



**CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS
DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL**

Sede Sur
Departamento de Investigaciones Educativas

**PENSAR LA LENGUA A TRAVÉS DE LA ESCRITURA.
REFLEXIÓN METALINGÜÍSTICA DE NIÑOS BILINGÜES
TSOTSILES ESCOLARES EN UN CONTEXTO DE
TRADUCCIÓN**

Tesis que presenta

Benita Areli Flores Martínez

Para Obtener el Grado de

Maestra en Ciencias

En la Especialidad de

Investigaciones Educativas

Directora de Tesis: Dra. Emilia Beatriz María Ferreiro Schiavi

México, D.F.

Junio, 2014

Para la elaboración de esta tesis se contó con el apoyo de una beca Conacyt.

Resumen

En el subsistema Intercultural Bilingüe mexicano perviven prácticas de lectura y escritura que mantienen una dicotomía sobre la lengua que hay que privilegiar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, reservando la lengua indígena como lengua de instrucción y el español para leer y escribir. La práctica de la traducción posibilita un tipo de reflexión sobre la lengua que pone de manifiesto las nociones que los niños tienen sobre las lenguas que hablan, acto que es posible al escribir.

En la presente tesis se analiza la traducción de una narrativa, una adivinanza y un letrero escolar del español al tsotsil y del tsotsil al español de 30 niños bilingües de 2°, 4° y 6° de primaria. A la luz del proceso de traducción, encontramos relevantes rasgos textuales y lingüísticos, como la importancia del reconocimiento de diversos tipos de textos, que posibilita realizar traducciones más adaptadas. Desde el punto de vista lingüístico, encontramos una gran capacidad para responder a diferentes requerimientos léxicos y sintácticos en las dos lenguas. Finalmente, se discute sobre la imposibilidad de una traducción “palabra por palabra” entre niños bilingües, que como conocedores de las lenguas que hablan evitan construcciones agramaticales.

Las consecuencias que esto tiene en el campo educativo pueden contribuir a superar la dicotomía actual que se refleja en los usos de la lengua indígena y el español en el aula.

Abstract

We have knowledge of some reading and writing practices in Mexico's intercultural bilingual educational subsystem that make a dichotomy between languages: Spanish is used to write and read, while indigenous languages are reserved to communicate in classrooms. On the other hand, translation practices that make use of writing can be used to foster reflections in which children make use of their own notions about the languages they speak.

This thesis analyzes Tsotsil-Spanish and Spanish Tsotsil translations of one narrative, one riddle and one sign. 30 bilingual children of 2nd, 4th and 6th grade of basic education made these translations. We've found some relevant textual and linguistic features in children's translation process, such as the capability of recognizing between different kinds of text, and therefore the capability of make adapted translations. From a linguistic point of view, we've also found a great capability to react to different lexical and syntactical requirements present in both languages. Finally, we discuss on the impossibility of a “word by word” translation made by bilingual children, the reason of this being their knowledge of the language they speak, which prevents them of doing agrammatical constructions.

We hope that the findings of the present investigation are useful to overcome the actual dichotomy between indigenous languages and Spanish language actually present in Mexico's intercultural bilingual educational subsystem.

Dedico este trabajo a las dos mujeres a quienes debo todo lo que soy. A Benita, mi madre, que me enseña que la vida se hace cada vez más dulce, como ella. A mi hermana Norma, por su generosidad, con la que me ayudó a descubrir mi propia fortaleza.

Agradecimientos

Esta tesis y yo estamos en deuda con la enorme paciencia de la Dra. Emilia Ferreiro, que se compromete en la formación de sus alumnos como pocas personas. Más allá de dirigir y revisar la tesis concienzudamente, con su labor me ha enseñado a ver niños sorprendentes detrás de datos, gracias Dra. Emilia. A mis lectoras, la Dra. Alejandra Pellicer y la Dra. Lourdes de León, que con su aguda mirada ayudaron a repensar varios aspectos importantes para que este trabajo pudiera llegar a buen puerto. Los errores son responsabilidad mía. A la Dra. Rebeca Barriga, que despertó en mí la vocación por el desarrollo lingüístico infantil. Como investigadora y como persona es inspiración constante en mi vida.

A los directivos y maestros de la escuela Belisario Domínguez, en Chenalhó, Chiapas, por abrirme las puertas para que yo pudiera realizar este trabajo. Todo mi respeto para la labor que realizan diariamente en el aula, aun en las más precarias condiciones. A los niños y niñas que participaron en esta investigación, por la enorme paciencia que tuvieron conmigo, que desconocía una de sus lenguas, pero que me llevaron de la mano para que pudiera comprender un poco del tsotsil, pero mucho de sus enormes capacidades como intérpretes (míos, muchas de las veces) y como traductores.

A José Alfredo López, principal colaborador y mi primera guía para acercarme a la lengua tsotsil. Gracias por tu tiempo y tus enseñanzas. A Magnolia Bolom, Agustín Gutiérrez, y Marcelino, colaboradores que me guiaron para comprender los escritos de los niños en tsotsil. A Laura Saavedra, por su ayuda con las transcripciones, amiga solidaria que nos escuchó pacientemente a mí y a los niños.

A la institución que me formó generosamente, el DIE, especialmente a mis maestros, verdaderos pensadores de la educación, que me han transformado. Al personal que nos hace sentir acompañados y en casa: a Rosy por su ayuda con los trámites, a Reni por la edición de los videos, a Marcia, a don Agustín, a Rodolfo por brindarme todo lo necesario para que pudiera hacer la tesis en el DIE.

A mi familia de Puebla, que a la lejanía me ha ayudado, impulsado y ha creído en mí: papá, mamá, María, Antelmo, Norma, Verito, Asunción, Wilfrido, Yanet, Miguel, Pepe, Zuri, Ángel. Gracias sobre todo por sus maravillosos hijos, inspiración y orgullo permanente: Diana, Carlos, Joselyn, Fernanda, Diego, mi ahijado Samy, Elian, Emiliano y Axel. Especialmente a Anita, que con su ejemplo de fortaleza me ha dado fuerzas también a mí. Gracias por mostrarme tu música mientras me acompañabas haciendo esta tesis.

A mi otra familia, la elegida, que como la biológica se extiende hacia nuevas generaciones. A las amigas con las que compartí días de trabajo, angustias y satisfacciones en el DIE: Areli Castilla, Nancy, Arizbeth. A Jocelin, que me recomendó en la DGCCCH de la UNAM, el trabajo que me ha hecho descubrir nuevos intereses y convivir día a día con ustedes. A Yadira, por permitirme conocerla más (y por quererme conocer) en esos largos caminos a casa, gracias por tu don de escuchar. A Judith, Rocío, Ariadna, tenerlas a ustedes hace que ir a trabajar sea un verdadero placer. Especialmente

agradezco a Jaz porque su alegría me hace aprender y disfrutar todos los días. Gracias por tu amistad y tu ayuda con la tesis. A Yásnaya, cuya genialidad inspira y compromete, a Ana Karla, luminosa siempre. A la bella Dany, porque su aliento y sensibilidad me ayudó a enfrentar el final de esta tesis, interlocutora permanente de este trabajo y de todo lo demás. A Mitzi y Andrés, que alimentaron mi corazón con su don de la multiplicación de los panes y los peces, gracias por su enorme generosidad y por ser mi segunda casa.

A los amigos de siempre, hermanos y hermanas que le han dado alegría inconmesurable a mi vida: Omar, Samuel, Zazil, Quique, Esaú, Lalo, muy especialmente a Carlos, brillante lingüista y amigo cómplice, tu ayuda con la tesis fue fundamental, casi tanto como tu risa en los demás momentos de la vida.

A Oliva Velázquez, mi nueva familia, por su cariño y ayuda para que pudiera dar estos pasos. Con toda mi admiración por su ejemplo de fortaleza y trabajo.

A Rafael Mondragón, principal motor del final de esta tesis y del inicio de todo lo verdaderamente importante. Gracias por tu sabiduría, por ser mi hogar, y por cada día que has transformado mi vida, llenándola de amor y de esperanza, por hacer que la vida sea digna de llamarse vida.

Esta descripción [...] comprende cierto grado de artificio. Está hecha desde el punto de vista de nuestra lengua, y no, como debería, en los marcos de la lengua misma. [...] Es en relación con nuestros propios usos lingüísticos como les descubrimos algo en común. Pero he aquí precisamente la ventaja de esta comparación "egocéntrica"; nos ilustra sobre nosotros mismos...

Émile Benveniste, *Categorías de pensamiento y de lengua*.

Sin pensar en ello, les había hecho descubrir aquello que él descubría con ellos: todas las frases, y por consecuencia todas las inteligencias que las producen, son de la misma naturaleza. Comprender sólo es traducir, es decir, proporcionar el equivalente de un texto pero no su razón.[...] Aprender y comprender son dos maneras de expresar el mismo acto de traducción. No hay nada detrás de los textos sino la voluntad de expresarse, es decir, de traducir.

Jacques Rancière, *El maestro ignorante. Cinco lecciones para la emancipación intelectual*.

Convenciones tipográficas empleadas en esta tesis

Los textos fuente, tal como fueron usados durante la elicitación, se muestran a lo largo de la tesis con el tipo de letra en que fueron entregados a los niños, a saber:

Century Gotic y *Comic sans ms*

Cuando se citan las producciones de los niños sin normalizar se utiliza la letra Century Gotic

Todo el material lingüístico citado, tanto en tsotsil como en español se ha colocado en *cursivas*

El material traducido del tsotsil al español se coloca entre comillas simples (‘)

Índice

Introducción	3
Capítulo 1. Preliminares de la investigación.....	11
1.1. Sobre la metodología contrastiva para la planeación de los materiales de elicitación.....	11
1.2. La lengua tsotsil: filiación genética y clasificación ¿desde dónde?	12
1.3. Descripción lingüística del tsotsil	14
1.3.1. El tsotsil: una lengua ergativo-absolutiva	14
1.3.2. La posesión gramatical en tsotsil.....	18
1.3.3. El verbo tsotsil.....	23
1.4. Los hablantes, la educación y la escritura en tsotsil	27
Capítulo 2. Metodología: elaboración de los materiales y decisiones sobre la transcripción de los datos	31
2.1. La relación entre la traducción y las lenguas. Algunas hipótesis.....	31
2.2. Los materiales para la elicitación	35
2.2.1. El letrero escolar	36
2.2.2. Las adivinanzas.....	37
2.2.3. Las narrativas	38
2.3. Niños entrevistados y procedimientos de elicitación	40
2.4. Sobre las decisiones para la transcripción de los datos	44
Capítulo 3. Análisis de las narrativas	50
3.1. Elementos de reconocimiento textual en las narrativas <i>Jkot t'ul</i> 'Un conejo' y <i>El tucán</i>	53
3.1.1. Títulos.....	53
3.1.2 Inicios y cierres	55
3.2. Traducción del tsotsil al español de la narrativa <i>Jkot t'ul</i> 'Un conejo' .	57
3.2.1. Descripción lingüística de los eventos narrativos en el texto fuente	57
3.2.2. Referencialidad en el texto "Un conejo"	61
3.2.2.1. Referencias al personaje principal	61
3.2.2.2. Artículos en la referencia al personaje principal.....	64
3.2.2.3. Clíticos en la referencia al personaje principal.....	67
3.2.3. Análisis de los nexos	69
3.3. Traducción del español al tsotsil de la narrativa <i>El tucán</i>	72
3.3.1. Posesión de la palabra "pico"	73
3.3.1.1. Traducción de "el pico"	75
3.3.1.2. Traducción de "su pico"	76
3.3.1.3. Traducción de "tu pico"	77
3.3.1.4. Reflexiones sobre el uso de posesivos y artículos.....	78
3.3.2. Elementos para establecer la temporalidad del relato	79
3.3.2.1 La traducción de los verbos <i>haber, ser y tener</i> al tsotsil	81
3.4 Reflexiones finales de la traducción de narrativas.....	84

3.4.1 La traducción de marcas de reconocimiento textual: títulos y fórmulas de inicio y de cierre	85
3.4.2 Reflexiones finales de la traducción al español.....	86
3.4.3 Reflexiones finales de la traducción al tsotsil.....	88
Capítulo 4. Análisis de las adivinanzas	91
4.1. Traducción del tsotsil al español: adivinanza "La flauta"	93
4.1.1. Uso de nexos en la adivinanza "La flauta"	95
4.1.2. Enunciados positivos y negativos	97
4.1.3. Traducción del existencial tsotsil.....	98
4.1.4. Traducción de <i>ch-ok'</i> y su negación (<i>mu x-ok'</i>)	99
4.1.5. Traducción de los giros idiomáticos	101
4.2. Traducción del español al tsotsil: adivinanza "La calabaza"	104
4.2.1 Traducción de la frase posesiva en tsotsil	104
4.2.2 Traducción del clítico "se"	110
4.3 Reflexiones finales de la traducción de adivinanzas.....	113
4.3.1 Reflexiones finales de la traducción al español.....	115
4.3.2 Reflexiones finales de la traducción al tsotsil.....	117
Capítulo 5. Análisis de los letreros	119
5.1. Traducción del tsotsil al español.....	121
5.1.1. Traducción de los verbos	123
5.1.1.1. Traducción del verbo <i>Jipo</i> 'Tira'.....	123
5.1.1.2. Traducción del verbo <i>Koltao abaik ta stuk'ulanel</i> 'Ayúdense a cuidar'.....	126
5.1.2. Traducción de <i>ta yabil k'aep li ak'aep</i> : traducción de preposiciones y posesivos.....	129
5.2 Traducción del español al tsotsil.....	133
5.2.1 Traducción de los verbos	133
5.2.2 Traducción de frases posesivas.....	137
5.3 Reflexiones finales de la traducción de letreros.....	141
5.3.2 Reflexiones finales de la traducción al tsotsil.....	143
Capítulo 6. Conclusiones generales	146
6.1 Reflexión sobre el procedimiento de indagación y otros aspectos metodológicos.....	146
6.2. Características textuales en las traducciones al español y al tsotsil	150
6.3 Discusión de los resultados de la traducción al español	152
6.3.1 Nexos y preposiciones	152
6.3.2 Traducción de la frase posesiva al español	154
6.4 Discusión de los resultados de la traducción al tsotsil	155
6.4.1 La frase posesiva en tsotsil	155
6.5 Aplicaciones en el campo educativo.....	158
Bibliografía	161
Lista de acrónimos.....	164

Introducción

Suponiendo que sea cierto, como reiteradas veces se ha afirmado, que una lengua es también una cierta visión del mundo, ¿qué ventajas tiene descubrir, desde muy temprano, que las visiones del mundo no son absolutas sino relativas?

Emilia Ferreiro, *El bilingüismo, una visión positiva*.

La traducción, ese fascinante arte que ha hecho posible la transmisión del saber entre las más diversas culturas ha suscitado, desde siempre, reflexiones en torno a su práctica, que es, en los medios letrados, una extensión del acto de escribir. No obstante, esta perspectiva de la traducción –en tanto práctica de la *escritura*- ha dejado de lado otra arista que se da en el contacto de las lenguas: el quehacer del intérprete. Intérpretes ha habido en toda la historia de la humanidad porque la situación normal de ésta ha sido el contacto entre lenguas -cuestión que se nos antoja “extraña” en el mundo de los Estados nacionales que instauraron el concepto de lengua nacional-. Hay que recordar, sin embargo, que pese a esto, todavía la mayor parte de la población mundial es bilingüe¹. Es decir que la gente se ha comunicado en varias lenguas desde siempre, pero empezó a escribir mucho después. Posteriormente, las lenguas que tenían escritura comenzaron a practicar la traducción. Y esto tuvo consecuencias importantísimas en el desarrollo del conocimiento, pero también en el de las lenguas².

En el actual orden global, y frente al ineludible proceso migratorio, la multiculturalidad y el multilingüismo se colocan en el centro del debate educativo. Y volvemos a los orígenes: hay lenguas con larga tradición de escritura que han convivido con otras que no la tienen, y que incipientemente están produciendo material escrito e

¹ El cálculo sobre el porcentaje de esta población en datos duros es imposible, pero es lógico suponer que se trata de la mayoría de la población mundial, ya que actualmente, el 48% de las personas en el mundo habla alguna de estas 10 lenguas: mandarín, inglés, español, bengalí, hindú, portugués, ruso, árabe, japonés y alemán. Si consideramos que el resto de la población, además de hablar una o más lenguas vernáculas, se encuentra en contacto con cualquiera de las lenguas dominantes mencionadas arriba, es de suponer que la situación natural de la mayoría de las personas es el bilingüismo: “Most of the world's population is at least partially bilingual and a high proportion speaks three or more languages” (Ladefoged, 2005: 2-3).

² La historia de la lengua española ilustra bastante bien nuestra afirmación. Remontémonos al siglo XIII, cuando el romance era una lengua vernácula frente a la hegemonía del latín culto, la lengua reservada para la escritura. Clara Foz (2000) ofrece una reveladora mirada sobre el papel que jugaron los traductores de estos siglos en la conformación del español escrito. La postura de Alfonso X de traducir obras al romance a mediados del siglo XIII, marca un hito en nuestra lengua, ya que emprende la traducción no sólo como una actividad cultural sino como una política lingüística: consolidar al romance al producir materiales escritos. En ellos, el árabe heredaría al español un léxico especializado para ciencias como la astronomía o la astrología. Sin embargo, los arabismos en el español no son únicamente legado de este romance escrito, sino que son producto de siglos de presencia árabe en la península ibérica (C.f Alatorre: 2002).

incorporándose en las escuelas bilingües, pese a los acalorados debates sobre la normalización en lenguas indígenas y el uso de éstas en la escuela. Mediando el proceso se encuentra la traducción y los traductores de lenguas minoritarias. ¿Cómo asume la escuela el reto del bilingüismo?

Tradicionalmente, en la educación bilingüe las lenguas se manejan en espacios diferenciados, casi evitando que entren en contacto. Y sin embargo, los sujetos de este tipo de educación practican, de una u otra manera, la traducción. El interés por indagar sobre las capacidades como traductores que tienen los niños que asisten a la Escuela Intercultural Bilingüe es el motor de esta investigación. En dichas capacidades se pueden observar las nociones que estos niños tienen acerca de las lenguas que hablan. El propósito de este trabajo es indagar sobre estas nociones.

Sin embargo, la realidad del bilingüismo en las condiciones a las que nos hemos referido es muy compleja, tres factores se encuentran imbricados en este proceso; a saber: los niños bilingües con sus distintos grados de dominio de ambas lenguas; la escritura en lenguas indígenas así como el papel que juega la escuela en su uso y legitimación; finalmente, la práctica de la traducción en la escuela como una alternativa. Nos detendremos en cada uno de ellos para plantear el problema de la investigación y caracterizar sus límites.

El bilingüismo

En una de las obras seminales sobre bilingüismo, *Languages in contact: Findings and problems* de Weinreich, queda establecida una distinción que marcaría los estudios posteriores de este amplio fenómeno. En su famosa definición: “la práctica de utilizar dos lenguas de forma alternativa se denominará aquí bilingüismo y las personas implicadas bilingües” (1953, cit. en Appel y Muysken, 1996: 11), Weinreich suscita preguntas sobre qué es lo que involucra dicha práctica: si el dominio total o parcial en las distintas modalidades de la lengua. En el desarrollo posterior de la disciplina se han defendido nociones tan contrapuestas como que un bilingüe es un sujeto que domina como nativo las dos lenguas (como si se tratara de dos monolingües), hasta el extremo de que un bilingüe es aquel que conoce –aunque sea de forma pasiva- otra lengua.

Al mismo tiempo tiene lugar otra discusión alrededor de lo que configura al sujeto bilingüe y los usos de las lenguas que habla, estableciéndose la distinción entre el

bilingüismo social y el individual. El primero pone énfasis en ciertos procesos de las lenguas en contacto, como la diglosia, donde están involucradas las cuestiones de poder o dominancia de las lenguas; mientras que el bilingüismo individual privilegia el estudio sobre los grados y tipos de bilingüismo que posee un sujeto. Este enfoque ha producido tipologías para describir los grados en términos de en qué medida un individuo domina cada una de las lenguas que habla –estableciendo pruebas en diversos niveles de la lengua- y otra para describir los tipos, en la que se han clasificado como bilingües compuestos o coordinados. No sobra decir que esta perspectiva del bilingüismo ha sido abordada por la psicolingüística.

Por otro lado, creemos que una perspectiva no puede estar completamente desvinculada de la otra: si bien es posible establecer desde una perspectiva individual los grados de dominio de una lengua, es igualmente necesario mirar los procesos sociales en que son adquiridas esas lenguas, sobre todo tratándose de lenguas minoritarias frente a las mayoritarias; y más aún a la luz de políticas lingüísticas y educativas. Como se verá a lo largo de esta tesis, las trayectorias de niños bilingües en contextos donde la lengua mayoritaria se ha enseñado en la escuela pueden ser muy diversas entre sí: algunos manejan pasivamente el español casi hasta concluir la primaria; otros tienen un bilingüismo más equilibrado, practicado en contextos escolares y extraescolares. Por ese motivo, en este trabajo seguimos la perspectiva de Fantini, según la cual “El concepto de bilingüismo es muy relativo y constituye una interrogante más que un término absoluto” (1982: 28).

El papel de la escuela bilingüe en el uso oral y escrito de la lengua indígena

Es bien sabido que en nuestro país existen actualmente políticas lingüísticas destinadas a la población indígena³. Uno de los ejes rectores de estas políticas ha sido la normalización de las escrituras de estas lenguas. Más allá de analizar el carácter de esta política, queremos plantear una perspectiva global sobre la práctica de la escritura en la escuela bilingüe.

Una de las principales reflexiones de Emilia Ferreiro sobre el fracaso escolar inicial en América Latina ha sido el de considerar la alfabetización como la asociación de un

³ Como lo establece el Programa de Revitalización, Fortalecimiento y Desarrollo de las Lenguas Indígenas Nacionales que enarbola en Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI: 2009).

fonema a una grafía: “hace falta mucho más que la posesión de un alfabeto para pertenecer a una cultura letrada” (1997a: 195), afirma. Si llevamos, como lo hace la autora, esto mismo hacia la enseñanza de la escritura en lenguas indígenas, veremos que el problema está más allá de la normalización, entre otras cosas porque:

...una norma ortográfica establecida “desde fuera” no es comparable a una norma establecida durante siglos de utilización (como ocurre con las lenguas oficiales). Las soluciones gráficas propuestas pueden estar científicamente fundadas, pero es difícil saber si serán conservadas o modificadas en el caso en que verdaderamente la comunidad indígena comience a utilizar la escritura con propósitos diversos y con intensidad creciente. Porque una proposición ortográfica sólo puede ser concebida como una propuesta y no como una imposición; una propuesta que, además, sólo el uso puede validar (Ferreiro, 1997a: 195).

Otro de los problemas radica en las prácticas y la formación de los profesores bilingües, que tienen una precaria –por no decir nula- formación en la enseñanza de la lengua indígena correspondiente. Sin embargo, desde 1994, se exige la evaluación del uso de la lengua materna en la boleta de calificaciones del Sistema Intercultural Bilingüe, es decir se pide que se evalúe la lengua indígena como si fuera objeto de estudio, cuando se sabe que ésta más bien se ha empleado como lengua de instrucción, sobre todo en los primeros años de la escolaridad. En 2008, surge la propuesta, por parte de la DGEI, de crear la materia *Lengua indígena*; esto responde a la demanda, tanto de investigadores como de profesores bilingües autónomos e instancias internacionales de que la reflexión sobre la lengua materna sólo puede darse si se implementa una materia dedicada a ésta, y no sólo como lengua de instrucción (SEP-DGEI, 2008: 7). Históricamente las políticas destinadas a la Educación Bilingüe utilizaban la lengua indígena solamente como lengua de instrucción, es decir, como base para enseñar español porque el fin último era castellanizar. Las actuales políticas responden a un cambio de paradigma –al menos en teoría-, donde lo que se busca lograr es un bilingüismo equilibrado.

Al margen de las políticas educativas planteadas, sabemos que en la práctica cotidiana, los profesores continúan ejerciendo una “norma” que tiene implícita un modelo asimilacionista de la enseñanza de la lengua: en los planes anteriores se le sugería que en primer año se utilizara en el aula, aproximadamente, el 80% de la lengua indígena, y el 20% del español, en 2º año el 60% de lengua indígena y el 40% de español y así gradualmente hasta que se enseñara sólo español en el último grado. En este contexto, es necesario preguntarnos ¿De qué forma puede la escuela superar la dicotomía actual

planteada en términos de la lengua que hay que privilegiar en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

Indudablemente, es necesario dar la vuelta al paradigma, según el cual el bilingüismo es un problema que hay que erradicar. Como lo ha planteado Ferreiro, este ha sido el eje, históricamente, de múltiples políticas educativas no sólo en nuestro país, pero además de eso, de una visión “escolarizante” en donde: “se aprende una cosa por vez; no se debe pasar a la siguiente antes de que el aprendizaje de la primera se haya consolidado” (1997b: 295).

Bilingüismo y traducción

Hasta aquí hemos esbozado algunos problemas relacionados con el bilingüismo en el contexto escolar, pero ¿qué relación tiene con la práctica de la traducción? Existe una aproximación psicolingüística que afirma: “En contra de lo que se podría suponer, los bilingües que son muy competentes en ambas lenguas no siempre son buenos traductores” (Lambert, Havelka y Gardner (1959) cit. en Appel y Muysken, 1996: 120). Los autores citados concluyen esto luego de un estudio en el que pidieron a bilingües inglés/francés que tradujesen listas de palabras:

La rapidez de la traducción no tenía relación con el grado de bilingüismo de los sujetos. Probablemente, los bilingües emplean sus dos lenguas en ámbitos diferentes de su vida. Ambas están conectadas a experiencias culturales diferentes. Si un hablante bilingüe siempre emplea la lengua A en contextos informales y la lengua B en contextos formales, le resultará difícil traducir de la lengua A a la lengua B un fragmento referido a experiencias en contextos informales. Dar con “las palabras adecuadas” le llevará algún tiempo complementario, porque esas palabras no suelen surgir en las situaciones en las que él/ella habla en la lengua B (Appel y Muysken, 1996: 120-121).

Creemos, sin embargo, que si bien es una observación pertinente la de los empleos de las lenguas en ámbitos distintos, difícilmente la traducción de palabras aisladas puede considerarse “traducción”, y eso nos lleva a la siguiente problemática: ¿Qué es traducir y bajo qué lente se han llevado a cabo estos estudios?

Siguiendo la propuesta de Steiner, podríamos decir que la traducción ocurre allí donde la significación se ponga en juego:

...la traducción está implícita formal y pragmáticamente en *cada* acto de comunicación, en la emisión y en la recepción de todas y cada una de las modalidades del significado, ya sea en el sentido semiótico más amplio o en los intercambios verbales más específicos. Entender es descifrar. Atender al significado es traducir (2001: 13).

Es importante tener en cuenta que lo que esta conceptualización pone en juego es el nivel del significado, porque considerarlo nos hace mirar con otro lente la traducción en cierto nivel, siguiendo a Steiner: “Si bien es cierto que “traducimos” a cada instante cuando hablamos o recibimos indicaciones en nuestra propia lengua, es obvio que la traducción en un sentido más amplio y común surge cuando dos idiomas se encuentran” (2001: 14).

No es este el lugar para hacer una revisión de las diversas teorías de la traducción –que han seguido un camino largo durante décadas-, porque nuestra aproximación no será a la luz de una determinada teoría de la traducción; sin embargo, nos interesa retomar, para el presente trabajo, al menos una definición que pueda dialogar con nuestros datos. En este sentido, resulta bastante pertinente la propuesta de Eco, que plantea un sentido también amplio de la traducción, en cuanto se obvia un tanto la cuestión de las lenguas, para pasar al de los sistemas textuales (y eso responde a la cuestión planteada líneas arriba de si la traducción de listado de palabras puede considerarse tal): “La traducción (...) no se produce entre sistemas sino entre textos” (Eco, 2008: 47), por lo tanto, adoptamos la perspectiva de Eco:

...traducir quiere decir entender tanto el sistema interno de una lengua como la estructura de un texto determinado en esa lengua, y construir un duplicado del sistema textual que, *según una determinada descripción*, pueda producir efectos análogos en el lector, ya sea en el plano semántico y sintáctico o en el estilístico, métrico, fonosimbólico, así como en lo que concierne a los efectos pasionales a los que el texto fuente tendía. “Según una determinada descripción” significa que toda traducción presenta unos márgenes de infidelidad con respecto a un núcleo de presunta fidelidad, pero la decisión sobre la posición del núcleo y la amplitud de los márgenes depende de las finalidades que se plantea el traductor (Eco, 2008: 23).

Este breve esbozo de las cuestiones sobre el bilingüismo son los grandes temas sobre los que queremos plantear nuestro trabajo, no para ahondar en todas las cuestiones, pero sí para esbozar una postura sobre lo que la escuela puede hacer con el bilingüismo. En ese sentido, el trabajo citado anteriormente de Ferreiro, “El bilingüismo, una visión positiva” resulta seminal para el presente trabajo, ya que, siguiendo a la autora, creemos que la bialfabetización debería ser la consecuencia lógica de una política educativa que

considera el bilingüismo como un valor positivo y que lo fomenta. Sobre este valor, la autora ha planteado que una de las capacidades que desarrolla el sujeto hablante de dos lenguas es la de traductor: “La habilidad del traductor, es, sin duda, una notable habilidad desde el punto de vista lingüístico, que involucra algún tipo de “conciencia metalingüística”. Pero no sabemos casi nada de esas habilidades...” (1997b: 295).

Planteamiento del problema

En la presente tesis se exponen los datos obtenidos utilizando tres ejercicios de traducción realizados por escolares bilingües de tsotsil y español en un estudio transversal, ya que son niños de 2°, 4° y 6° de primaria del Sistema Intercultural Bilingüe, con la finalidad de observar el proceso de desarrollo lingüístico a partir de la escritura de las lenguas. Y precisamente porque la traducción se realiza mediante la escritura, analizamos dichas capacidades a la luz de la teoría psicogenética, marco teórico que ha mostrado: “la existencia de un proceso de conceptualización de la lengua escrita por parte de los niños así como de su necesidad de trabajar bajo exigencias de extrema sistematicidad” (Ferreiro, 1979, 1982, 1986a, cit. en Pellicer, 1999: 79).

Bajo el lente psicogenético, el sujeto en proceso de alfabetización va constuyendo nociones sobre la escritura y la lengua. Ferreiro (2002) aclara que en el momento inicial, no es precisamente una reflexión sobre la lengua, ya que el *objeto* lengua no está dado, lo que sucede es un proceso dialéctico donde el objeto “debe ser construido en un proceso de objetivación, proceso en el cual la escritura provee el punto de apoyo para la reflexión”:

En el curso del desarrollo y porque la escritura existe y hay que apropiarse de ella, es preciso pasar de un saber-hacer con el lenguaje a un “pensar sobre el lenguaje”. Esta reconversión del lenguaje de un instrumento de acción en un objeto de pensamiento supone grados variables de objetivación y de fragmentación del habla, diferentes de los que operan en la comunicación oral. Supone el aislamiento de ciertas emisiones que, por el mismo hecho, son sacadas del uso inmediato y se convierten en objetos opacos sobre los cuales nuevas actividades intelectuales son posibles (2002: 167).

Diversos estudios realizados con un marco teórico psicogenético han mostrado que, a medida que los niños avanzan en el conocimiento de la escritura, es decir, en el proceso de alfabetización, pasarán del conocimiento epilingüístico, donde se dieron las primeras

reflexiones, a manera casi de “chispazos”, al metalingüístico, donde además se empieza a involucrar el metalenguaje⁴.

Ese es el punto de partida de la presente investigación, ya que planteamos, a manera de hipótesis, que los bilingües realizan un tipo de reflexión epilingüística del tsotsil y del español por el simple hecho de ser bilingües, y por lo tanto, intérpretes “de facto”; y que esa reflexión se hace palpable al realizar ejercicios de traducción, además, conforme avanza la escolaridad –y teniendo un bilingüismo equilibrado- los bilingües pasarán de la reflexión epilingüística a la metalingüística que se verá reflejada en las decisiones que tomen para traducir.

Creemos que la actividad de la traducción se encuentra a caballo entre un proceso creativo de la escritura y la reflexión metalingüística, ya que, como hemos mencionado, la práctica de escribir “traduciendo” posibilita actividades intelectuales que los sistemas de enseñanza de la lengua materna en la educación monolingüe no tiene. Posibilidades que la Educación Intercultural Bilingüe puede retomar para mover el paradigma en la enseñanza de las lenguas.

⁴ “Lenguaje empleado para hablar sobre la lengua. Los enunciados *María es escritora* y *María es un sustantivo propio* difieren porque en el primero el lenguaje sirve para hablar del mundo, mientras que en el segundo el lenguaje ha servido para hablar de categorías lingüísticas” (Luna *et al.*, 2005: 889).

Capítulo 1. Preliminares de la investigación

En este capítulo presentamos las cuestiones relativas a la lengua tsotsil y su escritura. Hacemos una descripción general del tsotsil, la cual servirá para entender el diseño del material para la elicitación y las traducciones de los niños. Se describen principalmente las estructuras lingüísticas sobre las que focalizamos el análisis en los diversos textos (por ejemplo la posesión), las estructuras que aparecen sólo en un tipo de texto se verán en los capítulos correspondientes.

1.1. Sobre la metodología contrastiva para la planeación de los materiales de elicitación

La presente investigación se centró en la traducción de tres tipos de texto: una narrativa, una adivinanza y un letrero para traducirse del español al tsotsil y del tsotsil al español. La planeación de estos materiales se guió bajo un criterio contrastivo porque queríamos poner la atención sobre cuestiones que tuvieran que ver con lo sintáctico, lo semántico y lo léxico en relación con la noción de palabra gráfica de los niños: ¿las traducciones más adaptadas tendrán cambio de orden sintáctico? ¿las literales se explicarían por la influencia gráfica de una palabra de la lengua de partida que contiene en un segmento gráfico lo que en la lengua de llegada⁵ se expresa con dos o viceversa?

El trabajo que sirvió de inspiración para elegir las categorías contrastivas que estarían presentes en nuestros materiales fue el que realizó Jorge Suárez (1972) sobre la planeación de un método contrastivo para la enseñanza del español a hablantes de diversas lenguas indígenas del estado de Oaxaca. Suárez planteaba que, dada la gran variedad lingüística del estado, resultaba casi imposible preparar un material didáctico pensando en la estructura de cada una de estas lenguas: “un método de enseñanza de lengua es más eficaz si se toma en cuenta no sólo la estructura de la lengua que se ha de enseñar, sino también la estructura de la lengua que se aprende” (Suárez, 1972: iv); esa fue la base del llamado “método contrastivo”.

La dificultad de elaborar un método contrastivo para cada una de las lenguas o aún para familias o troncos lingüísticos, representaba también un gran problema, ya

⁵ A lo largo de esta tesis utilizamos “lengua de partida” o “lengua de llegada” cuando nos referimos a elementos lingüísticos específicos; para referirnos al texto como tal, se emplea “texto fuente” o “texto meta”.

que muchas de las lenguas que se hablan en el estado de Oaxaca no se encuentran, ni mínimamente, emparentadas⁶. De ahí que la propuesta fuera que dicho contraste se realizara a partir del español, comparando su estructura con la de todas o la mayoría de las lenguas indígenas –el autor considera que el método propuesto es parcialmente contrastivo por no basarse en ninguna lengua en particular-. Suárez enumera 14 rasgos en los que todas o muchas de las lenguas indígenas difieren del español (p. XXII), entre éstos identificamos algunos para la lengua tsotsil como:

- Falta de género y número con manifestación morfológica
- Categoría de aspecto fundamentalmente y no de tiempo
- Un mismo equivalente para más de uno de los verbos *ser*, *estar*, *tener*, *haber*
- Flexión de persona y aspecto en los verbos que en secuencias verbales en español van en infinitivo
- Construcciones de dos nombres yuxtapuestos, en vez de dos nombres unidos por preposición
- Orden distinto a Sujeto-Verbo-Objeto
- Distintas categorías de persona (algunas lenguas distinguen, para la primera del plural, el inclusivo del exclusivo).

Una vez identificados los puntos mencionados, pensamos que algunas de esas diferencias lingüísticas también se plasmaban en lo escrito, o básicamente en lo escrito⁷. Específicamente, nos interesaba focalizar las nociones de palabra gráfica de una y otra lengua. Para decirlo más sencillamente, a la propuesta contrastiva estructural de Suárez, añadimos una noción, también contrastiva de palabra gráfica: *lo que en una lengua se escribe con una palabra, en la otra se escribe con más de una*.

1.2. La lengua tsotsil: filiación genética y clasificación ¿desde dónde?

El tsotsil es una lengua de la familia maya o mayense; pertenece al grupo tsotsil, en el que se encuentran las lenguas tsotsil y tseltal, por lo que estas dos lenguas tienen un

⁶ El autor brinda un par de ejemplos muy ilustrativos sobre estas diferencias: entre el mixteco, el tequistlateco y el mixe, puede haber tanta diferencia como entre el español, el árabe y el japonés; o las familias de un mismo tronco como el trique, el chatino y el chinanteco, difieren entre sí como las familias románica, eslava y germánica.

⁷ Por ejemplo "construcción de dos nombres yuxtapuestos en vez de dos nombres unidos por preposición" es una concepción que se basa en lo escrito, no en lo oral.

grado muy alto de emparentamiento⁸; después se integra en la rama *Ch'ol*, y finalmente en la división Occidental de la familia (Kaufman, 1974, cit. en England, 1996: 9). Los hablantes de estas lenguas se localizan mayoritariamente en la zona geográfica conocida como Los Altos de Chiapas. Según datos del Diario Oficial de la Federación (2008), el INALI clasifica la agrupación lingüística tsotsil en siete variantes o lenguas: tsotsil del este alto, tsotsil del norte bajo, tsotsil del centro, tsotsil del este bajo, tsotsil del norte alto, tsotsil de los Altos⁹.

La clasificación propuesta por esta instancia obliga a la reflexión sobre ¿para quién y desde qué criterios una lengua es distinta de la otra? Por ejemplo, mientras el INALI separa el tsotsil del este alto del del noroeste (que equivaldría a decir que el tsotsil de Huixtán es diferente del de Chenalhó), la perspectiva de los hablantes es otra. Retomamos la opinión de dos hablantes nativos de esta lengua que han trabajado diferentes cuestiones del tsotsil. A propósito de las diferencias entre el tsotsil de Huixtán y el de Chenalhó, tenemos el trabajo de tesis de Magnolia Bolom sobre la comprensión por escrito de las diferencias de vocabulario de estos pueblos, la postura de Bolom sobre la clasificación del INALI es la que sigue: “El querer tratar a las variantes dialectales como lenguas distintas es querer ignorar la comprensión mutua que existe entre los hablantes de distintos dialectos de una misma lengua” (Bolom, 2009: 24). O bien, lo que dice José Alfredo López al caracterizar -en su tesis sobre multimodalidad narrativa del tsotsil de Romerillo, Chamula- esta lengua: “La lengua tsotsil no muestra grandes diferencias dialectales, todas las variantes se entienden entre sí, son altamente inteligibles” (López, 2010: 27).

Con esto queremos decir que claramente el criterio para definir que una lengua es distinta de la otra, es puramente lingüístico –sabemos que precisamente la

⁸ De tal forma que, durante la época colonial ambos grupos eran conocidos como “quelenes” (García de León 1971: 11).

⁹ Recordemos que las 68 lenguas nativas registradas en México hasta antes de la formación del INALI ahora son llamadas por esta instancia “agrupación lingüística” y que cada variante dialectal de esta agrupación, recibe el nombre de “lengua”. La categoría mayor de inclusión, es, como en otras clasificaciones, la de familia lingüística, aunque varía el número y las denominaciones con respecto de agrupaciones ya clásicas como la de Manrique (1990) o la de Suárez (1995). Y es que el problema de la clasificación lingüística no es menor. En él están involucrados los diferentes métodos y disciplinas que se han encargado de establecer semejanzas y diferencias entre las lenguas; el problema fundamental, a nuestro parecer es, como dice Valiñas (2010: 133): “el punto a definir es qué tan diferente se necesita para ser diferente”. Este autor hace una lectura crítica de las diferentes filiaciones históricas que se han hecho entre familias lingüísticas, y discute cinco problemas lingüísticos relacionados en los trabajos de reconstrucción de la historia de las lenguas –que repercute en la clasificación–: “la identificación de las lenguas, su relación con lo étnico, la clasificación genética, el fechamiento y, tal vez el más complicado, la identificación de efectos lingüísticos de contactos sociales y adaptación (préstamos, calcos, interferencias e innovaciones), así como la determinación de su direccionalidad y su temporalidad” (p. 133).

lingüística se encarga, entre otras cosas, de registrar la variedad-, y no, por ejemplo de inteligibilidad entre los hablantes de la lengua. Como refiere Bolom (2009: 25), la clasificación del INALI tiene repercusiones importantes sobre políticas lingüísticas y educativas. Sobre esa cuestión volveremos al finalizar este capítulo. De momento queremos decir que precisamente por la tradición lingüística sobre registro de la variación, es común encontrar trabajos sobre, por ejemplo, el tsotsil de tal lugar. La descripción que hacemos en este trabajo no puede seguir esa perspectiva porque no ha sido el objetivo caracterizar el habla de la variante de Chenalhó, sino que se centra en un contexto muy particular de escritura. Los trabajos más importantes de que disponemos sobre la lengua tsotsil, son los de la comunidad de San Lorenzo Zinacatán (Aissen, 1987; De León, 2005; Haviland, 2007; Laughlin, 2004); nos basamos principalmente en ellos para hacer nuestra descripción.

1.3. Descripción lingüística del tsotsil

1.3.1. El tsotsil: una lengua ergativo-absolutiva

El orden preferencial del enunciado en tsotsil es Verbo-Sujeto para los intransitivos y Verbo-Paciente-Agente para los transitivos. Sabemos que el orden preferencial de una lengua no representa un orden estático; por ciertos procesos de topicalización y tematización, el tema puede estar en posición inicial para resaltarlo (Fernández *et al.*, 2001: 5). Lourdes de León refiere que esta lengua tiene un aproximado de 3000 raíces léxicas, cuya formación canónica es CVC, estas raíces están sujetas a derivación (2005: 202)¹⁰.

Desde el punto de vista del comportamiento gramatical, la lengua tsotsil es ergativo-absolutiva. Y como veremos a lo largo de los capítulos, esta característica de la lengua será nodal para entender algunas construcciones de los niños. Micaela Guzmán refiere: "... en toda lengua es posible generar expresiones con predicados cuya estructura argumental esté conformada por uno, dos o tres argumentos centrales"

¹⁰ Pese a que tanto sustantivos como verbos se presentan casi siempre acompañados de afijos, las primeras palabras de los niños, según lo ha demostrado la misma autora (p. 206), suelen ser sólo las raíces, tanto verbales como nominales, y son las primeras las que predominan sobre las segundas.

(2009: 11), dependiendo de los argumentos que un verbo acepte es que se clasificará como intransitivo, transitivo o bitransitivo. Guzmán continúa:

...mientras podemos asumir que toda lengua tiene una estructura de predicador y argumentos, a la par debemos admitir que cada lengua tiene su propia manera de especificarlos, de lograr una eficiente diferenciación entre ellos. Cabe, sin embargo, otra anotación, que tiene que ver con que el verbo o cualquier otro predicado tiene un determinado número de argumentos, pero, sobre todo, con que cada uno de éstos porta un rol semántico distinto (2009: 18).

Los argumentos de un verbo han sido descritos en términos de roles gramaticales (sujeto, objeto y objeto directo) y roles semánticos (agente, paciente y beneficiario); claro está que la designación de las relaciones entre los roles gramaticales y los semánticos siempre depende de la lengua en cuestión. En algunas lenguas un rol gramatical puede ser al mismo tiempo un rol semántico, pero no sucede así en una lengua ergativo absolutiva que se mueve más en la semántica que en la sintaxis (*Cfr.* Guzmán, 2009: 19). La misma autora explica que el tema de las relaciones gramaticales estuvo marcado fuertemente por la tradición occidental, que basaba sus estudios en las lenguas indoeuropeas: “El comportamiento sintáctico de esas lenguas dio lugar a postular la existencia de determinadas categorías gramaticales, a saber, sujeto, objeto y objeto directo. [...] aun cuando muchas de las lenguas pueden describirse en esos términos, existen muchas otras que no siguen patrones semejantes de comportamiento gramatical” (Guzmán, 2009: 13), el sistema ergativo absolutivo es uno de ellos, en él se encuentra una cuarta parte de las lenguas del mundo, al que pertenecen las lenguas mayenses (p. 51).

Bajo el lente de las relaciones gramaticales, las lenguas se pueden agrupar en acusativas, ergativas, activas y agentivas. El español es una lengua nominativo-acusativa porque cuando un nombre aparece en posición de sujeto pertenece al caso nominativo, y cuando cumple la función de objeto directo recibe caso acusativo (Guzmán, 2009: 50). El verbo tsotsil marca sus argumentos con lo que en lingüística mayense se ha denominado “juego A” o ergativo que marca el **agente** (o sujeto) del verbo **transitivo** o los posesivos en los sustantivos y el “juego B” o absolutivo, que marca el **agente** (o sujeto) del verbo **intransitivo** y el **paciente** (u objeto directo) del verbo transitivo. En este juego el agente se encuentra como prefijo y el paciente como sufijo (Aissen, 1987: 2; De León, 2005: 203; Haviland 1981: 222; England, 1996: 130,

López, 2010: 27). A continuación esquematizamos los paradigmas de ambos juegos, basándonos en Haviland (2007: 31-33) y López (2010: 27)¹¹.

Tabla I.1 Paradigma del juego A

Persona	Raíz con consonante	Raíz con vocal
1sg	j-	k-
2sg	a-	av-
3sg	s-	y-
1pl (inclusivo)	j- + raíz + -tik	k- + raíz + -tik
1pl (exclusivo)	j- + raíz + -kutik	k- + raíz + -kutik
2pl	a- + raíz + -ik	av- + raíz + -ik
3pl	s- + raíz + -ik	y- + raíz + -ik

Tabla I.2 Paradigma del juego B

Persona	Prefijo	Sufijo
1sg	i-	-un
2sg	a-	-ot
3sg	∅	∅
1pl (inclusivo)	i-	-otik
1pl (exclusivo)	i-	-unkutik
2pl	a-	-oxuk
3pl	∅	-ik

¹¹ Haviland basa su esquema en el tsotsil de Zinacantán. En general hemos encontrado que para ambos juegos no hay diferencias con la variante de Chenalhó, pero sí para la primera persona del plural exclusivo en ambos juegos. En nuestro esquema adaptamos los datos de López, que documenta la variante de Chamula para la primera persona del plural exclusivo porque se asemeja más a lo que encontramos en Chenalhó.

Los sufijos del juego B también marcan los sujetos de predicados nominales: “...se pegan directamente a los predicados nominales, para producir oraciones con el significado X es Y” (Haviland, 2007: 32) Tomemos el mismo ejemplo de Haviland¹²:

Tabla I.3 El juego B en predicados nominales

Persona	Predicado nominal	Traducción
1sg	vinik-on	‘soy hombre’
2sg	vinik-ot	‘eres hombre’
3sg	vinik-Ø	‘(él) es hombre’
	vinik li Xune	‘Juan es hombre’
1pl (inclusivo)	vinik-otik	‘somos hombres [inclusivo]’
1pl (exclusivo)	vinik-unikutik	‘somos hombres [exclusivo]’
2pl	vinik-oxuk	‘(ustedes) son hombres’
3pl	vinik-ik	‘(ellos) son hombres’

Carlos Lenkersdorf explica este fenómeno para el tojolabal diciendo que la traducción literal más bien sería ‘hombre yo’, ya que en tojolabal, en tsotsil y otras lenguas indígenas, como lo vimos con Suárez no existe el verbo ‘ser’. Lenkersdorf denomina al juego A ‘agencial’ y al B ‘vivencial’, porque: “lo que de hecho quiere expresarse en tojolabal son vivencias. Es decir, “tengo la vivencia de hombre o muchacho” (2005: 103). Citamos a este autor porque para entender las diferencias de un idioma a otro, no basta con la glosa –que no nos da mucha idea a los que no somos especialistas en lingüística mayense- ni con la traducción adaptada que hace que perdamos de vista las diferencias. Volvamos con Lenkersdorf¹³:

Subrayamos esta particularidad de lo vivencial, por la diferencia que implica en comparación con el español. En castellano explicamos el YO en conexión con un verbo, como *actor* o *agente*. En los ejemplos dados, sin embargo, el *-on/yo* no se refiere a actores, porque nuestra premisa es que el *-on* en relación con sustantivos y la clase de verbos usados significa la misma cosa. Es decir, en relación con sustantivos –

¹² Hemos adaptado la primera persona del plural exclusivo de la variante de Chenahló a los ejemplos del autor para dar continuidad a nuestra exposición.

¹³ Nos saltamos el ejemplo de este autor porque se asemeja al de Haviland, ya que también utiliza la palabra *vinik* ‘hombre’ para ilustrar la formación del predicado nominal con el juego B. Lenkersdorf sólo ejemplifica con la primera persona, de ahí su referencia al *-on*.

en efecto también con adjetivos- no ejerce ninguna acción y, por eso, no es actor ni agente. El mismo razonamiento aplicamos al *-on* en relación con los verbos (2005: 104).

En la exposición de los datos continuamente volveremos sobre los esquemas de los juegos de ergativo y absoluto. En seguida veremos como son un punto de partida para sintetizar los procesos más importantes de la lengua, como la posesión.

1.3.2. La posesión gramatical en tsotsil

Existe un consenso en las gramáticas sobre la existencia de tres clases léxicas mayores en tsotsil: verbos, sustantivos y partículas (aunque hay polémica sobre como definir estas últimas). Aissen menciona que entre las partículas se encuentran los atributivos, que modifican tanto verbos como sustantivos (1987: 2). Según García de León, los atributivos conformarían una cuarta clase menor (1971: 21).

Las raíces de los sustantivos se dividen, según las clases de posesión, en alienables¹⁴, inalienables¹⁵ y opcionalmente alienables. Para los fines de este trabajo, nos interesan los inalienables, que en esta lengua son los lazos de parentesco, partes del cuerpo y ropa (De León, 2005: 205). La calidad de inalienabilidad de éstos, tienen un reflejo formal y gramatical, que se representa mediante el juego A. De esta forma tenemos que en esta lengua, no se puede encontrar aisladamente una raíz como *pat* 'espalda', puesto que no se puede hablar de una espalda sin que sea de alguien; el sustantivo 'espalda', por consiguiente, se encontrará poseído siempre. A continuación ampliamos el esquema del juego A con ejemplos de un par de sustantivos inalienables:

¹⁴ Pertenencias que puedan ser transferibles a otras personas (Fernández *et al.*, 2001: 18).

¹⁵ Propiedades que no pueden ser traspasadas a un individuo distinto al que pertenecen como cualidades "inherentes" (Fernández *et al.*, 2001: 18).

Tabla I.4 Juego A en sustantivos inalienables

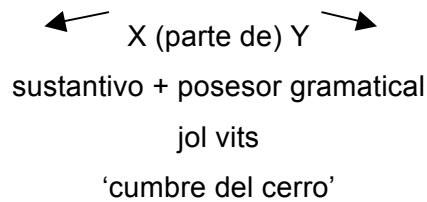
Persona	Raíz con consonante	Traducción	Raíz con vocal	Traducción
1sg	jpat	'mi espalda'	ko'nton	'mi corazón'
2sg	apat	'tu espalda'	avo'nton	'tu corazón'
3sg	spat	'su espalda'	yo'nton	'su corazón'
1pl (inclusivo)	jpatik	'nuestras espaldas' (inclusivo)	ko'ntontik	'nuestros corazones' (inclusivo)
1pl (exclusivo)	jpatkutik	'nuestras espaldas' (exclusivo)	ko'ntonkutik	'nuestros corazones' (exclusivo)
2pl	apatik	'sus espaldas de ustedes'	avo'ntonik	'sus corazones de ustedes'
3pl	spatik	'sus espaldas de ellos'	yo'ntonik	'sus corazones de ellos'

Así, hemos esbozado el primer nivel de posesión en tsotsil: aquel que pertenece al de los sustantivos inalienables. Antes de pasar a los siguientes tipos de posesión en esta lengua, que ha descrito muy meticulosamente Haviland (1981), queremos retomar la cuestión que Lenkersdorf plantea sobre el juego A, que él llama agencial, ya que, opina, estos afijos afectan directamente a los sustantivos que acompañan, haciéndolos suyos o produciéndolos. Llama a estos prefijos agenciales porque “corresponden a pronombres personales que desempeñan los papeles de actores” (2005: 89) añadiendo este matiz que es distinto a la acción exclusiva de poseer. Veremos en el siguiente nivel, que esto se ve reflejado en las construcciones metafóricas, donde no hay precisamente una relación posesiva, sino que indican la parte de algo.

La frase posesiva por orden de constituyentes: construcciones metafóricas

Muchas expresiones en tsotsil emplean partes del cuerpo para formar unidades que, de forma metafórica, señalan la parte de algo; de esta manera *pat* 'espalda' puede, por ejemplo, referirse a la parte de atrás del sustantivo poseedor que le sigue. Haviland

brinda el ejemplo *jol vits*, que literalmente significa ‘cabeza de cerro’ (*jol* ‘cabeza’, *vits* ‘cerro’); es decir, sería la cumbre del cerro, y con este ejemplo señala un tipo de posesión en tsotsil: “La relación gramatical de posesión, señalada en el castellano por *de*, en el tsotsil se indica por el orden de palabras: el poseedor gramatical sigue al sustantivo principal, que es la cosa poseída” (1981: 50-51). La frase posesiva básica o simple queda esquematizada de la siguiente forma:



Otros ejemplos con partes del cuerpo que da el autor son:

ba na

ti' na

pat na

na significa ‘casa’, *ba* ‘frente’, *ti'* ‘boca’ *pat* ‘espalda’, y “forman verdaderas unidades; a menudo expresiones compuestas de este tipo tienen significados especiales, que no se predicen de los sentidos de los miembros constituyentes” (1981: 46), de esta forma *ba na* (lit. frente de casa) significa ‘techo’; *ti' na* (lit. boca de casa) significa ‘puerta’ y *pat na* (lit. espalda de casa) significa ‘patio’. Nótese que en todos los ejemplos que hemos retomado de Haviland, las partes del cuerpo no se encuentran poseídas¹⁶ pese a que sean objetos inalienables. Creemos que, tal como dice la cita anterior de Haviland, lo que ocurre es que estas expresiones ya tienen un significado propio y no funcionan precisamente como partes del cuerpo¹⁷.

Un grado más alto de complejidad en este tipo de construcciones metafóricas lo encontramos en una frase como *ta pat mak na*, donde *ta* es una preposición, *pat* es ‘espalda’, *mak* es ‘tapa’, y *na* es ‘casa’; lo que literalmente significaría ‘en la espalda de la tapa de la casa’; en una traducción adaptada sería ‘detrás de la puerta de la casa’. Este ejemplo de Haviland nos muestra la posesión estratificada del tsotsil, donde “el orden de los elementos determina la relación gramatical” (1981: 46). En este caso, *mak*

¹⁶ Ni siquiera el primer ejemplo con *jol vits*. Hacemos esta aclaración porque el lector podría pensar que *jol* está poseída en primera persona, pero no sucede así; la palabra ‘cabeza’ simplemente es *jol*.

¹⁷ Pero como no deja de ser una hipótesis, otra podría ser la diferencia dialectal.

na funciona como poseedor gramatical de *pat*; pero a la vez, *na* es el poseedor de *mak*.

El esquema de este tipo de posesión sería el siguiente (ninguno de los elementos tiene prefijos posesivos):

sustantivo + poseedor gramatical + poseedor gramatical
ta pat mak na
'detrás de la puerta de la casa'

Robert M. Laughlin (2004: 55) hace una ilustrativa tipología de las expresiones metafóricas relacionadas con la anatomía (que a su vez sirven para nombrar otras partes del cuerpo), todas ellas se encuentran poseídas, algunos ejemplos son:

sjol yakan (lit. la cabeza de su pierna), 'su rodilla'

snuk' sk'ob (lit. el pescuezo de su brazo), 'su muñeca'

snuk' yok (lit. el pescuezo de su pierna), 'su tobillo'

yanal ye (lit. la hoja de su boca), 'sus labios'

sbe yik' (lit. el camino del aire), 'la laringe'

sbe xch'ich (lit. el camino de su sangre), 'su vena'

En el trabajo citado, Laughlin enfatiza sobre las metáforas relacionadas con el corazón: "Es el que domina en este aspecto, pues la única parte del cuerpo que le hace competencia es la cabeza, la cual no recibe ni la mitad de la atención metafórica. He encontrado 90 raíces asociadas metafóricamente con las partes del cuerpo, de ellas 39 pertenecen al corazón" (2004: 52). Veremos que esas expresiones denotan emociones o sentimientos: "El corazón es el dueño de las emociones y las comparte con el alma y la cabeza" (p. 52). En el anexo 1 presentamos una tabla con algunos ejemplos de la tipología de expresiones relacionadas con el corazón en Laughlin, nótese que sólo en unas como *k'ak'al o'onil* 'corazón caliente' y *stalesobil o'onil* 'lo que trae su corazón' la palabra corazón no está poseída.

Frase posesiva estratificada con dos o más grados de posesión

El último grado de complejidad lo encontramos cuando se hallan dos o más grados de posesión, donde el orden determina al poseedor gramatical que siempre se encontrará a la derecha del objeto poseído (a la vez poseedor del sustantivo de la izquierda). Este grado de complejidad se muestra en expresiones como *steb skerem li abankil* ‘la hija del hijo de tu hermano mayor’, otro ejemplo retomado de Haviland, donde¹⁸:

stseb= s (3A) + sust. *tseb* ‘hija’

skerem= s (3A) + sust. *kerem* ‘hijo’

abankil= a (2A) + sust. *bankil* ‘hermano mayor’

El esquema es el siguiente:

sustantivo poseído + poseedor gramatical (=sust. pos.) + poseedor gramatical (=sust. pos.)

steb skerem li abankil

‘la hija del hijo de tu hermano mayor’

Artículos y preposiciones en la frase posesiva

Retomemos el ejemplo del párrafo anterior para explicar la aparición del artículo en la frase posesiva. En *steb skerem li abankil*, la construcción lleva artículo porque está definiendo al poseedor: “sólo el último constituyente lleva el artículo definido *li*” (Haviland, 1981: 51); al igual que en los siguientes enunciados:

Oy ixim ta sna li jtote

‘hay maíz en casa de mi padre’

Ali tsi'i'e te ta sna skerem li jbankile

‘El perro está en la casa del hijo de mi hermano’

En los tres ejemplos, vemos que el artículo aparece con el último constituyente de la frase posesiva, que es el poseedor; eso ocurre porque se sabe que la hija del hijo es del hermano mayor de alguien; que el maíz está en la casa del padre de alguien y que el perro está en la casa del hijo de alguien; es decir, el poseedor está determinado. Sin embargo, el mismo Haviland (1981: 54) dice que el poseedor puede cambiarse de lugar

¹⁸ Nótese que todos los elementos de la frase se encuentran poseídos, pero esta vez se trata de lazos de parentesco, a diferencia de los ejemplos anteriores, que eran partes del cuerpo.

si se quiere hacer énfasis en él, sobre todo en frases encabezadas por *ta*, por ejemplo, ocurren las siguientes posibilidades¹⁹:

'Oy 'ixim ta sna li Xun e
'Hay maíz en la casa de Juan'
'Ali Xun e, 'oy 'ixim ta sna
'A propósito de Juan, hay maíz en su casa'
Ta sna li Xun e, 'oy 'ixim
'En la casa de Juan, hay maíz'

El mismo autor señala que hay que tener en cuenta la diferencia entre las oraciones que indican la existencia de algo (como las de los últimos ejemplos) de las que expresan la locación de algo específico (locativas). Estas distinciones serán importantes para el orden sintáctico, donde aquello que se focaliza irá en posición final. Haviland brinda un par de ejemplos (1981: 55):

Te ta sna Xun li 'ixim e
'El maíz está en la casa de Juan' (Nos interesa ese maíz en específico.)
Te 'oy 'ixim ta sna li Xun e

'Hay maíz allá en la casa de Juan' (Nos interesa el lugar donde se encuentra algo)
Este tipo de contrastes nos hacen reparar también en el uso del artículo: "En la primera oración nótese que la palabra *Xun* no lleva el artículo definido. El tzotzil zinacanteco evita secuencias de sustantivos con el artículo definido. En una secuencia de sustantivos definidos, sólo el último sustantivo lleva el artículo" (Haviland, 1981: 55).

1.3.3. El verbo *tsotsil*

Ya hemos presentado una de las características más importantes del verbo *tsotsil*: su comportamiento gramatical que la lingüística mayense caracteriza con los juegos de ergativo y de absolutivo. Precisamente, por la distinción que hacen verbos transitivos e intransitivos para marcar sus argumentos, es que en esta lengua es primordial partir de ello para hablar de categorías como modo o aspecto. Empecemos por decir que en esta lengua existe el modo indicativo, el subjuntivo y el imperativo:

¹⁹ Los ejemplos son del mismo autor.

El indicativo presenta como real el estado de cosas, es el modo no marcado, tanto semántica como gramaticalmente. El subjuntivo sirve para expresar estados de cosas presupuestos o no realizados y se expresa mediante la adición de los infijos *-uk* o *-ik* en los verbos intransitivos [...] y mediante la ausencia del prefijo aspectual en los verbos transitivos [...] El imperativo sirve para expresar mandato. Se expresa en las intransitivas, en positivo con el sufijo *-an* y en negativo con la partícula *me* (opcional), y en las transitivas con el sufijo *-o* (Fernández *et al.*, 2001: 23).

La categoría tiempo, en cambio, no se encuentra marcada gramaticalmente. En español, el aspecto es una categoría semántica y no gramatical. Lo que nos parece inadecuado, es expresar estas diferencias diciendo que el tsotsil en lugar de tiempo, tiene aspecto, porque eso es olvidar que se trata de cosas muy distintas, y que el hecho de que una lengua no marque morfológicamente una categoría no significa que no la tenga. Será nodal tener esto presente en el momento de abordar las traducciones de los niños del tsotsil al español para la categoría aspecto, ya que sería muy simplista suponer que hay una relación entre estas categorías que hacen que ellos puedan pasar de un verbo tsotsil con aspecto imperfectivo a pasado del español²⁰. Además en tsotsil sí se puede inferir, al menos los tiempos presente, pasado y futuro, pero con base en el contexto y por el uso de algunas partículas con carácter adverbial (England, 1996: 133; Fernández *et al.*, 2001: 22). England advierte sobre cómo examinar el binomio tiempo/aspecto en lenguas mayenses:

Los idiomas mayas con frecuencia combinan las categorías de tiempo y aspecto y no es que tienen sólo uno o el otro. [...] Para hacer un análisis de tiempo/aspecto en un idioma maya, es necesario examinar todos los contextos donde se utilizan los prefijos diferentes. Lo que casi **nunca** tiene buenos resultados es empezar con las categorías de tiempo de la gramática tradicional -pasado, presente, futuro- y traducirlas en un idioma maya. Los idiomas simplemente no funcionan así [...] Algunos tienen más categorías de tiempo, otros tienen menos, otros dan más importancia al aspecto, etc: Para hacer un análisis de tiempo/aspecto, es importante variar todos los significados que tienen que ver con estas categorías, para ver cómo se expresan estas diferencias en el idioma (1996: 134).

²⁰ Retomemos un ejemplo muy ilustrativo de Luna *et al.* "En las oraciones *Elena estudió mucho* y *Elena estudiaba* mucho, *estudió* y *estudiaba* se refieren a un tiempo pasado pero se diferencian por el aspecto: *estudió* presenta la acción como concluida = aspecto perfectivo, mientras que *estudiaba* la presenta en su desarrollo, sin implicar principio o término = aspecto imperfectivo" (2005: 40-41). En algunas gramáticas, al aspecto incompletivo del tsotsil también se le ha llamado imperfectivo. Este ejemplo nos hace pensar que la marca de aspecto en tsotsil no implica necesariamente una conversión al tiempo del español, ya que puede haber incompletivo en el pasado, incluso en el futuro, en otras palabras, porque son categorías diferentes.

La categoría aspecto, por lo tanto, tiene una relación muy cercana con la de tiempo, porque, como dice la misma England "También se trata de tiempo, o se ubican los aspectos en el tiempo, pero en vez de hacer referencia al punto de tiempo en que algo pasa, el aspecto trata de cómo es la acción durante el tiempo, especialmente notando su inicio, terminación, o progreso" (1996: 133), es por lo tanto, una categoría semántica que se encuentra marcada en el tsotsil por medio de prefijos y sufijos. Se distinguen básicamente cuatro aspectos: el completivo, el incompletivo y el neutro, que aparecen como prefijos, mientras que el perfectivo está marcado como sufijo²¹.

El aspecto **completivo** (COMP) se refiere a una acción terminada en el momento de la enunciación; England (1996: 133) lo distingue del **perfectivo** (PERF), donde la completud de una acción está en referencia a otra, es decir que una acción se ha concluido antes de que empiece otra. Precisamente el tsotsil hace estas distinciones; el completivo se marca con los prefijos *l-*, *i-*, \emptyset ²². El perfectivo se marca con los sufijos *-em* para los verbos intransitivos y *-oj* para los transitivos. El aspecto **neutro** (ASP), como su nombre lo indica, no expresa en realidad el fin, comienzo o duración de una acción. Se expresa con el prefijo *x-*; en algunas ocasiones se elide²³. Finalmente, el aspecto **incompletivo** (INC) (también llamado imperfectivo) indica que la acción no ha llegado a su fin "se forma añadiendo otra partícula *ta* antes de la forma neutra. A menudo, la combinación *ta* + *x-* se contrae en un solo segmento *ch-*" (Haviland, 2007: 35). La fórmula general de los elementos principales del verbo es²⁴:

Aspecto + absolutivo + (ergativo) + RAÍZ + absolutivo* + plural

*los afijos absolutivos están en distribución complementaria (De León, 2005: 203)

Esquematisamos lo que acabamos de mencionar sobre el aspecto y modo en tsotsil en el anexo 2.

²¹ Las denominaciones del aspecto en esta lengua no están unificadas; en una y otra gramática podemos encontrar distintas denominaciones. Lo único que hay en común es la cantidad: cuatro. Eligimos tomar la clasificación y la glosa de Haviland (2007: 33-34) para esta categoría.

²² López (2010: 28) agrega *la-* presente en la comunidad de Romerillo, Chamula. El mismo Haviland advierte que la variación dialectal en el tsotsil está muy pronunciada para los sistemas de marcación aspectual.

²³ "Cuando precede directamente a los prefijos ergativos *j-* (A1) y *s-* (A3). Además, cuando el prefijo aspectual *x-* precede directamente al prefijo ergativo *y-* (A3), este último se pierde" (Haviland, 2007: 34).

²⁴ Como lo hemos expuesto, la fórmula puede variar dependiendo de si el verbo es transitivo o intransitivo. La fórmula general se presenta sólo para dar una idea de lo que compone un verbo en tsotsil.

Algunas partículas que acompañan al verbo

Trataremos someramente dos partículas²⁵ que acompañan al verbo porque éstas son esenciales para instaurar el tiempo de la acción, cuestión que nos ocupará en el análisis de la traducción de las narrativas. Nos referimos a los adverbios de tiempo²⁶ y los evidenciales. Los adverbios que aparecerán con más frecuencia en nuestros datos son *xa*, 'ya', y *to* 'todavía', que en el diccionario de Hurley y Ruiz (1978) están registrados como adverbios. También será muy importante la fórmula *oy to ox*, que Laughlin clasifica como frase nominal compuesta por un sustantivo más dos partículas, cuya traducción sería 'había, había una vez' (2007: 231). Ninguno de los dos diccionarios registra *ox* con la acepción de partícula o adverbio sino como numeral, lo que comprueba el uso de esta palabra en un contexto formulaico.

Los evidenciales son partículas muy especiales en esta lengua. Lourdes de León (2000), en un estudio introductorio de un relato tsotsil refiere:

El texto tzotsil de Maryan tiene alrededor de 7000 palabras. Dentro de las palabras más frecuentes, encontré una que tiene el tercer lugar de frecuencia: una pequeña partícula, *la* (con 318 ocurrencias). Se usa para indicar que la persona que habla está reportando que alguien le contó lo que dice. Se podría traducir como "dicen", "me contaron". [...] El uso insistente de esta forma, por parte del autor, trasluce huellas de la producción de la historia, huellas de carácter oral por un lado, y huellas sobre las relaciones entre el protagonista, el narrador y el autor (De León, 2000: xii).

Con esta cita hemos querido empezar por manifestar que los evidenciales tienen un lugar protagónico en la narrativa tsotsil; su función discursiva (en tanto partícula citativa) será la de establecer en el relato las distancias entre el narrador y el autor de la historia. Sobre la noción de este último en la narrativa tsotsil, la autora menciona:

En tzotzil, el autor insiste en reportar a los otros también como autores. En este sentido, vemos que la noción de autor como única voz no está establecida en el texto tzotzil, lo cual revela la idea de la información

²⁵ "Las partículas son palabras que no aceptan ninguna derivación ni flexión. En los idiomas mayas desempeñan funciones muy importantes. Por lo general funcionan como varios tipos de adverbios y también tienen varias funciones sintácticas y pragmáticas (para relacionar partes del discurso)" (England, 1996: 90).

²⁶ Vale la pena señalar que no en todas las gramáticas ni diccionarios se emplea la categoría "adverbio"; algunos se refieren a esta categoría como "partícula". England (1996: 90) menciona que los adverbios forman parte de aquellas.

como "colectiva", procedente de diversas fuentes que nos hacen experimentar el texto como uno de muchas voces, creado por muchos. La idea de autor único, tan presente en nuestra tradición literaria, no es característica de la narrativa oral en tzotzil (De León, 2000: XIV).

Aunque exista una buena documentación sobre el tema de los evidenciales –para el tsotsil la autora citada realiza importantes contribuciones- no podemos ahondar sobre esta marca; para nuestros objetivos es suficiente con enfatizar que atribuye la fuente de información y que De León (2005: 296) distingue dos tipos principales: la forma *xí* ‘dice’ y *la* ‘dicen’, documenta también que se adquieren tempranamente en el habla tsotsil. Finalmente, no hay que perder de vista que tienen un papel primordial en la narrativa oral en esta lengua, al ser un elemento discursivo que cita las fuentes – también orales- de las historias y que se encuentra en fórmulas canónicas para introducir relatos en esta lengua, es decir, funciona como anclaje narrativo.

1.4. Los hablantes, la educación y la escritura en tsotsil

La autodenominación que recibe la lengua que nos ocupa es *bats’i k’op*, que significa ‘lengua verdadera’. Según el censo de 2010 hay 404 704 hablantes de esta lengua mayores de cinco años²⁷, lo que significa que el tsotsil es la sexta lengua indígena con más hablantes y la tercera de la familia mayense, después del maya y el tseltal²⁸. En porcentaje de monolingüismo es la tercera lengua a nivel nacional²⁹: el 36.7% de la población que habla esta lengua es monolingüe, la población femenina es mayoritaria para este rubro. Sin embargo, este porcentaje se redujo con respecto al censo anterior, que era del 40.6%, lo que quiere decir que cada vez hay más hablantes de tsotsil bilingües en términos relativos.

El censo del año 2000, a diferencia del de 2010, nos brinda información relevante con respecto a la aptitud para leer y escribir en lengua indígena, con un porcentual del 36.8% de la población monolingüe de seis a catorce años que sabía leer para ese año a nivel nacional. Dentro de esa población, el 41% es del estado de

²⁷ Aunque haya un consenso generalizado entre especialistas de lenguas indígenas de que las cifras de los censos de población no ofrecen datos confiables sobre la vitalidad y número de hablantes de cada lengua, sigue siendo un punto de referencia importante.

²⁸ Curioso que en el censo anterior el tseltal estaba por debajo del tsotsil en número de hablantes; lo mismo veremos para la cifra "porcentaje de monolingüismo".

²⁹ Le anteceden el amuzgo y el tseltal.

Chiapas³⁰, no podemos asegurar que el tsotsil o el tzeltal, las principales lenguas indígenas que se hablan en este estado, sean las lenguas en las que se esté alfabetizando, pero es lógico si pensamos que son dos de las más vitales en el país³¹. Eso repercute en la formación de profesores bilingües en estas lenguas y la educación en general. Es decir, el hecho de que una parte de la población monolingüe en lengua indígena sepa leer es consecuencia, o bien de las políticas educativas Interculturales Bilingües, o de que simplemente en las comunidades muy aisladas la población infantil que asiste a la escuela continúa siendo monolingüe hasta terminar la primaria³², aunque no dudamos que más bien lo que ocurra es que sean hablantes pasivos de español.

El alzamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional en 1994, contribuyó en la conciencia de diversos grupos indígenas del estado de Chiapas sobre la valoración de sus lenguas, usos y costumbres, y ello se ha visto reflejado en la creación de instancias que han propuesto escrituras que se implementen en la escuela. De esa forma se creó el CELALI (Centro Estatal de Lengua, Arte y Literatura Indígena de Chiapas), que es la principal instancia que ha tratado de estandarizar la escritura de las lenguas de esta región durante los últimos años. Recordemos que la escritura de las lenguas indígenas ha tenido variantes ortográficas dependiendo de las instancias que proponen una norma, como el Instituto Lingüístico de Verano (ILV), con las primeras traducciones de la biblia, y la Secretaría de Educación Pública (SEP) principalmente³³.

³⁰ Estado que para ese año seguía teniendo el mayor rezago educativo del país, ya que contaba con el menor porcentaje de jóvenes con aptitud para leer y escribir: "este rezago se hace extensivo para la población que habla una lengua indígena en esta entidad; sin embargo, los jóvenes hablantes con esta aptitud tienen un porcentaje más bajo aún en 15 estados" (INEGI, 2004: 56).

³¹ Cifuentes y Moctezuma (2006) realizan un estudio sobre la vitalidad y el desplazamiento lingüístico en las Lenguas Indígenas Mexicanas (LIM). Para ello se basan en el análisis estadístico de los siguientes ámbitos: 1. Índice de crecimiento de los hablantes de LIM en los censos de población (1970-2000). 2. Crecimiento de bilingüismo por lengua. 3. Uso de la lengua materna en el hogar, y 4. Edad de los hablantes de las LIM. En el primer ámbito los hablantes de tsotsil crecieron en un 211.9% y los de tseltal un 186.5%; en el porcentaje de bilingüismo se estima un crecimiento del 10.7% para el tsotsil y 14.8% para el tseltal. En cuanto a uso de la lengua materna en el ámbito familiar, el tsotsil arroja un resultado del 73.1% y el tseltal el del 74.1%, siendo el más alto del país. Finalmente, en cuanto a la edad de los hablantes, el tsotsil y el tseltal se hallan en el primer lugar, ya que 47.9% de sus hablantes son jóvenes (entre los 5 y los 19 años de edad). El cruce de estos datos ubica a estas lenguas como dos de las más vitales en el país.

³² Información obtenida mediante charlas informales con profesores bilingües durante mi trabajo de campo.

³³ Magnolia Bolom (2009: 3) menciona para el tsotsil al Instituto Nacional Indigenista (INI), el Instituto Nacional para la Educación de Adultos (INEA), la Unidad de Escritores Mayas y Zoques y la organización *Sna stz'ibajom* (casa de escritores).

A la diversidad de propuestas hay que sumar la precaria práctica escolar de la escritura en esta lengua. Es de suponer que los profesores vacilen en su uso y enseñanza en el plano escrito³⁴. Y peor aún: los materiales de lectura en tsotsil no sólo son escasos, sino que entra en conflicto un argumento que esgrimen los profesores para no emplearlos: la inteligibilidad entre los materiales dependiendo de la variante en que esté escrita; creemos que el INALI, al declarar cada variante como lengua, validó esta noción de los profesores, ignorando algunas de las consecuencias políticas y educativas de esta multiplicación de lenguas, por ejemplo: ¿se producirán tantos materiales didácticos escritos como número de variantes? Creemos que es necesaria la reflexión sobre este tipo de políticas que confinan la clasificación lingüística a ámbitos geográficos super-delimitados (este alto, norte bajo, etc.) en un momento histórico de grandes migraciones poblacionales. Aunque puedan existir justificaciones académicas, no es ocioso considerar las consecuencias prácticas de una instancia encargada de políticas lingüísticas que repercuten en lo educativo³⁵.

Por último, creemos que es pertinente aclarar que tanto para la elaboración de los materiales de elicitación como para la normalización de los datos en tsotsil adoptamos la escritura propuesta por el CELALI, por el hecho de que los colaboradores que revisaron los materiales han trabajado o se formaron en dicha instancia, las citas textuales de las gramáticas que empleamos respetan la ortografía original. La propuesta alfabética del CELALI (Vázquez, 2004: 14) se compone de 26 grafemas, y es la siguiente:

a b ch ch' e i j k k' l m n o
p p' r s t t' ts ts' u v x y '

Los grafemas *a*, *e*, *i*, *o* y *u* corresponden, fonéticamente, a las vocales [a], [e], [i], [o] y [u], es decir, se pronuncian del mismo modo que las grafías del español. Lo mismo puede decirse de las consonantes oclusivas sordas [p], [t] y [k], las nasales [m] y [n], la lateral alveolar [l], la vibrante múltiple [r] y la semivocal [j], que son representadas por

³⁴ El problema no es menor si consideramos que en los programas de formación de profesores para el medio indígena no está contemplada la enseñanza de la lectoescritura en estas lenguas, pero los profesores adquieren ciertas nociones sobre la escritura en cursos que brindan las diferentes instancias.

³⁵ A todo esto hay que añadir que uno de los objetivos del INALI es estandarizar la escritura de las lenguas; ello puede representar una propuesta más, distinta de las de las agencias que ya llevan un camino recorrido.

los grafemas *p, t, k, m, n, l, r* y *y*. La serie de las fricativas, que son todas sordas, incluye, además de la alveolar [s], correspondiente a *s*, la labiodental [v], la palatal [j] y la velar [x], que se escriben como *v, x* y *j*, respectivamente. Además, la africada postalveolar [tʃ] y la africada alveolar [ts] se representan con los dígrafos *ch* y *ts*. Cabe mencionar que cada uno de estos grafemas tiene correspondencia unívoca con fonemas o unidades fonológicas de la lengua tsotsil, es decir, aunque hemos hablado de correspondencias fonéticas –por esclarecer la pronunciación de las grafías para los lectores no nativos– en realidad también puede hablarse de correspondencia entre grafema y fonema.

Ahora bien, el tsotsil se caracteriza por la existencia en su inventario fonológico de un conjunto de consonantes *glotalizadas*. En primer lugar, es necesario enfatizar la presencia en el sistema de fonemas de la oclusiva glotal o saltillo, representado en el Alfabeto Fonético Internacional como [ʔ] y en el alfabeto propuesto por el CELALI como un apóstrofe ' . Este fonema es un sonido sordo caracterizado por la obstrucción total – a nivel de la glotis– del paso de la corriente de aire que proviene de los pulmones y que produce los sonidos del habla. Se articula mediante una constricción de las cuerdas vocales y una soltura abrupta de las mismas y del aire que se encontraba obstaculizado (Ladefoged y Maddieson, 2006). Dicho esto, debe señalarse que también existe en tsotsil una serie de oclusivas y africadas glotalizadas *p', t', k', ch'* y *ts'* que forman pares contrastantes con las oclusivas simples *p, t, k, ch* y *ts*. Las consonantes glotalizadas se producen de manera idéntica a las simples pero van acompañadas de un cierre glotal –un saltillo– de manera simultánea. En cuanto a la grafía *b*, hay que aclarar que no tiene un par simple sino que se trata de la única consonante oclusiva sonora de la lengua.

Capítulo 2. Metodología: elaboración de los materiales y decisiones sobre la transcripción de los datos

En el presente capítulo presentamos un panorama general sobre las nociones emanadas de la práctica traductológica para plantear algunas hipótesis sobre las traducciones de los niños. Posteriormente reseñamos la toma de decisiones para realizar la elicitación: describimos los pasos que llevamos a cabo para la elaboración de los materiales, así como el trabajo de campo. Finalmente comentamos las decisiones que tomamos para la selección y transcripción del *corpus*, particularmente en tsotsil.

2.1. La relación entre la traducción y las lenguas. Algunas hipótesis

Wolfram Wilss, uno de los primeros autores en llevar la traducción al estatuto de “teoría descriptiva de carácter lingüístico con pretensiones científicas” –en palabras de Miguel Ángel Vega (1994: 20)- distingue la actividad del intérprete de la del traductor: “bajo el término de interpretar se entiende más bien la actividad oral, y bajo el de traducir la escrita” (Schleiermacher, cit. en Wilss, 1988: 36). La actividad del intérprete estuvo presente desde la antigüedad: “Testimonios directos o indirectos remontan la actividad profesional de la traducción antes de Cristo. Ha tenido que tratarse sobre todo [...] de una traducción oral, es decir, lo que hoy llamamos interpretación” (Vega, 1994: 21).

Pero no fue sino hasta el asentamiento de la actividad traductológica como una empresa cultural cuando comienzan las reflexiones sobre el acto de traducir, y esto sucede en Roma, con Cicerón, es él quien pone de manifiesto una dicotomía sobre la traducción que pervivió durante siglos:

Y por eso traduje los dos discursos más célebres de los dos oradores áticos más elocuentes, dos discursos que se oponían entre sí: uno de Esquines y otro de Demóstenes. Y no lo traduje como intérprete, sino como orador, con la misma presentación de las ideas y de las figuras, si bien adaptando las palabras a nuestras costumbres. En los cuales no me fue preciso traducir palabra por palabra, sino que conservé el género entero de las palabras y la fuerza de las mismas. No consideré oportuno el dárselas al lector en su número, sino en su peso. Cicerón. *El orador perfecto*, 46 a.c (Vega, 1994: 77).

La dicotomía que Cicerón plantea es la de la traducción “adaptada” *versus* la traducción “palabra por palabra”. La siguiente reflexión que desde entonces ha permanecido en el centro de la práctica traductológica es puesta de manifiesto por San Jerónimo en el año 405, quien plantea que hay algunos textos que requieren de una traducción “conforme al sentido”, es decir, adaptada, como los laicos o profanos, “en cambio, tratándose de textos bíblicos, rige el principio de la traducción literal o textual, porque la palabra de Dios es sagrada e inviolable” (Wilss, 1988: 35).

En nuestros días, estas reflexiones continúan vertebrando la actividad traductológica, especialmente entre los que practican la traducción literaria. Parece quedar muy claro que las exigencias de adaptabilidad dependen del tipo de texto, es decir que no es lo mismo traducir un manual o un texto científico que un poema o una novela. Sin embargo, la dicotomía literal vs adaptado dejó de ser una discusión importante, la misma noción de “literal”, es decir, la “traducción palabra por palabra” resultaba insostenible. En las palabras del poeta y traductor Tomás Segovia:

Hay esa actitud muy difundida de que un buen traductor es el que no se apega al texto. Claro, lo llevan al extremo de decir: No es literal. ¡Pues claro que no es literal! Ninguna traducción puede ser literal. Entonces no tiene sentido decir, como lo he oído decir mil veces: Para traducir bien no hay que ser literal [...] Entonces, descartemos la cuestión de la literalidad. Yo el término que uso es *fidelidad*. Una cosa es ser literal y otra cosa es ser fiel [...] Ser fiel es también una percepción, hay que saber a qué hay que ser fiel. Si no has notado un matiz en un texto, no puedes ser fiel a ese matiz porque no lo has notado (Santoveña, *et al.*, 2010: 36-37).

En estos puntos, Segovia y Eco coinciden. El autor italiano refiere, respecto de la imposibilidad de la literalidad:

...debemos renunciar a la idea de que traducir significa sólo <transferir o verter de un conjunto de símbolos en otro> porque –excepto en casos de transliteración de alfabetos- una determinada palabra en una lengua natural Alfa suele tener más de un término correspondiente en una lengua natural Beta (Eco, 2008: 37).

A lo largo de esta tesis trataremos de indagar sobre las nociones infantiles de las diferencias de las lenguas a través del ejercicio de traducción. Ciertamente, el concepto que está en medio de esta discusión es el de *palabra gráfica*. Pero el problema radica en que el español es una lengua con una larga tradición de escritura – por lo tanto ha fijado la noción de “palabra”-, y en este contexto escolar es la lengua en

que se realiza la mayor parte del contacto con lo escrito, mientras en que el tsotsil es una lengua que no ha terminado de fijar una norma escrita –por ejemplo mediante la creación de una academia de la lengua- y los materiales escritos circulan poco; asimismo la práctica de la lectoescritura es precaria en contextos escolares y extraescolares.

A manera de hipótesis, pensamos que es posible que, pese a las vacilaciones en la escritura, difícilmente se llevará a cabo una “traducción palabra por palabra”, ya que de ocurrir, es probable que el resultado sea una construcción agramatical, opción que será evadida por los niños. Aunque partimos de la hipótesis de la imposibilidad de la literalidad, hablamos de una hipotética traducción literal a lo largo de los capítulos de análisis, en planteamientos del tipo: ¿cómo sería una traducción literal? ¿Es posible que los niños más pequeños estén más cercanos a realizarlas? Ahora bien, si descartamos de entrada el concepto de “literalidad”, ¿cómo definimos qué es lo adaptado? Probablemente sea a partir de otra reflexión que los traductores literarios han planteado: que un buen traductor debe privilegiar una de las lenguas, la de llegada³⁶; desde ese punto de vista, planeamos tres tipos de texto para traducir del español al tsotsil y del tsotsil al español, para indagar si hay resultados más favorables hacia una de las lenguas traducidas considerando que:

- a) El español es la lengua en que se dan a conocer por escrito más géneros textuales, lo que brinda la posibilidad de hacer traducciones más adaptadas hacia esta lengua.
- b) El tsotsil es la lengua de cuna de la mayoría de los niños, pero la circulación de textos escritos en esta lengua es precaria.
- c) Los grados de bilingüismo son heterogéneos, pero los niños que realmente han practicado el bilingüismo son, de *facto*, intérpretes, ¿se trasladan los conocimientos que ya tienen sobre la práctica a una reflexión más profunda sobre las lenguas en el momento de escribirlas en un contexto de traducción? En el caso de que sí, ¿significaría esto el logro de traducciones adaptadas?

Es importante ahondar sobre el tercer punto porque este estudio no parte de una tipología sobre los grados de bilingüismo de los niños entrevistados para saber si en

³⁶ “Como todo el mundo sabe, para traducir no hace falta conocer el idioma del cual se traduce, sino fundamentalmente el idioma al cual se traduce, el idioma destino” (Federico Álvarez en Santoveña, et al., 2010: 32).

efecto son bilingües y qué tanto lo son, más bien creemos que el hecho de que puedan traducir hacia las dos lenguas estaría comprobando sus competencias o el dominio que tienen sobre ellas. Suponemos que habrá diferencias en las traducciones como resultado de la intersección de las variantes que hemos expuesto, además de una cuarta: el tipo de texto. Si es cierto que las traducciones dependen del tipo de texto³⁷, queremos ver si las narrativas son flanco de una traducción más adaptada, a diferencia de un texto breve instruccional, como un letrero, que se apegaría más al texto fuente³⁸. Si las narrativas son el tipo de texto que tiene más exigencias de adaptación, y si consideramos que básicamente el material escrito que circula en la escuela es en español, suponemos que las traducciones más adaptadas serán las narrativas en esa lengua.

Asimismo, queremos ver si las decisiones relativas a lo exclusivamente lingüístico se sostienen a lo largo de los tres textos presentados. En ese sentido, se observarán los contrastes lingüísticos de las lenguas involucradas, que a su vez tengan los elementos más característicos de ellas; como la posesión en tsotsil o el uso de preposiciones en español. Precisamente por estar presentes en todos los textos, hemos elegido seguir a lo largo de toda la tesis la forma en que se traduce la posesión; tanto cuando el tsotsil es la lengua de partida (es decir cómo se traduce al español), como cuando se escribe como lengua de llegada. De la misma forma, queremos observar cómo manejan otro tipo de contrastes, semánticos por ejemplo, en sus elecciones léxicas (la cuestión de qué equivalente buscar cuando la lengua de llegada no tiene un equivalente idéntico a la de partida).

Sin embargo, no pretendemos establecer tendencias de progresión para el análisis de las cuestiones lingüísticas; creemos que esto es imposible de determinar dadas las trayectorias tan distintas en los grados de bilingüismo de los chicos entrevistados. Tal vez más que establecer tendencias de progresión, las preguntas de esta tesis estarían relacionadas con qué es lo que determinaría, en todo caso, lo que se privilegia en una traducción, o bien, cómo resuelven los problemas a los que

³⁷ Los traductores argumentan que el lenguaje denotativo que se utiliza por ejemplo en textos científicos, manuales e instructivos no requiere de la adaptación como el texto literario, que emplea un lenguaje connotativo; aún dentro del texto literario, habrá diferentes exigencias dependiendo de si lo que se traduce es poesía o narrativa (véase Santoveña, *et al.* 2010).

³⁸ A lo largo de la tesis manejamos la noción de “texto fuente” para referirnos a un material que se sometió a traducción y “texto meta” para referirnos al producto de dicha traducción.

traductores de todos los tiempos se han enfrentado estos pequeños intérpretes de *facto*.

2.2. Los materiales para la elicitación

Para la elaboración de los materiales para la elicitación planeamos explorar algunas estructuras lingüísticas presentes en diversos tipos de texto (por ejemplo, la posesión gramatical en tsotsil o las concordancias de género y número en español), pero también queríamos explorar el tipo de problemas que ofrecía cada tipo de texto, (sobre los problemas que planteaba cada tarea, abundaremos en los capítulos dedicados a ellos). De esta forma planeamos un total de cuatro enunciados, un letrero escolar, una adivinanza y una narrativa para traducir del tsotsil al español y los mismos tipos de texto para traducir del español al tsotsil. El orden para realizar las traducciones durante la elicitación tuvo que ver con la extensión de los textos; de esta forma se tradujeron los enunciados, el letrero escolar, la adivinanza y la narrativa, en ese orden.

Sin embargo, en la selección de los materiales para la elaboración de la tesis privilegiamos el análisis de los textos más amplios y dejamos fuera los enunciados porque como texto breve ya teníamos la traducción del letrero, constituido, como se verá más adelante, por un par de enunciados simples. Pese al interés intrínseco del análisis de enunciados nos fue imposible incluirlo en esta tesis, en un intento por abordar más a fondo los múltiples elementos que encontramos en la traducción de los otros textos.

Pese a que dicho análisis quedara fuera de este documento, la traducción de oraciones fue bastante favorable durante la elicitación porque hacía ganar confianza a los niños, por ejemplo, al iniciar las entrevistas, se les mostraba una oración en español y se les preguntaba si se podía decir lo mismo en tsotsil. Ningún niño dijo que no se podía. Todos fueron capaces de realizar la traducción en lo oral, las dificultades se encontraron en el momento de la escritura. Además, el hecho de tener más textos favoreció la transcripción de los datos, ya que para dilucidar una caligrafía había que comparar en la máxima cantidad de textos posible, como sucedió con el dígrafo *ts*: en los enunciados encontramos muchas palabras escritas con éste.

Para la presentación de los materiales durante la elicitación presentamos dos tipos de letra: Century Gothic y Comic Sans MS, tamaño 14. Escogimos estos tipos

de letra principalmente porque ambas representan la grafía “a” redonda: a/a. En ambos tipos de letra el apóstrofo utilizado para representar la glotal del tsotsil emplea menos espacio que en cualquiera de los otros tipos. El criterio para dejar dos tipos de letra tiene que ver con una cuestión práctica: como la elicitación se realizó en parejas, tener un tipo de letra por paquete (es decir, por niño) facilitó el manejo del material durante la entrevista. Todo el material se presentó en papel enmicado, de tal forma que quedarán como tarjetas. Las particularidades en los tamaños de las tarjetas dependían del tipo de texto, los cuales detallaremos a continuación.

2.2.1. El letrero escolar

El letrero o cartel escolar fue de nuestra elaboración para la versión en español y luego fue traducido al tsotsil. Se introduce en este tipo de texto un modo verbal distinto al de los otros textos: el imperativo; además, la traducción al tsotsil presenta el problema de la elección entre el inclusivo y el exclusivo que caracteriza al sistema pronominal de esta lengua. El contenido de los letreros en una lengua y en otra es el mismo, las diferencias se ubican en el plano sintáctico. Para facilitar la comprensión de la versión en tsotsil al lector, presentaremos una traducción literal de ésta. El letrero escolar o cartel presentado tanto en español como en tsotsil, está constituido por dos enunciados simples; cada uno de ellos ocupa una línea gráfica y son los siguientes:

Versión español:

Ayúdanos a mantener limpia la escuela.

Tira la basura en el basurero.

Versión tsotsil:

Koltao abaik ta stuk'ulanel li chanob vune.

Jipo ta yabil k'aep li ak'aepe.

'Ayúdense a cuidar la escuela.

Tira en el bote de basura la tu basura³⁹

Esta tarjeta medía aproximadamente 22 centímetros de largo por 12 de ancho. Para las dos lenguas se utilizó la letra Century Gothic tamaño 14, alineación izquierda.

³⁹ Convención tipográfica: a lo largo de la tesis presentaremos diversos ejemplos en tsotsil; para facilitar la comprensión de éste al lector, traducimos todo el material, el cual pondremos entre comillas simples (').

2.2.2. Las adivinanzas

Obtuvimos las adivinanzas, tanto en español como en tsotsil del material didáctico *Tarjetas de autoaprendizaje. Pueblo tsotsil* (Bertely et al., s.f). En éstas se presenta lenguaje metafórico y otra distribución textual relacionada con el planteamiento de una pregunta, por lo que este material se caracteriza por introducir signos de puntuación que no aparecen en el resto de las actividades: los signos de interrogación. Como se manejaba lenguaje metafórico, revisamos con un hablante nativo de la lengua tsotsil el material elaborado por Bertely y su equipo para saber si tenía los referentes adecuados para su comprensión⁴⁰. Una ventaja de éste eran las ilustraciones que ayudaban a entender mejor el texto, por lo que fue el único material que presentamos ilustrado.

Las adivinanzas son distintas para cada lengua; se presentaron en letra Comic Sans MS en tamaño 12, alineación izquierda. Las tarjetas medían el tamaño correspondiente a la mitad de una hoja tamaño carta (22 por 15 centímetros, aproximadamente). Este material se puede ver en el anexo 3. Las adivinanzas fueron las siguientes:

Adivinanza en tsotsil:

Oy k'usi ch-ok' ta jujun k'in mu'yuk xch'ulel mu x-ok' ta jech no'ox.

¿K'usi ja'?

'Hay algo que canta en todas las fiestas pero no tiene espíritu, no canta por sí sola.

¿Qué es?' (Respuesta: La flauta)

Adivinanza en español:

Crece debajo de las hojas de las milpas y si no se recoge se muere de tristeza.

¿Qué es? (Respuesta: La calabaza)

⁴⁰ Antes realizamos otras búsquedas en materiales escritos sobre la lengua tsotsil, que también tenían adivinanzas, pero no eran tan comprensibles, ya que el lenguaje era en extremo metafórico; el de Bertely y colaboradores nos pareció el más adecuado.

2.2.3. Las narrativas

Para la elección de las narrativas, tanto en español como en tsotsil, buscamos textos breves que tuvieran la estructura canónica de la narración, a saber: introducción, nudo y desenlace. Al igual que en las adivinanzas, procuramos que los referentes tuvieran que ver con la cultura tsotsil. Para las dos lenguas seleccionamos narrativas de carácter mítico, donde el personaje principal fuera un animal y el relato girara en torno a cómo llega a tener cierta característica.

El texto en español lo obtuvimos del libro *Relatos tzotziles. A'yej lo'il ta sot'ilk 'op* (Mondragón *et al.*, 1995), libro que presenta narrativas de carácter mitológico en versión bilingüe tsotsil-español⁴¹. De ahí seleccionamos el relato “El tucán”, al que le hicimos algunas modificaciones en la disposición gráfico-textual. La versión del libro es la siguiente:

Cuento del tucán

Hay un pájaro al que le dicen tucán. Este tucán no tenía el pico grande, sino que era sencillo como el de los demás pájaros. Un día le dijo a otro pájaro: -Dame prestado tu pico porque me voy a casar. El otro pájaro le prestó su pico y ya no lo devolvió. Por eso ahora el tucán tiene un pico grandote (Mondragón *et al.*, 1995: 83).

Realizamos modificaciones en la disposición gráfica del texto procurando que, a lo largo de todo el relato, quedara un enunciado por línea gráfica; eliminamos nexos oracionales como “sino”. El discurso directo, introducido por guiones en la versión original, fue sustituido por comillas. Se presentó con letra Century Gothic, tamaño 14, alienación izquierda, interlineado 1.15, en tarjetas de 22 centímetros de largo por 15 de ancho. Esta fue la forma en que se presentó:

El tucán

Hay un pájaro al que le dicen tucán.

⁴¹ Aunque existen taxonomías sobre los géneros discursivos de la lengua tsotsil –la primera, de Gossen (1980, cit. en López, 2010: 37) distingue tres tipos, uno de los cuales es la tradición oral-, en este trabajo utilizamos el concepto de “relato” al referirnos a la narrativa porque, según Genette: “...el relato es tal en la medida en que refiere una historia y en que tal historia es proferida por un sujeto y dirigida a otro (Filinich, 1997: 19). Es decir, dada la complejidad para establecer el tipo de narración que resulta de la tradición oral en tsotsil, retomamos el término de la teoría narratológica. Si empleamos la palabra “cuento” es porque el título de la narrativa, tal como lo retomamos, es “Cuento del tucán”.

Este tucán no tenía el pico grande,
su pico era sencillo como el de los demás pájaros.
Un día le dijo a otro pájaro:
“dame prestado tu pico porque me voy a casar”.
El otro pájaro le prestó su pico.
El tucán ya no se lo devolvió.
Y por eso ahora el tucán tiene el pico grandote.

Para la narrativa en tsotsil seleccionamos un texto muy breve del libro de texto de primer año de la SEP (1994), *Bats'il K'op. Lengua tzotzil, Chiapas. Primer ciclo*. La versión presentada para la elicitación fue corregida por el mismo traductor que hizo las versiones de los enunciados y el letrero en tsotsil. Se adaptó a la variante ortográfica propuesta por el CELALI. La versión de la SEP (1994: 13) es como sigue (ponemos con negritas las partes que fueron modificadas):

Jkot t'ul

Oy to' **oxla** jkot t'ul toyol
xelk'an melon.
Lajla syakik ta **cha'm teyla**
nap' ajtik yok, **sk'o'm** isakub' ti t'ule.
Ti t'ule **lajla** xtuch'beik sne,
ja'la yu'un jech ikom-o.

Los cambios son de distinta naturaleza: algunos son de segmentación, como los de las palabras *oxla*, *lajla*, *teyla* y *ja'la*⁴². Otros se refieren a la escritura de palabras como *cha'm* o *sk'o'm*, que en la propuesta del CELALI se escriben con *b* en lugar de *'m*; la razón por optar por esta grafía, es que en la realización oral, al pluralizarse, estas palabras se pronuncian con *b* y no con *m*. Por ejemplo *tse'm* ‘muchacha’, se dice *tsebetik* ‘muchachas’. Algo parecido sucede con palabras como *nap' ajtik*, donde el CELALI opta por la escritura del alófono *b* en lugar de *p'*: *nabajtik*. El motivo entonces, radica en el de fijar en la escritura cierta estabilidad en las palabras escritas con estas grafías. Por último, realizó también un cambio de segmentación y puntuación al quitar el guión de la palabra *ikom-o*, y en su lugar dejar un espacio. Esta es la versión final:

⁴² Convención tipográfica: las palabras citadas de la lengua tsotsil se escribirán con cursivas a lo largo de esta tesis.

Jkot t'ul

Oy to ox la jkot t'ul toyol
xelk'an melon.

Laj la syakik ta chab, tey la
nabajtik yok, sk'ob isakub ti t'ule.

Ti t'ule laj la xtuch'beik sne,
ja' la yu'un jech ikom o.

Fue presentada a los niños en tarjeta de 22 centímetros de largo por 15 de ancho, tipo de letra Century Gothic, tamaño 14, alineación izquierda, interlineado 1.15. A continuación colocamos la traducción al español de esta narrativa⁴³:

Un conejo

Había una vez un conejo
que robaba melones
lo atraparon con cera (pegajosa)
sus patas y sus manos quedaron pegadas cuando amaneció.
Al conejo le cortaron su cola,
y fue así como quedó para siempre.

2.3. Niños entrevistados y procedimientos de elicitación

La investigación se llevó a cabo en la Escuela Intercultural Bilingüe Belisario Domínguez, ubicada en la cabecera municipal del municipio de Chenalhó, Chiapas. Decidimos trabajar en la escuela de la cabecera porque en las primarias bilingües de las comunidades del municipio casi no se habla español, el tsotsil es la lengua de instrucción porque la mayoría de los niños que acuden a éstas son monolingües⁴⁴. En la cabecera municipal hay cuatro escuelas primarias, pero la única que pertenece al Sistema Intercultural Bilingüe es Belisario Domínguez, ubicada en el barrio de Usilucum, a unas calles de la plaza principal de Chenalhó.

⁴³ La versión adaptada que aquí se presenta es el consenso de las traducciones de cuatro de los hablantes nativos de tsotsil que colaboraron en esta investigación: Magnolia Bolom, Agustín Gutiérrez, José Alfredo López y Miguel Hernández. No hubo mucha discrepancia en ellas sobre el léxico y el contenido de la historia; sí sobre la sintaxis (eso dependía de qué tan literal fuera su traducción).

⁴⁴ Información que obtuvimos por Magnolia Bolom, que realizó su trabajo de tesis en una escuela aledaña a la cabecera. Algunos de los profesores de Belisario Domínguez habían trabajado también en comunidades y refieren lo mismo.

Solicitamos la colaboración de 30 niños: diez de 2º, diez de 4º y diez de 6º grado. Como el trabajo de elicitación se realizó en parejas, la selección de éstas se guió bajo los siguientes criterios: que fueran bilingües de cuna,⁴⁵ que pudieran leer y escribir (específico para los de 2º) y que fueran del mismo sexo.⁴⁶ Los profesores ayudaron a seleccionarlas, casi siempre enviaban a parejas de amigos, esto facilitó que ellos hablaran entre sí y discutieran, especialmente si eran hombres. Tenemos sólo una pareja de 6º conformada por un niño y una niña, la profesora aseguró que trabajaban muy bien juntos y así sucedió. Fue más difícil localizar a los niños bilingües de 2º, para ello recurrimos a los niños de la primera pareja con que elicitamos, a quienes les preguntamos con cuáles otros niños hablaban en español.

La elicitación se realizó en parejas porque la traducción propicia la actividad metalingüística y ésta puede hacerse más palpable mediante la discusión. En efecto, durante las entrevistas surgieron diversos aspectos relacionados con las lenguas (desde las dudas sobre la representación de los fonemas tanto en español como en tsotsil, pero principalmente de esta última, hasta las elecciones de los términos). El trabajo en parejas además facilitó la cuestión de resolver dudas entre ellos sobre el léxico tsotsil, problema que excede las competencias de la entrevistadora, quien no es hablante de esta lengua. Las interacciones entre los niños fueron predominantemente en tsotsil, pero con la entrevistadora eran en español. En algunos casos, cuando un niño dominaba más el español que el otro, hacía además el papel de intérprete. Como el total de niños entrevistados se conformó con diez niños por grado, grabamos 15 entrevistas (5 por grado debido a que la elicitación era por parejas).

El tiempo de la entrevista variaba dependiendo del grado: algunas parejas de 6º podían traducir todos los materiales en una hora. Si se tardaban más tiempo de esto, hacíamos un descanso entre actividades: por ejemplo, primero traducían los enunciados, el letrero y la adivinanza del español al tsotsil, descansaban⁴⁷, luego traducían los enunciados, el letrero y la adivinanza del tsotsil al español y hacían otro

⁴⁵ No todos los niños que acuden a la Escuela Intercultural Bilingüe lo son. En Belisario Domínguez, la mayoría de niños de primero y segundo año son monolingües en tsotsil. Hay muy pocos casos de niños que son bilingües desde antes de entrar a la escuela, regularmente son los hijos de maestros bilingües, en ellos es difícil determinar cuál es la lengua materna, es decir, algunos de estos niños son bilingües de cuna.

⁴⁶ Este último criterio se empleó considerando que en las comunidades indígenas, las niñas no suelen hablar frente a los niños, esto se ha comprobado en otras investigaciones como la de Vargas (1995). En la nuestra comprobamos que también es difícil que hablen entre ellas, cuando lo hacen, suele ser en susurros.

⁴⁷ Procuramos que estos descansos coincidieran con los recreos escolares o bien con la salida de la escuela.

descanso; finalmente traducían las narrativas (sólo si eran de 4° o de 6°, los niños de 2° no tradujeron este material). Algunas entrevistas de parejas de 2° duraron más de cuatro horas no continuas, razón por la cual confirmamos que no era buena idea que tradujeran también las narrativas, no dudamos de que varias parejas hubieran podido realizarlas, pero el tiempo dedicado a su traducción hubiese sido excesivo.

Una última cuestión digna de mencionar es sobre los grados de bilingüismo que ostentan los niños entrevistados. Si bien es difícil determinarlo simplemente con preguntar a los profesores, a quienes les decíamos “los niños deben saber las dos lenguas”, tratamos de establecer algunos criterios para saber cual era la lengua de cuna, haciéndoles algunas preguntas a los niños sobre los contextos de uso del tsotsil y del español, todos respondieron las preguntas, lo que denota que tienen conciencia de su bilingüismo.

La mayoría de los niños entrevistados de 6° y 4° tienen como lengua materna el tsotsil y aprendieron español en la escuela. Algunos niños de 2° parecen ser bilingües de cuna, especialmente los que son hijos de profesores. Tenemos además a una niña de 4° y a un niño de 2° que dicen tener como lengua de cuna el español. También tenemos un niño trilingüe de 6°: habla tsotsil, tzeltal y español. El grupo es bastante heterogéneo en cuanto a los grados de bilingüismo. Es decir, nuestro criterio de que fueran bilingües de cuna no se adaptaba a las condiciones reales de la escuela, donde la heterogeneidad de trayectorias respecto de las lenguas que hablan y escriben es el común denominador. Para obtener más información sobre la entrevista de usos de la lengua oral y escrita, ver el anexo 4.

El orden para la realización de las actividades fue el siguiente: primero se tradujo todo el material del español al tsotsil y luego el del tsotsil al español, pero en narrativas invertimos el orden. La consigna inicial fue la siguiente “te voy a dar una tarjeta que está escrita en tsotsil/español, tú la vas a leer, me vas a decir de qué trata, y luego me vas a decir como lo dirías en español/tsotsil, después lo vas a escribir en español/tsotsil. Cada vez que tengas dudas le preguntas a tu compañero, si tienes dudas de qué dice o cómo se escribe, también si tienes dudas de cómo se dice una palabra en español/tsotsil”. La tarjeta con el texto fuente se encontraba todo el tiempo a la vista del niño, no se le recogía hasta que hubiese terminado su traducción, y entonces les entregábamos otra tarjeta. Cada miembro de la pareja tenía su propia tarjeta.

Para la resolución de las dudas sobre la escritura, se colocó una hoja en el centro del pupitre, les dijimos: “esta hoja es para que cuando quieras saber con que letra se escribe una palabra y le preguntes a tu compañero, la escriban acá primero”. A esa hoja la llamamos “de dudas y ensayos” y funcionó muy bien para saber cuales eran sus dudas más frecuentes, considerando que la mayoría hablaba en tsotsil en el contexto de la entrevista.

En general se dirigían poco a la entrevistadora, hacían preguntas sobre la consigna⁴⁸ y el léxico en español o en tsotsil, en este último caso decíamos: “pregúntale a tu compañero, ¿qué dice tu compañero?”. Interveníamos cuando el contenido del material no había quedado claro; con algunos niños intervenimos mucho, pero con otros nos limitamos a hacer las preguntas de conducción de la entrevista: ¿le entendiste? ¿cómo se dice eso mismo en tsotsil/español?, ¿puedes escribirlo? Para el letrado: ¿hay alguno de estos letrados en tu escuela? Para la adivinanza: ¿sabes que son las adivinanzas? acá te voy a dar una ¿la puedes leer y luego me dices la respuesta? Para la narrativa: ¿me puedes decir de qué trata? ¿qué pasó después? ¿en qué termina? ¿te sabes una historia parecida? ¿este cuento del tucán se parece al que leímos del conejo?

En la medida de lo posible tratamos de que cuando un miembro de la pareja tradujera, por ejemplo, la adivinanza, el otro tradujera el cartel, esto era con la finalidad de que realizaran cosas distintas para que no hicieran la misma traducción y se mantuviera el trabajo individual. No siempre fue posible eso, y menos cuando se trató de la narrativa, ya que a algunos niños les costó mucho trabajo entender y traducir este material. Con esto queremos decir que la conducción de las entrevistas no fue exactamente igual para todos: tuvimos que adaptarnos a las condiciones de cada niño y de cada pareja (eso tenía que ver con la heterogeneidad en el uso de lenguas, en la comprensión de las lecturas y en la habilidad de la escritura) y hasta a las condiciones de la escuela⁴⁹.

⁴⁸ Algunos niños decían “¿lo voy a copiar?”, y la entrevistadora respondía que no, que escribieran eso mismo pero en tsotsil/español, para ello, se les volvía a pedir que tradujeran primero oralmente. Ningún niño dijo que no sabía escribir en tsotsil, una vez que oralizaban, comenzaban a escribir.

⁴⁹ No todos los días fue posible elicitar en un salón dedicado para esos fines: algunas entrevistas se realizaron en tres lugares diferentes porque se podía ocupar el salón que nos habían asignado. En general tuvimos que responder a muchas condiciones inesperadas, por ejemplo es inevitable que la curiosidad de los compañeros de los niños entrevistados hiciera que observaran constantemente alrededor del salón en el que trabajamos.

De esta forma, todos los niños tradujeron un cartel escolar y una adivinanza del español al tsotsil; después tradujeron un cartel escolar y una adivinanza del tsotsil al español. Los niños de 4° y 6°, además tradujeron una narrativa breve del tsotsil al español y otra del español al tsotsil; los de 2° no hicieron esta traducción porque requería de mucho más tiempo. El *corpus* quedó conformado por un total de 30 letreros, 30 adivinanzas y 20 narrativas en español y la misma cantidad en tsotsil.

2.4. Sobre las decisiones para la transcripción de los datos

Una vez conformado el *corpus* procedimos a la transcripción de las grabaciones y de las actividades. Para la primera nos dimos a la tarea de buscar la colaboración de un intérprete de la lengua tsotsil, ya que, como hemos mencionado, varias partes de las entrevistas se encontraban en esta lengua. La transcripción de las traducciones por escrito también representó uno de los problemas metodológicos más relevantes, sobre todo para el caso de los datos del tsotsil, ya que, como la práctica de la escritura en esta lengua no es algo común, dichas escrituras eran muy variadas, esto aunado al hecho de que algunas caligrafías eran muy difíciles de interpretar, por ejemplo, en algunos niños el trazo de las letras *x*, *y* o *t* era muy parecido. La familiaridad con la lengua permite saber cuál era la letra que habían tratado de escribir, por ello la transcripción de los datos del español no fue muy problemática, en cambio sí lo fue para el caso del tsotsil. Y por ello, en esta parte nos dedicaremos exclusivamente a la transcripción del *corpus* en tsotsil y las consecuencias que se derivan de ésta para el análisis⁵⁰.

En un primer momento nos dedicamos a transcribir los textos traducidos por los niños respetando todos los aspectos gráficos y textuales, como la segmentación de las palabras y las líneas gráficas, haciendo anotaciones personales donde indicábamos si existía alguna vacilación, tachadura, o ahí donde no quedaba claro de qué letra se trataba. Para este punto no tratamos de hacer una retraducción de los datos, simplemente los dejamos transcritos. Un segundo momento consistió en cotejar las escrituras de los niños con un hablante nativo del tsotsil alfabetizado y adulto, no como sujeto de la investigación, sino para ver si el material era legible y lo entendía otro

⁵⁰ Para que el lector se dé una idea de las dificultades de la transcripción de los manuscritos, véase el anexo 5.

hablante de esta lengua, así como realizar el trabajo de retraducción al español del *corpus* en tsotsil.

El primer sondeo de esta fase fue con los mismos profesores de los chicos durante la etapa de obtención de datos, pero su postura normativa hacia la lengua escrita no les permitía tener empatía con los textos de sus alumnos⁵¹. En esta segunda fase nos dedicamos a buscar a otra persona, diferente de la que elaboró el material en tsotsil y también diferente de la que fungiera como intérprete del material grabado⁵². Durante todo el proceso de planeación del material, de elicitación y de transcripción de los datos tuvimos a más de un colaborador hablante nativo alfabetizado en tsotsil que, a pesar de que fuera de otra región –consecuentemente de otra variante- leía los materiales para la elicitación, los retraducía y daba sus opiniones sobre si eran fáciles de comprender. Esto fue muy fructífero en general para todos los materiales, pero en particular para la narrativa. En el D.F pudimos localizar a un artesano procedente de San Cristóbal de las Casas que se consideraba capaz de leer y escribir en tsotsil, ya que había estudiado en una primaria bilingüe –los únicos estudios con que contaba⁵³.

A este colaborador le llevamos fotocopias de los manuscritos en tsotsil de los niños, y sin mostrarle las tarjetas que utilizamos para elicitación, simplemente le pedimos que nos dijera qué decía allí. Comenzamos con los niños de 6°, para que no dijera de inicio que no lo entendía y logró retraducir al español todo el material (salvo algunas palabras que sí eran ilegibles). Es probable que con la repetición de los textos traducidos, comenzara a decir casi de memoria, por ejemplo la adivinanza o el letrero, pero en este punto le preguntábamos donde decía qué cosa. De todos modos, su retraducción no fue la definitiva, pero sí ayudó para que pudiéramos descifrar gran parte del material, incluso para hacer un primer intento de normalización de los textos en tsotsil ya que, después de esta fase, volvimos sobre el primer borrador de

⁵¹ Se detenían mucho en el "así no se escribe", "acá no va la glotal" y trataban de corregir los textos. Cualquiera que haya trabajado con un *corpus* de escrituras infantiles sabe que es muy difícil encontrar gente que tenga la sensibilidad para entender las producciones de los niños. Durante esta etapa nos encontramos con varios colaboradores que decían que los textos eran prácticamente ilegibles, alguno hasta llegó a mencionar: "esto no puede ser tsotsil". Sin embargo todos los textos efectivamente fueron traducidos, no tenemos uno sólo considerado ilegible, acaso palabras, pero textos completos no. Es decir, todos los niños siguieron la consigna de traducir. Nadie intentó llenar sólo las líneas, inventar otra narrativa, etc.

⁵² Esto tuvo que ver con la distancia con el estado de Chiapas, a este nuevo colaborador lo tuvimos que buscar en el D.F.

⁵³ Pero sí practicaba la lectura de esta lengua según lo que pudimos constatar cuando nos mostró lo bien que conocía su biblia escrita en tsotsil.

transcripción en donde habíamos anotado las dudas y pudimos resolver gran parte de ellas.

De esta forma preparamos todo el material al tsotsil, normalizándolo y retraduciéndolo en una versión literal y en una adaptada. En esta fase ya comenzamos a consultar en diccionarios y gramáticas todos los textos de los niños, fue un primer acercamiento al análisis, y para ello sirvió la normalización, ya que el análisis se efectúa sobre las escrituras originales. Sólo se citan los ejemplos normalizados para efectos de la exposición de los resultados, ya que el foco del análisis está puesto sobre las elecciones léxicas (algunas focalizadas en el nivel semántico, otras en el sintáctico). En cada capítulo de datos presentamos un anexo que contiene el vaciado de todos los textos en español y en tsotsil. Sólo para el tsotsil normalizamos⁵⁴ y añadimos las versiones retraducidas al español, esto con la finalidad de que el lector que no sabe tsotsil pueda darse una idea del contenido de los textos.

A lo largo de la normalización, de la consulta en gramáticas y diccionarios, pero sobre todo para efectos del análisis del material en tsotsil, tuvimos que volver constantemente a revisar nuestras decisiones de transcripción, ya que es un trabajo sobre el que se toman decisiones que inciden en el análisis: muchas veces volvimos sobre la normalización para corregir un término que originalmente pensamos que había sido una cosa, pero que, después del análisis resultaba agramatical, lo que obliga a pensar si nuestra primera normalización, ergo, nuestra primera interpretación era adecuada. Es el problema sobre el que volveremos al analizar la escritura de una lengua que, además de no tener larga tradición de escritura, se presenta en unos intentos –que unas ocasiones pueden ser muy sistemáticos, en otras no- por niños que no la practican.

Es decir, es el problema de analizar escrituras no convencionales. Y lo son en dos sentidos: en primer término porque no hay una convención, una sola escritura estandarizada (*cfr.* Bolom: 2009); es posible que los profesores tengan interiorizada una ortografía que no es la misma que se encuentra en otros materiales⁵⁵. En segundo lugar es una escritura no convencional no sólo por ser de niños en proceso de

⁵⁴ Esa normalización se efectúa sólo en el plano ortográfico y de segmentación. No añadimos puntuación ya que la finalidad no es mostrar un texto cercano al de un adulto escolarizado, sino la de no desviar la atención del lector en otros aspectos.

⁵⁵ Por ejemplo, es posible que los profesores tengan la ortografía de la SEP, y que los libros en tsotsil de la biblioteca de aula -que sí existen en la escuela, pero no sabemos en qué medida se consulten- estén en ortografía del CELALI.

alfabetización, sino porque su práctica en la escuela es muy precaria, sobre todo conforme se avanza en el grado escolar. Para explicar mejor los problemas que hemos esbozado, a continuación hacemos una breve descripción de algunos de ellos.

El dígrafo *ts*

El dígrafo *ts* es muy característico de esta lengua y se encuentra en muchas ocasiones en el material que utilizamos. En un estudio previo, Magnolia Bolom (2009) analiza la escritura de éste entre niños y adultos hablantes del tsotsil, ya que uno de los problemas de la escritura del dígrafo es el orden de las letras que lo constituyen (*st* por *ts*); ella explora sobre la escritura inversa del dígrafo para ver si ésta es reconocida por los hablantes. Pero un problema no menor radica en que, para poseer en la tercera persona de palabras que empiezan con consonante, se utiliza la "s", imaginemos lo que ocurre cuando una raíz que inicie con el dígrafo *ts* se posea, esto dará como resultado la secuencia gráfica STS, tenemos la hipótesis de que esta secuencia puede ser evadida por los niños en proceso de alfabetización⁵⁶.

Pongamos el ejemplo concreto de una palabra que fue muy frecuente en la traducción de enunciados, -datos que no se incluyen en la presente tesis, pero que ayudaron a resolver problemas metodológicos-. Se trata de la palabra *tseb* 'muchacha', que era parte de una frase posesiva, por lo que fue un obstáculo saber si la posesión de una palabra como *tseb* se evadió por evitar la secuencia mencionada o porque los niños no consideraban que debía poseerse. Para tratar de encontrar sistematicidades en la escritura del dígrafo, hicimos un vaciado donde aparecieran todas las palabras en que éste se escribiera; de esta forma pudimos establecer criterios para saber si era el dígrafo y no otra palabra la que habían intentado escribir los niños, pese a la caligrafía empleada. Este vaciado se conforma por todas las palabras con el dígrafo en los enunciados traducidos, aunque no formaron parte del análisis final, pero que ayudan a ver secuencias en su escritura; se puede observar en el anexo 6.

Sobre *ta* como marca de aspecto y como preposición

Otro de los problemas radicó en la escritura de la preposición *ta*, que tiene la misma forma gráfica que la marca de aspecto incompletivo. Un ejemplo del primer uso es *ta*

⁵⁶ Una reflexión importante de la tesis de Magnolia Bolom es que este problema se evitaría si se hubiera estandarizado la propuesta de la escritura del dígrafo con "z"; pero esta letra ya no se usa en propuestas como la del CELALI, incluso en la de la SEP.

yabil k'aep 'en bote de basura' y del segundo: *ta sjalbe* 'lo teje'. Acá el problema no es tan grave porque para diferenciar uno del otro simplemente habría que considerar el contexto de uso; sin embargo, queremos hacer mención, a propósito de la escritura del aspecto incompletivo, de un fenómeno que encontramos repetidamente en los datos: suele escribirse en una sola secuencia gráfica el aspecto incompletivo más la "s" que indica a la tercera persona del juego A, es decir, varios niños escriben, por ejemplo: *tas jalbe* 'lo teje', *tas pas* 'lo hace'. Lo mismo sucedió para la secuencia ART. + POS 3A. + RAIZ. Ejemplos: *tis nie*, *lis nie* por *ti sni'e*, *li sni'e*; *tis kereme* por *ti skereme*, etc.

Nuevamente, esos casos no incidían en el análisis, ya que era evidente que la "s" que aparecía con *ta* o con *ti* o *li* era la marca de tercera persona del juego A, en verbos o en sustantivos; sin embargo quisimos hacer mención de este fenómeno, ya que el análisis de las cuestiones exclusivamente gráficas quedaron fuera de nuestros objetivos, pero no deja de ser interesante.

No obstante, hubo casos en donde la segmentación original, así como nuestra primera transcripción nos hizo dudar en el momento del análisis, ya que sí había consecuencias sobre éste. Para dar una idea de este tipo de problemas, veremos un ejemplo sobre el que volveremos más adelante, en el capítulo dedicado al análisis de las adivinanzas. María de 6°, escribió: *xchi Tayolon Ta yanal Ta chomTik*; antes del análisis habíamos normalizado: *Xch'i ta yolon ta yanal ta cho'btik*, cuya traducción literal al español es 'Crece debajo de hoja de milpa'. Cuando un hablante de tsotsil leyó la adivinanza de María sin normalizar, hizo una retraducción al español muy adaptada; él dijo que decía 'Crece debajo de las hojas de la milpa', pero este hablante no es un profesional de su lengua, a diferencia de los otros colaboradores que nos ayudaron a preparar el material, así que no reparaba en desviaciones gramaticales.

Cuando entramos al análisis y vimos que la posesión en tsotsil se realiza por el orden de palabras y que no es necesario usar preposiciones para relacionar en esta lengua, dudamos de la normalización *Xch'i ta yolon ta yanal ta cho'btik*, donde la primera palabra es el verbo 'crece', la segunda es una preposición (las hemos marcado todas con negritas). La preposición junto con el posicional *yolon* se traducen como 'debajo', *yanal* es 'hoja' y *cho'btik* es 'milpa'. Para hacer una construcción posesiva del tipo "Crece debajo de las hojas de las milpas", en tsotsil sólo se tiene que poner el verbo más la preposición más el posicional, más el sustantivo pluralizado "hojas" más el sustantivo también pluralizado "milpa"; este orden de palabras está indicando

posesión, la forma de esto sería: *Xch'i ta yolon yanaltak cho'btik*, la única preposición que se necesita en este enunciado es la que está antes de *yolon*, por lo que las dos últimas preposiciones que colocó María nos resultan extrañas. Al respecto, podemos anotar dos hipótesis:

Está haciendo una transferencia del español, que tendría que ver con la búsqueda de un equivalente palabra por palabra en su lengua respecto de lo que está leyendo en español, de esa forma, coloca preposiciones donde no son necesarias en tsotsil.

La segunda "ta", que nosotros normalizamos separada de la palabra que la antecede (*yanal*), puede ser complemento de la palabra pluralizada *yanaltak*.

Esta segunda hipótesis se apoya en el hecho de que sólo dos de los 30 niños (ella y Manuel)⁵⁷ colocaron "ta" entre *yanal* y *cho'btik*, pero el primer "ta" sigue resultando desconcertante, por lo que no podemos invalidar ninguna de las dos hipótesis. Este es sólo un ejemplo entre muchos otros que hemos encontrado a lo largo de la transcripción, codificación, normalización y análisis del material en tsotsil.

Antes de pasar a los capítulos de datos, queremos aclarar que la exposición de los mismos estará dividida por tipo de texto, comenzando por las narrativas, pasando por las adivinanzas y al final se presentan los letreros. Elegimos este orden porque queremos comenzar por el análisis de las cuestiones textuales para después pasar al de las elecciones léxicas. Cada capítulo se divide en dos partes: la de la traducción del tsotsil al español y la del español al tsotsil.

⁵⁷ Estos chicos no conformaron pareja. Es posible que Manuel también haya querido escribir *yanaltak* y lo que tenemos es un problema de hipersegmentación, no de agramaticalidad.

Capítulo 3. Análisis de las narrativas

En este capítulo se analizan las traducciones de las narrativas del tsotsil al español y del español al tsotsil de los niños de 4º y 6º. La primera parte es una aproximación a algunos aspectos textuales en las traducciones de ambas lenguas, como los títulos y las fórmulas de inicio y de cierre. La segunda parte trata sobre los aspectos sintácticos de la traducción del tsotsil al español y la del español al tsotsil.

Las características generales de este tipo de texto se han explicado en el apartado dedicado a la metodología, retomamos solamente algunos puntos que conviene recordar antes de dar paso al análisis. La narrativa fue la última traducción que hicieron únicamente los niños de 4º y de 6º; primero se realizó la de tsotsil a español (Jkot t'ul 'Un conejo') y posteriormente la del español al tsotsil (El tucán). El procedimiento para la elicitación fue el siguiente: entregamos el texto fuente en una tarjeta a cada uno de los miembros de la pareja; primero les pedimos que leyeran el relato en la lengua de partida, de manera individual, en voz alta, después que la contaran oralmente en español, preguntándoles cosas como ¿de qué trata este cuento?, ¿cómo empieza?, ¿qué pasa después?, etc. y una vez que se hubiera sondeado en su comprensión se les pedía que comenzaran a escribir.

Es importante decir que, como la entrevistadora desconocía la lengua tsotsil, la conducción de la entrevista fue en español; y por lo tanto, las preguntas que realizamos y las respuestas que nos dieron fueron en esta lengua; aún cuando el texto fuente estaba en tsotsil, este hecho hace que, para la traducción del tsotsil al español, ya hubiera una mediación oral previa a la traducción, cuestión que no fue posible para la traducción al tsotsil.

Reproducimos a continuación las narrativas en las respectivas lenguas de partida.

Para la traducción de tsotsil a español:

Versión presentada en la elicitación ⁵⁸	Versión traducida (adaptada)
Jkot t'ul Oy to ox la jkot t'ul toyol xelk'an melon. Laj la syakik ta chab, tey la nabajtik yok, sk'ob isakub ti t'ule. Ti t'ule laj la xtuch'beik sne, ja' la yu'un jech ikom o.	Un conejo Había una vez un conejo que robaba melones lo atraparon con cera (pegajosa) sus patas y sus manos quedaron pegadas cuando amaneció. Al conejo le cortaron su cola, (y) fue así como quedó para siempre.

Para la traducción del español al tsotsil:

El tucán

Hay un pájaro al que le dicen tucán.
Este tucán no tenía el pico grande,
su pico era sencillo como el de los demás pájaros.
Un día le dijo a otro pájaro:
"dame prestado tu pico porque me voy a casar".
El otro pájaro le prestó su pico.
El tucán ya no se lo devolvió.
Y por eso ahora el tucán tiene el pico grandote.

Versión traducida.⁵⁹

Jun mut

Oy to ox la jun mut ja' la sbi tukan

⁵⁸ Convención tipográfica: los textos en lengua de partida se colocan con letra Century Gotic, al igual que las producciones de los niños en las tablas.

⁵⁹ Como mencionamos en el capítulo sobre la metodología, obtuvimos el texto del libro *Relatos tzotziles* (Mondragón et al., 1995), donde los relatos se presentan en las dos lenguas. Sin embargo, no queremos tomar la versión tsotsil del libro como la traducción de este relato porque es muy diferente de las realizadas por los niños entrevistados, por esta razón, retomamos una de los niños y la normalizamos. Para ver la versión del libro consúltese el anexo 8.

li la tukane mu'yuk to la muk' ti yee
ti syee toj vikit k'uch'al yantik mutetike
jun la k'ak'al laj la yalbe yan mut:
“ak'butik jch'amantik avee yu'un ta xinupin”
ti yan mute la xch'amanbe ti yee
ti tukane mu'yuk xa la sutes
ja' la yu'un ti tukane vela muk' xa ti yee.

Como hemos mencionado en el apartado dedicado a la metodología, para la realización del análisis fue necesario primero normalizar los textos en tsotsil producidos por los niños, así como retraducirlos nuevamente al español para poder comprenderlos. Una vez que fueron normalizadas y retraducidas las 20 narraciones (diez de 4° y diez de 6°), procedimos al análisis tanto de las narrativas en español como en tsotsil, buscando los elementos comunes en ambas lenguas, como las fórmulas canónicas de inicio y de final. Sin embargo, la narrativa en cada lengua ofrece elementos de análisis particulares, por ejemplo, en español el uso de nexos y de preposiciones frente al tsotsil, cuya preposición *ta* que indica dirección equivale a más de una en español, por lo que resulta interesante ver la traducción de ésta preposición a lo largo de éste y los otros textos en que aparece.

En primera instancia describiremos los elementos comunes en las dos lenguas; pasamos después a los pertenecientes a un texto en particular (tsotsil o español), para ver las particularidades. Empezamos por la exposición de los datos de reconocimiento textual que se plasma, para este tipo de texto, en la colocación de títulos y de fórmulas de inicio y de cierre. Sólo para este rubro hacemos un cruce de los datos en una y otra lengua, ya que, al final de cuentas se trata de los mismos elementos. En adelante –y así también ocurre con los demás capítulos- la organización siempre se encontrará dividida en dos grandes apartados: el dedicado a la traducción al español y el otro, al tsotsil; en ese orden⁶⁰.

⁶⁰ Éste no coincide con el de la elicitación, ya que, como hemos explicado en el capítulo dedicado a la metodología, durante la recogida de datos empezamos por la traducción al tsotsil.

3.1. Elementos de reconocimiento textual en las narrativas *Jkot t'ul* 'Un conejo' y *El tucán*

Los títulos, inicios y cierres de una narrativa, en un contexto de traducción son indicadores de reconocimiento textual porque implican cierto dominio de las fórmulas canónicas de inicio y cierre en cada una de las lenguas. Implican, también, como toda la actividad de traducción, comprensión del texto leído y, de alguna forma, apropiación del mismo para poder introducir otros elementos no presentados en el texto de la lengua base. La narrativa, por lo tanto, se antoja como el texto sobre el que puede haber más elementos para una traducción más adaptada.

Tenemos por lo tanto la hipótesis de que una traducción aceptable tiene que ver con la comprensión del texto en la lengua de partida, además del conocimiento de la lengua meta. En la traducción de este tipo de texto, se ponen en juego las habilidades para leer y escribir en una y otra lengua. Veremos si el texto presentado en tsotsil fue cabalmente comprendido, considerando las discusiones que se tienen aún sobre una lengua que no tiene tradición de escritura, y que la lectura de ésta en la práctica escolar se lleva a cabo precariamente. Eso es lo que se verá en la traducción del tsotsil al español, mientras que en la traducción del español al tsotsil, tomando en cuenta que el material didáctico se maneja en esta lengua, se espera una buena comprensión del texto, pero vacilaciones en la escritura en tsotsil, ya que la práctica de escritura también es poco frecuente. Asimismo, trataremos de describir el carácter de estas vacilaciones.

3.1.1. Títulos

A continuación mostramos los títulos que los niños colocaron en sus traducciones de las narrativas.

Tabla III.1 Títulos de las narrativas en español y en tsotsil

Traducción al español ⁶¹			Traducción al tsotsil ⁶²		
	Niños de 6°	Niños de 4°		Niños de 6°	Niños de 4°
un conejo	6	9	ti tucan(e)	4	4
ay un conejo	1	0	li tucan(e)	0	6
cuento un conejo	1	0	pax nimut/ pajni mut	2	0
sin dato	2	1	jun mut	1	0
			mut	1	0
			tucán	1	0
			el tucán	1	0
total	10	10		10	10

Lo primero que hay que resaltar al hacer una comparativa de los títulos de ambas traducciones es la concentración mayoritaria para ‘un conejo’ en la traducción al español, mientras que del lado de la traducción al tsotsil tenemos una variedad que resulta muy interesante: la mayoría de los niños de 4° elige el determinante *li*, marca que no es elegida por ningún niño de 6°, que tradujeron de distintas formas. Veremos a continuación si esto es resultado de una mayor libertad en la traducción o de que el término fuera más problemático. Para ello primero analicemos el título traducido por la mayoría. ‘Un conejo’ corresponde, una a una, a las palabras del título del texto fuente *jkot t’ul*: la primera es un numeral clasificador de 1 para animales con cuatro patas, que puede también tener una función de determinante (corresponde con el artículo indefinido ‘un’ del español), llama la atención que que ningún niño pone “uno conejo”, lo que da cuenta de una decisión basada en el contexto de la narrativa y el conocimiento de la lengua. La segunda palabra es el sustantivo ‘conejo’, que no presentaba mayores problemas para su traducción.

Ahora bien, lo que ocurre con el texto del tucán es que versaba sobre dos pájaros: uno llamado tucán y otro simplemente pájaro; sin embargo, todos los niños colocan un título. Ninguno de los niños supo cómo se decía tucán en tsotsil (*pan mut*)⁶³, por lo tanto el problema que suscitaba el título era el de elegir la palabra en español, o poner la palabra *mut* ‘pájaro’, so riesgo de ser confundido con el otro pájaro,

⁶¹ No tomamos en cuenta el uso de mayúsculas en el vaciado porque la mayoría no las usó y tratamos de representar la mayoría de las escrituras originales.

⁶² Para tratar de plasmar las tendencias no consideramos mayúsculas, acentos o vacilaciones en la segmentación que se encuentran en algunas escrituras. En el mismo tenor, decidimos no separar los títulos con el enclítico –e; lo que sí separamos fueron los títulos encabezados con *ti* de los de *li*.

⁶³ Hay que recordar que no es muy probable que sea parte de sus referentes, ya que es un ave de clima cálido.

personaje del relato⁶⁴. Los únicos niños que se aproximan a escribir un nombre en tsotsil de un tipo de pájaro es una pareja de 6°, que escribe el nombre de otro tipo de pájaro: *pajni mut* y *pax nimut*, ‘zanate’ que también tiene el pico largo.

Otra una pareja de 6° que opta por escribir sólo el genérico ‘pájaro’: *mut*; después tenemos que la gran mayoría escribe la palabra en español, pero con el artículo y/o el enclítico tsotsil –e, por lo que la palabra es usada como préstamo (de quince niños que utilizan un artículo en tsotsil, siete emplean también el enclítico). Es solo una pareja de 6° la que opta por poner el título sin enclítico, es decir, en español.

Este somero recuento de los títulos no pretende establecer una clasificación, sino mostrar algunas estrategias que los niños llevaron a cabo frente al problema que les planteaba poner una palabra en tsotsil que desconocían. La mayoría opta por tomar la palabra en español como préstamo (si no la tomaran como tal no la pondrían con artículo o con enclítico). Las estrategias de dos parejas de 6°, una de las cuales pone *mut / jun mut* y la otra, que pone el nombre de otro pájaro, también son interesantes porque se empeñan en seguir la consigna: pasar a su lengua una palabra que originalmente estaba escrita en otra.

3.1.2 Inicios y cierres

A continuación presentamos el vaciado de inicios y cierres de las narrativas tanto en tsotsil como en español. El orden en que decidimos ordenar este vaciado ha sido por tipos, para poder comenzar a hacer una clasificación. Ubicamos cuatro tendencias para los inicios de las traducciones de ambas lenguas y tres para los finales. Como son tendencias, no damos relieve a pequeñas variaciones de ortografía, segmentación y concordancia, porque lo que en este momento interesa analizar es el dominio de ciertas formas canónicas en las narrativas de una y otra lengua, y ubicar cuáles niños son los que están más próximos a ellas. El orden de clasificación se lee como sigue: tanto en los inicios, como en los finales, la primera columna de la izquierda corresponde al tipo más elaborado –según la fórmula canónica- y va descendiendo hacia la derecha.

⁶⁴ Retomaremos esta discusión más adelante, cuando se analice el fenómeno de la referencialidad.

Tabla III. 2 Inicios y cierres de las narrativas “Un conejo” y “El tucán”

1. Tsotsil → Español (Un conejo)						
Inicio				Cierre		
Había una vez un conejo	Había/Hay un conejo que	Había/Hay un conejo	Un conejo	Por eso/y así quedó para siempre	Por eso/entonces así quedó	(Y) así (se) quedó
7 (6°)	1 (6°) 1 (4°)	2 (6°) 8 (4°)	1 (4°)	2 (6°) 1 (4°)	3 (6°) 3 (4°)	5 (6°) 6 (4°)
7	2	10	1	3	6	11
Español → Tsotsil (El tucán)						
Inicio				Cierre ⁶⁵		
Oy to ox la jun mut ‘Dicen que había/hubo un pájaro’	Oy la jun mut ‘Dicen que hay un pájaro’	Oy jun mut ‘Hay un pájaro’	Jun mut ‘Un pájaro’	Ja’ la yu’un ‘Dicen que por eso’	(y) Ja’ yu’un ‘Es por eso que/por eso’	(ti) Ta ora ‘Ahora’ u otro adverbio
3 (6°) + 1 (4°)	1 (6°) 1 (4°)	5 (6°) 7 (4°)	1 (6°) 1 (4°)	3 (6°)	6 (6°) 4 (4°)	3 (4°)
4	2	12	2	3	10	3

El primer dato que ofrece la tabla comparativa que hemos propuesto es que para la traducción al español (Un conejo) todos escribieron un inicio y un cierre, ya que tanto en la columna de inicio como en la de cierre tenemos un total de 20. Sin embargo, para el relato “El tucán” el total de niños para inicios es de 20, pero para finales es de 16.

Veamos ahora donde se concentran las traducciones de los inicios. Tenemos que, tanto para el inicio de la traducción del texto al español como al tsotsil, la mayor cantidad de niños se ubica en la tercera columna: tenemos a diez niños del lado de la narrativa del conejo y a doce de la del tucán. Para la traducción al español (Un conejo), la mayoría de los niños de 4° (8/10) se encuentra en esta columna. Para la traducción al tsotsil, el tercer tipo de inicio también está conformado en su mayoría por los de 4° (7/10).

Los niños de 6° no son tan consistentes en cuanto a las decisiones que tomaron en una y otra lengua para los inicios: mientras que son la mayoría de ellos (7/10) los que plasman la fórmula “Había una vez un conejo” en español (primera columna de

⁶⁵ El total de esta clasificación es de 16 porque cuatro niños no tradujeron el final de esta narrativa.

inicios), no se ve la misma concentración para la traducción hacia el tsotsil (El tucán), donde cinco de ellos están ubicados en la tercera columna.

En cuanto a los cierres encontramos que en la traducción al español (Un conejo) la forma '(Y) así (se) quedó' es la mayoritaria: tiene a cinco niños de 6° y seis de 4° (tercera columna de los cierres). Para la traducción al tsotsil (El tucán) tenemos a la mayoría de los de 6° en la segunda columna de cierres, pero no se puede ubicar una tendencia entre los niños de 4° porque tres de ellos y uno de 6° no escribieron un final; el resto se halla repartido en las tres columnas. Lo que sí podemos decir es que los únicos tres niños que logran traducir el evidencial de la fórmula canónica son de 6°. Al finalizar el capítulo discutiremos si lo que hemos analizado con respecto al reconocimiento textual, representado en la traducción de títulos, inicios y cierres, tiene relación con el resto del análisis, cuyo foco está puesto en la elección léxica.

3.2. Traducción del tsotsil al español de la narrativa *Jkot t'ul* 'Un conejo'

En este apartado analizaremos algunos elementos textuales de la narrativa traducida al español 'Un conejo'. Por esta razón nos referiremos únicamente a los fenómenos relativos a esta lengua, por supuesto considerando el contexto de traducción, por lo que creemos que es pertinente tomar en cuenta los elementos de la lengua de partida para entender las posibles traducciones. Para facilitar la lectura y análisis de las narrativas hicimos un vaciado de los textos por eventos narrativos (ver el anexo 7)⁶⁶. Sabemos que organizar los datos por eventos narrativos favorece una interpretación, distinta de la que se haría si el corte fuera por líneas gráficas o por enunciados, pero por otro lado, este tipo de corte es el que más se ajusta a la aproximación que queremos hacer de ciertos elementos que componen la narrativa.

3.2.1. Descripción lingüística de los eventos narrativos en el texto fuente

Definimos un evento narrativo como aquel fragmento en que sucede una parte constitutiva de la narrativa, es decir una descripción o una acción. A continuación trataremos de describir, palabra por palabra, la narración que tradujeron los niños, para

⁶⁶ Este vaciado favorece dos revisiones: la lectura en horizontal es para ver la totalidad del texto producido por cada niño. La lectura en vertical sirve para localizar similitudes por eventos narrativos entre todos los niños.

que el lector pueda saber qué componentes léxicos y sintácticos tiene este texto. Todo el léxico que citaremos lo obtuvimos de las traducciones al material que hicieron cuatro colaboradores hablantes nativos de tsotsil⁶⁷, algunas palabras fueron corroboradas en gramáticas y el *Diccionario tzotzil de San Andrés con variaciones dialectales: tzotzil-español, español-tzotzil* de Alfa Hurley y Ruiz y Agustín Ruiz Sánchez.

Evento narrativo 1

El evento 1 se refiere a la presentación del personaje principal o introducción: *Oy to ox la jkot t'ul toyol xelk'an melon*. *Oy to ox la* es una fórmula canónica para el relato tsotsil compuesta por el verbo existencial, dos adverbios que contribuyen a dar un matiz aspectual al verbo, indicando que la acción ha concluido⁶⁸ y el evidencial *la*⁶⁹. Después de la fórmula canónica se introduce al personaje: *jkot t'ul toyol*, la primera palabra es un numeral clasificador (1) para animales o cosas con cuatro patas, la segunda es el sustantivo “conejo” y la tercera es un adjetivo intensificador que puede traducirse como ‘alto’, y acompañado de otros adjetivos significa ‘muy’ o ‘mucho’. Pensamos, por el contexto del relato, que en este caso la traducción sería ‘alto’, es decir, que podría tratarse de un conejo de patas largas, “alto”, ya que el mito es acerca de por qué el conejo ahora tiene cortas las patas delanteras⁷⁰.

La segunda línea de este evento narrativo se compone de un verbo: *xelk'an*, cuya raíz verbal *-elk'* significa ‘robar’; la segunda palabra de esta línea es el sustantivo *melon*, préstamo de la palabra ‘melón’. Una traducción adaptada de este primer evento narrativo sería: ‘(Dicen que) hubo un conejo que robaba melones’.

Este primer evento narrativo funciona como anclaje en el pasado. La lengua tsotsil no expresa gramaticalmente el tiempo, por lo que, para la traducción al español de la temporalidad, se tienen que considerar: a) el aspecto gramatical, b) los adverbios que refuerzan la terminación de la acción, y c) en el caso de la narrativa, el anclaje hacia un pasado mítico que se manifiesta mediante una fórmula como *Oy to ox la*, que

⁶⁷ Agradecemos particularmente a José Alfredo López por su colaboración para las glosas de los verbos.

⁶⁸ “La partícula ‘ox se emplea, sola o en combinación con *to* o *xa*, para indicar un momento específico en el pasado o en el futuro (pero no en el presente)” (Haviland: 1981: 27).

⁶⁹ En el parágrafo 1.3.3 del capítulo 1 hemos hablado de esta partícula elemental de la narrativa tsotsil.

⁷⁰ Otra interpretación dada por uno de los colaboradores adultos fue la de ‘robaba mucho melón’, ya que el intensificador causó problemas de traducción también en los niños. Si nos atenemos a la disposición textual de la narrativa, tal como venía en el libro de texto (que retomamos casi idéntica para la tarjeta), la palabra *toyol* estaría calificando en todo caso al conejo, no al melón.

como hemos explicado, refiere el evento a un pasado remoto, y además da cuenta de que lo referido es conocido por otros, es decir, cita el conocimiento común, función que lleva a cabo el evidencial.

Evento narrativo 2

En este fragmento de la narración encontramos la primera acción ejercida hacia el conejo: *Laj la syakik ta chab*. Esta expresión está conformada por el verbo ‘terminar’⁷¹, un evidencial, y el verbo *s-yak-ik* (el prefijo *s-* corresponde a la tercera persona del singular, *yak* es la raíz del verbo ‘atrapar, entrapar’ y el sufijo *-ik* corresponde a la tercera persona del plural). Después sigue una preposición, y finalmente tenemos un sustantivo, que no tiene una traducción equivalente al español porque es un tipo de cera o resina, por lo que la traducción adaptada sería ‘lo atraparon con cera (pegajosa)’. Por esta expresión en plural sabemos que existe un sujeto colectivo no explicitado en el texto que realizó la acción de “entrapar” al conejo.

Evento narrativo 3

El clímax de esta narración se encuentra en los eventos narrativos dos, tres y cuatro; cada uno corresponde a las diversas acciones que se fueron ejecutando sobre el conejo. El evento tres (ver anexo 7), dice *tey la, nabajtik yok, sk'ob isakub ti t'ule*. Está encabezado por un deíctico y un evidencial; la palabra *nabajtik* es un verbo constituido por la raíz verbal *nabaj* que significa ‘pegar’ y el sufijo *-tik*, marca de tercera persona del plural. Después siguen un par de sustantivos separados por una coma: el primero de ellos es la palabra ‘pierna’ y el segundo ‘mano’; ambas con posesión inalienable por ser partes del cuerpo expresadas en singular, el plural de las traducciones de los colaboradores adultos se da por contexto del verbo anterior. Posteriormente sigue el verbo *i-sak-ub*, donde el primer morfema es el aspecto completivo, el segundo es el adjetivo ‘blanco’ y el tercero es el incoactivo, que en este caso, funciona para “verbalizar” un adjetivo; por lo cual el verbo sería ‘amaneció’. Las siguientes dos palabras de este evento narrativo son un determinante y un sustantivo: ‘el conejo’.

⁷¹ Este verbo está indicando que la acción del verbo que sigue se ha completado, es decir que se está representando el aspecto mediante una perífrasis.

La traducción cuasi literal de todo este evento sería ‘que ahí pegaron las patas y las manos cuando amaneció el conejo’. Como vemos, este evento es de una traducción al español muy complicada. Vale la pena discutir en este momento las razones por las que resultó una traba para su traducción. En primer lugar tenemos un problema de orden gráfico-textual, que se presenta al poner el deíctico en la misma línea del enunciado anterior, veamos por qué (para facilitar su lectura, presentamos el fragmento traducido respetando las líneas gráficas y la puntuación del texto):

‘lo atraparon con cera, (que) ahí

quedaron pegadas las patas y las manos cuando amaneció el conejo’

Si los niños no toman en cuenta la coma, y realizan su traducción línea por línea, podrían haber puesto algo como “lo atraparon con cera ahí”, lo que conduciría a una traducción también muy literal en la línea dos, tal como lo hemos puesto en el ejemplo, donde se entendería que el sujeto de “amanecer” es el conejo. Pero esa no es la única posibilidad de traducción. Veamos cual sería una traducción más adaptada:

‘lo atraparon con cera, (que) ahí

quedaron pegadas las patas y las manos del conejo cuando amaneció’

Esta posibilidad implica que el verbo “amanecer” fuera impersonal y que el sujeto fuera “las patas y las manos del conejo”. Sin embargo, la opción que representa el consenso de los colaboradores adultos que ayudaron con esta traducción es: “sus patas y sus manos quedaron pegadas cuando amaneció el conejo”. Aunque algunos reconocieron la marca *tey* como deíctico, no la consideran para hacer una traducción adaptada, al igual que el evidencial. Otros suprimieron “el conejo”, por lo que ya no hay ningún problema para determinar si el verbo “amanecer” es o no impersonal⁷².

Evento narrativo 4

En este evento se ejecuta la última acción: el castigo definitivo aplicado al conejo por haber sido un ladrón de melones y dice como sigue: *Ti t'ule laj la xtuch'beik sne*, donde

⁷² Como hemos dicho, en la tabla colocamos la traducción mayoritaria de los hablantes adultos que nos ayudaron, por lo que ponemos la versión en la que aparece “el conejo” al final de la frase. Pero hubo discrepancias, ya que unos optaron por la segunda versión que hemos expuesto. Estas discrepancias nos hacen ver la complejidad de la traducción de esta narrativa. Los adultos, que en mayor o menor medida tienen un conocimiento profesional sobre su lengua materna, se enfrentaron, al igual que los niños entrevistados, a problemas sintácticos complejos y las resoluciones varían.

tenemos al inicio del enunciado el determinante *ti* con el sustantivo *t'ule* “conejo”, después se encuentra la frase verbal *laj la x-tuch'-be-ik*. Esta se compone del verbo ‘terminar’ más el evidencial *la* más el verbo (el morfema *x* corresponde a la tercera persona del singular, *tuch'* es la raíz verbal ‘cortar’, *be* es la marca de dativo⁷³ e *-ik* es el sufijo que indica la tercera persona del plural). Finalmente tenemos la palabra *sne*, conformada por el morfema *s-* que indica posesión de tercera persona del singular y el sustantivo ‘cola’, por lo que la traducción de este evento es la siguiente: *Al conejo le cortaron su cola*. La traducción de este evento por parte de los colaboradores de esta investigación no suscitó discrepancias y cómo veremos más adelante, entre los 20 niños de la muestra tampoco (lo que no quiere decir que lo hayan hecho exactamente igual que los colaboradores adultos).

Evento narrativo 5

Este evento es el final de la narrativa, que describe y explica, mediante una fórmula canónica para la narración en tsotsil, la razón por la que el conejo ahora tiene la cola corta. Es un tipo de final para cuando se quiere dar una moraleja y dice: *ja' la yu'un jech ikom o*, donde *ja'* es un enfatizador, le sigue la marca de evidencial, presente en diversas partes del texto, posteriormente tenemos el nexa *yu'un* que significa ‘por eso’ o ‘porque’, *jech* es ‘así’ y finalmente tenemos al verbo *i-kom o*, donde *i-* es el aspecto completivo, *kom* es la raíz verbal ‘quedar’ y la partícula *o* que implica definitividad, por lo que su traducción al español puede ser ‘definitivamente’ o ‘para siempre’. La forma traducida por los colaboradores es la siguiente: ‘y fue así como quedó (para siempre)’.

3.2.2. Referencialidad en el texto “Un conejo”

3.2.2.1. Referencias al personaje principal

Una primera cuestión que queremos abordar en esta parte del análisis es la forma en que los niños remiten al personaje principal de la acción (el conejo). En el anexo 7 podemos ver que, siguiendo una traducción literal, donde el texto fuente hace alusión

⁷³“Para indicar la presencia de un complemento indirecto se añade el sufijo *-be* al verbo. [...] el afijo nominativo junto al verbo refleja el constituyente dativo. El complemento directo, un sustantivo, no se indica de ninguna manera en el verbo” (Haviland, 1981: 246).

en tres ocasiones al conejo, se esperarían estas mismas veces en los textos de los niños. A saber, en los eventos narrativos uno, tres y cuatro. El único evento en el que los 20 niños traducen el sintagma artículo + sustantivo (un/el conejo) es el primero. Indagar qué ocurrió en los otros dos eventos donde se plasma el sintagma en el texto fuente nos lleva directamente al tema del manejo de la referencialidad en español por los niños, al tiempo que surge la pregunta ¿cómo emplean los clíticos y los artículos?

Fueron seis los niños que no repiten de forma literal el sintagma “art. + conejo” en los tres eventos narrativos (tres de 6° y tres de 4°). Trataremos de describir brevemente las estrategias empleadas por algunos de ellos, tomando los casos más ilustrativos. Veamos el caso de Lilia de 6°. Ella hace solamente una vez referencia al conejo, cuando presenta al personaje, en el resto del texto, hará mención a éste mediante clíticos de dativo. El caso de Lilia es excepcional porque mantiene la referencia al conejo, sin repetir el sintagma y sin perder la cohesión. Para ilustrarlo, a continuación ponemos el texto de Lilia⁷⁴:

un conejo
había una vez **un conejo** que roba melones y que
lo metieron en un megamento y **lo** pegaron ahí y en la
mañana siguiente **le** cortaron su cola y por eso quedo
así.

La estrategia de Lilia, podríamos decir, es de simplificación. Ella omite detalles de la narración que no son fundamentales, por lo que mantiene el hilo conductor de la misma. Su traducción es adaptada en un sentido más amplio, ya que puede discriminar entre la información principal y la secundaria, y porque la parte que omite es una de las que más complicaciones sintácticas provocaron: la parte del evento narrativo tres, donde hay una relación entre el todo y las partes para establecer lo pegado (las patas y las manos, pero todo el conejo también amanece pegado). Otro de los nudos más difíciles de desatar para la traducción de este evento es si el verbo “amaneció” es impersonal o no. Lilia logra sortearlo extraordinariamente al cambiarlo por “la mañana siguiente”. Ella evade estas complicaciones simplificando su texto sin perder nunca la coherencia.

Veamos ahora la traducción de Enrique, de 6°:

un conejo

⁷⁴ En todos los ejemplos citados respetamos ortografía, segmentación y líneas gráficas. Solamente suprimimos tachones o correcciones con la finalidad de ayudar a su lectura. Resaltamos palabras convenientes al análisis del dato en cuestión.

Avia una vez **un conejo**
 que roba melon
lo agararon de un arbol
lo amararon su pie y su mano a manecio
 y **lo** cortaron su cola y asi quedo para siempre

Las diferencias con Lilia se encuentran principalmente en el uso de elementos cohesivos como nexos o deícticos. En Enrique podemos leer una narración casi yuxtapuesta, donde tenemos un verbo por línea gráfica durante las tres primeras. Si bien el texto como totalidad no es incoherente, tampoco logra entramar los elementos narrativos de una forma más global. La lectura por líneas gráficas es importante en este punto: Enrique traduce casi línea por línea, mientras que Lilia se atreve también a cambiar la disposición gráfico-textual del texto fuente.

Ahora veamos también las soluciones de una pareja de niñas de 4° para ver cómo logran hacer la referencia al personaje principal y comparar cómo son sus estrategias para dar cohesión y coherencia al texto meta. Veamos qué pasa en el caso de la pareja conformada por Aureliana y Karla:

Aureliana, 4°	un conejo siepre roba melon le echarotraMpa ay se que do pegado el su brazo se le iasuto se lo cortaro su cola se que do asi
Karla, 4°	un conejo avia un conejo que rovava mucho melon. le echaron trampas ai quedaron pegado sus manos y tuvo mucho miedo y el conejo le cortaron su cola y poreso asi quedo.

A pesar de que en el contenido del texto se parezcan (por ejemplo cambiar el evento de “amaneció” por el de “se asustó”), la variación se encuentra en que Aureliana -a pesar de que ha cambiado la disposición gráfica del texto fuente- yuxtapone, mientras que Karla coloca nexos. En los dos casos se presenta una versión abreviada de la narración, con una variante con respecto al contenido original, sólo que, en el caso de Aureliana, no se logra la coherencia total del texto.

3.2.2.2. Artículos en la referencia al personaje principal

Nos interesa ahora ver cómo son usados los artículos por los veinte niños que realizan esta actividad. Esta exploración tiene que ver con la referencia al personaje principal, ya que, aunque no es la única parte en la que aparecen los artículos⁷⁵ sí es el lugar donde aparecen más sistemáticamente.

Comencemos por una cuestión básica para entender la importancia de la traducción al español en construcciones donde hay artículo: el contraste definido/no definido en el determinante tanto en tsotsil como en español. Dicho contraste se encuentra presente en el español, donde tenemos que un artículo definido (el, la, lo y sus correspondientes plurales) refieren a un objeto conocido, mientras un indefinido (un, una y sus plurales) hacen mención a un objeto no conocido o no mencionado⁷⁶. De esta forma en español no es lo mismo decir “una casa” que “la casa”; la primera no determina cual es la casa de la que estoy hablando, mientras que la segunda sí. Tenemos entonces en español dos tipos de artículos: los definidos y los indefinidos y una tercera clase que en realidad se forman con un definido: los contractos. Estos últimos están compuestos por una preposición (a, de) + artículo definido “el”, al contraerse, forman “al” y “del”.

En tsotsil también existe el contraste definido/indefinido. Haviland explica que éste se manifiesta mediante la presencia o ausencia del artículo:

Las oraciones que indican existencia, [...] contienen a menudo sustantivos indefinidos: hay agua, cualquier agua, agua en general. Hay una fiesta, etc. También se puede hablar de cosas definidas, específicas, determinadas: el agua o las tortillas o la fiesta (que ya hemos mencionado en el discurso). Un sustantivo tsotsil tiene la siguiente forma:

(Artículo) + Sustantivo (+ Demostrativo) (+ Enclítico)

(donde los constituyentes entre paréntesis son opcionales). El sustantivo indefinido consiste en el sustantivo mismo, sin artículo ninguno (1981: 30).

⁷⁵ En el evento narrativo uno puede aparecer un artículo indefinido: *había una vez*; así como en el evento narrativo dos: *lo atraparon en un árbol, en una cera*, etc.

⁷⁶ De ahí que el artículo tiene funciones deícticas y anafóricas.

El contraste, tal como lo explica Haviland, no se refiere precisamente a que existan dos tipos de artículos, y eso puede ser un poco confuso en la lengua tsotsil que usa indistamente los artículos *ti* o *li*, sin embargo, ambos son definidos. Aissen, arroja luz con respecto a una partícula determinante indefinida. Cuando habla sobre la frase nominal, presenta el mismo esquema de Haviland, pero añade: “The articles include: **ti**, **li**, and **i** ‘the’, **taj**, and **jun** ‘a’. The phrase-final clitic **e** almost always cooccurs with a definite article, i.e., **ti**, **li**, **taj**, **i**.” (1987: 3). Entonces, tenemos que en esta lengua, los artículos definidos son *ti*, *li*, *i*, los cuales pueden estar acompañados con un enclítico en la frase nominal (ejemplo: *ti t’ule*, donde *ti* es el artículo definido, *t’ul* es ‘conejo’ y *-e* es el enclítico que no tiene ninguna función sintáctica); pero también existen los indefinidos *taj* y *jun*, en ellos no se presentará el enclítico.

En el texto fuente del conejo encontramos en dos ocasiones una construcción con artículo + sustantivo, mientras que en otras dos ocasiones –título y presentación del personaje- el conejo es referido con un clasificador, parece que éste puede traducirse al español como un artículo indefinido, es decir, no precisamente como numeral (ver primera y segunda fila del anexo 7). Lo que importa para los fines de nuestro trabajo es ver si los chicos emplean los tres tipos de artículos del español que hemos mencionado, ya que los tres pueden aparecer en las construcciones de las que hablamos. A continuación presentamos una tabla donde aparecen las tres referencias al conejo en el texto fuente más la primera, que corresponde al título en los textos traducidos. La finalidad de esta tabla es mostrar la glosa de las palabras del texto fuente y su posible traducción.

Tabla III.3 Ejemplo de traducciones de artículos en el texto “Un conejo”

	Ref. 1: título	Ref. 2: evento narrativo 1	Ref. 3: evento narrativo 3	Ref. 3: evento narrativo 4
Texto fuente (tsotsil)	Jkot t’ul num. clas. + sust ‘conejo’	jkot t’ul num. clas. + sust ‘conejo’	ti t’ule art. def. + sust. ‘conejo’ + encl.	Ti t’ule art. def. + sust. ‘conejo’+ encl.
Ejemplo	Un conejo	Había una vez un conejo	ahí amaneció el conejo	el conejo le cortaron la cola

Como podemos ver en las columnas primera y segunda, lo interesante es que la traducción de los primeros “un conejo” procede, no de un artículo en tsotsil, sino de un clasificador numeral: *jkot* ‘1 para animales o cosas con cuatro patas’. Una traducción

literal sería “uno conejo”. Por otro lado, la traducción adaptada del último *Ti t'ule* sería “al conejo le cortaron la cola”. El ejemplo que hemos puesto es la traducción que tuvo más consenso entre los niños, por lo que adelantamos que ninguno de los niños tradujo “al conejo”. Es decir que nadie emplea el artículo contracto. En la siguiente tabla veremos cómo usan el contraste definido/indefinido los 20 niños.

Tabla III.4 Traducción del contraste definido/indefinido

Tipo	2 “Un/uno/una conejo” + 2 “El conejo”	al menos 1 “Un conejo” + al menos 1 “El conejo”	sólo “Un conejo” + “lo”
Niños	5 (6°), 7 (4°) total: 12	2 (6°), 2 (4°) total: 4	3 (6°), 1 (4°) total: 4

Con base en esta exploración podemos decir que la traducción del contraste definido/indefinido en el artículo en español no representa un problema para los niños. En la mayoría de los casos se sigue una traducción literal en el sentido de que nadie traduce un definido donde en el texto fuente no estaba, ni siquiera en el título⁷⁷. Si bien, hay algunos casos en los que no podemos saber del contraste porque no hicieron más referencias explícitas al conejo (tercera columna), vemos que la ausencia de éstas tiene que ver con un adecuado manejo de la referencia (como en el caso de Lilia o de Enrique, casos que hemos visto en el párrafo anterior).

Por lo demás, en las otras columnas encontramos al menos una vez representado el contraste. Hay que hacer una mención importante respecto de la primera columna. Tenemos el caso de una pareja (ver Hugo y Jorge de 4° en el anexo 7) que traduce el evento narrativo uno como ‘había uno conejo’/‘hay una conejo’ repectivamente. Podríamos pensar que, en el caso de Hugo, lo que se ha traducido es el numeral representado originalmente en la lengua de partida, pero *uno* en español no solo es un numeral, también es un artículo indefinido, como claramente se ve en el caso de Jorge, que escribe un artículo indefinido femenino. Por consiguiente no podemos decir que se trata, en el caso de Jorge, de una traducción del numeral, porque lo que en todo caso ocurre es una oscilación, ya que en el título sí escribieron “un conejo”.

⁷⁷ Por el peso de la narrativa en español, se podría esperar que los títulos fueran “El conejo” en lugar de “Un conejo”, pero esto no sucedió en ningún caso.

Esta exploración nos muestra un adecuado manejo del contraste definido/indefinido de los artículos en español, por otro lado, es contundente que ningún niño utiliza el artículo contracto *al*. También resulta un logro importante que ningún niño tradujo el numeral plasmado en el texto fuente como tal en español, lo que habla de una capacidad de adecuar la elección léxica al contexto.

3.2.2.3. Clíticos en la referencia al personaje principal

Para seguir con el tema de la referencia, en este apartado analizamos los clíticos que los niños manejan en la narrativa “Un conejo”, que además del personaje principal tiene un personaje secundario que no aparece explícitamente. Se sabe que alguien ejerció una acción sobre el conejo por la desinencia en plural de algunos verbos del relato. Los verbos son: *Laj la syakik* ‘lo atraparon’ y *laj la xtuch'beik* ‘le cortaron’. Además de éstos, tenemos otro verbo en plural que se presenta en el evento narrativo tres: *Nabajtik* ‘se pegaron’, pero este plural refiere a las “las patas y las manos” del conejo.

Para poder abordar la traducción hacia un clítico de dativo y acusativo en español, será necesario recordar que el tsotsil marca sus argumentos mediante los juegos A y B⁷⁸, también que la traducción de un verbo tsotsil a uno en español tiene una enorme complejidad: implica decidir sobre tiempo, partiendo de algunas marcas como aspecto y adverbios, y tratar de poner los agentes y pacientes de la acción, que en nuestra lengua están marcados por clíticos de dativo y acusativo, y que corresponden a las funciones de objetos directos e indirectos. Todo esto, por supuesto tiene consecuencias gráficas, relativas a la segmentación de la palabra: el español separa estos clíticos cuando están en posición de prefijos, y uno cuando están como sufijos, mientras que en tsotsil se encuentran en el mismo segmento gráfico. Saber distinguir entre *lo* y *le*, es una tarea que requiere del análisis previo de lo que está marcando el verbo tsotsil. El texto del conejo se los demanda, veamos qué sucedió con esta elección.

⁷⁸ El lector puede remitirse al apartado 1.3.1 para consultar sobre esta característica del tsotsil.

Tabla III.5 Variedad de clíticos en la narrativa “Un conejo”

lo/le/se	lo/le	le/se	sólo lo	sólo le
1 (6°), 3 (4°) total ⁷⁹ : 4	5 (6°), 3 (4°) total: 8	2 (6°), 1 (4°) total: 3	2 (6°) total: 2	3 (4°) total: 3

Lo que vemos en la tabla III.5 es que tenemos un total de 20 textos (10 de 6° y 10 de 4°), lo que quiere decir que todos los niños escribieron clíticos, la clasificación propuesta es con base en la variedad empleada: los clíticos preferidos fueron *lo* y *le* (ya que en los 20 textos aparecen, juntos o separados y solo en siete textos aparece el pronombre *se*). Sin embargo queda por discutir de qué forma los están utilizando, ya que es posible encontrar que la variedad usada no implique precisamente un uso convencional de los clíticos en español. Por ejemplo, el que más confusiones causa es *se*, que a veces aparece donde no se esperaba (*se amaneció*, *se lo cortaron*), y no aparece donde se esperaba (*así quedó*). El uso de *le* en general resultó apegado a la convención del español, pero hubo algunos casos de sustitución por *lo*.

A continuación veremos ejemplos concretos de los usos no convencionales de los clíticos. El uso previsible de *se*, era en el evento narrativo cinco, (y así **se** quedó); aunque todos emplearon el verbo esperado, la mayoría no emplea el clítico, así que la construcción común fue *así quedó*. En cambio, este clítico aparece donde no se esperaba, en algunos de esos lugares se dieron usos no convencionales, por ejemplo, dos niños lo emplean con el verbo “amaneció”: *se amaneció el conejo* (Eloy de 6°, Geovani de 4°) y una con el verbo “cortar”: *se lo cortaron* (Aureliana, 4°).

El uso de *lo* se esperaría únicamente para el evento narrativo dos (lo atraparon), y el de *le*, para el evento cuatro (le cortaron). Algunos empleos no apegados a los usos normativos del español para estos clíticos son: *la atraparon en el pegamento* (Eloy, 6°); *se lo cortaron* (Aureliana, 4°) *lo amarraron su pie* y *lo cortaron su cola* (Enrique, 6°), *lo cortaron su cola*, (Eduardo, 6°). Como vemos en los últimos casos, se llegó a usar el clítico *lo* en lugar de *le*; sin embargo no encontramos casos donde se usara *le* allí donde debía usarse *lo*.

⁷⁹ Los totales corresponden al número de textos.

3.2.3. Análisis de los nexos

En este apartado queremos analizar el tipo de nexos que utilizan los 20 niños que realizaron la traducción de la narrativa al español. Para ello, es primordial recordar que la lengua de partida (tsotsil) tiene otra forma de unir los elementos tanto en el nivel de palabra como del enunciado. El español tiene una gran variedad de nexos para expresar estas relaciones, y están constituidos por las preposiciones y las conjunciones. Las primeras regularmente unen elementos análogos en el enunciado; las segundas suelen encabezar enunciados coordinados y subordinados, con algunas excepciones, como *y*, que también une elementos dentro de un enunciado.

Por los alcances de esta investigación, no podemos hacer un listado de las palabras que cumplen una función similar en tsotsil, pero sí es importante decir que mientras en español tenemos un repertorio de 22 preposiciones, en tsotsil sólo existe una partícula que tiene la función de indicar lugar, y es *ta*. Otra diferencia importante es que en español las preposiciones forman parte de otros nexos (por ejemplo: *a pesar de*), son menos frecuentes las ocasiones en que son usadas solas (salvo que sea en el nivel intraoracional, donde aparecen encabezando objetos indirectos y complementos circunstanciales).

La siguiente cuestión que es nodal para hacer el análisis de los nexos que los niños utilizan en una traducción al español, es que el texto fuente sólo tiene dos elementos cohesivos, a saber, un deíctico: *tey* 'ahí' (ver evento narrativo dos, versión tsotsil) y un nexo final muy elaborado, que se presenta en el último evento narrativo: *ja' la yu'un* 'es por eso que'; por lo tanto el repertorio y manejo de los nexos en la traducción al español implica un conocimiento de esta lengua, y esto dará pistas para ver los grados de adaptación que los niños hacen al español. Es decir, una traducción muy literal, produciría un texto casi completamente yuxtapuesto, mientras que una traducción adaptada tendrá algunos nexos. Por otro lado, este es el único tipo de texto que requiere el uso de nexos oracionales, por lo que nos interesa saber el repertorio de éstos que manejan los niños. Asimismo, nos interesa ver la traducción de la preposición *ta* a lo largo de este texto, así como si emplean otras preposiciones. Por ello, hemos separado el análisis de éstas y los otros nexos.

Comencemos con la preposición, que en el texto fuente se encuentra en el evento dos: *Laj la syakik ta chab* por lo que es predecible que aparecerá en las

traducciones del mismo evento. Además, tenemos que en los eventos narrativos tres y cinco, varios niños escribieron alguna preposición, como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla III.6 Uso de preposiciones en el texto ‘Un conejo’

Ejemplos por evento narrativo ⁸⁰	Más de una preposición	Una preposición	Sin preposición
Evento 2	en el pegamento del ocote en/de un árbol	en su casa en la cera	
Evento 5	por eso así quedó para siempre	por eso así quedó	
Evento 3	en la su mano	en la mañana	
Total de niños: 20	5 (6°) + 4 (4°) = 9	3 (6°) + 4 (4°) = 7	3 (6°) + 1 (4°) = 4

Hemos tratado de organizar no sólo la cantidad de preposiciones que los niños han empleado, sino donde y cómo. Esta tabla permite una lectura vertical y horizontal para ver los usos. La organización vertical por eventos se organiza de aquel en el que casi todos los niños pusieron una preposición al evento en donde sólo se usaron esporádicamente⁸¹. Como se muestra en los ejemplos, vemos que la preposición más usada fue *en* y que su uso se apega bastante a lo convencional: no hay más que un caso de sustitución de ésta por *de*: **de un árbol** (Enrique, 6°).

La siguiente preposición usada en orden de frecuencias fue *por* en el evento cinco, el final del relato; en todos los casos se la emplea convencionalmente, al igual que *para*, en los esporádicos casos en que aparece. Finalmente, vemos que casi la mitad de los niños (9/20) se ubica en la primera columna: uso de más de una preposición, casi todas empleadas conforme al uso estándar del español. Y aún los niños de la segunda columna que usan sólo una, se apegan a dicho uso.

Ahora pasaremos a analizar los usos de nexos oracionales, no sin antes aclarar que en la próxima tabla no ponemos ejemplos por evento, ya que eso supondría poner casi todos ellos, dado que un nexo como “y”, puede aparecer todo el tiempo, como lo veremos adelante. También podemos adelantar que la combinación más frecuente fue la de los siguientes nexos: *que* relativo en el evento 1: *había un conejo que robaba melón*, seguida de varios usos de *y* en cualquier evento: *y lo agarraron en una cera*,

⁸⁰ Los ejemplos se han normalizado.

⁸¹ Eso quiere decir que no todos los niños enlistados escriben preposiciones en los tres eventos que citamos.

más unnexo causal para el cierre: **por eso/y así quedó**. Pasemos al registro cuantitativo del empleo de los nexos:

Tabla III.7 Uso de nexos en el texto ‘Un conejo’ (los totales corresponden a cantidad de textos)

Más de unnexo	Unnexo	Yuxtaposición
10 (6°) + 6 (4°) = 16	1 (4°)	3 (4°)

La mayoría de los niños logra escribir más de unnexo; además de los que hemos descrito líneas atrás, escribieron los siguientes: *entonces, cuando, porque, después*, pero son usados sólo por unos cuantos niños. En la última columna presentamos los casos de yuxtaposición entre enunciados, aunque dos niños escriben alguna preposición, por tanto sólo tenemos un caso de yuxtaposición total⁸².

Finalmente, nos interesa dar cuenta de los nexos que se usaron donde no era previsible, tal es el caso de *que* en los casos que vamos a mencionar. Por ejemplo, Aquelino (4°) escribe: **que lo tiraron en la cera y que ahí estaban sus pies y sus manos**. Geovani (4°) escribe una construcción muy similar: **que se amaneció el conejo** (evento tres), y también Lilia (6°): **y que lo metieron en un pegamento**. Tenemos una hipótesis sobre la aparición de estas partículas, cuyo uso no es el de unnexo como en el caso del relativo del evento 1; posiblemente se trate de la traducción del evidencial. Ocurre que en el texto fuente, en los cinco eventos narrativos se presenta el uso del evidencial: *la*, es traducido por lingüistas como ‘dicen’, pero uno de nuestros colaboradores adultos lo tradujo como ‘que’. Creemos entonces que este uso de *que* tiene la función que en la lengua de partida tiene el evidencial: reportar el habla de otros.

Este tipo de traducciones, problematizan la cuestión sobre que es lo que sucede cuando los niños deciden la traducción literal o palabra por palabra y la adaptación, es decir, en este caso no podríamos decir que es mejor la adaptación, ya que lo que estos niños plasman, al traducir el evidencial, es que han reparado en la presencia de esta partícula, de primordial importancia en su lengua y que el español no tiene.

⁸² La niña que realiza esta traducción es Aureliana de 4°. Aún una traducción que respetara mucho la lengua de partida hubiera puesto al menos elnexo final ‘es por eso que’ o ‘y es así como’, que correspondería a la traducción de ja’ la yu’un.

Finalmente queremos hacer el recuento de lo que encontramos con respecto a nexos y preposiciones. En primer lugar, tenemos que las preposiciones que aparecieron fueron previsibles: *en*, *de* y *para*. En la mayoría de los casos fueron usadas convencionalmente. El manejo adecuado de *en* se entiende porque es el mejor equivalente a la preposición *ta* del tsotsil. El nexo coordinante que se usó más frecuentemente fue *y*, esto coincide con un momento en la adquisición del español en hablantes nativos de esta lengua, conocido como polisíndeton, fenómeno que podemos observar en niños como Patricia, María, Erika, Eduardo, entre otros (ver anexo 7).

Respecto de los nexos, resultó que el predecible “que” del primer evento *había un conejo que robaba melón* fue el más común; de hecho la traducción de esta narrativa no requería de un repertorio muy amplio de nexos. Lo que resulta más interesante es ver qué sucede con los que aparecen en lugares no previsibles, como en los textos en que creemos que es posible que se trate de la traducción del evidencial *la*. Por último queremos enfatizar en que, conforme lo esperábamos, la narrativa resultó ser un buen blanco para ver en contextos más amplios que los textos breves, el despliegue de elementos que dan cuenta de una traducción más adaptada, ya que las narrativas proveen otros elementos textuales; y el análisis de los nexos empleados por estos niños corroboran nuestra intuición.

3.3. Traducción del español al tsotsil de la narrativa *El tucán*

En el apartado 3.1 hemos analizado los títulos y las fórmulas de inicio y de cierre de las traducciones al tsotsil de la narrativa "El tucán"; en éste trataremos otras características de este relato. Las traducciones de todos los niños, en sus versiones originales, normalizadas y retraducidas pueden consultarse en el anexo 8. A diferencia de los textos en español los presentamos normalizados porque ha sido mucho más difícil interpretar la escritura en tsotsil⁸³.

Para el análisis también hemos dividido este relato en eventos narrativos. En el anexo 9 se pueden consultar todas las traducciones al tsotsil tal como fueron escritas por ellos, divididas en cinco episodios al igual que la narrativa del conejo. El primero se refiere a la introducción, que contiene la presentación del personaje principal: *Hay un*

⁸³ Algunos de los problemas más importantes se han expuesto en el apartado 2.4 de este documento.

pájaro al que le dicen tucán. Este tucán no tenía el pico grande, su pico era sencillo como el de los demás pájaros. Los eventos 2, 3 y 4 son parte del desarrollo o clímax porque ocurre un evento que rompe con la normalidad en el estado del personaje principal: Un día le dijo a otro pájaro: "dame prestado tu pico porque me voy a casar". El otro pájaro le prestó su pico. El tucán ya no se lo devolvió. El evento 5 es el final de la narración donde aparece la resolución y el estado definitivo en que ha quedado el personaje principal: Y por eso ahora el tucán tiene el pico grandote.

Aunque nuestra división no obedece a criterios gráficos o lingüísticos, hacemos estos cortes para localizar segmentos específicos, ya sean de orden exclusivamente lingüístico, ya sea discursivo. Además esta disposición de los datos permite una lectura rápida en vertical para comparar las producciones entre todos los niños y en horizontal para ver los textos de cada niño. De esta forma podemos aislar de la producción total los elementos que nos interesa analizar. Empezaremos por una cuestión que trataremos de ver a lo largo de todos los textos, ya que queremos focalizar ese fenómeno en toda la tesis: el de la posesión en tsotsil. Analizaremos la posesión gramatical del pico en la narrativa para explorar las nociones de los niños sobre inalienabilidad en esta lengua.

Para establecer un puente entre lo gramatical y lo discursivo, después veremos la forma en que se establece la temporalidad del relato, considerando que el tsotsil no marca gramaticalmente el tiempo en el verbo; entonces se recurre a otros elementos para establecerla, como los adverbios y los evidenciales. Asimismo, se analizará la traducción de tres verbos del español que tienen un solo equivalente en tsotsil.

3.3.1. Posesión de la palabra "pico"

El análisis sobre la posesión para la palabra *pico* es relevante porque aparece en cinco ocasiones en el texto fuente, pero cambia el poseedor de éste. Por ejemplo, en el evento uno aparece dos veces: *el pico* y *su pico* (ver anexo 9); en el dos aparece *tu pico*; en el tres *su pico*, y en el evento cinco nuevamente *el pico*, además, es previsible que aparezca en el evento cuatro si no se maneja un pronombre u otro recurso que establezca el tsotsil para indicar la referencia: *el tucán ya no se lo devolvió* (el pico). Es decir que tenemos varias alternancias sintácticas para la escritura de *pico*, que se basan en distintos afijos de posesión para esta palabra, además del artículo. También

es posible que haya alternancia léxica, ya que *pico*, en cuya semántica está implicada la noción de parte del cuerpo de un animal (ave), no existe como tal en tsotsil, donde no se diferencian las partes del cuerpo humano y el animal⁸⁴.

Adelántandonos un poco diremos que hubo dos ocurrencias léxicas para la traducción de esta palabra, la mayoritaria fue para la raíz e- 'boca' y unos cuantos escribieron la raíz *ni'*- 'nariz'⁸⁵. En el capítulo 1, apartado 1.3.2 (La posesión gramatical en tsotsil) afirmamos que las raíces de partes del cuerpo nunca aparecen aisladas por su carácter de inalienables; sin embargo sí es posible nombrarlas como "abstracciones" añadiendo el sufijo –il; así, en los diccionarios encontramos que 'boca' es *eil*, y que 'nariz' es *ni'il* (Laughlin, 2007: 676 y 713; Hurley y Ruiz, 1978: 470-471).

En el anexo 10 se pueden observar todas las ocasiones en que aparece la palabra "pico" traducida con sus respectivos posesivos o con sus determinantes –o con ambas, ya que en tsotsil el determinante más el posesivo es una construcción muy frecuente-. Al ver las escrituras de los diferentes sintagmas con la palabra "pico" encontramos mucha heterogeneidad, ya que en el anexo 10 los hemos puesto sin normalizar –difícilmente un lector que no sabe tsotsil podría decir que se trata de la misma palabra-, ya que las graficaciones se ven diferentes por los siguientes motivos:

- a) Encontramos distintas graficaciones para la misma palabra en un solo niño así como graficaciones diferentes entre niños.
- b) Encontramos variaciones gráfico-sintácticas que tienen que ver con el cambio de afixo posesivo y/o determinante.
- c) Tenemos dos palabras distintas para la traducción de "pico" (y a esto se pueden sumar los dos elementos anteriores).

Esta variación gráfica la mencionamos sólo de paso, ya que quedó fuera de nuestros objetivos hacer un análisis ortográfico. De las dos raíces para traducir la palabra "pico", la favorita fue e- 'boca', aunque hubo varias ocurrencias con la raíz *ni'* 'nariz', sin embargo, es necesario preguntarnos si hubo sistematicidad en la elección de un solo término por parte de un niño a lo largo de todo su texto. En el anexo 10 se pueden localizar a los niños que utilizan la raíz *ni'* en una o más ocasiones porque se

⁸⁴ Recordemos que esto también se observa en la narrativa del conejo, donde las partes del cuerpo que aparecen son *yok* 'pierna' y *sk'ob* 'mano'.

⁸⁵ Un ejemplo sobre la discusión para la elección del término lo encontramos en la entrevista de Erika y Eduardo de 6°. Erika había escrito *sni'* y Eduardo *ye*; él corrige la elección de su compañera e inicia la discusión sobre la elección del término, solicitan incluso una ilustración de un tucán. Cuando intervengo para preguntar por qué no hay acuerdo, Eduardo dice: "es que su nariz no se ve donde está... y su pico donde come", así, convence a Erika de cambiar la palabra *sni'* por *ye*, ya que "pico" es por donde come.

encuentran sombreados. Como se puede ver en dicho anexo, fueron solamente Feliciano y Enrique, de 6°, interrogados juntos, quienes oscilan en la raíz que eligieron; el resto conserva una sola de las raíces en todas las ocasiones en que se escribe el sintagma con "pico".

A continuación nos centraremos en los usos de artículos y posesivos de todas las frases nominales en que aparece la palabra "pico". La organización de la tabla III. 8 es de la siguiente manera: en la primera fila exponemos todas las ocasiones en que está la palabra "pico" en el texto fuente, y una que, aunque no estuviera, es previsible que aparezca en algunas traducciones (evento narrativo cuatro). En las columnas dividimos las frases nominales con "pico" que encontramos en las traducciones de los 20 textos.

Tabla III. 8 Traducción de frases nominales con la palabra "pico"

	el pico (ev. narr. 1, línea 2)	su pico (del tucán) (ev. narr. 1, línea 3)	"tu pico" (ev. narr. 2, línea 5)	su pico (del pájaro) (ev. narr. 3, línea 6)	ev. narr, 4 (previsible el pico)	el pico (ev. narr. 5, línea 8)
art. + pos. + raíz + encl.	<i>ti yee</i> (1, 6°)	<i>ti o li yee; ti snie</i> (8, 6° + 5, 4°)	<i>ti o li avee; ti o li anie</i> (6, 6° + 2, 4°)	<i>ti o li yee; ti o li snie</i> (9, 6° + 3, 4°)	<i>ti yee</i> (1, 6° + 1, 4°)	<i>ti o li yee</i> (4, 6° + 1, 4°)
art. + pos. + raíz		<i>ti ye</i> (2, 6° + 2, 4°)	<i>li ye</i> (1, 4°)	<i>ti ye</i> (1, 6°)	<i>li ye</i> (1, 4°)	<i>ti ye</i> (1, 6°)
pos. + raíz	<i>ye/sni</i> (8, 6° + 10, 4°)	<i>ye</i> (3, 4°)	<i>avee</i> (3, 6° + 6, 4°)	<i>ye</i> (6, 4°)		<i>ye/sni</i> (5, 6° + 9, 4°)
sólo raíz	<i>ni</i> (1, 6°)					
s.d			2 (1, 6° + 1, 4°)	1, 4°		
total de frases en textos	20	20	20	20	3	20

3.3.1.1. Traducción de "el pico"

Comencemos por analizar las traducciones de las veces en que apareció el sintagma "el pico" (primera, quinta y sexta columnas de la tabla III. 8). Para empezar habría que decir que una traducción literal trasladaría el artículo y el término equivalente a 'pico',

pero ya hemos visto que las partes del cuerpo forman parte de los sustantivos poseídos obligatoriamente, así que no esperamos que en tsotsil, por muy literal que sea la traducción, sea posible una construcción como *ti e* o *ti ni'*; en todo caso, siguiendo con la presuposición de literalidad, sería posible el sintagma *ti yee* o *ti sni'e*, donde *ti* o *li* es el artículo, mientras que *y-* y *s-*, que hemos marcado en negritas, corresponden a la tercera persona del juego A que marca los posesivos. La primera es para las raíces que inician con vocal, la segunda para raíces que inician con consonante⁸⁶. Luego tenemos la raíz, que es *e* 'boca' y *ni'* 'nariz'; finalmente está el enclítico *-e*, que en esta lengua no tiene ningún valor gramatical, sino prosódico, que aparece cuando se usa un artículo. La retraducción literal de estas supuestas traducciones sería 'la su boca/la su nariz'.

Vemos en la primera columna que la mayoría de los niños (18) escribe la estructura *posesivo + raíz (ye o sni)*; sólo un niño de 6° escribió el sintagma *artículo + posesivo + raíz + enclítico (ti yee)*, y un niño escribió únicamente la raíz. En la sexta columna tenemos, para la traducción del mismo sintagma (el pico) una ocurrencia de 20 posesiones, pero encontramos más artículos que en la primera columna (6/20), plasmados en dos estructuras: *posesivo + raíz + enclítico (ti o li yee)* y *artículo + posesivo + raíz (ti ye)*. El resto de los niños escriben *posesivo + raíz (ye o sni)* y, al igual que en la primera columna, son mayoría (14/20).

Nos queda la quinta columna donde podría ser previsible que apareciera, en los textos meta, nuevamente una frase nominal con 'pico', aunque esta frase no estaba en el texto fuente. Decimos que es previsible porque se está traduciendo una referencia al pico, que en la lengua de partida está marcada con el clítico de acusativo: *El tucán ya no se lo devolvió* por lo que creemos que el sintagma previsible es *artículo + posesivo + raíz (+ enclítico)*, justo como lo hacen los tres niños que escriben esta parte.

3.3.1.2. Traducción de "su pico"

La segunda columna se antoja interesante por la presencia del artículo justo donde no está plasmada en el texto fuente. Vemos que la expresión en lengua de partida es "su pico", la posesión -obligadísima porque la lengua de partida lo marca y en la de llegada es una palabra inalienable- está plasmada en todos los textos, y la presencia del

⁸⁶ Para una información detallada sobre este tema ver el parágrafo 1.3.2 en el capítulo 1.

artículo es sorprendente ya que está en más ocasiones que en las columnas que contenían la traducción de “el pico”: 17 niños escriben la estructura *artículo + posesivo + raíz (+ enclítico)*⁸⁷. La pregunta es ¿por qué aparece un artículo cuando no está marcado en la lengua de partida más veces que cuando sí está en ella? Precisamente una de nuestras hipótesis es que eso es un indicio de adaptabilidad, sobre todo cuando la expresión en el texto meta no resulta agramatical. Retomaremos esta discusión más adelante.

En la cuarta columna de la tabla III. 8 tenemos nuevamente la traducción de "su pico". La cantidad de posesivos para la tercera persona es casi idéntica a la de la segunda (19/20). Sólo tenemos a una niña que no tradujo esa parte. Sin embargo, sigue prevaleciendo una tendencia hacia la estructura *artículo + posesivo + raíz (+ enclítico)*, ya que son 13 niños los que la escriben, frente a los seis que sólo escriben *posesivo + raíz*. Es importante no perder de vista que se trata de cambios sintácticos importantes respecto de lo que está marcando la lengua de partida, donde esperaríamos una traducción literal para “su pico”: *ye*, pero esta escritura no es mayoritaria ni establece una tendencia.

3.3.1.3. Traducción de "tu pico"

En la tercera columna de la tabla III.8 colocamos la traducción de la frase nominal "tu pico" entre comillas porque es una parte del discurso directo ("*dame prestado tu pico*"), nuevamente creeríamos que esta expresión podría pasar al tsotsil simplemente con el *afijo posesivo + la raíz (avee)*; sin embargo vemos que tenemos la misma cantidad de niños para esta construcción que para la que tiene la estructura *artículo + posesivo + raíz (+ enclítico)*, es decir, nueve niños. Lo que tienen en común 17 de los 18 niños que hacen esta suma, es que todos han plasmado la posesión para segunda persona con el *afijo av-* del juego A y sus variaciones gráficas, lo que quiere decir, que no hubo problemas para plasmar este *afijo*. Sólo una niña escribió el *afijo* para tercera persona y dos no escribieron esta parte, lo que nos da un total de 20.

⁸⁷ En el anexo 10 se puede observar que Ramón (6°), Erika (6°) y Ana (4°) escribieron *syee* y nos parece importante aclarar que no se trata de una confusión en el uso de *afijos posesivos* para raíces con consonante o con vocal, ya que no son sistemáticos en la escritura de *syee* (sólo se escribe en esta columna). En el caso de Ramón y de Ana es posible que sólo se trate de un desliz. El caso de Erika se puede ver con mucha claridad en su manuscrito: se trata de que primero había escrito *tis nie*, borra *nie* y pone *ye*, pero ya no borra el artículo y el posesivo.

3.3.1.4. Reflexiones sobre el uso de posesivos y artículos

En esta parte trataremos de ver en qué cuestiones los 20 niños que realizaron la narrativa pueden ser sistemáticos y en cuales otras aparecen oscilaciones. En el plano de la elección léxica se mantiene la sistematicidad en el término elegido en 18 de 20 niños; es decir que los que eligen *sni'* lo mantienen las cinco veces que lo escriben en su texto; y los que eligieron *ye* lo mismo.

En el plano sintáctico, el primer dato conclusivo que se impone acerca de la posesión en tsotsil es que no se duda en marcar la inalienabilidad de la parte del cuerpo "pico" ('boca' o 'nariz' en tsotsil), ya que sólo una vez se presentó una raíz aislada. También encontramos que los niños establecen las distinciones para la tercera y la segunda persona con claridad, es decir que plasmar la posesión no resultó problemática para ellos (estuviera o no marcada en la lengua de partida), cuestión que, por otro lado no nos extraña, porque en esta lengua la posesión inalienable es una de sus principales características. Lo que demuestra que esta estructura de la lengua, plasmada en los escritos, parece ser un núcleo duro de la lengua tsotsil, que no se puede dejar de escribir.

Eso arroja luz sobre el proceso de traducción cuando el texto meta es en tsotsil, la lengua de cuna de la mayor parte de los niños entrevistados. Creemos que puede haber un nivel de adaptación precisamente por ser el tsotsil la lengua de cuna. Pese a que la escritura en esta lengua sea precaria, hay estructuras lingüísticas que los niños tienen muy claras, a juzgar por sus traducciones. La posesión en tsotsil es un buen flanco para ilustrar lo que decimos: mientras que en español, la posesión ocurre con dos palabras gráficas, en tsotsil se plasma en una sola. Si los niños hubieran realizado una traducción "palabra por palabra", en todas las ocasiones hubieran escrito el sintagma con dos palabras gráficas, cuestión que es posible en tsotsil si se pone un artículo antes de la posesión; hemos visto que esa construcción es muy frecuente en esta lengua.

Sin embargo, lo que ocurrió es que cuando se esperaba la traducción del artículo para el sintagma "el pico", la mayor parte de los niños eligió escribir *ye* o *sni*, es decir el posesivo y la raíz, escritas en una sola secuencia gráfica (en la tabla III.8, la primera y sexta columnas plasman la traducción de este sintagma, y las tendencias se concentran en la fila de la estructura *posesivo + raíz*). En cambio, cuando se tradujo "su pico", la tendencia fue hacia la estructura *artículo + posesivo + raíz (+ enclítico)*,

como se puede observar en la fila de dichas estructuras (primera y segunda) de la tabla III.8.

Esto puede estar nos sugiriendo que hay unas estructuras de la lengua donde la adaptación resulte obligada, más que una elección. No tenemos un conocimiento suficiente de la lengua tsotsil que nos permita explicar estos resultados, pero lo que nos parece inquietante es que hay una tendencia clara como grupo que sobrepasa las oscilaciones personales. De cualquier manera, creemos que resultó exitoso, desde el punto de vista metodológico, someter a prueba la gramaticalidad de una construcción como indicio para establecer nuestros criterios sobre cómo "medir" lo literal y qué consideramos lo adaptado.

3.3.2. Elementos para establecer la temporalidad del relato

En esta sección veremos cómo se traduce al tsotsil la temporalidad del relato "El tucán". Este tema es relevante, para empezar porque el tiempo constituye un elemento fundamental en la narrativa; ya que la enunciación de ésta se coloca desde un presente que habla sobre cosas que ya han acontecido: su tiempo, por excelencia, es el pasado, aunque puede aparecer cualquier otro. Veremos entonces cuáles son los recursos que utilizan los niños para establecer el pasado de la narración y el transcurrir de la historia.

Para ello será importante remitirnos a los verbos de la lengua de partida, lugar en el que, aunque no de forma privativa, se establece el tiempo de la narración (en español como en tsotsil existen otros elementos para establecer la continuidad o discontinuidad de una acción, como el aspecto y los adverbios temporales). A continuación localizamos los verbos, los adverbios y los evidenciales del texto fuente "El tucán" y los confrontamos con el texto meta de uno de los niños de 6° con la finalidad de ver si hubo un equivalente uno a uno en el uso de los verbos y los adverbios (marcamos con negritas los verbos y con cursivas los adverbios en las dos lenguas; los evidenciales se encuentran subrayados)⁸⁸.

⁸⁸ Utilizamos el texto de uno de los niños para aproximarnos a un texto "real", cercano a las escrituras de ellos, ya que tomar la versión en tsotsil de la edición bilingüe de la que recuperamos el relato no serviría de mucho, puesto que, por variaciones en la escritura y en el léxico, no se habría acercado a lo que vamos a encontrar. Tampoco elegimos el "mejor" texto de los niños, es posible que algunas de las elecciones de

Tabla III.9 Elementos para establecer la temporalidad del relato en "El tucán"⁸⁹

	Evento narrativo 1	Evento narrativo 2	Evento narrativo 3	Evento narrativo 4	Evento narrativo 5
Versión español (texto fuente)	{ Hay un pájaro al que le dicen tucán.} {Este tucán no tenía el pico grande.} {su pico era sencillo como el de los demás pájaros.}	{Un día le dijo a otro pájaro:} {" dame prestado tu pico porque me voy a casar ".}	{El otro pájaro le prestó su pico.}	{El tucán ya no se lo devolvió .}	{Y por eso ahora el tucán tiene el pico grandote.}
Total de verbos: 10	1 existencial 1 en presente 2 en copretérito	1 en pasado 1 en presente 1 perifrasis verbal con acción dirigida al futuro	1 en pasado	1 en pasado	1 en presente
Total de adverbios: 2	1 de negación				1 de tiempo
Texto meta de Ramón, 6°	{ Oy to ox la jun mut ja' la sbi tukan} {li tukane mu'yuk to la muk' ti yee} { ti syee toj vikit k'uch'al yantik mutetike}	{jun la k'ak'al laj la yalbe yan mut:} {" ak'butik ch'amuntik avee yu'un ta xinupin "}	{ti yan mute la xch'ama nbe ti yee}	{ti tukane mu'yuk xa la sutes }	{ja' la yu'un ti tukane muk' xa ti yee}
Total de verbos: 8	1 existencial 1 asp. INCL Ø 1 neg. del existencial	2 loc. verbales 1 asp. INCL	1 asp. CPL	1 neg. del existencial 1 asp. CPL	
Total de adverbios: 5	3			1	1
Total de evidenciales: 7	3	2		1	1

Como podemos observar, la cantidad de verbos en uno y otro texto es casi la misma (diez vs ocho), y en efecto hay una traducción casi uno a uno en los verbos empleados. A partir de la primera exploración sobre el texto de Ramón, podemos pensar que el tiempo de la narración se establece mediante las siguientes partículas: el aspecto, los

Ramón no tengan consenso con las de sus compañeros, pero sí colocamos el texto normalizado para que se distingan las categorías gramaticales que nos interesan.

⁸⁹ Marcamos las líneas gráficas de los dos textos entre llaves: { abre línea gráfica, } cierra línea gráfica.

adverbios y los evidenciales: hay casi tantos evidenciales como verbos, lo que nos hace reparar en el peso que estas últimas partículas tienen en la narrativa tsotsil⁹⁰.

3.3.2.1 La traducción de los verbos *haber, ser y tener* al tsotsil

En el apartado 1.3.3 hicimos mención de las diferencias de lo que el español y el tsotsil marcan en el verbo. El contraste básico es que mientras el español marca gramaticalmente el tiempo y no el aspecto, en tsotsil sucede exactamente lo contrario; también planteamos la discusión de si es posible determinar, en un contexto de traducción, que el aspecto en tsotsil se translade al español como tiempo "en automático". Si nos atenemos a los datos, y viendo que además de lo marcado en el verbo tsotsil, existen otras partículas, pensamos que la traducción al tiempo del español no se basa únicamente en el aspecto, sino en el contexto que se establece en el discurso. De manera paralela, creemos que al traducir al tsotsil la temporalidad del español, ésta no recaerá únicamente en el aspecto, sino justamente en esas otras partículas, como los adverbios y evidenciales.

Este apartado lo dedicaremos a la exploración sobre los usos de algunos verbos en los 20 textos, Para ello, realizamos un vaciado de todos los verbos empleados por los niños (anexo 11). En este vaciado tratamos de poner aisladamente los verbos, es decir que los pusimos sin modificadores tratando de dejar sólo las marcas de aspecto; sin embargo en algunas construcciones eso fue imposible, dado que en esta lengua tanto adverbios como evidenciales pueden ir entre la marca de aspecto y el verbo que puede llevar algún prefijo de los juegos A o B.

En el anexo 11 tenemos los diez verbos de la lengua de partida, y sus traducciones. Vemos que casi todos ellos tienen equivalentes en la lengua de llegada, lo que cambia son los morfemas que acompañan a las raíces verbales. Por otro lado, hay un verbo que no puede ser traducido al tsotsil porque no existe en esta lengua: se trata de verbo "era" del primer evento narrativo. En tsotsil el verbo ser-estar está implícito, o bien, su cualidad predicativa se forma con el juego B⁹¹. Por ejemplo, en la traducción de Ramón, está implícito porque la retraducción del evento cinco de él sería

⁹⁰En el apartado 1.3.3 hablamos detenidamente de estas partículas.

⁹¹ El lector puede consultar sobre el juego B en el apartado 1.3.1.

"dicen que por eso el tucán ya (es) grande su pico", otros niños, sin embargo, pudieron haber empleado el verbo "tener". El uso del verbo "tener" es posible también en español: se puede decir "su pico era sencillo" o bien "tenía el pico sencillo"⁹². En tsotsil, como lo hemos mencionado, el predicativo se forma con el juego B, pero lo que veremos en la traducción de los enunciados conformados con "ser" del episodio narrativo uno o con "tener" del episodio cinco, es si los niños hacen la traducción al tsotsil empleando el existencial para traducir "era" y "tiene".

Decimos que es previsible que aparezca el existencial en construcciones con "tener" porque en tsotsil no existe la diferencia entre este tipo de verbo y "tener". Al respecto Haviland, refiere que el existencial también indica pertenencia, esto quiere decir que equivale al "tener" del español, un ejemplo de este autor explica esta cuestión con claridad (las negritas del existencial son nuestras):

Mi **'oy** akrem?
 'Tienes hijo?'
 Ch' abal to. Pero **'oy** jtseb.
 'Todavía no, pero tengo hija.' (1981: 48)

Con este ejemplo, Haviland demuestra que el existencial implica pertenencia, porque "para decir «Yo tengo una hija» se dice, literalmente, «Mi hija existe»" (1981: 48). Esta breve explicación sobre el existencial tsotsil ha sido para considerar que puede aparecer en cuatro de las diez columnas de los verbos (anexo 11) y que resulta relevante porque sería el único equivalente para tres verbos distintos en español: haber, ser y tener. Veremos si esto sucede así. Hacemos un resumen sobre las elecciones en la traducción de estos verbos en la siguiente tabla:

Tabla III.10 Traducción de los verbos haber, ser y tener

Lengua de partida	hay	no tenía	era	tiene
Lengua de llegada	oy: 18 sin dato: 2	<i>mu'yuk</i> : 14 <i>ch'abal</i> : 6 total: 20	no marcado: 15 neg. existencial: 5	oy: 9 es Ø: 11
total	20	20	20	20

⁹² No en todos los casos el uso de "ser" se puede equiparar con el de "tener" en español, por ejemplo, cuando el primero tiene función predicativa (María es alta) no puede sustituirse por "tiene".

La tabla III.10 muestra cuales son los equivalentes para el tsotsil de los verbos haber, tener (en positivo y negativo) y ser. Para empezar habría que decir que en esta lengua la negación del existencial ocurre con una sola palabra gráfica, que es muy diferente de la versión en positivo que es *oy*. La negación tiene dos formas: *mu'yuk* y *ch'abal*⁹³ 'no hay/no tiene'. Sobre la forma de existencial en negativo (*mu'yuk*), Haviland añade: "*Mu* a menudo ocurre junto con el enclítico *uk* [...] así es que *mu?yuk* debe analizarse como una contracción (una forma corta) de *mu ?oy*" (1981: 27). El mismo autor indica que otra forma de negación del existencial es *ch'abal* (p. 85), y aclara que el enclítico – *uk'* sólo ocurre para la tercera persona en enunciados estativos; el resto de las personas lleva los sufijos del juego B⁹⁴.

En la tabla III.10, entonces, podemos observar que el existencial en positivo (columna 1) pasa tal cual en 18 niños, lo que demuestra enorme consenso. Sólo dos niños no escribieron esta parte. Creemos que esta uniformidad tiene que ver con el hecho de que este primer existencial es parte de la fórmula canónica de inicio, y es una parte invariable de ella. Se trata de una traducción literal, y probablemente un poco obvia. La negación del existencial (columna 2) tampoco representa un problema, ya que los 20 niños escriben una de las formas de este verbo: *mu'yuk* o *ch'abal*.

Desde el punto de vista de la adaptación, las traducciones a los verbos "era" y "tiene" (columnas 4 y 5) se antojan más interesantes. El primer verbo, ya lo hemos mencionado, no tiene un equivalente en tsotsil, podemos sobreentenderlo al traducirlo, por ejemplo, en la construcción de Lilia (6°): *Ti yee uni k'uno ox la k'uch'al yantik mutetike* 'El su pico (era) débil como (el de) otros pájaros'. Este es un enunciado muy literal: salvo por un elemento léxico, todo se asemeja al de la lengua de partida, incluido el hecho de poner el verbo "ser" no marcado, implícito. Quince niños hicieron traducciones similares, así que también acá encontramos una tendencia.

Sin embargo, llama nuestra atención que las traducciones de cinco niños fueron, a la vez que adaptadas, uniformes entre ellas. Resultan de la elección del existencial en negativo. Estos cinco niños escriben algo como *Ti yee mu'yuk k'uch'al*

⁹³ La forma frecuente para negar en esta lengua en un enunciado declarativo, es con la partícula *mu*, que generalmente aparece en la posición inicial de la cláusula (Fernández *et al.*, 2001: 24). García de León (1971: 32) propone una clasificación de partículas en la que se encuentran las afirmativas y negativas, independientemente de las adverbiales; estas partículas son: *mu*, *m-uk*, "negativo en frases verbales"; *mo'-oj* "no"; *i'i* "no".

⁹⁴ Retomemos un ejemplo del autor para ilustrar esto: *mu p'ij uk* 'no es inteligente'; donde *mu* es la negación, *p'ij* es 'inteligente', y *-uk* es el enclítico de tercera persona (p. 96). Si fuera con primera persona sería *mu p'ijun* 'no soy inteligente', y si fuera con segunda sería: *mu p'ijot* 'no eres inteligente' (nótese el cambio en los enclíticos con respecto al ejemplo de Haviland).

yantik mutetik 'El su pico no tiene como otros pájaros' (Eduardo, 6°)⁹⁵. Tanto este enunciado como el de Lilia, son completamente gramaticales; ellos hicieron una traducción que sigue el orden de la lengua de partida, sólo que cambió el tipo de recurso para traducir un verbo que no se marca en tsotsil. Pensamos que resulta más adaptado poner en negativo un enunciado que estaba en positivo, sobre todo porque es una forma de solucionar un problema expresivo de una lengua a otra conservando el sentido de la narrativa. Pero tal vez más relevante que eso, resulta el descubrimiento de que es posible traducir el copulativo del español al existencial tsotsil, lo que implica que este verbo, en esta lengua equivale a tres del español, tal como lo menciona Suárez (1972: XXII) en uno de sus catorce rasgos.

El último argumento que refuerza la equivalencia –en ciertos contextos lingüísticos- del uso de "ser" y "tener" lo vemos en la cuarta columna de la tabla III.10, donde en la lengua de partida está el verbo "tiene" y en 11/20 traducciones se coloca el verbo implícito "es". La construcción de Ramón (que tomaremos para ejemplificar) dice: *ja' la yu'un ti tukane muk' xa ti yee*. 'Dicen que por eso el tucán ya (es) grande el su pico'. Siendo el existencial tsotsil un equivalente de "tener", pensábamos que serían más frecuentes las construcciones con esta palabra, pero, por el contrario, son la minoritarias, ejemplificamos una de ellas: *Ja' yu'un ta ora li tukane oy xa yu'un yee muk'* 'por eso ahora el tucán ya tiene su pico grande' (Lorenzo, 4°). Para finalizar, apuntamos para este segmento traducido es difícil determinar si una construcción es más adaptada que la otra, ya que en este caso, 'es' no marcado y *oy* resultan un equivalente adecuado del verbo "tener". Eso puede poner a discusión nuestra afirmación anterior de que la versión en negativo del existencial resulta más adaptada, pero el matiz importante que se introdujo allí fue precisamente el de la negación.

3.4 Reflexiones finales de la traducción de narrativas

En este apartado trataremos de hacer una recapitulación general de los elementos que fuimos encontrando en las traducciones de las dos narrativas. Dado que es muy difícil

⁹⁵ Si bien hemos dicho que el existencial tsotsil equivale a dos verbos del español: 'hay' y 'tiene', para la retraducción optamos por el verbo 'tiene' por el contexto de este enunciado. Si fuera el caso, en otro contexto haríamos la retraducción hacia 'hay'; estas decisiones no son arbitrarias, lo que tratamos es que, siguiendo el sentido de una retraducción al español, optemos por la forma que se adapte mejor a esta lengua. Las decisiones sobre la retraducción no influyen en el análisis; es simplemente para que el lector que no sabe tsotsil comprenda las producciones de los niños.

encontrar tendencias de progresión porque hay mucha heterogeneidad en los usos del español y el tsotsil de los niños entrevistados, veremos si podemos encontrar regularidades en la traducción hacia una y otra lengua.

3.4.1 La traducción de marcas de reconocimiento textual: títulos y fórmulas de inicio y de cierre

Es importante retomar que tenemos la hipótesis de que una traducción aceptable tiene que ver con el reconocimiento textual tanto del texto fuente como del texto meta. Es decir, hay que reconocer los elementos que configuran una narrativa para poder traducirla, por ello, lo primero que nos interesaba ver era qué sucedía con la traducción de ciertos elementos, como el título, y las fórmulas de inicio y de cierre de las dos narrativas.

Comencemos con la traducción de los títulos. Para la traducción al español encontramos una concentración mayoritaria entre los niños de 4° hacia el título 'Un conejo', ya que lo escriben nueve niños. Esta misma traducción la realizan seis niños de 6°. La misma concentración mayoritaria entre los de 4° se observa para la traducción al tsotsil, donde todos optaron por la estructura *artículo + la palabra 'tucán' tomada como préstamo + el enclítico -e*. Los niños de 6° no fueron tan uniformes en su traducción al tsotsil. Sólo cuatro de ellos escriben la estructura descrita. El resto se divide entre los que buscan equivalentes a la palabra "tucán" en tsotsil (cuatro niños) y los que escriben el título en español, sin traducirlo.

En cuanto al uso de fórmulas de inicio, para la traducción al español (narrativa 'Un conejo') tenemos como dato contundente que la mayoría de los niños de 6° escribe la fórmula "había una vez", mientras que ningún niño de 4° lo hace. El cierre de estos mismos textos meta, en cambio, no muestra tendencias significativas. En la traducción del español al tsotsil (narrativa *El tucán*) encontramos que ni los de 4° ni los de 6° escriben mayoritariamente la fórmula canónica de inicio de la narración tsotsil *Oy to ox la jun mut*. Algo parecido podemos decir respecto de los cierres: sólo algunos niños de 6° escriben el evidencial de reporte de habla *la* en el cierre de la narrativa⁹⁶, pero no se puede decir que sean mayoría. Ningún niño de 4° escribe un final con evidencial. El

⁹⁶ En el apartado "Algunas partículas que acompañan al verbo" (página 26) hemos caracterizado la importancia de esta partícula en la narrativa tsotsil.

uso de los evidenciales es importante en los inicios y cierres de la narrativa en esta lengua, por eso tomamos su presencia como una condición importante para observar los procesos de traducción en un relato.

Por los elementos analizados no podemos hacer afirmaciones muy contundentes, pero sí es posible tomar algunos datos como referencia para ver si esos comportamientos siguen a lo largo de este y los otros textos analizados. Es decir, ensayar hipótesis. Probablemente el grupo de los niños de 4° pueden tener un comportamiento más generalizable que los de 6°. Tal vez dicha heterogeneidad tenga que ver con búsquedas más precisas para la traducción; esto lo decimos porque el uso de fórmulas de inicio de la narrativa en español sólo ocurre en algunos niños de este grado, al igual que la búsqueda del término exacto en la traducción al tsotsil para la palabra “tucán”.

3.4.2 Reflexiones finales de la traducción al español

En la traducción del tsotsil al español (narrativa ‘*Un conejo*’) analizamos la referencialidad al personaje principal del relato, “el conejo” mediante la exploración del uso de artículos y pronombres clíticos. La narrativa, a diferencia de los textos más breves, permitía hacer un análisis de la referencia, elemento primordial para establecer la cohesión en un relato. En un manejo adecuado de la referencia se esperaría que sólo en una ocasión se mencionara al personaje principal y en las siguientes ocasiones se haría referencia a él mediante clíticos. Esto lo logran tres niños de 4° y tres de 6°, es decir que la mayoría de los niños mantuvo el sintagma “el conejo” en el texto meta tal como se presentó en el texto fuente. A pesar de que tres niños de 6° y tres de 4° hayan hecho las referencias con clíticos, señalamos en el apartado 3.2.2.1 que hay algunas diferencias entre los textos de los niños de uno y otro grado, relacionadas con un mejor manejo de la coherencia global del texto en los de 6°.

Posteriormente analizamos el uso de artículos en la narrativa ‘*Un conejo*’. En esta ocasión queríamos ver si se plasmaba el contraste definido/indefinido del artículo en español –contraste que también existe en tsotsil-. Éste se encuentra plasmado en 16 de 20 textos; en donde no se encuentra plasmado es porque se usó solamente una vez el sintagma “Un conejo” y posteriormente se emplearon clíticos, es decir, allí donde

se hizo un manejo adecuado de la referencia. Lo que quiere decir que este contraste no representó un problema.

Veamos qué ocurrió con el uso de los clíticos. Además de explorar si se usaron para hacer referencias al conejo, analizamos los usos de *lo*, *le* y *se*. Al respecto encontramos que *se* no sólo es el menos usado, sino el que se utiliza de forma menos convencional, por ejemplo en construcciones como *se amaneció el conejo*. *Lo* se utiliza con más frecuencia, y los usos desviantes que localizamos tuvieron que ver con su uso en lugar de *le* en construcciones como *lo cortaron su cola*. El clítico que más se emplea es *le*, y en general es el que más se apega a los usos convencionales del español en los textos traducidos; no hay casos de sustitución por *lo*, por ejemplo.

El análisis del uso de nexos en la traducción de la narrativa '*Un conejo*' fue pertinente porque, al ser el texto más extenso de los tres que se tradujeron propicia el uso de estos elementos que también dan cohesión. Es aún más interesante cuando reparamos en que en el texto fuente se presentan sólo dos elementos cohesivos: un deíctico (*tey* 'ahí') y un nexo que encabeza la fórmula de cierre: *ja' la yu'un* 'es por eso que', por lo tanto, el uso de nexos en las traducciones al español necesariamente introducen cierto grado de adaptación.

A este respecto, pudimos constatar, que en la mayoría de los textos hay más de un nexo entre enunciados, el más usado fue *y*, tanto que encontramos en varias narrativas un uso como el que en español es producido en edades tempranas en la narrativa oral: el fenómeno del polisíndeton. El siguiente nexo más usado fue *que*, empleado como relativo en construcciones como *había un conejo que robaba melón*, pero también aparece en algunos textos en lugares donde no se esperaban, por ejemplo en usos como *que lo tiraron en la cera*, o bien en construcciones como *y que lo metieron en un pegamento*. Esta última nos hace dudar sobre si el empleo de ese *que* no esperado corresponde a la traducción del evidencial *la* del texto fuente, o bien de un "acompañante natural" del *y* que hemos descrito en hablantes nativos de español en edades tempranas.

En cuanto al uso de preposiciones, analizamos el repertorio utilizado, que fue el siguiente: *en*, *de*, *por*, *para*, el cual aparece en sólo nueve textos; en siete se utiliza sólo una y en cuatro no aparece ni siquiera la marcada en el texto fuente: *ta*. El uso de las preposiciones mencionadas se apega, en general, a la convención del español; la preposición más empleada fue *en*, que es el equivalente de la preposición *ta* del tsotsil;

parece que hay claridad para traducirla hacia *en*, sólo hubo un caso en el que fue traducida hacia *de*.

3.4.3 Reflexiones finales de la traducción al tsotsil

En la traducción del español al tsotsil (narrativa *El tucán*) nos centramos en dos cuestiones principalmente: la posesión gramatical de una palabra inalienable, y la traducción de tres verbos del español que tienen un único equivalente en tsotsil. Comencemos por el análisis de la posesión de la palabra “pico”, parte del cuerpo del personaje principal, y como tal, raíz que debe escribirse bajo el paradigma de las palabras inalienables. Esta palabra fue traducida en cinco ocasiones, en las cuales se debía transitar de “el pico” a “tu pico”, a “su pico”, por lo que las alternancias sintácticas resultaron un muy buen flanco para analizar la posesión gramatical en la lengua tsotsil. En esta lengua, cierto tipo de posesión aparece acompañada de un determinante y un enclítico (estructura art. + pos. + raíz + encl.). Lo que descubrimos es que a un hablante no nativo de tsotsil puede resultarle muy sorprendente el uso de este sintagma. A continuación veremos por qué.

Resulta que en el texto fuente aparece en dos ocasiones el sintagma “el pico”. La primera en el enunciado *Este tucán no tenía el pico grande*. La traducción que resulta es *ye* o *sni* (‘su pico’) en 18 textos, o sea, la mayoría. La segunda ocasión en que aparece es al final del texto, donde se presenta la resolución de la narrativa: *Y por eso ahora el tucán tiene el pico grandote* y nuevamente, la tendencia se ubica en una traducción con la estructura posesivo + raíz: *ye* o *sni* en 14 textos; es decir que allí donde estaba plasmado el artículo en la lengua de partida, no se plasmó en la de llegada.

Ahora veamos qué ocurrió con la traducción del sintagma “su pico”, presentado en enunciados como *su pico era sencillo como el de los demás pájaros*, que fue traducido en 13 textos como *ti* o *li yee/ ti snie*, es decir con la estructura art. + pos. + raíz + encl. Luego, en el enunciado donde vuelve a aparecer el sintagma con el posesivo de tercera persona *El otro pájaro le prestó su pico*, en 12 textos se vuelve a traducir bajo la estructura descrita: *ti* o *li yee/ ti o li snie*. ¿Qué quiere decir el hecho de que el artículo se plasme en tsotsil en construcciones donde no estaba en la lengua de partida y no se escriba donde sí estaba? No tenemos una respuesta contundente

desde la lengua, pero lo que esto sí permite ver es que son decisiones que no responden a una traducción literal, ya que resultaron completamente inesperadas.

Dos consecuencias podemos obtener de esto: la primera es que, como núcleo duro de la lengua tsotsil, la posesión queda muy clara en las traducciones de todos los textos, ya que en todos los casos la raíz elegida se encuentra poseída. Están plasmadas también las distinciones para la segunda y la tercera persona. La otra consecuencia que tenemos de estas exploraciones es que la lengua tsotsil ha sido objeto de reflexión en todos los niños, ya que son capaces de tomar decisiones con mucha claridad, lo que resultó en la adaptación de la estructura gramatical del español a la de su lengua.

La siguiente cuestión que abordamos a profundidad fue la traducción de los verbos *haber*, *ser* y *tener* al tsotsil, ya que el texto fuente presentaba esta variedad, queríamos ver cómo resolvían los niños la traducción de tres verbos en español que en tsotsil tienen un solo equivalente, que es el existencial. Encontramos entonces que la traducción del primer verbo presentado en el enunciado ***Hay un pájaro al que le dicen tucán*** fue traducido mayoritariamente (18 textos) hacia el equivalente exacto: el existencial *oy*. Luego aparecía el verbo “tener” en negativo: ***Este tucán no tenía el pico grande***, que también fue traducido de manera uniforme hacia la forma negativa del existencial: *mu'yuk* o *ch'abal*.

Posteriormente se presentaba el verbo “ser” en pasado: ***su pico era sencillo como el de los demás pájaros***, que fue traducido por 15 niños hacia la forma no marcada en tsotsil en construcciones como *Ti yee uni k'uno ox la k'uch'al yantik mutetike* 'El su pico (era) débil como (el de) otros pájaros', y cinco niños eligen expresar esto mismo, pero con el existencial en negativo: *Ti yee mu'yuk k'uch'al yantik mutetik* 'El su pico no tiene como otros pájaros', solución que nos parece muy interesante porque está diciendo lo mismo, pero con otros recursos expresivos, y eso precisamente, es lo que significa traducir.

Algo similar pasa con el último verbo existencial presentado en positivo: ***Y por eso ahora el tucán tiene el pico grandote***, traducido por 11 niños hacia el implícito “ser”: *ja' la yu'un ti tukane muk' xa ti yee*. 'Dicen que por eso el tucán ya (es) grande el su pico' versus nueve niños que hacen una traducción con el verbo equivalente: *Ja' yu'un ta ora li tukane oy xa yu'un yee muk'* 'por eso ahora el tucán ya tiene su pico grande'. Lo que resulta de esto es que son más los niños que no eligen el verbo que estaba en la

lengua de partida –y que tiene un equivalente exacto en la de llegada- en su traducción.

Para finalizar estas reflexiones, queremos retomar las exploraciones relacionadas con el reconocimiento textual del inicio: ¿hay alguna relación entre lo registrado en una lengua y otra para los títulos y fórmulas con las elecciones léxicas y sintácticas? Por ejemplo, en las traducciones de títulos encontramos que los niños de 6° tuvieron más aciertos, como poner la fórmula de inicio de la narrativa en español, cuando ninguno de 4° la pone, o bien tratar de hacer búsquedas más precisas en el título de la narrativa traducida al tsotsil para no poner simplemente el préstamo de la palabra en español. Esos logros no se sostuvieron para el análisis sintáctico, donde de perdieron los matices sobre qué pueden hacer los de 6° que no puedan los de 4°.

En los análisis de elección léxica y sintáctica nos llama la atención el logro para escribir estructuras muy características de ambas lenguas por parte de ambos grupos, entre las que se encuentran, para el español, un repertorio básico y bien empleado en general de artículos, nexos, preposiciones y clíticos del español, pero la coherencia global del texto no puede generalizarse: los niños que la logran siguen siendo minoría y pertenecen a los dos grados. En cuanto al tsotsil, encontramos los mismos logros en términos de adaptabilidad. Si bien, tenemos una limitante para describir con más precisión qué ocurre con sus elecciones, lo que sí podemos notar, justamente por no ser hablantes de la lengua, es que no siguen, para las estructuras básicas del tsotsil, como la posesión, una traducción literal, lo cual no puede sino considerarse un acierto.

Capítulo 4. Análisis de las adivinanzas

En este capítulo analizaremos las traducciones de las adivinanzas realizadas por los 30 niños entrevistados. A partir de este capítulo, veremos las traducciones de los niños de los tres grados. Como hemos mencionado en el capítulo Metodología, las adivinanzas fueron los únicos materiales que presentamos ilustrados⁹⁷. En este tipo de discurso el lenguaje metafórico juega un papel fundamental, por ello pensamos que era necesario que los niños tuvieran un apoyo visual para comprender la adivinanza antes de traducirla.

Se trata de entender un texto que en su totalidad es metafórico porque resalta las partes o propiedades de un objeto que se pretende adivinar, pero dichas partes pueden estar expresadas también en términos metafóricos o acompañadas de giros lingüísticos⁹⁸.

Al igual que en la narrativa, donde el relato está marcado por ciertas fórmulas canónicas que configuran el tipo de texto, las adivinanzas tienen una presentación formulaica como "adivina adivinador". Pero las adivinanzas que se tradujeron en las dos lenguas no tienen una fórmula como esta, sino que el planteamiento se encuentra directamente. En este caso, la enunciación, la sintaxis y la pregunta final configuran el género discursivo. Veamos cuales fueron las adivinanzas traducidas:

a) Del tsotsil al español:

Oy k'usi ch-ok' ta jujun k'in mu'yuk xch'ulel mu x-ok' ta jech no'ox.

¿K'usi ja'?

'Hay algo que canta en todas las fiestas pero no tiene espíritu, no canta por sí sola

⁹⁷ Para ver las adivinanzas tal como se presentaron, así como la conducción de la entrevista durante la elicitación el lector puede remitirse al capítulo 2.

⁹⁸ Son pocos los trabajos en español dedicados a la comprensión de la metáfora durante el desarrollo del lenguaje. Calderón y Vernon (2011: 137-150) realizan un estudio sobre la comprensión de la metáfora en niños y adolescentes escolares a partir de la resolución de adivinanzas, partiendo de la premisa de que es durante la adquisición tardía del lenguaje (a partir de los seis años) cuando se desarrolla la capacidad de producir y comprender metáforas. Este trabajo arroja luz sobre la forma en que los sujetos detectan pistas y las interpretan para resolver una adivinanza. En ellas están involucrados los rasgos semánticos que comparten los dominios fuente (lenguaje literal) y meta (lenguaje metafórico), así como la forma en que coordinan la relación todo-partes. Su estudio demuestra que esas capacidades se van afinando conforme avanza su escolaridad. En nuestra exploración no pretendemos arrojar resultados sobre la comprensión de la metáfora, pero creemos que sí está implícita esta capacidad en las traducciones adaptadas.

¿Qué es?' (Respuesta: La flauta)

b) Del español al tsotsil:

Crece debajo de las hojas de las milpas y si no se recoge se muere de tristeza.

¿Qué es? (Respuesta: La calabaza)

Aunque sabemos que no es lo mismo resolver una adivinanza que traducirla, pensamos que lo mejor era sondear en el reconocimiento textual de este género, preguntando cuál era la respuesta. Es importante decir que los niños de 6° por lo regular dieron una respuesta inmediata, ya fuera en tsotsil o en español, eso dependía de la lengua en que leyeron la adivinanza⁹⁹. Independientemente de que ésta fuera la esperada o no, ya el hecho de que dijeran una palabra era indicador de que sabían que se trataba de una adivinanza y de que habían comprendido el texto. Esto no ocurrió en todas las parejas, sobre todo algunas parejas de 2° respondían no haber entendido. En ese caso hicimos mucho trabajo de intervención, replanteamos de varias maneras la adivinanza, apoyándonos siempre en el dibujo; cuando los niños por fin entendían el planteamiento, señalaban algún objeto en el dibujo; si el objeto no era la respuesta, volvíamos a replantear, y así hasta que señalaban la flauta o la calabaza, que eran las respuestas a las dos adivinanzas.

Creemos, por todo lo que hemos expuesto, que este material ofreció muchos retos en el momento de entenderlo y traducirlo, ya que requería: familiaridad con el tipo de texto y comprensión de que todo el planteamiento corresponde a una descripción de un objeto al resaltar partes o funciones de aquél, por lo tanto, se juegan dos figuras retóricas: la sinécdoque¹⁰⁰ y la metáfora; todo este planteamiento es en realidad una pregunta que después se manifiesta de forma explícita como ¿qué es? o ¿k'usi ja'? en el caso del tsotsil¹⁰¹.

Es decir que la traducción de una adivinanza implica la comprensión de que este tipo de texto está demandando al lector un reto que sugiere resolver la incógnita

⁹⁹ Era posible, como en los otros textos, que hubiera dudas de léxico, que se dijeran varios tipos de calabaza u otro instrumento, que se dieran otras respuestas, etc, pero entonces recurriamos al dibujo para dar pistas. Para ver las respuestas de las dos adivinanzas, consúltense los anexos 12 y 14.

¹⁰⁰ "Figura retórica que [...] se basa en "la relación que media entre un todo y sus partes" (Lausberg). Fontanier la describe como la "designación de un objeto por el nombre de otro objeto con el cual forma un conjunto, un todo físico o metafísico, hallándose la existencia o la idea del uno comprendida en la existencia o la idea del otro" (Beristáin, 1995: 464).

¹⁰¹ Hemos consultado en los libros de texto de la SEP el uso que hacen de los signos de interrogación y se ciñen a la puntuación del español, al igual que el CELALI y el material de Bertely *et al.* (s.f), de donde obtuvimos la adivinanza.

planteada por las figuras mencionadas. Por lo tanto se juega aquí un manejo del lenguaje muy interesante, ya que desde el planteamiento, el traductor deberá situarse en el papel de retador, así que el juego de palabras que elija no es poca cosa: se trata entonces de desplegar una serie de estrategias para jugar este papel. En otras palabras, la comprensión del planteamiento de la adivinanza en el texto fuente y su traducción supone conservar la incógnita hasta el final; la traducción de una adivinanza que no la logre plantear, no plasma la esencia de ésta.

4.1. Traducción del tsotsil al español: adivinanza "La flauta"

Antes de pasar al análisis de la adivinanza de la flauta, presentamos este material palabra por palabra, ya que la traducción adaptada no da una idea precisa de las dificultades a las que los niños se enfrentaron. Para una lectura de las traducciones de los 30 niños, así como para el seguimiento del análisis, presentamos el anexo 12, que hemos dividido en: planteamiento parte 1 (enunciados positivos), planteamiento parte 2 (enunciados negativos), planteamiento parte 3 (giro idiomático), pregunta y respuesta.

El material presentado a los niños en lengua tsotsil, separado tal como lo hemos hecho para el análisis, tiene los siguientes elementos lingüísticos: En la primera parte (planteamiento parte 1) se encuentran los enunciados en positivo: **Oy k'usi ch-ok' ta jujun k'in**, donde *oy* es el verbo existencial, *k'usi* es un pronombre interrogativo que equivale a 'qué' o 'cuál' del español, *ch-ok'* es un verbo, en el que *ch-* es el aspecto incompletivo y *ok'* la raíz verbal del intransitivo 'cantar, gritar, llorar, silbar, tocar' (la flauta, el tambor, etc.) (Laughlin, 2007: 74), *ta* es una preposición, *jujun*, que está compuesta por la raíz *jun* (uno), significa 'uno por uno' o 'cada', *k'in* es 'fiesta o celebración'. Una traducción adaptada al español sería 'Hay algo que canta en cada fiesta'.

En la segunda parte del planteamiento de la adivinanza, tenemos los enunciados negativos: **mu'yuk xch'ulel mu x-ok'**, donde *mu'yuk* es la negación del existencial, *xch'ulel* es 'alma o espíritu', y *mu x-ok'* es la negación del verbo 'cantar', compuesto por el morfema *mu* que es el que introduce la negación¹⁰². Luego tenemos algo similar con la ortografía del verbo 'cantar o llorar', que en el enunciado anterior,

¹⁰² Resulta interesante preguntarnos por qué para el verbo existencial la negación se junta gráficamente con unos verbos y con otros se separa.

para plasmar el aspecto incompletivo se graficó con *ch-* y en esta ocasión con *x-*. La traducción adaptada al español sería ‘no tiene alma, no canta’.

Hasta aquí podemos plantear las siguientes interrogantes: ¿una ortografía distinta para un mismo verbo provoca que los niños realicen dos traducciones diferentes? Considerando que el español hace la distinción entre el verbo existencial y el ‘tener’, mientras que el tsotsil no, ¿la traducción del existencial se adaptará a las condiciones que plantea la adivinanza en español (hay/no tiene)? En el capítulo anterior vimos la traducción del verbo existencial español al tsotsil; en esta ocasión podremos observar el procedimiento inverso.

La tercera parte que constituyó esta adivinanza es una de las más complicadas de traducir, ya que es una expresión idiomática, se trata de *ta jech no'ox*; como tal, no sirve de mucho una traducción palabra por palabra, pero para continuar con la forma expositiva que hemos llevado presentamos la descripción. Como ya hemos visto, *ta* es una preposición; *jech* es un adverbio de afirmación: ‘así, sí, tal’; *no'ox* es un adverbio que significa ‘sólo, de por sí, siempre’ (Hurley y Ruiz, 1978: 92) o ‘justamente, simplemente’ (Laughlin, 2007: 59). Como es una expresión idiomática, el diccionario de Hurley y Ruiz contempla el uso de los dos adverbios juntos, pero sin la preposición; en éste, la traducción propuesta es ‘sin razón, en vano’.

Para darle sentido a esta última parte del planteamiento de la adivinanza, recordemos la traducción al español que teníamos hasta ahora: ‘Hay algo que canta en cada fiesta, pero no tiene alma, no canta’¹⁰³. Como hablantes del español, y tomando en cuenta el contexto previo, además de lo que significa cada palabra de la expresión *ta jech no'ox*, podemos decir que se asemeja a algo como ‘por sí sola, por sí misma’, o bien, como sugiere el diccionario de Hurley y Ruiz: ‘en vano’. Sin embargo, otro de nuestros colaboradores adultos, Agustín Gutiérrez, sugirió ‘así nada más’. No queremos optar por ninguna de estas traducciones porque, como lo hemos mencionado, es muy difícil la traducción de una expresión idiomática. Lo importante es ver si para los niños resultó ‘intraducible’ o si, por el contrario, son este tipo de expresiones las que no generan mayores problemas de traducción, ya que no se intenta traducir palabra por palabra. Este es un problema específico que no se encuentra en los otros textos analizados en este trabajo.

¹⁰³ Esta fue la propuesta de traducción de uno de nuestros colaboradores adultos, quien consideró que la adivinanza quedaba bien plasmada en español hasta aquí. Como traductor profesional, él decidió no incluir la expresión idiomática. Es parte del ejercicio de traducción decidir qué es traducible y que no en una lengua.

La cuarta columna del anexo 12 representa el último componente de la adivinanza: la pregunta explícita, en la quinta se encuentra la respuesta. Como ésta no estaba en el material que entregamos a los niños, les pedimos que además de decirla oralmente la pusieran por escrito. Esta es la única actividad en la que deben usar signos de interrogación. Al igual que en las narrativas, la disposición gráfico-textual es un indicador del reconocimiento del tipo de texto¹⁰⁴.

Por las características lingüísticas de la adivinanza que hemos señalado - tenemos que básicamente se encuentra constituida por una oposición-, en este *corpus* exploraremos la traducción de dos verbos que están en positivo y en negativo: *oy/mu'yuk*, *ch-ok/mu x-ok*, considerando que las traducciones más adaptadas serán aquellas que traduzcan el existencial en negativo al verbo 'tener' del español, mientras que el verbo en positivo se conservará igual; en cambio, para los verbos *ch-ok/mu x-ok*, esperamos que conserven la acepción en sus versiones positiva y negativa, es decir que esperamos sistematicidad. La capacidad de adaptar una acepción –en el caso de *mu'yuk* y de conservar otra requiere del conocimiento de la lengua de llegada y de la adecuación al contexto. Por otra parte, dado que se trata de una oposición, en una traducción adaptada esperaríamos el uso de unnexo adversativo, lo que permite continuar con el análisis de los nexos comenzado en el capítulo 3. Finalmente, haremos una descripción de las traducciones de los giros idiomáticos.

4.1.1. Uso de nexos en la adivinanza "La flauta"

Como habíamos mencionado en el apartado 3.2.3, dedicado al análisis de los nexos en la narrativa, una traducción adaptada del tsotsil al español supone la colocación de nexos. En una traducción adaptada, se esperarían dos tipos de nexos: la preposición que sí se encuentra marcada en la lengua de partida (*ta jujun k'in*), y los oracionales *que* y *pero*: 'hay algo **que** canta **en** cada fiesta **pero** no tiene alma' tal como lo proponen los colaboradores adultos (ver anexo 12, segunda fila). En la tabla que aparece a continuación organizamos los datos según la cantidad y tipo de nexos empleados en las traducciones. En la segunda fila ofrecemos los ejemplos que

¹⁰⁴ No es nuestro objetivo analizar la puntuación de los textos traducidos. Para las adivinanzas en particular, nos interesan los signos de interrogación únicamente como indicador de reconocimiento textual. La gran mayoría de los niños no escribe signos de interrogación (20), y uno no escribió la pregunta (ver anexo 12, cuarta columna).

permiten comprender los usos y en la tercera colocamos la cantidad de niños que utilizan la variedad descrita.

Tabla IV.1 Uso de nexos en la traducción de la adivinanza "La flauta" (30 textos)

que, en, pero	que, en, (y)	otros	(lo) que	sólo preposiciones	no usa nexos
'Hay algo que llora en las fiestas pero no tiene alma pero no llora' (Aquelino, 4°)	'Hay algo que llora en cada fiesta, no tiene alma' (Graciela, 4°) 'Hay algo que llora en cada carnaval y no llora' (Lilia, 6°) 'Hay algo que canta en cada fiesta que no tiene alma' (Aureliana, 4°)	'Llora en cada fiesta pero no tiene sentido' (Enrique, 6°) 'Hay algo que llora de las fiestas' (Lorenzo, 4°) 'Hay algo que llora cada fiesta, pero no tiene espíritu, pero no llora' (Ángel y Willi, 2°)	'Hay algo que llora cada fiesta, no tiene alma' (Ana, 4°) 'Que es lo que está llorando cada una fiesta, no hay espíritu' (Erik, 2°)	'Hay algo llora uno a uno en cada fiesta' (Ramón, 6°) 'Hay algo llorando por uno en la fiesta' (Víctor, 4°) 'Hay algo llorando en por uno en el fiesta' (Jorge, 4°)	'qué está llorando, no hay espíritu' (Angélica, 2°)
Total: 1(4°)	Total: 13= 6 (6°)+ 5 (4°) + 2 (2°)	Total: 4= 1 (6°)+ 1 (4°) + 2 (2°)	Total: 3= 1(4°) + 2 (2°)	Total: 5= 2 (6°)+ 2 (4°) + 1 (2°)	Total: 4 = 1 (6°) + 3 (2°)

Como vemos, sólo un niño escribió los tres nexos esperados (primera columna). En la segunda columna se concentra la mayor cantidad de niños de la tabla y, aunque solo equivale al 43% de los textos, muestra una tendencia: todos ellos utilizan de forma convencional los nexos *que* y *en*, y la traducción es bastante aceptable pese a que no se haya marcado la adversación. La tercera columna agrupa a los niños que utilizaron dos nexos, pero no son los esperados *que* o *en*, sino la combinación de alguno de estos y otro. Pusimos ejemplos de cada uno de los grados para mostrar que, pese a que no usan los nexos esperados, las traducciones resultan adecuadas, y los usos de los nexos también, con la salvedad del caso de Lorenzo, (4°) que emplea *de* en lugar de *en*.

En la cuarta columna están los niños que sólo escribieron el nexo *que* o *lo que*, esta última traducción representa otra alternativa para iniciar la adivinanza. Volveremos sobre esta cuestión al finalizar el apartado. La quinta columna agrupa a los niños que

sólo escribieron preposiciones; los ejemplos muestran que no todas fueron usadas convencionalmente. En la sexta columna tenemos a los que no usaron nexos; podemos decir que, desde el punto de vista sintáctico, estos son los niños que realizan las traducciones más literales.

Este primer análisis nos aproxima a responder una pregunta que resulta obligada: hemos dicho que el uso de nexos es uno de los indicadores para reconocer una traducción adaptada, pero eso nos lleva a otra cuestión ¿podemos describir en términos progresivos algunas pautas de aprendizaje de los nexos en español? En la tabla IV.1 hemos visto algunas tendencias: en general parece no haber problemas en el empleo de *en* y *que*. El caso de *pero* es muy interesante porque, a pesar de aparecer en pocas ocasiones, siempre se usa convencionalmente. Sin embargo, esta tabla sólo puede ofrecer tendencias generales, más no progresión alguna, ya que los ejemplos de la segunda y tercera nos muestran traducciones aceptables. Los ejemplos de estas columnas también pueden sugerir una primera conclusión: los nexos oracionales empleados no muestran problemas en su uso; en cambio, las preposiciones son un poco más problemáticas.

4.1.2. Enunciados positivos y negativos

El análisis de los enunciados positivos y negativos básicamente tiene que ver con dos cuestiones: por un lado se encuentra la forma gráfica de los verbos empleados en tsotsil en positivo y en negativo. Por ejemplo, la negación en español ocurre con dos palabras gráficas (un adverbio de negación y un verbo), sin embargo, en los verbos presentados en tsotsil no hay sistematización al respecto (en unos verbos se junta con el adverbio, en otros se separa). Por otro lado, la segunda ocasión en que se presenta el existencial es en su forma negativa, y adquiere otra morfología: *mu'yuk*, ya que el existencial en positivo es *oy*.

También se presenta la cuestión semántica imbricada en la traducción del existencial, ya que en español éste se diferencia del verbo *tener*, y no ocurre así en tsotsil. Esta cuestión apunta hacia un lugar problemático en la traducción del existencial, ya que en las dos ocasiones que debe traducirse al español, tendrá que hacerse la distinción entre *hay* y *tiene* dependiendo del contexto; esta distinción es

requerida por la adivinanza para que cobre sentido en su versión en español (ver anexo 12, primera y segunda filas).

4.1.3. Traducción del existencial tsotsil

A continuación presentamos un análisis de los existenciales empleados por los niños de los tres grados en relación con los verbos en positivo y negativo; haremos una descripción general de las traducciones con ejemplos ilustrativos.

Tabla IV.2 Traducción del existencial tsotsil en positivo y negativo

Hay/no tiene	Hay/no hay	Hay/s.d	s.d/no hay, no tiene	Qué es (está)/no hay (tiene)
'Hay algo que está llorando en la fiesta no tiene alma' (Patricia, 6°)	'Hay algo que llora en una fiesta no hay espíritu' (Antonio, 2°)	'Hay algo que llora en cada carnaval no llora' (Cristina, 6°)	'Llora en cada fiesta pero no tiene sentido' (Enrique, 6°)	' Que es lo que está llorando cada una fiesta no hay espíritu' (Erik, 2°)
Total: 17= 6 (6°) + 8 (4°) + 3 (2°)	Total: 6= 2 (4°) + 4 (2°)	Total: 2 (6°)	Total: 2 (6°)	Total: 3 (2°)

Como hemos mencionado anteriormente, es de un nivel de complejidad mayor traducir el existencial hacia *tiene*, ya que requiere del conocimiento de la lengua de llegada (saber que el español diferencia entre el verbo *hay* y *tiene*). En la primera columna de la tabla IV.2 vemos que 17 niños logran hacer esta distinción del español, de los cuales, la mayoría son de 4° (ocho niños), de 6° son seis y de 2° son tres. Esta columna nos está indicando entonces, que la mayoría de niños de 4° y de 6°, ya no tiene problemas para hacer la distinción, mientras que la mayoría de los de 2° sí.

En las restantes columnas están los niños sobre los que no podemos saber, al menos en esta actividad, si pueden añadir la acepción del verbo *tener* en el momento de traducir el existencial tsotsil, ya que por diversas razones no lo escribieron dos veces. En el caso de la tercera columna, las niñas que aparecen allí conformaron pareja; ellas hacen una traducción no precisamente literal, pero sí muy parca, ya que traducen sólo lo mínimo indispensable.

Es distinto ese caso al de los niños de la cuarta columna porque, como vemos en el ejemplo de Enrique, no traduce el primer *oy* hacia 'hay' porque él ha decidido

entrar directamente con 'llora', y queda un planteamiento más sintético, conservando el sentido de la adivinanza.

Los tres últimos niños de la quinta columna (Erik, Teresa y Angélica de 2°) también han hecho una traducción muy interesante. De hecho, son casos peculiares porque son los únicos que para el inicio de su planteamiento usan 'qué es/qué está' en lugar de 'hay algo'. Si consideramos que *k'usi* es un pronombre interrogativo, tiene bastante sentido esta traducción, que resulta muy cercana a las fórmulas canónicas del planteamiento de una adivinanza en español.

4.1.4. Traducción de *ch-ok'* y su negación (*mu x-ok'*)

Con respecto a la traducción del verbo *ch-ok'* (cuyo significado es muy amplio, ya que corresponde a varios verbos del español, como 'cantar', 'llorar', 'tocar', y otros) y su negación (*mu x-ok'*), analizaremos elementos morfosintácticos y semánticos relacionados con la elección del verbo en sus versiones positiva y negativa. Con los primeros nos referimos a la sistematicidad en la conjugación de los tiempos, como ejemplo hipotético digamos que un niño podría traducir algo como "canta/ no cantó", en ese caso habría variedad en el tiempo elegido al traducir.

Recordemos que el tsotsil no manifiesta morfológicamente el tiempo, por lo que la marca de aspecto en esta lengua y el contexto en el que el verbo es empleado determinan la variedad de tiempos en la traducción al español. Por ejemplo, el verbo *ch-ok'* (y su correspondiente alófono *x-ok'* que vemos en el mismo verbo, pero en negativo) está marcando aspecto incompletivo. El contexto del resto de la adivinanza es lo que realmente determinará si hay que trasladar a un tipo de presente, porque el aspecto incompletivo por sí mismo no implica necesariamente conversión al tiempo del español¹⁰⁵. Luego, decimos "tipo de presente" porque no nos ceñimos solamente al presente simple del español, sino que incluimos, precisamente por su carácter aspectual, a las perífrasis verbales, particularmente aquellas con carácter incompletivo (por ejemplo: estar + gerundio), que son las que podemos ver en algunas traducciones de los niños.

¹⁰⁵ En el apartado 1.3.3 "El verbo tsotsil" tratamos el tema de la diferencia de categorías en las dos lenguas.

La segunda cuestión que podría generar variedad en la traducción se encuentra en el plano semántico. Esto porque en su traducción al español, el verbo *ch-ok'* resulta en al menos tres diferentes verbos del español: 'llorar', 'cantar' y 'tocar', todos ellos incluidos en el mismo término tsotsil. Por todo eso, creemos que lo más conveniente será hacer el análisis por separado de estos dos elementos. Empecemos por el que describe de forma general la variedad tanto en lo sintáctico como en lo semántico, y luego veremos los tipos de variedad¹⁰⁶.

Tabla IV.3. Variedad en la traducción del verbo *ch-ok'* 'cantar' (30 textos)

Llora/no llora Canta/no canta Toca/no toca	(Está) llorando/ no está llorando	Está llorando/ no llora	Otros	Llora/ s.d
Total: 18= 6(6°)+ 7 (4°) + 5(2°)	Total: 2 (4°)	Total: 3 = 2(6°)+ 1(2°)	Total: 5 = 2(6°)+ 1(4°) + 2(2°)	Total: 2 (2°)

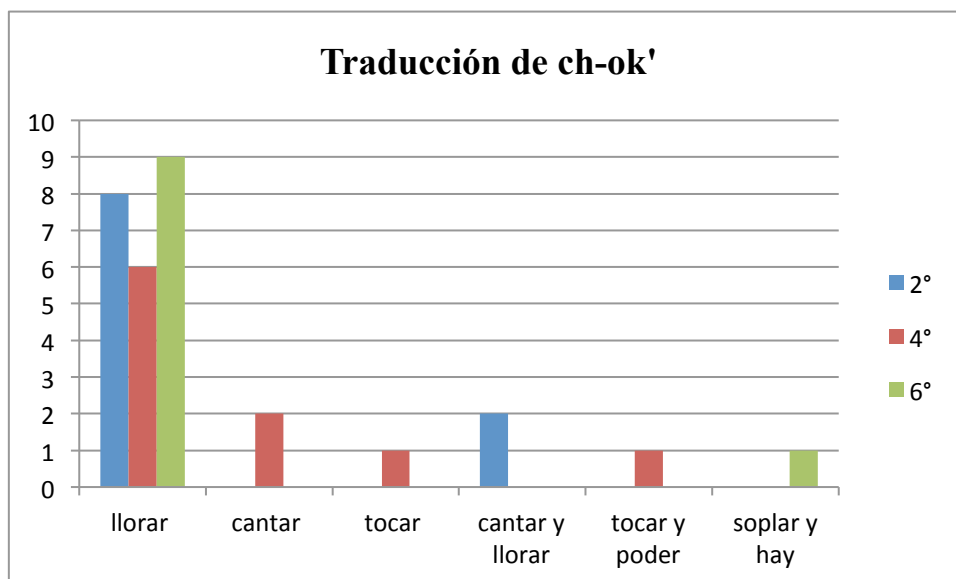
El primer dato relevante que arroja esta tabla es que independientemente del verbo y la conjugación elegida, 28 niños (de la primera a la cuarta columna) plasmaron la negación, es decir en 28 casos tenemos el contraste del verbo en positivo y negativo. Como vemos en la primera y segunda columnas, la mayoría de los niños fueron sistemáticos en la conjugación: utilizan la tercera persona del presente de indicativo, aún los que hacen perífrasis con gerundio: *está llorando/no está llorando*. Los niños de la tercera columna corresponden a los que escriben una conjugación distinta para la versión negativa respecto de la positiva, por ejemplo para la versión positiva del verbo escriben la perífrasis *está llorando*, pero para la versión negativa escriben *no llora*.

La cuarta columna agrupa a los casos que no corresponden a las descripciones antes señaladas, y que pueden ser muy distintos entre sí. Por ejemplo, tenemos a niños que no son sistemáticos ni en la conjugación ni en el verbo elegido, o sea que en la versión positiva eligen un modo y un verbo y en la versión negativa otro modo y otro verbo, como en el caso de la pareja de Edgar y Javier de 2° que escribieron *cantar/no llora*. En la quinta columna tenemos a dos niñas de 2° que sólo escribieron la versión positiva del verbo, es decir que no tradujeron todo el planteamiento de la adivinanza.

¹⁰⁶ Obviamos un tercer tipo de asistematicidad que no forma parte de los objetivos de esta tesis: la variedad de escrituras para un mismo verbo, por ejemplo, *yora/no llora*.

Desde el punto de vista semántico, podemos hacer una breve descripción de los verbos elegidos para traducir *ch-ok'*, es decir la elección léxica.

Gráfica 1 Variedad semántica en la traducción de *ch-ok'*



Los datos expuestos en esta gráfica se leen de la siguiente manera: en primera instancia el total de niños de cada grado es de diez, el número tope del eje vertical. En segundo lugar, los primeros tres verbos indican que eligieron ese verbo en su versión positiva y negativa; las siguientes barras ilustran a los niños que escogieron un verbo en la versión positiva y otro para la versión negativa. Es decir, desde el punto de vista semántico, lo que predomina en los tres grados es la elección del verbo "llorar" (23 niños) para traducir *ch-ok'/mu x-ok'*. Luego tenemos dos ocurrencias del verbo "cantar" en niños con elecciones sistemáticas. Un sólo niño elige "tocar" en su traducción de *ch-ok'* en positivo y negativo. Respecto de las elecciones por grado tenemos que en 2° y en 6° hay una notable concentración de las respuestas en apenas dos categorías, mientras que en 4° se dispersan en cuatro categorías.

4.1.5. Traducción de los giros idiomáticos

La traducción de giros idiomáticos ofrece de suyo una cuestión que se coloca en el centro del problema: ¿hasta qué punto puede considerarse que son "intraducibles"? ¿es posible que sea precisamente en este tipo de expresiones donde el traductor tenga

menos problemas al no intentar hacerlo palabra por palabra? Esto tiene que ver con el criterio que hemos pensado que es el de máxima elaboración en la práctica traductológica: el de la adaptación. A continuación colocamos una tabla donde hemos clasificado el tipo de traducciones que los niños realizaron (para ver la frase en tsotsil y la propuesta de traducción de los colaboradores profesionales, consúltese el anexo 12, filas primera y segunda).

Tabla IV.4. Traducción de *ta jech no'ox*

Así nomás	Solo/ solito/ solitito	Es así nada más/es así nomás	Sólo es	Sólo eso	Sin dato
19 = 7 (6°) + 8 (4°) + 4 (2°)	4 = 2 (6°) + 2 (4°)	2 (2°)	2 (2°)	1 (6°)	2 (2°)

La elección mayoritaria fue "así nomás" (19 niños), es de notarse que la división propuesta obedece a una cuestión de registro, pero en general, 28 de los 30 niños realizaron una traducción adecuada, sólo una pareja de niñas de 2° no tradujo la expresión. Si bien tomar la decisión de qué es lo traducible y qué no en una frase es parte del ejercicio de traducción, y eso representa también adaptar, no fue eso lo que pasó con Teresa y Angélica, quienes más bien dijeron que no podían traducir *ta jech no'ox*¹⁰⁷.

Como hemos explicado en el apartado dedicado a la descripción lingüística de la adivinanza en tsotsil, el diccionario de Delgaty sugiere que la traducción de esta expresión es 'sólo', 'de por sí' o 'en vano'. Por el contexto de la adivinanza, como hablantes del español, podríamos decir que también equivale –en cierto registro- a 'por sí misma'. Parece que entre los hablantes nativos tsotsiles –incluido uno de los colaboradores adultos- hay consenso de que significa 'así nomás' –en registro coloquial-, ya que esta escritura tiene 19 ocurrencias, sin contar las de los niños que escribieron además el verbo es de la tercera columna (tabla IV.4). Llama nuestra atención el hecho de que uno de estos niños realice esta traducción en un registro que

¹⁰⁷ Hemos visto en su protocolo que lo que sucedió es que a ambas se les complicó mucho esta traducción; en entrevista dijeron que no entendían qué era *ta jech no'ox*, después de varios intentos fallidos les dijimos que hasta allí lo dejaran.

se asemeja más al español escrito: 'esasi nadamas'¹⁰⁸. Si bien, para un hablante de español, esta traducción no parece ser la más adecuada, creemos que tampoco es una traducción desconcertante: ¿cuál es el sentido de 'así nomás'? es posible interpretarla si retomamos lo traducido hasta aquí: "hay algo que canta en cada fiesta, pero no tiene alma, no canta así nomás"; en ese contexto, y considerando el registro informal al que la expresión idiomática nos lleva, esta traducción adquiere sentido.

La traducción de la segunda columna (solo, solito, solitito) es más suscita y más comprensible para un hablante de español, ya que es el equivalente a decir "por sí misma", ellos están diciendo "no canta sola"; obviando la concordancia de género no representada, creemos que esta traducción es muy adecuada, además de muy ilustrativa respecto del registro, ya que en tres de las cuatro ocasiones en que aparece está en diminutivo, lo que nos da una idea a los que no hablamos tsotsil de en qué contextos puede ser empleada la expresión en la lengua de partida. La propuesta "sólo es" de una pareja de 2° (cuarta columna), sí es un poco más desconcertante, pero "sólo eso" de la quinta columna, se asemeja mucho al "así nomás" de la mayoría.

Dos elementos de importancia han salido en este recuento. El primero referente a la traducción de giros idiomáticos: contrario a lo que se podría creer, parece que la tendencia es que resultan fácilmente traducibles, y que en ellos no se intenta la traducción palabra por palabra; parece ser que aquí de lo que se trata es de encontrar el registro que resulte más adecuado con el contexto. En ese sentido, podrían considerarse las traducciones de la segunda columna (tabla IV.4) como las más adaptadas. Y eso nos lleva a la importancia del registro en una traducción, lo que sugiere un doble movimiento de traducción: una vez llegada a la expresión de la lengua meta, hay que buscar todavía una construcción más adecuada. No sería exagerado decir que esto involucra una especie de metatraducción; que tratamos de describir analíticamente aquí, sin embargo, se da en "automático" en un hablante bilingüe.

¹⁰⁸ Con semejanza al español escrito queremos decir que emplea las palabras "nada más" en lugar de "nomás", que se aproxima más a la oralidad. No nos referimos a otros niveles como el de segmentación, ya que como vemos, la segmentación de Ángel (2°) no es la convencional.

4.2. Traducción del español al tsotsil: adivinanza "La calabaza"

Retomemos la adivinanza presentada para su traducción al tsotsil para que el lector tenga presente el tipo de construcciones en español que los niños tuvieron que trasladar a su lengua:

Crece debajo de las hojas de las milpas y si no se recoge se muere de tristeza.

¿Qué es?

Para efectos del análisis hemos dividido la adivinanza en "planteamiento parte 1", que se constituye por el enunciado principal (1): "Crece debajo de las hojas de las milpas", y "planteamiento parte 2", que es el enunciado subordinado de (1), encabezado por un condicional: "y si no se recoge se muere de tristeza". Además tenemos en dos ocasiones el pronombre "se"; pero en la primera ocasión tiene la función de impersonal (se recoge), en la segunda, de un reflexivo (se muere), por lo que analizaremos estas estructuras complejas –los usos de "se"- del español en relación con su traducción al tsotsil, donde veremos si existe un equivalente uno a uno en la estructura de esa lengua, y cómo lo resuelven los chicos. Para ver el vaciado de las traducciones, así como la propuesta de uno de nuestros colaboradores adultos, ver anexo 14.

4.2.1 Traducción de la frase posesiva en tsotsil

En esta primera parte del planteamiento (Crece debajo de las hojas de las milpas) observamos cierta uniformidad en el plano de la elección léxica y el orden gramatical, es decir, en el plano del orden de la oración en tsotsil (VOS) no podemos observar si hay un nivel de adaptación, ello debido a que en español está presentada en ese orden. Lo que sí resulta muy interesante, es el orden de la frase posesiva "debajo de las hojas de las milpas", que en tsotsil se marca precisamente por el orden de palabras: X (parte) de Y o bien, sustantivo poseído más poseedor gramatical (Haviland, 1981: 50-51), esquematizado con la adivinanza que nos ocupa, esto es de la siguiente manera:

<p>Poseción en español: relación entre sustantivo poseído y el poseedor se marca por la preposición "de"</p>	<p style="text-align: center;">frase posesiva debajo de [las hojas de las milpas] ↓ ↓ sust. poseído poseedor</p>
<p>Poseción en tsotsil: relación entre sustantivo poseído y el poseedor se marca por el orden de palabras</p>	<p style="text-align: center;">frase posesiva ta yolon [yanal cho'btik] 'debajo' 'hojas' 'milpa' ↓ ↓ sust. poseído poseedor</p>

A continuación veremos si la posesión en tsotsil, tal como la hemos descrito, ocurre en los textos de los niños, o bien si hay una especie de influencia gráfica por el contexto de traducción en el que la frase posesiva se produce; es decir, ¿es posible encontrar preposiciones en la frase posesiva en tsotsil, resultado de una posible traducción palabra por palabra? Antes de entrar de lleno a los datos, queremos decir que, en el plano léxico, en efecto se observa cierta uniformidad, ya que, como podemos ver en la primera columna del anexo 14, las palabras *yolon*, y *yanal* o *yanaltik* se encuentran en casi todos los textos, la variedad se encontrará en la traducción de la palabra "milpa", que tendrá los siguientes equivalentes en la elección de los chicos: *ixim* 'maíz', *sts'unubaletike* 'siembra' y *cho'btik* 'milpa'. Las leves diferencias se encontrarán en la colocación de la preposición tsotsil *ta*, por eso hemos hecho un vaciado, dividiendo por estructura de frase posesiva, como lo veremos en la tabla IV.5.

En dicha tabla se encuentra plasmada en la primera columna, acaso la frase más "normativa", propuesta por uno de nuestros colaboradores, cuya estructura corresponde a la descrita en las gramáticas. A continuación trataremos de describir la estructura planteada por nuestro colaborador, aunque hemos incorporado el léxico que los niños pusieron en sus escritos:

ta yolon yanaltak (ti) imix/sts'unubaletike/cho'btik
PREP. POS. A3-'hoja'-PL. (ART.) 'maíz'/'siembra'/'milpa'

Donde la primera palabra es una preposición , la segunda es el posicional¹⁰⁹ 'abajo'; *yanaltak* se compone por la raíz *yanal* 'hoja', que tiene también el prefijo posesivo de tercera persona (*y*) y la terminación *tak* que indica pluralización. Luego tenemos el artículo *tí*, que hemos puesto entre paréntesis porque puede o no aparecer, y al final de la frase posesiva tenemos un sustantivo, que según la traducción que hicieran los niños de "milpa", puede ser: *ixim* 'maíz', *sts'unubaletike* 'siembra' o *cho'btik* 'milpa'. Hemos plasmado la construcción más descrita por las gramáticas; sin embargo, no todos los niños las realizan de esta forma, como se puede ver en la tabla IV.5.

Tabla IV.5. Frase posesiva en la adivinanza "La calabaza"

Tipo	<i>ta yolon yanaltak (ti) imix/ sts'unubaletike/ cho'btik</i>	<i>ta yolon yanal imix/ sts'unubaletik/ cho'btik</i>	<i>ta yolon cho'btik</i>	<i>*ta yolon ta yanal (ta) cho'btik</i>	Otros
Retraducción al español	'debajo (de las) hojas (de el/la) maíz/siembra/ milpa'	'debajo (de la) hoja (de el/la) maíz/siembra/ milpa'	'debajo de las milpas'	'debajo de la hoja de la milpa'	
Total	Total: 3= 2 (6°)+ 1 (4°)	Total: 10= 4 (6°)+1 (4°)+ 5 (2°)	Total: 4= 1 (6°)+3 (4°)	Total: 4= 2 (6°)+2 (4°)	Total: 9= 1 (6°)+3 (4°)+ 5 (2°)

Los criterios que hemos considerado para la clasificación de frases posesivas han sido, por un lado, que tenga un mínimo de cuatro palabras, y por otro su gramaticalidad. De esta forma tenemos que las columnas primera y segunda son gramaticales y son frases posesivas porque tienen las palabras necesarias para serlo, la diferencia se ubica en que la primera columna tiene la palabra 'hoja' pluralizada y la segunda no, como se puede observar en las retraducciones al español. En estas columnas incluimos a los niños que escriben una frase posesiva aunque el léxico no sea el esperado, por ejemplo, Enrique de 6°: *ta yolon nich li ajane* 'debajo de la flor del elote'; que sí escribió una frase posesiva sólo que empleó otros sustantivos.

Los niños de la tercera columna realizan también construcciones gramaticales, incluso son traducciones adecuadas; sin embargo, lo que ellos escriben no es un frase

¹⁰⁹ Los posicionales pertenecen a la clase de palabras denominada partículas (Aissen 1987: 2), y se caracterizan por su "semántica abundante de codificar detalles de postura corporal, geométrica, forma, textura" (De León, 2005: 64).

posesiva, sino una frase sustantiva: 'debajo de las milpas'. Incluimos acá el caso de Eduardo de 6°, que escribió *ta yanal ti te'e* 'en la hoja del árbol', difícil porque es una estructura gramatical, incluso tiene sentido como planteamiento de la adivinanza, el problema que suscita su traducción es que la respuesta de esto no puede ser la calabaza, es un caso muy parecido al de Enrique, citado anteriormente.

En la cuarta columna se encuentran los niños que colocaron preposiciones entre *yolon* y *yanal* o entre *yanal* (sustantivo poseído) y *cho'btik* (poseedor), lo que sí resulta agramatical en tsotsil. La relevancia de estas construcciones merece que analicemos estos casos por separado, ya que acá están imbricadas cuestiones extralingüísticas que probablemente tienen que ver con la escritura no convencional de los niños, cuestión que se ha abordado en el capítulo dedicado a la metodología¹¹⁰, el tipo de construcción descrito es *Xch'i ta yolon ta yanal ta cho'btik* (María, 6°).

De forma sucinta podemos decir que las dos preposiciones que ella coloca son desconcertantes, pero que, sobre todo la segunda, resulta además de agramatical, atípica respecto de lo que sus compañeros han escrito; ya que sólo ella y Manuel (4°) colocan la preposición *ta* allí. Ese dato nos obliga a reconsiderar si es eso lo que ellos quisieron poner, o si es el complemento de la palabra pluralizada, y lo que quisieron escribir es más bien *yanaltak*; es decir que puede tratarse más bien de hipersegmentación, no de agramaticalidad. Las construcciones de ambos sin normalizar se pueden observar en el anexo 14.

Los casos de los otros dos niños que se encuentran en esta columna (Feliciano de 6° y Lorenzo de 4°) son muy similares, ellos escribieron la preposición entre *yolon* y *yanal*: *ta yolon ta yanal*. Esta construcción puede ser resultado de una traducción palabra por palabra, donde se coloquen uno a uno los equivalentes de la lengua fuente a la lengua meta, a pesar de que resulte agramatical. A diferencia de los dos casos descritos anteriormente, en estos casos sí podemos descartar la cuestión de la escritura para ejemplificarlo como una posible influencia de la sintaxis del español en el contexto de la traducción.

La quinta columna, agrupada bajo la denominación "otros", representa a los casos problemáticos: no son agramaticales, pero tampoco son equiparables ni en léxico ni en sintaxis a los tipos descritos en las columnas 1, 2 o 3, por ello

¹¹⁰ Esto se discutió ampliamente en el Capítulo 1, parágrafo "Sobre *ta* como marca de aspecto y como preposición".

abundaremos en ejemplos¹¹¹. Tenemos el caso muy particular de Eloy de 6°, cuya construcción se encuentra en tzeltal¹¹². Los ejemplos de los niños de 4° de esta columna son el de Graciela, que no escribe la preposición que encabeza la frase posesiva (*yolon yanaltak cho'btik*); o el de Jorge que escribió un artículo entre *yolon* y *cho'btik*: (*ta yolon ti cho'btik*), lo que resulta desconcertante porque el artículo puede ir al final de una frase posesiva compleja, pero este no es el caso, podría tratarse también de un caso de influencia gráfica (a cada palabra en español corresponde una en tsotsil). El de Aureliana, en cambio, es un asunto completamente distinto porque ella no hace frase posesiva; ello porque su adivinanza no está planteada como una incógnita, sino que empieza justo por nombrar aquello que tenía que adivinarse: la calabaza *Li ch'ume ta xch'i yolon* 'La calabaza crece debajo'.

La mitad de los niños de 2° se encuentran en esta columna, por lo que queremos ver si las dificultades tienen algún suelo común, veamos los ejemplos (la segunda línea es la versión normalizada, ponemos en negritas las palabras desconcertantes):

Ta lloLon Ti Ta lloLone llanal Li chomTic} {ce
 ta yolon **ti** ta yolone yanal li cho'btike
 'debajo el debajo de la hoja de las milpas' Wilder 2°

ta oLon lie tas bunetic te tas bánuMil
 ta olon li'e ta svunetik te' ta sbalamil
 'abajo aquí en hojas de papel árbol en (la) tierra' Teresa, 2°

tallanol te llanal ta chomtic
 ta yolon te' yanal **ta** cho'btik
 'debajo del árbol hoja de milpa' Angélica, 2°

ta lloLon xchexllaL chómtik'
 ta yolon (indescifrable)¹¹³ cho'btike
 'debajo (indescifrable) milpa' Antonio, 2°

¹¹¹ Los ejemplos en tsotsil se han normalizado para facilitar la lectura, sólo en los casos en que sea indispensable mostrar la dificultad en el desciframiento se transcribe la escritura original del niño.

¹¹² Eloy es trilingüe; su madre habla tzeltal y su padre tsotsil. Trató de realizar todas sus traducciones en ambas lenguas, pero la adivinanza sólo la hizo en tzeltal. Aunque la estructura de estas lenguas es muy similar, no consideramos que sea posible analizar la construcción de su frase posesiva.

¹¹³ No en todos los casos nos fue posible interpretar la parte de la entrevista en que pedimos que leyeran su traducción; por ello fue imposible confrontar la versión oral con la escrita para esclarecer las partes ilegibles de la escritura.

txial li llanale taxil talamil
(indescifrable) li yanale ta xch'i ta balamil
'(indescifrable) la hoja crece en (la) tierra' Víctor, 2°

Al observar los casos con detenimiento nos damos cuenta de que los problemas son de diversa índole, el de Wilder sólo tiene el problema de que ha reescrito, como si hubiera borrado las tres primeras palabras que escribió, su clasificación sería evidente y pertenecería a la columna de los que realizan las frases posesivas canónicas; sin embargo no podemos asegurar que no es intencional su uso del artículo *ti*, sobre todo cuando vemos que la palabra a la que modifica dicho artículo (*yolone*) tiene el enclítico –e, que se usa precisamente cuando se ha puesto antes un artículo, por ello podemos pensar que puede haber una posible influencia gráfica del español, y que los intentos por reescribir se podrían deber a una especie de cotejo entre el texto fuente y la estructura lingüística del tsotsil.

Aún cuando los niños conformaron pareja es difícil encontrar estructuras similares; por ejemplo en la de Teresa y Angélica tenemos que el planteamiento de la primera no tiene coherencia, es como si hubiera puesto palabras al azar, lo que denota incompreensión del texto fuente; pero Angélica hace un intento un poco más fino que el de su pareja: al menos su léxico no resulta desconcertante, pero escribió la preposición *ta* que aparece entre *yanal* y *cho'btik* y que no es necesaria en tsotsil, por lo que podríamos considerar que su caso se asemeja más al de Wilder.

Con la pareja de Antonio y Víctor tampoco fue posible el desciframiento de todas las palabras que escribieron, pero aún así, sabemos que no realizaron una frase posesiva. Sin embargo, en el caso de Víctor podríamos decir que su planteamiento no es incongruente, aunque, nuevamente, no se trata del planteamiento de una adivinanza cuya respuesta es “la calabaza”.

Podemos resumir entonces, que para la traducción de la frase posesiva encontramos mucha heterogeneidad, lo que dificulta una clasificación, pero también dificulta establecer pautas progresivas, sobre todo si consideramos que nuestro análisis se ha basado en una estructura sintáctica determinada; esto para ver si había cierta influencia gráfica del español, y como vimos, sucede incluso al punto de llegar a

construcciones agramaticales en la lengua de llegada. El matiz que hay que añadir a este fenómeno es el de la escritura infantil por un lado, y las decisiones de transcripción, por otro. Será necesario ver qué ocurre en la traducción de la segunda parte del planteamiento para determinar, de menos, si esta adivinanza causó más problemas para su traducción que la de la flauta.

4.2.2 Traducción del clítico "se"

En este apartado describiremos cómo son las resoluciones de los niños respecto de los dos pronombres clíticos y los verbos que aparecen en el texto fuente. En el primer caso se trata de un impersonal y en el segundo de un reflexivo, como se puede observar en la frase que analizaremos: "y si no **se** recoge **se** muere de tristeza".

En español, el uso de "se" como reflexivo, alude a la acción que un sujeto realiza sobre sí mismo; es decir que el agente y el paciente de la acción son la misma persona. Los verbos con los que se presenta este clítico son, por fuerza, intransitivos y están en tercera persona. Sin embargo en esta misma lengua, un ligero matiz de un verbo reflexivo da la forma que se ha llamado "impersonal". Este matiz tiene que ver con la indeterminación del sujeto de la acción que realiza el verbo, y eso significa que la variación no recae en la partícula "se" –como es evidente- sino en el tipo de verbo, es decir por la semántica de aquél. De esta forma hacemos la distinción entre la construcción "se recoge" y "se muere", donde las diferencias las hace el tipo de verbo, que en el primer caso se trata de un verbo transitivo y en el segundo de un intransitivo.

Esta distinción será fundamental tanto para entender las diferencias de marcación entre nuestra lengua y el tsotsil, así como para comprender las elecciones léxicas y gramaticales de los niños, donde podemos aventurar que esta discrepancia entre el "se" impersonal y el reflexivo, no causó mayores complicaciones a los niños precisamente porque el criterio básico para elegir un término fue el semántico, o sea, por el tipo de verbo.

Antes de pasar al análisis del clítico y los verbos que acompaña, queremos decir que a pesar de que el condicional representa una estructura compleja en español, su traducción no causó mayores problemas, ya que existe también en tsotsil, marcada

por la partícula *mi* o *me*¹¹⁴ (para ver todas las resoluciones, remitirse a la segunda columna del anexo 14).

Tabla IV.6. Traducción al tsotsil de "se recoge" y "se muere"

Tipo	(<i>xich'</i>) <i>tsob(ele)</i> <i>ta x-</i> <i>cham</i>	<i>jtsobtike</i> (<i>jtamtik</i>) <i>ta</i> <i>x-cham</i>	<i>xbat</i> <i>jtamtik</i> (<i>alok'ele</i>)/ <i>ta x-cham</i> (<i>ta x-ok'</i>)	<i>ta stamik</i> (<i>xk'ejike</i>) <i>ta x-</i> <i>cham</i>	<i>otros</i>	<i>sin dato</i>
Retraducción al español	'se junta se muere'	'lo juntamos (recogemos) se muere'	'lo vamos a recoger (sacar) se muere (llora)'	'lo recogen (quitan) se muere'		
Total	Total: 3= 1 (6°)+2 (4°)	Total: 12= 6 (6°)+3 (4°)+ 3 (2°)	Total: 3=(4°)	Total: 4= 2 (6°)+2 (2°)	Total: 4 (2°)	Total: 4= 1 (6°)+2 (4°)+ 1 (2°)

En la tabla IV.6 hemos hecho una clasificación por conjugaciones sin tomar en cuenta el tipo de verbo elegido, pero hacemos mención de que el verbo 'recoger' se tradujo mayoritariamente en dos raíces: *tsob* 'juntar' y *stam* 'recoger'. El primer dato contundente sobre la traducción de la dupla de verbos "se recoge" y "se muere" es que hay una clara tendencia a traducir el segundo hacia la forma *ta x-cham*, 'se muere' (columnas primera, segunda y tercera), lo que quiere decir que este verbo tiene sólo un equivalente en tsotsil, es decir que en esta lengua el verbo "morir" también es un reflexivo, por consiguiente la traducción de "se" reflexivo no resultó un problema.

Sin embargo, el hecho de que no se presentara variedad en la conjugación del verbo *ta x-cham*, no quiere decir que no haya habido otras alternativas léxicas en las traducciones; tenemos dos ejemplos de otras elecciones. El primero es de Ana de 4°, ubicada en la cuarta columna, que escribió: *mu xbat jtamtik ta x-ok'* 'no lo vamos a recoger, llora' y el segundo es de Angélica de 2°, ubicada en la columna "otros" que traduce: *me mu atsob x-ok'* 'si no lo juntas, llora'. De paso hemos de decir que *x-ok'*

¹¹⁴ La relación entre el subjuntivo y el negativo, que se expone en la coincidencia de formas, se nota más claramente en oraciones condicionales, es decir, en oraciones de la forma:

- a) Si algo pasa, otra cosa sucede.
- b) Si algo hubiera pasado, otra cosa sucedería.

Oraciones del tipo (a) se forman en tsotsil con la conjunción *timi* "si" (nótese que la partícula *mi* señala a la vez, interrogación y alternación) (Haviland, 1981: 337).

‘llorar’ también se empleó como equivalente de ‘tristeza’ como se puede observar en el anexo 14 (segunda columna) en los casos de Graciela de 4° y de Edgar, Javier, Antonio y Víctor de 2°. Vale la pena citar la traducción de este último: *me mu xk'ejike ta x-cham ti balamil ta ok'el* ‘Si no lo quitan se muere en la tierra de llorar’. Consideramos excepcionales los casos de la pareja de Edgar y Javier de 2° (columna “otros”) ya que son los únicos que conjugaron de otra forma el verbo ‘morirse’, cambiando con ello el sentido del planteamiento de la adivinanza, como podemos observar a continuación: *mi mu jchamtik ok'eletike* ‘si no nos morimos lloramos’ (Edgar, 2°) o bien, *mi mu jlok'ele chamik ta ok'ele* ‘si no lo saco mueren de llorar’ (Javier, 2°).

Hemos visto entonces que la traducción de “se muere” no suscitó una clasificación, ya que a grandes rasgos se puede observar que hubo uniformidad y hemos descrito los casos excepcionales. Sin embargo, el verbo “recoger” sí se tradujo de distintas formas; como hemos mencionado, independientemente de la elección léxica, lo que nos interesa es la conjugación del verbo. De esta forma tenemos que en la primera columna se encuentran los niños que tradujeron de forma impersonal el verbo, como podemos ver en el ejemplo de Ramón de 6°: *me mu xich' tsobebe ta x-cham* ‘si no se recoge se muere’, traducción que realiza un total de 3 niños.

En la segunda columna agrupamos a los niños que conjugan el verbo en la primera persona del plural inclusivo y, aunque no constituyen una mayoría, se muestra una tendencia al ser la columna que concentra más cantidad de niños (12 en total, 6 de los cuales son de 6°), veamos el ejemplo de Ángel de 2°: *me ch'abal jtamtik xa cham* ‘si no lo recogemos ya, se muere’. Es importante notar que nadie eligió conjugar en la primera persona del plural exclusivo.

La tercera columna tiene como característica el uso de una perífrasis con el verbo *xbat* ‘va’; quisimos resaltar el matiz especial que se logra con la perífrasis para realizar traducciones como: *me mu xbat alok 'ele ta x-cham* ‘si no se va a sacar se muere’ (Aquelino, 4°) o *mi mu'yuk ba yich'ik ta x-cham* ‘si no lo van a traer se muere’ (Hugo, 4°).

La cuarta contiene a los 4 niños que conjugan el verbo en la tercera persona del plural, es decir que, a diferencia de los niños de la columna 2 adjudican la acción a otros, como podemos ver en el ejemplo de Antonio de 2°: *me mu xk'ejike xcham* ‘si no lo quitan se muere’.

La quinta columna, denominada “otros” agrupa a los niños que conjugaron cualquiera de los dos verbos analizados (sacar, morirse) de forma diferente al resto de las columnas, haciendo que el sentido del planteamiento de la adivinanza cambie con su traducción. Esto ocurrió desde la semántica del verbo elegido, como en el caso de Erik de 2° (*me mu xelk'ane chij cham* ‘si no se roba se muere’) o bien en la conjugación en otra de las personas descritas anteriormente, como Angélica de 2° que coloca la segunda persona del singular: *me mu atsob x-ok* ‘si no lo juntas, llora’.

Finalmente, en la quinta columna se encuentran los niños cuyas traducciones resultaron ilegibles. Tenemos el caso de Eloy de 6° que escribió en tzeltal o los de Jorge (4°), Aureliana (4°) y Teresa (2°), que aunque escribieron algo, no pudimos más que descifrar algunas de las palabras que escribieron, pero no lo suficiente como para considerarlo un texto coherente.

En resumen podemos decir que no hubo mayores complicaciones en la traducción de los verbos y que las diferentes funciones del clítico “se” no representan gran problema porque lo que impera en la decisión de elegir el término es la semántica del verbo, donde tenemos que *ta x-cham* ‘morirse’, en tsotsil marca que el sujeto de la acción es él mismo. Sin embargo, el impersonal puede o no conservarse como tal, ya que la misma acción de ‘recoger’ no implica que se haga por sí misma, lo que dará pie a que se vuelva personal en las traducciones; en este sentido, puede decirse que hay un nivel de adaptación importante, en el que se está considerando el contexto enunciativo de la adivinanza para elegir a la primera persona del plural inclusivo, la forma personal que logró más consenso entre los niños.

4.3 Reflexiones finales de la traducción de adivinanzas

Uso de los signos de interrogación en las dos adivinanzas

Como se expuso al inicio de este capítulo, el reconocimiento textual es importante para describir globalmente la comprensión del texto traducido. Decimos *globalmente* porque en varios momentos lo que hemos hecho es describir aspectos lingüísticos muy concretos, relacionados con la elección léxica o la sintaxis. Queremos partir de algunos elementos de reconocimiento textual para realizar una comparación entre las dos traducciones analizadas en este capítulo, posteriormente pasaremos a las cuestiones particulares en la traducción de cada lengua. Estos elementos son el uso de signos de

interrogación, la forma en que se plantean las adivinanzas (por ejemplo ¿se usan fórmulas?) y las respuestas de aquéllas.

En el anexo 13 presentamos una tabla que plasma el uso de los signos de interrogación en la adivinanza de la flauta y de la calabaza. En ella vemos que sólo un total de 9/30 niños utilizó signos de interrogación en la traducción al español (la flauta) y 7/30 para la traducción al tsotsil (la calabaza). Sólo seis de estos siete niños los emplean en las dos lenguas en que traducen: Ramón (6°), Patricia (6°), Eduardo (6°), Karla (4°), Erik (2°) y Angélica, (2°). Sin que sea un dato contundente, pero que sí muestra una tendencia, tenemos que, de los nueve niños que emplearon signos de interrogación en su traducción al español, tres los usaron sólo para esta lengua (Eloy, 6°, Geovani, 4° y Teresa, 2°) y sólo Cristina de 6° los escribe únicamente en su texto en tsotsil. Todos los utilizaron como signos dobles.

Respuesta de las adivinanzas y uso de fórmulas

Como decíamos al principio, durante la elicitación pensamos que era conveniente que los niños contestaran la adivinanza antes de resolverla para ver si la habían comprendido, pero el hecho de que coloquen una respuesta en el producto final no puede ser un parámetro porque hay que tomar en cuenta que hicimos uno o varios intentos para que dieran con la respuesta. Para la adivinanza traducida al español (la flauta) tenemos que los 30 niños dan una respuesta¹¹⁵ y para la adivinanza de la calabaza la dan 29 niños¹¹⁶ (ver anexos 12 y 14).

En cuanto a los inicios, encontramos, para la traducción al español una tendencia mayoritaria para traducir *Oy k'usi*: 27 niños lo traducen como "Hay algo" (20 de los cuales escribieron "Hay algo que"); pero tenemos a 3 niños de 2° (Erik, Teresa y Angélica) que traducen "Qué es lo que" que se asemeja más a un planteamiento canónico de una adivinanza. Si bien deriva de una traducción literal de la palabra *k'usi* (pronombre interrogativo); en realidad se trata de la elección de qué término traducir literalmente: la expresión *Oy k'usi* sería, 'Qué hay'. La tendencia generalizada fue la de

¹¹⁵ Sin embargo, encontramos variedad en las respuestas: la mayoría pone solamente "flauta" (18 niños), ocho niños la escriben con artículo, tres además responden con un verbo: "es la/una flauta" y una niña pone la palabra en tsotsil y en español.

¹¹⁶ La variedad se encuentra en el tipo de calabaza elegido, la mayoritaria fue *ch'um*, pero algunos pusieron *ts'ol*; 26 niños escriben solamente el sustantivo, ya sea en singular o en plural y 3 niños escriben *ja' ch'um* o *ja' ts'ol* 'es la calabaza'.

trasladar el existencial al español y adaptar *k'usi*; pero tres niños eligen adaptar el existencial y pasarlo a predicativo, y conservar el sentido interrogativo de *k'usi*.

En el inicio de la adivinanza de la calabaza encontramos que 27 de 30 niños comienzan la adivinanza con la traducción literal del verbo del texto fuente: (*Ta*)¹¹⁷ *xch'i* 'crece', sólo una pareja empleó otro verbo: 'nacer'. El único caso en el que la entrada de la adivinanza no es un verbo es el de Aureliana de 4°, cuyo caso es muy interesante porque es la única que le quita el sentido de incógnita, veamos toda la traducción: *Li ch'ume ta xch'i yolon, mu xch'i ch'umetik. K'usi. Ch'umetik*. 'La calabaza crece debajo, no crece milpas. ¿Qué es? Milpas'.

Con las pautas de reconocimiento textual que hemos analizado, como el hecho de que hubiera un mayor uso de signos de interrogación en el caso de la adivinanza de la flauta o un pequeño matiz de adaptación en el inicio de ésta, podríamos decir que, en general, hubo mayor cuidado en la traducción al español. Sin embargo, no perdemos de vista un factor muy importante: el orden de realización de actividades no coincide con la presentación de datos que hacemos, ya que primero se tradujo todo el material del español al tsotsil, por ello, hay que tener en cuenta que la adivinanza de la calabaza se tradujo antes que la de la flauta, por ello podríamos suponer que mejoraron con la segunda adivinanza (la traducida al español).

Para confirmar la hipótesis sobre un mayor cuidado en las disposiciones textuales para el español como consecuencia de que las prácticas de lectoescritura se realizan mayoritariamente en esta lengua habría que comparar con los otros textos, cuestión que abordaremos en el capítulo 6, dedicado a las conclusiones generales.

4.3.1 Reflexiones finales de la traducción al español

Fueron cuatro los aspectos que analizamos en la adivinanza "La flauta": el uso de nexos y preposiciones, la traducción del existencial en positivo y negativo, la del par *ch-ok'* y su negación (*mu x-ok'*) y la de giros idiomáticos. Los resultados del análisis de cada uno de estos aspectos podría arrojar luz sobre la coherencia global de la adivinanza, que como se ha mencionado, consiste básicamente en una contradicción. Desde ese punto de vista, el nexo adversativo "pero" resultaba fundamental para plasmarla, pero su uso sólo se dio en cuatro niños, otros nexos como "que" o "lo que"

¹¹⁷ Con frecuencia se elide la marca de aspecto incompletivo en esta lengua.

también fueron usados convencionalmente en todos los casos, no ocurrió lo mismo con las preposiciones. El total de niños que no utiliza nexos en esta traducción es de cuatro: uno de ellos es de 6° y tres de 2°.

En cuanto al uso de verbos en positivo y negativo, la primera conclusión que tenemos es que la contradicción de la adivinanza está plasmada en la mayoría de las traducciones, ya que el par 'hay/no(hay) tiene' se encuentra en 23 de 30 textos; mientras que para el verbo 'llora', se plasmó en 28/30 casos, lo que nos dice que la mayoría de los niños plasmó esencialmente el planteamiento de la adivinanza, lo cual representa un logro.

Los niños que hacen la distinción entre 'hay' y 'tiene' son 17, de los cuales, la mayoría son de 4° (ocho niños), de 6° son seis y de 2° son tres, lo que quiere decir que la mayoría de niños de 4° y de 6°, ya no tiene problemas para hacer la distinción, mientras que la mayoría de los de 2° sí, ya que son los que traducen el par 'hay/no hay' sin tomar en cuenta el contexto.

Para la traducción del par *ch-ok'/mu x-ok'* fue importante el análisis de la sistematicidad en la conjugación del verbo, así como en la elección léxica. Esto es, dado que el verbo *ch-ok'* puede traducirse en más de un verbo en español, exploramos si los niños mantenían la elección en la versión negativa del verbo. En el nivel semántico la elección mayoritaria no coincidió con la esperada, ya que los colaboradores adultos tradujeron hacia 'cantar', pero los niños eligieron mayoritariamente el verbo 'llorar' (23 ocurrencias). En el nivel morfosintáctico se eligió la tercera persona del singular en presente de indicativo en 26/30 casos en la versión positiva, lo que demuestra un consenso para la elección de tiempo y modo más que para la acepción en español del verbo, pero básicamente encontramos que la conversión del aspecto marcado en tsotsil al tiempo y modo marcado en español no representa un obstáculo mayor en una actividad de traducción.

Por último vimos que para la traducción de un giro idiomático representado en la adivinanza "La flauta", en general no hubo mayores problemas: 28/30 traducen esa parte y en 19/30 encontramos consenso en la elección del registro coloquial con la expresión "Así nomás", el resto de las elecciones no varía mucho en cuanto al sentido, pero sí en cuanto al registro; sin embargo, podemos decir que probablemente la traducción de un giro idiomático sea fácilmente traducible, es decir que no propicie la traducción palabra por palabra, probablemente esto ocurre por el uso natural y

cotidiano de expresiones como esta en el habla. Por todo ello podemos decir que en términos generales, la adivinanza de la flauta resultó exitosa por su traductibilidad.

4.3.2 Reflexiones finales de la traducción al tsotsil

En la adivinanza “La calabaza” analizamos dos aspectos, el primero considerando la lengua de llegada y el segundo la de partida. Esto es, la traducción de una frase posesiva del tsotsil y la de una estructura compleja del español: el uso de “se” como impersonal y como reflexivo.

En el primer caso, con base en la metodología contrastiva que manejamos, vimos que, a diferencia del español, que realiza la frase posesiva con la preposición “de”, en tsotsil se marca por orden de palabras; por lo tanto, si encontrábamos preposiciones en las traducciones al tsotsil podía ser resultado de la influencia gráfica del español, esto es, si había construcciones agramaticales, sólo pueden explicarse por una traducción palabra por palabra. Los resultados son reveladores y contrastantes respecto de los de la adivinanza “La flauta”, donde encontramos cierta uniformidad, o las clasificaciones de los resultados eran más evidentes.

Lo que tenemos en la traducción donde la lengua de llegada es la lengua materna de los niños es que sólo trece realizaron la construcción esperada o la propuesta por los colaboradores adultos; cuatro no logran hacer una frase posesiva, pero sí hacen una construcción gramatical y coherente para plantear la adivinanza. El resto de los niños se divide entre los que realizan construcciones agramaticales (cuatro) y los que hacen construcciones con elecciones léxicas o reescrituras que dificultan la clasificación. Esto en sí mismo es ya un dato: tenemos que casi la mitad de los niños tuvo dificultades con esta traducción, esto se puede atribuir a dos factores: a la incomprensión del texto fuente o a la dificultad de escribir en la lengua materna. Además debemos sumar los factores extralingüísticos, en donde será fundamental analizar nuestras decisiones en la transcripción de los datos, así como el orden de la elicitación, ya que se tradujo primero esta adivinanza.

Las salidas que los niños dieron frente a la dificultad de traducir esta primera parte del planteamiento fueron muy variadas: algunos no logran plasmar las estructuras sintácticas esperadas, pero logran hacer un planteamiento coherente; otros –también con coherencia- hacen otro tipo de entrada, podríamos decir, que incluso otra

adivinanza, pero en varios casos lo que encontramos fue la imposibilidad de poner un planteamiento lógico, como el caso de Teresa de 2° o la imposibilidad de conservar la incógnita, como en el caso de Aureliana.

En el análisis de la segunda parte del planteamiento de la adivinanza vimos que hay dos tipos de estructura similar de una lengua y otra que no causaron mayores problemas para su traducción, ya que existe equivalencia uno a uno: el condicional español 'si', que tiene como equivalente *mi*, obviamos la negación en español y en tsotsil, pero en términos generales se puede decir que casi todas las traducciones de esta segunda parte de la adivinanza comienzan igual que en español *mi mu* 'si no'. La otra estructura analizada fue el uso de "se" como reflexivo y también tuvimos resultados uniformes: la mayoría escribió *ta x-cham*.

En cambio el "se" impersonal sí suscitó variedad en su conjugación, lo que nos obliga a preguntarnos si la causa podría ser una especie de involucramiento en la acción o si es la semántica del verbo, más que el contexto, lo que hace evidente que la acción de 'recoger' tenga un agente específico, que se confirma al ver que la conjugación mayoritaria fue hacia la primera persona del plural inclusivo (12 niños), lo que implicaría consenso por esta forma, en primera instancia, y un cierto nivel de adaptación en segunda.

Finalmente podemos decir que, por los aspectos analizados, la mayoría de los niños pudo traducir hacia el español, pero no hacia el tsotsil; resultado de que gran parte de la lectoescritura se lleve a cabo en esa lengua; pero más allá de eso, se comprueba que el trabajo de reflexión sobre la lengua es enorme, lo que se ve plasmado en textos coherentes en tsotsil, donde muchas veces se encontraron alternativas para traducir un texto que ya por sí mismo es complejo tanto por su estructura sintáctica, como por el nivel metafórico. En ese sentido, no podemos dejar de mencionar el logro en la coherencia a pesar de que las estructuras sintácticas no fueran las canónicas.

Capítulo 5. Análisis de los letreros

En el presente capítulo abordaremos la traducción de los letreros. Esta fue la única actividad donde el mismo niño debía traducir un mensaje “igual” en una y otra lengua (obviamos, por supuesto, las diferencias expresivas de las lenguas). En el caso de las narrativas y de las adivinanzas utilizamos un texto distinto para cada lengua, pero acá el mismo niño traduce del tsotsil al español y del español al tsotsil el mismo mensaje.

El motivo para elicitarse con este tipo de texto tiene que ver con la exploración de otras construcciones lingüísticas que no se presentan en los demás textos utilizados, además de ver si este tipo de texto, por ser una instrucción y por ser tan breve da lugar a traducciones menos adaptadas¹¹⁸. En este caso se trata de un brevísimo mensaje instruccional que se vale de un modo enunciativo distinto; pero no cualquier tipo de texto instruccional se adecua al contexto cultural de los niños tsotsiles. Sin embargo, pensamos que, en este caso, el letrado escolar podría ser un portador de texto normal en la cultura escolar. Como en el momento de diseñar el material no sabíamos que tan funcional resultaba este tipo de texto en la comunidad escolar tsotsil, llevamos sólo un breve letrado que era precisamente sobre la basura¹¹⁹. Estos fueron los contenidos de las dos tarjetas entregadas a los niños para la traducción (más adelante explicaremos sus diferencias lingüísticas):

del tsotsil al español:

Koltao abaik ta stuk’ulanel li chanob vune.

Jipo ta yabil k’aep li ak’aepe.

‘Ayúdense a cuidar la escuela.

Tira en el bote de basura la basura¹²⁰

del español al tsotsil:

Ayúdanos a mantener limpia la escuela.

Tira la basura en el basurero.

¹¹⁸ En el párrafo 2.1 hemos expuesto que desde la traducción literaria se ha defendido que la traducción depende del tipo de texto, es decir que demanda más retos para la traducción el texto literario –por poner un ejemplo- que el instruccional.

¹¹⁹ En efecto, en la escuela bilingüe Belisario Domínguez, había muy pocos letrados –ninguno en tsotsil- que hicieran referencia al acto de colocar la basura en su lugar. Es completamente lógico que en una escuela con condiciones precarias, donde difícilmente hay agua en los baños, exista alguno sobre el cuidado del agua o el de los jardines.

¹²⁰ Propuesta de traducción de los colaboradores adultos.

Lo primero que habría que considerar para el análisis de un texto cuya intención comunicativa era básicamente la misma, es el orden en que fue traducido, a saber: primero fueron todos los materiales del español al tsotsil y después fueron del tsotsil al español. Por consiguiente, para cuando los 30 niños tradujeron el letrero al español, ya habían leído una versión de él en esta lengua –aunque no inmediatamente¹²¹, lo cual pudo haber influido en esta traducción, pero eso lo veremos más adelante, cuando analicemos a profundidad el tipo de construcciones y de elecciones léxicas.

Por otro lado, es importante aclarar que en el salón donde se realizó la elicitación existía un pequeño cartel junto al bote de basura que decía, de forma muy simplificada, que tiraran la basura en su lugar; estaba en español. En el contexto de la entrevista, les decíamos a los niños que iban a traducir un letrero como el que estaba allí (en general tratamos de que no leyeran ese pequeño cartel, escrito apenas en una hoja tamaño carta), sólo fue para situarlos en el reconocimiento de este portador de texto.

Tanto en español como en tsotsil, el cartel está constituido por dos enunciados simples, cada uno de los cuales ocupa una línea gráfica. Como podemos observar, la principal diferencia entre las versiones en ambas lenguas está en la perífrasis verbal del primer enunciado, además de las cuestiones de léxico. Como es el único texto que contiene el mismo mensaje en una y otra lengua, esta vez encontraremos elementos comunes para analizar en ambas, pero también veremos las diferencias que existen en las construcciones de las dos lenguas. El análisis de los verbos empleados en esta actividad resulta interesante, precisamente porque se encuentran los elementos comunes de análisis, pero también las diferencias que los verbos están marcando, por ejemplo:

- Se utiliza un modo distinto que en el resto de los textos: el imperativo (modo que se encuentra marcado morfológicamente en ambas lenguas)¹²².
- En la versión en español, el mandato está dirigido a la segunda persona del singular, pero mediante el pronombre “nos” se presenta un plural que es la persona que está haciendo la solicitud. En la versión en tsotsil, el verbo está acompañado de un reflexivo, por lo que la acción recae sobre la segunda persona del plural. Por consiguiente, la traducción de estos verbos nos hace

¹²¹ La elicitación aparece detalladamente en el apartado 2.3 del capítulo dedicado a la metodología.

¹²² A diferencia del tiempo, que no se marca gramaticalmente en tsotsil, sino que se determina mediante el uso de adverbios, el modo imperativo sí se encuentra marcado con el sufijo –an, para los verbos intransitivos, y el sufijo –o para los transitivos (Fernández *et al.*, 2001: 20).

considerar los sistemas que las dos lenguas utilizan para marcar los sujetos y objetos o agentes y pacientes de la acción¹²³, y en el caso de la traducción al español, analizar la del reflexivo.

- El texto ofrece la posibilidad de seguir observando la posesión, rasgo característico de la lengua tsotsil.

5.1. Traducción del tsotsil al español

Para poder analizar las traducciones de los elementos que nos interesa resaltar en este tipo de discurso empezaremos por analizar el texto presentado en tsotsil que es el siguiente:

Koltao abaik ta stuk'ulanel li chanob vune.

Jipo ta yabil k'aep li ak'aepe.

La primera palabra está formada por la raíz *Kolta* 'ayudar' y tiene el sufijo -o que es la marca del modo imperativo para verbos transitivos (Hurley y Ruiz, 1961: 86; Haviland 1981: 217, Fernández *et al.*, 2001: 20); *abaik* es la forma poseída de la partícula de los verbos reflexivos y recíprocos. La partícula *ba*, que hemos marcado con negritas, es lo que indica esta función del verbo que le antecede, y se encuentra en la segunda persona del plural. Para aclarar la cuestión de la partícula que marca que un verbo es reflexivo o recíproco, retomamos a Haviland:

Si el sujeto y el complemento de un verbo transitivo son idénticos, es decir, si la acción del verbo es reflexiva (alguien hace algo por sí mismo), la posición del complemento es ocupada por la forma poseída apropiada de *-ba*. (la palabra *-ba* quiere decir, literalmente: "cara, rostro".) El uso de *-ba* corresponde al uso en el inglés de *self* (1981: 310).

El siguiente par de palabras es una preposición (*ta*) y un verbo cuya traducción al español resulta un tanto complicada por el contexto en que se usa, pero también porque tenemos opiniones encontradas entre la persona que elaboró el material y el diccionario de Hurley y Ruiz (1978: 157)¹²⁴. Para el primero, *stuk'ulanel* es 'cuidar' y para el segundo es 'desempeñar (un trabajo o un cargo)', donde *s-* es el afijo de tercera persona del juego A, *tuk'ulan* es la raíz verbal y *-el* es la marca del infinitivo en

¹²³ En el parágrafo 1.3.1 abordamos la cuestión de los argumentos del verbo en tsotsil.

¹²⁴ Es importante aclarar que el colaborador es hablante de la variante de Chamula y el diccionario registra la entrada con la variante de Chenalhó. Veremos más adelante en las traducciones de los niños cuál fue la acepción que entendieron.

tsotsil (literalmente, con la preposición que le antecede, este fragmento significa ‘en su cuidar’, ‘en su desempeñar’). Toda esta construcción equivale a lo que en español conocemos como perífrasis verbal, precisamente porque también en tsotsil se pueden hacer construcciones con un verbo principal y un auxiliar, aunque en este caso los auxiliares no se presenten en formas impersonales, sino mediante el juego A.

Todo lo que hemos visto hasta el momento da cuenta de la complejidad de la estructura verbal que presentamos a los niños, donde vemos una traducción un tanto complicada al español, ya que la traducción cuasi literal de *Koltao abaik ta stuk’ulanel* es algo así como ‘Ayúdense [entre ustedes mismos] a desempeñar [el trabajo]’, si nos atenemos al diccionario de Hurley y Ruiz (1978: 157); o bien ‘Ayúdense [entre ustedes mismos] a cuidar’ si optamos por la traducción de la persona que elaboró el material.

Lo siguiente es la frase nominal *li chanob vune* encabezada por un artículo y las dos palabras siguientes forman ‘escuela’. Ésta se compone por el verbo *chan* ‘aprender, memorizar’ más el sufijo *-ob*, más la palabra *vun* ‘papel, documento’. La *-e* final es el enclítico propio del tsotsil que no representa ninguna marca morfológica sino prosódica. El diccionario de Laughlin registra la entrada *chan vun* con el significado de ‘aprender a leer y escribir’ (2004: 37)¹²⁵. Resulta obligado preguntarse si la traducción de esta palabra daría lugar a una especie de “descomposición de la palabra”, algo así como “traducción por etimología”, y si esto no ocurriera en los datos, también habría que preguntarnos por qué.

La segunda línea de nuestro cartel contiene también sólo un enunciado: *Jipo ta yabil k’aep li ak’aep*, donde la primera palabra es la raíz verbal *jip* ‘tirar, aventar’ con el sufijo *-o*, que es la marca del modo imperativo para verbos transitivos. Luego le sigue la preposición *ta* y el sustantivo poseído *yabil* ‘recipiente, contenedor’; después viene el sustantivo *k’aep* que significa ‘basura’; por lo que estas dos palabras forman una frase posesiva simple. Finalmente tenemos el objeto de este enunciado, constituido por un artículo y el sustantivo poseído en segunda persona y el enclítico *-e* que no tiene ninguna función gramatical, ‘tu basura’: *li ak’aep*. La traducción literal de esta expresión es ‘Tira en el bote de basura la tu basura’.

Es importante subrayar que, si bien en el nivel léxico la traducción de esta segunda línea parecería, a primera vista, más fácil que la primera, vemos que el orden

¹²⁵ Como el tsotsil escrito está en proceso de normalización, para la fecha en que escribimos este documento, ya se había cambiado la norma de la escritura de *chanob vune*: ahora se escribe en un solo segmento gráfico porque la nueva convención es que las palabras compuestas se escriben juntas.

del enunciado y la frase posesiva que caracteriza a éste resultan de enorme interés para observar el orden de los componentes en una frase que en español es casi una fórmula, donde primero se colocaría el objeto (tu basura) y después el complemento circunstancial (en el bote de basura).

5.1.1. Traducción de los verbos

Antes de entrar al análisis por segmentos, queremos dar una visión panorámica de lo que salta a primera vista al mirar el conjunto de las traducciones al español de los 30 niños (ver anexo 15). Con respecto al verbo, tenemos tres cuestiones: por un lado la elección del modo imperativo que está marcado en una y otra lengua, donde 24 de 30 niños lo eligen para para traducir *koltao abaik* 'ayúdense [entre ustedes mismos]' y 25 de 30 lo eligen para *jipo* 'tira'; lo que indica un enorme consenso para este modo, en general, y para el verbo 'tira' en particular, ya que había más alternativas léxicas en la traducción de *jipo*, como 'pon', 'deja', 'echa', etc¹²⁶. Por otro lado, la traducción del reflexivo *abaik* generó la elección de los pronombres clíticos del español –nos, -lo, -se, y –me; además de variación en el plano semántico con respecto del verbo *ta stukulanel*.

5.1.1.1. Traducción del verbo *Jipo* 'Tira'

Aunque el verbo *jipo* 'tira', fuera el segundo en traducirse en la actividad, queremos empezar por describir la variedad en las traducciones de éste, simplemente por seguir una exposición que vaya de lo menos a lo más complejo. La glosa del verbo *jipo* es la siguiente:

Jip-o
raíz verbal 'tirar, aventar'- imp

Como podemos ver en la glosa, no está marcada la persona, como tampoco se encuentra marcada en el verbo *Koltao*; lo que ocurre es que lo que sí se está marcando es el imperativo, cuya persona, por ende, será la segunda -un mandato

¹²⁶ Es posible que este consenso se relacione con la lecura previa del letrero en español, que tenía la forma 'tira'.

siempre está dirigido a otra persona-, es decir que está implícita: "En esas oraciones imperativas, el agente (que va a hacer alguna acción) es la persona a quién se dirige la palabra: la segunda persona, "tú" (Haviland, 1981: 217). Como hemos mencionado, la traducción del imperativo *jipo* no representa mayores problemas, sin embargo hubo un pequeño matiz entre las traducciones: algunos pusieron la forma con el clítico de acusativo como podemos ver en la segunda columna de la tabla V.1.

Tabla V.1 Variedad en la traducción de *Jipo* 'Tira'

2ª sing, imperativo: tira	2ª sing, imperativo + clítico de acusativo: tíralo	Otras conjugaciones con verbo "tirar"	Formas no personales: tirar	Otros verbos, otras conjugaciones
15= 4(6°)+ 5(4°)+ 6(2°)	10= 5(6°)+ 3(4°)+ 2(2°)	2 (2°)	1 (6°)	2 (4°)

Deténgamonos en este punto: ¿por qué no simplemente traducir 'tira'? ¿por qué a diez niños les parece importante poner ese clítico de acusativo? Resulta que uno de los diccionarios más precisos, el de Hurley y Ruiz (1978), agrupa en las entradas con *TAS* a los verbos que se encuentran bajo el paradigma del aspecto incompletivo, que, como hemos visto, es *Ta-s*. Pongamos un ejemplo con la misma raíz verbal que estamos trabajando: *jipel* 'tirar'. Para encontrar este verbo en el diccionario, tendríamos que buscarlo no en la "J", sino en "TAS", porque el diccionario organiza los verbos bajo el paradigma del aspecto incompletivo, por lo que encontraremos nuestro verbo como *Ta sjip* –porque al igual que en español, al conjugarse el verbo pierde el sufijo indicador de infinitivo (en tsotsil –*el*), y sólo queda la raíz-. La traducción del diccionario de *Ta sjip* (verbo transitivo) es 'lo tira, lo tumba, lo empuja (haciéndolo caer)' (Hurley y Ruiz, 1978: 143)¹²⁷. Esto es precisamente porque es un verbo transitivo y admite un agente y un paciente, que en tsotsil está marcado con los juegos A (ergativo) y B (absolutivo). Para ejemplificarlo mejor, veámoslo en la glosa:

Ta s-jip

¹²⁷ También confrontamos con el diccionario de Laughlin (2007), pero en éste si se localizan los verbos por raíces verbales. Para seguir con el ejemplo del verbo *jipel*, encontramos éste como *jip* v.t, 'tirar'. En los diccionarios de español los verbos se localizan por la forma impersonal de infinitivo. Lo curioso del diccionario de Laughlin es que no sigue ni la organización del español, ni la de Hurley y Ruiz, que es por paradigma del incompletivo.

¿Qué significa todo esto? que el segmento *Ta* es el aspecto incompletivo, el prefijo *s-* indica al agente de la acción, luego viene la raíz 'tirar' y finalmente, el paciente (tercera persona del juego B o absoluto) no marcado morfológicamente en tsotsil, que es algo como 'a él/a algo'; en otros términos este verbo dice: 'su tirar a él/algo', que en una traducción a lo que se puede decir en español es: 'lo tira'¹²⁸.

Toda esta dilucidación sobre el diccionario es para tratarnos de explicar por qué 10 niños traducen 'tíralo' y no solamente 'tira', simplificando todo lo que dijimos sobre la forma en que el diccionario de Hurley y Ruiz agrupa sus entradas, podemos aventurar que cuando el verbo es transitivo, algunos niños saben que es necesario poner en la lengua de llegada aquello que la de partida está marcando, es decir, al agente y al paciente de la acción. En una lengua nominativo-acusativa como el español el sujeto y el agente se expresan igual, en el caso de nuestro verbo, se trata del sujeto tácito *tú*, por lo que faltaría marcar el paciente, que estaría representado con el clítico de acusativo. Por lo tanto, la traducción literal sería precisamente 'tíralo' (segunda columna) y la adaptada 'tira', que es la mayoritaria (15 niños, primera columna de la tabla V.1).

Finalmente, queda por decir que aunque la traducción de este verbo no generara variedad en el plano semántico, planteó una cuestión interesantísima en el plano morfosintáctico: ¿de la información que da un verbo tsotsil cuál es la que debe trasladarse a la lengua de llegada? Parece ser, por las traducciones de diez niños, que ellos manejan la noción de agente/paciente, lo que sugiere que, independientemente del resultado final en términos de adaptación *versus* literalidad, existe un profundo trabajo de reflexión sobre la lengua.

¹²⁸ Es complicado tratar de traducir qué es exactamente lo que están diciendo el juego A y el B; el lector puede confrontar lo que intentamos traducir con la glosa. Hacemos el ejercicio de traducción de ésta con la finalidad de se entienda por qué los niños y el diccionario mencionado traducen como 'lo tira', pero aprehender el significado de la marcación es una cuestión compleja.

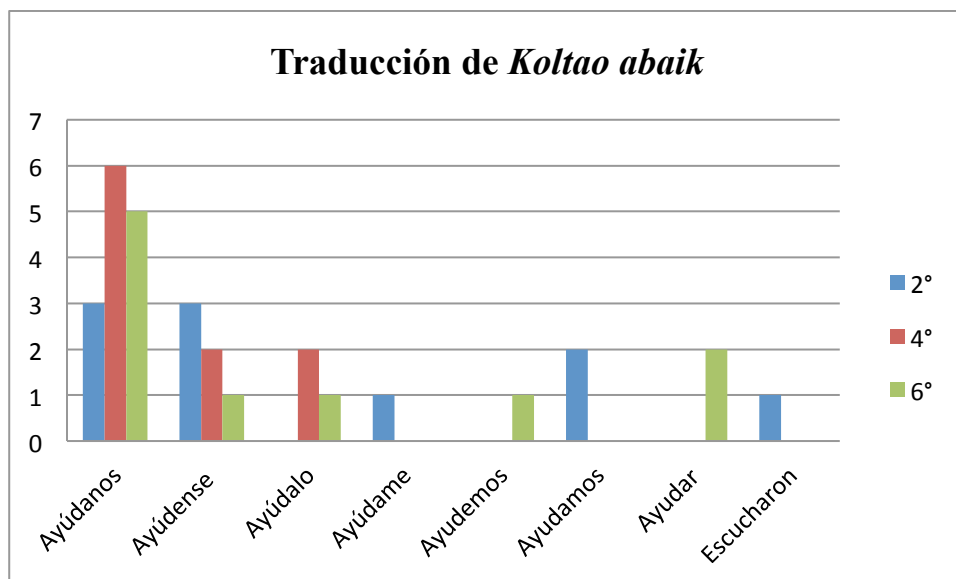
5.1.1.2. Traducción del verbo *Koltao abaik ta stuk'ulanel* 'Ayúdense a cuidar'

A continuación veremos como fue traducida la construcción verbal *Koltao abaik ta stuk'ulanel* 'Ayúdense [entre ustedes mismos] a desempeñar [el trabajo]/a cuidar'. Esta construcción equivale a la perífrasis verbal del español "ayúdense a cuidar", ya que está constituida por un verbo principal y un auxiliar; por lo que analizaremos cuales son los puntos conflictivos de esta traducción.

Creemos que es muy interesante analizar el uso de preposiciones en el contexto de traducción de una perífrasis verbal porque, en los otros textos analizados, la equivalencia de *ta* ha sido hacia *en* (por ejemplo, en la traducción de la narrativa 'Un conejo'), pero en este caso la preposición que debe usarse es *a*; veremos si eso provoca un conflicto en la traducción. Pero antes de eso, veremos si los niños traducen siempre a perífrasis verbal y en qué personas y tiempos; también analizaremos cual de los verbos de la construcción en tsotsil genera variedad en su traducción y cuál es más bien estable. Pensamos que *Koltao abaik* podrá suscitar variación morfosintáctica por todo lo que implica la marca de reflexivo en un verbo imperativo (de pronto ya no queda tan claro quienes deben involucrarse en la acción), mientras que *ta stuk'ulanel* generará variedad semántica, pues no tiene un equivalente preciso en español.

Como son muchas y muy variadas las traducciones de la perífrasis verbal, elegimos dos criterios básicos para establecer una clasificación. Como era previsible, no hubo mucha variación en el plano semántico para el verbo *koltao abaik*, pero sí para *ta stukulanel* por las razones que hemos mencionado. Y aunque se trate de la misma construcción verbal, el análisis de toda ella se dificulta por los dos planos que queremos analizar: en *koltao abaik* lo que queremos focalizar es el problema de la traducción del sistema pronominal de esta construcción (quién se dirige a quién) porque queremos ver cómo están traduciendo el reflexivo tsotsil y en *ta stukulanel* queremos ver la variación en las traducciones desde el plano semántico. Empezaremos por observar la variación de *koltao abaik* 'ayúdense'.

Gráfica 2. Variaciones en la traducción de *Koltao abaik* ‘Ayúdense [entre ustedes mismos]’



En principio hay que resaltar de la gráfica que los primeros cuatro grupos de conjugaciones corresponden al modo imperativo, independientemente de la forma personal elegida (es decir del clítico), el total de niños que plasmaron este modo es de 24/30, o sea el 80% (siete de 6°, diez de 4° y siete de 2°).

Respecto de las respuestas por grado, es importante señalar que los de 2° se dispersan en cinco respuestas diferentes y lo mismo ocurre con los de 6°, mientras que los de 4° se concentran en tres respuestas diferentes. La forma con mayor consenso es “ayúdanos” (14 niños), mientras que la traducción literal “ayúdense” es escrita sólo por seis niños. Pero la variedad de conjugaciones nos hacen reparar en el hecho de que no parece unánime la traducción de un verbo puesto en forma reflexiva. Podemos apuntar una hipótesis que se refiere al contexto: si no son frecuentes los letreros escolares en tsotsil, y en español la forma más frecuente para los carteles es 'ayúdanos', hay allí una “obligatoriedad” en la traducción hacia esta forma. Esto se imbrica con la posibilidad de la influencia del letrero en español.

Ahora veremos cómo fue la traducción de la segunda parte de la perífrasis: *ta stuk'ulanel*, donde hay variedad en el plano semántico, cosa que no encontramos en el verbo anterior, además en esta segunda parte de la perífrasis veremos cómo fueron empleadas las preposiciones. Lo primero que hay que decir es que *stuk'ulanel*, en 27 de los 30 casos (90%), fue traducida al español en infinitivo, por eso decimos que en

este caso no hay mucha variación morfosintáctica, pero sí semántica, lo que resulta muy interesante porque como lo hemos planteado, no hay un sólo equivalente en español de este verbo a juzgar por la variedad encontrada, que ilustramos en la tabla V.2:

Tabla V.2 Variedad en la traducción de *ta stuk'ulanel*

Preposición "a"				Preposición "para"	Otras construcciones
a cuidar	a limpiar	a mantener	otras con prep "a"	para cuidar	otras
9= 3(6°)+ 5(4°)	7= 1(6°)+ 6(2°)	6= 4(6°)+ 2(4°)	3= 1(6°)+ 2(2°)	2= 1(6°)+ 1(4°)	3= 1(4°)+ 2(2°)

La tabla V.2 se encuentra organizada por preposiciones, pero a la vez permite mostrar la variedad semántica en la traducción de *stuk'ulanel*. Respecto a las primeras cuatro columnas, tenemos que 25/30 niños (83%) manejan la preposición *a* en la perífrasis verbal. En cuanto a la variedad semántica encontramos preferencias por grados. Por ejemplo, 'cuidar', la acepción dada por nuestro colaborador adulto, fue la preferida entre niños de 6° y 4° (columnas primera y quinta); le sigue 'limpiar', que fue la acepción elegida por la mayoría de los niños de 2° (si bien esta acepción no aparece en el diccionario, se puede decir que tampoco está tan alejada de él). Estamos acá frente a una cuestión de contexto. Se podría decir que estos niños eligieron –con toda libertad- un verbo que no fuera la traducción literal, pero que encuadrara en el contexto comunicativo del cartel, y esa libertad denota una preferencia hacia una traducción del texto en sí más que de las formas lingüísticas particulares, lo que representa un acierto.

La siguiente elección fue 'mantener', distribuida entre cuatro alumnos de 6° y dos de 4°. Esta traducción puede deberse a la influencia de la lectura previa del letrero en español, ya que de otra forma no se explica el uso de esta acepción (es decir que no la localizamos en el diccionario, ni por el uso que le dió el hablante que realizó el letrero). Esto se refuerza también por el hecho de que cinco de los seis niños que tradujeron a 'mantener', emplearon la segunda persona del singular y el clítico de primera del plural: "ayúdanos", tal como se presentó en español.

Las acepciones minoritarias se encuentran en la cuarta y sexta columnas. En la cuarta tenemos 'a mirar' de Feliciano (6°), 'a lavar' de Erik (2°) y 'a recoger' de Teresa

(2°). Los niños pertenecientes a la sexta columna escribieron las siguientes construcciones: ayudanos Limpio la escuela, (Hugo, 4°) y alludános LimPiar (Wilder, 2°); incluimos el caso de Angélica de 2°, que en realidad sería sin dato, ya que no tradujo esta parte de la perífrasis.

5.1.2. Traducción de *ta yabil k'aep li ak'aepe*: traducción de preposiciones y posesivos

Para finalizar el análisis de la traducción al español tenemos la frase posesiva *ta yabil k'aep li ak'aepe* 'en el bote de basura la tu basura', que permite observar el uso de preposiciones, artículos y posesivos. En tsotsil, una construcción como *li ak'aepe*, cuya traducción literal al español sería 'la tu basura' es, no sólo normal sino común, por lo tanto una traducción adaptada consistiría en elegir uno de los dos elementos, ya sea el artículo o el posesivo. No sabemos hasta qué punto en el plano oral, un hablante bilingüe sea capaz de producir en español una frase como "la tu basura", pero el contexto de traducción escrita crea condiciones para pensar analíticamente la lengua, lo que implica tomar decisiones sobre qué es lo que se debe conservar de la lengua de partida y qué es lo que no –recordemos que esta ha sido la discusión fundamental sobre la traducción- Veamos qué ocurrió en la siguiente tabla:

Tabla V.3 Traducción de *ta yabil k'aep li ak'aepe*

En su lugar la/tu basura La/tu basura en su lugar	En el(los) basurero(s) la/tu basura La/tu basura en el basurero	En el bote de basura tu basura Tu basura en el bote de basura	Problemas con el uso de preposiciones o artículos	Otras construcciones desviantes
8 = 6(6°)+ 1(4°)+ 1(2°)	6 = 2(6°)+ 2(4°)+ 2(2°)	6 = 1(6°)+ 4(4°)+ 1(2°)	5 = 2(4°)+ 3(2°)	5 = 1(6°)+ 1(4°)+ 3(2°)

Antes de pasar a la descripción de los datos de la tabla V.3 es muy importante decir que el cambio de orden sintáctico daba lugar a otra clasificación, y aunque no deja de ser interesante, la hemos descartado para dar continuidad al análisis de la traducción al español de artículos, posesivos y preposiciones, por ello los tipos descritos coinciden

en elecciones léxicas y un uso de elementos cohesivos similares, aunque pueden tener un orden sintáctico distinto, alternando el objeto directo “la basura” con el complemento circunstancial “en su lugar”, los dos tipos de construcciones se muestran en las columnas primera, segunda y tercera.

En la primera columna se encuentran los niños que, desde el punto de vista de la elección léxica, hicieron una traducción adaptada ya que eligieron la forma “en su lugar” en vez de la literal “en el bote de basura”. La diagonal entre el artículo y el posesivo indica que se eligió uno u otro: el predominante fue el artículo “la”, usado en 7 de los 8 casos. La segunda columna tampoco corresponde a una traducción palabra por palabra, aunque el término “basurero” sea el equivalente de “bote de basura”. Uno de los niños escribió la frase en plural –con una concordancia pertinente-; tres de ellos eligieron el artículo y tres el posesivo.

La tercera columna agrupa a las traducciones que podríamos considerar literales, ya que se logra plasmar en español la frase posesiva tsotsil. Sin embargo, aún en esta traducción “literal”, hay un nivel de adaptación, ya que se ha plasmado el artículo *el* que modifica a “bote” que no estaba en la frase posesiva del texto fuente y se ha optado –al igual que en las columnas anteriormente descritas- por uno de los dos elementos marcados en la lengua de partida (artículo o posesivo): todos los niños agrupados en esta columna eligieron el posesivo. Independientemente del grado de literalidad de las columnas descritas hasta aquí, y dejando fuera las escrituras no convencionales que no forman parte de este estudio, tenemos que 20/30 niños (66.6%) realizan construcciones sintácticas acordes al español: el uso de artículos, posesivos y preposiciones representa un logro en las tres columnas descritas¹²⁹. Sobre todo, llama nuestra atención que ninguno de estos niños, ni de los diez que hacen construcciones desviantes, hacen una traducción en español como “la tu basura”, hecho que nos parece sorprendente.

Las dos últimas columnas corresponden a las construcciones desviantes, pero de naturaleza distinta; en la penúltima agrupamos a los niños que tuvieron problemas con el uso de preposiciones o artículos, por ejemplo, en la traducción de Wilder de 2° encontramos que escribe el contrato *a/* en lugar de *en*, y vemos que también reescribe

¹²⁹ Hasta aquí no encontramos una preferencia hacia el artículo o el posesivo para la frase sustantiva “la/tu basura”, ya que de los 20 niños que se encuentran en estas tres columnas, diez escribieron el artículo y diez el posesivo.

la frase nominal “tu basura”: Tiralo alsulugartubasu} {ra tu basura}¹³⁰. En cuanto al uso de artículos, vemos casos con concordancias de género desviantes, como en la pareja de Edgar y Javier de 2°, quienes escribieron respectivamente: tira eneLevot vasura} {el vasura} y tira enelbotedebasura el basurara}. En el caso del primero encontramos que además no emplea la preposición “de”. La escritura de Jorge de 4° es interesante porque demuestra una progresión en el plano de la segmentación con respecto a sus compañeros de 2° de esta columna, pero el problema que sigue estando presente es el de la concordancia de género, como lo vemos en su traducción: tira en el tampo el vasura. La otra niña de 4° de esta columna es Aureliana, que escribió tirado en el vote de vosura i el vasura, quien a pesar de que escribió una forma del verbo que no es pertinente, o la letra “i” que aparece inexplicablemente (puede ser un error no corregido), ha articulado de forma correcta los elementos del enunciado, su problema se encuentra en la concordancia de género.

En la quinta columna se encuentran los niños cuyos problemas en el plano sintáctico podrían describirse como si no logran articular las diferentes partes del enunciado por la falta de elementos cohesivos, incluso de léxico, o bien como si no hubieran traducido todo el enunciado como en el caso de Erika (6°): tira la vasura tu vasura, la única niña de 6° en esta columna, un poco parecido en cuanto a la repetición de sintagma –aunque con un léxico distinto- al de Hugo de 4°: tira enel tampo} {enel basurero}.

En los casos de los niños de 2° encontramos nuevamente fenómenos de reescritura, como si no tomaran en cuenta que cierto elemento ya había sido traducido, es decir, una especie de falta de coordinación entre el todo y las partes en el momento de traducir. En ese sentido, llama nuestra atención el intento de Willi de 2° por tratar de hacer una traducción adaptada, veamos: {tiramós la basuro en ~~esulugar~~ bote de basura tu} {basura}. En primer término vemos que pasa el elemento final del texto fuente (objeto directo “la basura”) al inicio, luego pone el complemento circunstancial “en su lugar”, pero tacha y escribe “bote de basura”; finalmente, conforme a una traducción literal en el plano del orden sintáctico, vuelve a colocar el objeto directo.

Esta especie de falta de coordinación entre el todo y las partes se puede comparar con el hecho de que hayan olvidado cuál es la parte que ya tradujeron y que

¹³⁰ Presentamos los ejemplos sin normalizar. Las llaves representan una línea gráfica: { abre línea gráfica, } cierra línea gráfica.

decidan escribir todo de nuevo, pero curiosamente decirlo con otras palabras, como en la traducción de Antonio de 2°: tiralo en el bote ~~de~~ {de basur echalo aquitubasura}. El procedimiento descrito también ocurre al tratar de escribir varias veces un sintagma, pero además sin completar las palabras, lo que hace que el resultado final parezca más incoherente, como en la construcción de Víctor (2°): tíranla basu boto de la bara echalo atubasa.

Por todo lo descrito sobre la traducción de *ta yabil k'aep li ak'aepe* 'en el bote de basura tu basura' podemos decir que aun en una traducción literal no es posible una construcción como "la tu basura", lo que implica un conocimiento muy pertinente de la lengua de llegada hasta en los niños con las traducciones menos logradas. En general pudimos constatar un adecuado manejo de las preposiciones, artículos y posesivos para 20/30 niños. El resto, que agrupa a la mayoría de los niños de 2° y a algunos de 4° tiene problemas predecibles en el uso de preposiciones o de concordancias de género en su escritura en español, además de elementos de coherencia textual.

Esta ha sido una de las pocas traducciones en que encontramos una tendencia de progresión, pero justo por ello da lugar a cuestionamientos: ¿es que el tipo de texto ha sido campo fértil para ver con mucha claridad elementos de adaptabilidad vs literalidad o más bien es que haber presentado el mismo mensaje en ambas lenguas facilitó la tarea? No hay que descartar que puede haber influencia del letrado en español, que los niños leyeron para traducir al tsotsil antes de leer la versión que hemos estado trabajando. Sin embargo, por lo menos en lo que hemos analizado hasta aquí, no podemos atribuir la influencia de la lectura previa al letrado en español, una construcción como "Tira la basura en su lugar" –que hemos considerado como la más adaptada-, ya que la versión en español decía "Tira la basura en el basurero". También se empiezan a ver similitudes entre los procedimientos para traducir en una y otra lengua en un grupo muy concreto: tal vez la mitad de los niños de 2° tengan en sus traducciones tanto al español como al tsotsil, los mismos problemas que se plasman en reescrituras. Trataremos de comprobar esta hipótesis en el análisis de la traducción del letrado al tsotsil.

5.2 Traducción del español al tsotsil

Retomemos rápidamente el letrero presentado para su traducción al tsotsil:

Ayúdanos a mantener limpia la escuela.

Tira la basura en el basurero.

El verbo principal de la perífrasis verbal está enunciado desde la primera persona del plural –marcado con el clítico “nos”- hacia la segunda del singular (el sujeto por fuerza del imperativo). El infinitivo es, desde el punto de vista semántico, muy diferente al verbo de la versión en tsotsil, cuyo equivalente idéntico al español no existe. El segundo verbo, "Tira", sí es idéntico al de la versión en tsotsil. Esperamos por lo tanto, para el análisis de las producciones en tsotsil, encontrar los siguientes elementos:

- El tsotsil distingue, para la primera persona del plural entre el inclusivo y el exclusivo, por lo tanto veremos cuál es la elección de la mayoría de los niños.
- Es predecible que se conserve la conjugación del verbo “Tira”, ya que existe el equivalente en tsotsil, lo que dará un elemento más para comparar qué ocurre cuando hay un elemento equivalente y cuando no lo hay. Asimismo, es predecible que se traduzca hacia el modo imperativo, ya que en la traducción al español esto no representó ningún problema.
- Los otros tipos de palabra o frases que nos interesan, y para seguir con el análisis que iniciamos con la versión en español, son los sustantivos, donde esperaríamos que produjeran construcciones posesivas (en el nivel de la palabra y de la frase).

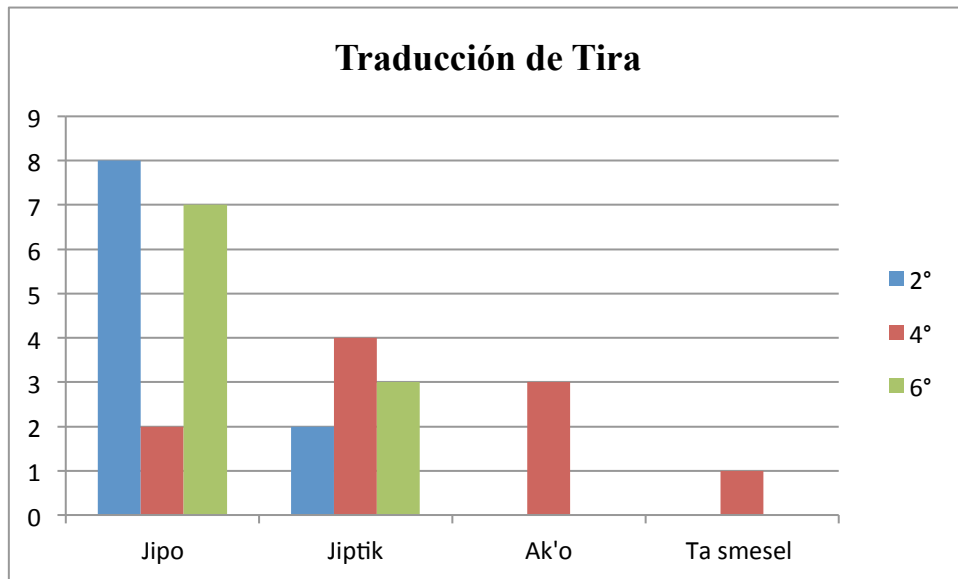
Para tener una mirada panorámica de todas las traducciones al tsotsil de los letreros, el lector puede consultar el anexo 16.

5.2.1 Traducción de los verbos

Comenzaremos por el análisis de los verbos como en la sección anterior. En la gráfica 2 observamos que hay cuatro formas de traducir el verbo "tira"; pero definitivamente la mayoría se ubica en la primera y segunda agrupaciones; que son hacia las formas *jipo*

'tíralo' (17 niños) y *jiptik* 'tiramos' (nueve niños); como observamos, la raíz verbal es la misma en ambos casos, lo que cambia es la desinencia. De momento lo que salta a la vista es que, desde el punto de vista semántico, el verbo no genera variedad en la traducción, lo que quiere decir que hay un equivalente "transparente" hacia el tsotsil. Cuando la lengua de llegada era el español también hubo consenso hacia el verbo "tira" o "tíralo", entre las dos formas dieron 26 ocurrencias de un total de 30 textos, que es la misma cantidad que esta ocasión utilizan la raíz *jip-* 'tirar'.

Gráfica 3. Variedad en la traducción del verbo *Tira*



El otro elemento que esta gráfica permite analizar, es que no sólo hay consenso hacia una forma, sino que tampoco hay muchas otras respuestas. Respecto de los grados por traducción, tenemos que casi todos los niños de 2° se concentran en una sola respuesta; aún más que los de 6°, y los de 4° se dispersan en cuatro respuestas diferentes. A lo largo de los análisis de los distintos textos o las lenguas analizadas hemos visto que los comportamientos por grado pueden ser muy variables, lo que nos parece de entrada desconcertante, pero trataremos de ver en el capítulo dedicado a las conclusiones generales si estos comportamientos tienen que ver con el tipo de estructura lingüística analizada, evidentemente también cuenta la lengua a la que se esté traduciendo.

A continuación observaremos la traducción de "ayúdanos", que se presenta en la tabla V.4. Elegimos sólo esta parte de la perífrasis porque queremos focalizar la

cuestión de la elección de los sufijos de la primera persona del plural inclusivo o exclusivo.

Tabla V.4 Variedad en la traducción de “Ayúdanos”

1ª. persona del plural exclusivo	1ª. persona del plural inclusivo			1ª. persona singular	Sin dato
<i>koltaunkutik</i> kolta-unkutik 'ayudar' + B1pl.excl. 'ayúdanos'	<i>koltauntik</i> kolta-untik 'ayudar' + B1pl.incl 'ayúdanos'	<i>jkoltabatik</i> j-kolta-ba-tik A1+'ayudar' + reflexivo + A1pl.incl 'ayudemos'	<i>(ta) jkoltatik</i> (ta) j-kolta-tik asp. INCL.+ A1+'ayudar' + A1pl.incl.+0B3 'lo ayudamos'	<i>koltaun</i> kolta-un 'ayudar' + B1sg. 'ayúdame'	
16= 8(6°)+ 6(4°)+ 2 (2°)	2 (2°)	3= 1(6°)+ 2 (2°)	3= 1(6°)+ 2 (2°)	5= 3(4°)+ 2 (2°)	1 (4°)

Como podemos ver en la primera columna, la concentración de las traducciones se ubica en la primera persona del plural exclusivo (*-unkutik*). ¿Se puede hablar de traducciones literales en un contexto donde, a pesar de que se ha usado el mismo modo, y la “misma” persona se introduzca un matiz inexistente en la lengua de partida? Creemos que definitivamente, no. Tenemos aquí a 16 niños (ocho de 6°, seis de 4° y dos de 2°), si nos fijamos, es una elección de la mayoría de los niños de 6°. Son los de 2° los que concentran sus traducciones en cinco repuestas diferentes, la mayoría ubicadas en las columnas pertenecientes al pronombre inclusivo. En otras palabras, en la primera columna lo que se dice es "ayúdanos (a mí y a otros pero no a ti)" y en las segunda, tercera y cuarta columna se dice "ayúdanos (a mí, a otros y a ti)"; el total de niños que optaron por esta forma es de ocho. Como el rasgo de inclusividad/exclusividad no está presente en el español, ver cuál grupo es más adaptador sería imposible, además obscurecería un análisis más interesante: ¿en qué casos se emplea el sufijo de inclusividad y en cuales el de exclusividad?

Es decir, en las tres agrupaciones que hemos mencionado parece asomarse un problema común a resolver: ¿quién habla en un cartel y a quién se le habla? El problema enunciativo de un verbo imperativo planteó a los niños la cuestión de cómo decir eso en una lengua que hace más distinciones que el español sobre el plural de primera persona.

Por las elecciones de los niños, parece que podemos responder la pregunta sobre los usos de inclusivo o de exclusivo en el modo imperativo. Pensémoslo desde la

lengua de partida: el español. En esta lengua el enunciatario es la persona que pide la ayuda: nosotros: "notrotros te pedimos a ti que ayudes"; por lo tanto, la acción de ayudar tiene como sujeto a la segunda persona (implícita), ya que ella es quien realizará la acción. De la misma forma, en tsotsil el enunciatario es el paciente marcado por el juego B; que es 'nosotros', sólo que hace la distinción entre un "nosotros" que incluye a todos, y uno que excluye al destinatario. Como es un mandato, parece que el paciente "lógico" a juzgar por la elección mayoritaria del exclusivo está diciendo "nosotros pedimos, tú ayudas" es por eso que el destinatario queda excluido.

Para acalarar un poco más sobre las nociones de inclusividad y exclusividad en una petición, la comparación con un ejemplo de Lenkersdorf resulta muy pertinente. Este autor menciona que, para la traducción al tojolabal del "Padre Nuestro" se utilizó el exclusivo, argumentando que además hay una cuestión de respeto involucrada en este tipo de discurso –razón por la cual cuestiona el concepto de "exclusión" del pronombre-: "El mismo respeto se manifiesta en la traducción del "Padre Nuestro" jtatatikon. Por supuesto, se emplea el exclusivo y no puede decirse jtatik, porque él no forma parte de todos nosotros que le llamamos Padre. Por ello, sería más acertado hablar de la forma "de respeto" en lugar del exclusivo" (2005: 92-93).

¿Hay una forma de que este destinatario se incluya en el acto de ayudar? Sí siempre y cuando el verbo no esté en imperativo, o bien se use un reflexivo en donde la acción de ayudar recaiga sobre los mismos sujetos que la realizan, justo como vimos en la versión tsotsil para ser traducida al español, es por eso que los niños de la tercera columna de la tabla V.4 emplean imperativo, inclusivo y reflexivo; así como los niños de la cuarta columna emplean el modo indicativo.

Parece que lo lógico para un mandato es la utilización de un exclusivo, ya que queda plasmado que "si quien pide es nosotros, tú ayudas, no pides". Lo que queremos decir es que, más allá de la clasificación por adaptación o literalidad, lo que acá hemos discutido es la reflexión que los niños han hecho sobre quién es el destinatario de un cartel y, sobre todo, quién pide; esto suscitó un problema que los niños de la segunda y quinta columnas no resuelven tan exitosamente como los otros. También es cierto que hay una tendencia por grados en esta decisión: en la segunda y quinta columnas no hay un sólo niño de 6°.

5.2.2 Traducción de frases posesivas

En el apartado 5.1.2 analizamos la traducción de una frase posesiva del tsotsil al español. Queremos en esta ocasión ver qué ocurre con la traducción de vuelta. Si bien en el apartado mencionado analizamos construcciones con artículo y posesivo al español, esta vez observaremos qué ocurre con el uso de estas mismas partículas pero en tsotsil, donde esperamos, conforme lo descrito por las gramáticas respecto de la posesión en esta lengua, que no se emplee la preposición para unir las palabras *yabil* y *k'aep*, ya que la posesión se realiza por orden de constituyentes. Además continuaremos con el análisis de los usos del artículo y el orden gramatical en frases posesivas.

Tabla V.5 Traducción de “la basura en el basurero”

(art.) + '(tu) basura' + (encl.) + prep. + 'su bote' + 'basura'	prep. + 'su bote' + art. + 'basura'	prep. + 'su bote' + 'basura'	art. + 'basura' + prep. + 'su bote'	'tu basura' + prep. + 'su bote'	Otras construcciones
(ti) (a)k'aep(e) ta yabil k'aep 'la (tu) basura en bote de basura'	ta yabil li k'aepe 'en bote la basura'	ta yabil k'aep 'en bote de basura'	ti k'aepe ta yabil 'la basura en bote'	ak'aep ta yabil 'tu basura en bote'	
7= 3(6°)+ 2(4°)+ 2(2°)	4= 2(6°)+ 1(4°)+ 1(2°)	4= 3(4°)+ 1(2°)	4= 2(6°)+ 2(4°)	3(6°)	8= 2(4°)+ 6(2°)

A primera vista, el dato más relevante que ofrece esta tabla es que los niños de todos los grados se dispersan en seis respuestas, probablemente esto quiere decir que la traducción de la frase posesiva al tsotsil fue un poco problemática. Además, es muy importante notar que, a diferencia del análisis de la posesión del pico en la narrativa, donde era muy frecuente una construcción con la estructura *art. + pos. + raíz + encl.*, esta vez no la encontramos más que en algunos niños de la primera columna. Las partículas señaladas entre paréntesis indican que no fueron escritas por todos los niños; así que de esta agrupación no todos escribieron el artículo que está al inicio y no todos poseyeron el término *k'aep*¹³¹.

¹³¹ Sólo dos niños de 2° escribieron la construcción *art. + pos. + raíz + encl.*

Sin embargo, esta agrupación es la única que logra amalgamar el objeto *k'aep* 'basura' con el complemento *ta yabil k'aep* 'en el basurero', esto es, son los únicos que logran traducir la palabra "basurero" hacia una frase posesiva simple. Creemos que la dificultad puede deberse a que la traducción de "basurero" se constituya con la misma palabra que se encuentra en el objeto, es decir, por lo visto en la segunda, tercera, cuarta y quinta columnas se evitó la repetición de *k'aep*. Aunque el orden plasmado no corresponde con la propuesta de los colaboradores adultos (*ta yabil k'aep li ak'aepe*), porque éstos primero colocan el complemento y luego el objeto, esta es la única columna en la que encontramos algunas construcciones con *art. + pos. + raíz + encl.*; y la traducción hacia la frase posesiva *yabil k'aep*.

Los niños de la segunda agrupación de la tabla V.5 sólo traducen hacia *yabil* 'bote', pero siguen el orden gramatical de los colaboradores adultos al colocar primero *yabil* y luego *li k'aepe*; esta agrupación se distingue de los niños de la tercera columna porque han usado el determinante *li* y el enclítico *-e* que le acompaña, partículas que no escriben los niños de la tercera agrupación; sin embargo, ambas columnas tienen el mismo orden gramatical.

Los textos agrupados en la cuarta y quinta columnas también se parecen en el orden: ambos han colocado el orden del letrero presentado en español, a saber, primero el objeto *k'aep* 'basura' y luego el complemento *yabil* 'su bote'. La diferencia entre ambas radica en que los de la cuarta columna colocaron el artículo y el enclítico a la palabra *k'aep*, y los de la quinta la poseyeron, lo que ayuda a sostener nuestra hipótesis de que para esta traducción se evitó la estructura *art. + pos. + raíz + encl.*

Entre los ocho textos de la sexta columna se encuentran seis de niños de segundo, que realizaron construcciones donde no se logra realizar la frase posesiva, como las de Teresa y Javier, que escribieron respectivamente: *li cáepe ta cáep* 'la basura en basura' y *Ak'aep k'aepitifik* 'tu basura basuras'. O bien, escribieron repitiendo algunos sintagmas como los que mostramos a continuación:

akaep jipoa cuaepik kaeptifik
'tu basura tira tus basuras basuras' (Edgar, 2°)

tacaep gabullaviL caep
'en basura en lugar bote (de) basura' (Antonio, 2°)

caep jabu lla bil caepe
'basura (en) lugar bote (de) basura' (Víctor, 2°)

Por todo esto podemos decir que una construcción cercana a la planteada por los colaboradores adultos (*ta yabil k'aep li ak'aepe*) fue muy difícil de realizar, tanto por el orden gramatical de los elementos que conforman esta frase, como porque fueron sólo algunos los niños que trataron de traducir “basurero” (la gran mayoría sólo escribió “bote”). Respecto de las palabras en las que queríamos observar si resultaban inalienables, tenemos que *yabil* ‘su bote’ siempre fue poseída; pero no ocurrió lo mismo con la palabra *k'aep* ‘basura’, que sólo fue poseída en algunas ocasiones. Lo que sí resulta concluyente en comparación con otros textos, específicamente la traducción de narrativas, es que, en general se evitó la construcción *art. + pos. + raíz + encl.*

Finalmente analizamos la traducción del sintagma “la escuela” para continuar explorando las nociones sobre la inalienabilidad de los sustantivos que se presentaron en el letrero, lo que puede dar pautas reflexionar sobre por qué se evadió la posesión de *k'aep* en el fragmento analizado anteriormente. A continuación presentamos la tabla V.6 que contiene las traducciones del sintagma “la escuela”.

Tabla V.6. Traducción de "la escuela"

<i>li jchanob vun(ku)tike</i> (art.).+ A1+ 'escuela' + A1pl.incl.+(-e) 'la nuestra escuela'		<i>li/ti chanob</i> <i>vun</i> art.+ 'escuela'	ti escuela ti escolae escuela (art.) + préstamo	otros casos
plural inclusivo	plural exclusivo			
16= 9(6°)+ 2(4°)+ 5(2°)	4= 3(4°)+ 1(2°)	2 (4°)	6= 1(6°)+ 2(4°)+ 3 (2°)	2= 1(4°)+ 1(2°)

La división básica en que hemos representado la tabla es por uso de posesivos: en la primera columna se encuentran los textos que han poseído “escuela” y en el resto se encuentran los que no. La primera columna, a su vez, se ha subdividido entre los que usan el posesivo para la primera persona del plural ('nuestro/a') por lo que encontramos el contraste inclusivo/exclusivo del sistema pronominal *tsotsil* ausente en el del español¹³², lo que supone un grado de adaptación. Pero además, en la mayoría

¹³² El juego A marca la primera persona del plural de esta forma: *j + verbo o sustantivo + tik* para inclusivo o *-kutik* para exclusivo. Se encuentran en distribución complementaria. Sin embargo, la *j* no está representada en todos los casos. Para colocar a los niños en esta columna nos guiamos por la marca final *-tik* o *kutik*. Eso significa que eligieron esa persona, pero que la *j* es más difícil de representar ortográficamente que el posesivo de tercera persona *s*, que hemos encontrado representado con más frecuencia en los otros textos.

de las construcciones de esta columna se encuentra una estructura del tipo (*artículo*) + *posesivo* + *sustantivo* + (*enclítico*).

Otra cuestión muy importante es que, a juzgar por el número de columnas y los textos representados allí, parece existir más consenso que en el análisis de la frase anterior. Por ejemplo, tenemos que casi todos los niños de 6° y la mitad de los de 2° se encuentran en la primera columna, en la subdivisión que pertenece a la elección del pronombre de primera persona del plural inclusivo. Sumando los textos en que se ha representado el exclusivo, en total son 20 niños, lo que muestra una tendencia clara hacia la posesión de *chanob vun*¹³³; recordemos que en el apartado 5.2 discutíamos sobre la pertinencia de considerar, en el contexto del letrero, si esta palabra debía ser poseída en la versión tsotsil presentada a los niños. Parece que en las nociones de ellos, sí. La clara tendencia hacia el empleo del inclusivo en 16 textos podría sugerir el involucramiento de la acción de cuidar una escuela que es de todos.

En el resto de las columnas hallamos traducciones que pueden considerarse más literales por el hecho de que no se agrega nada a lo presentado en el texto fuente en español. Tenemos en la segunda columna, niños que hacen un calco sintáctico de la frase en español "la escuela". Los niños de la tercera columna emplean como préstamo "escuela" (seis niños). Finalmente, en la cuarta columna se encuentran los casos muy específicos, cuya clasificación nos resulta problemática (dos niños).

En general podemos decir que la traducción del sintagma "la escuela" resultó interesante desde la elección léxica porque mayoritariamente no se usaron préstamos y sintáctica porque se le representó poseída, en la mayoría de los casos, hacia el pronombre de inclusivo. El hecho de que se le represente en exclusivo en cuatro casos, hace pensar, que, más allá del consenso, es importante considerar que la elección del pronombre hace pensar a los chicos sobre lo que el tsotsil representa en contraste con el español.

¹³³ En el párrafo dedicado a la descripción del material presentado a los niños decíamos que ha cambiado la convención sobre la escritura de las palabras compuestas (como *chanob vun*), que ahora se escriben en una sola palabra gráfica. Aunque no ha sido el objetivo de este trabajo describir la ortografía y la segmentación de las palabras usadas por los niños, llama nuestra atención la cantidad de ellos que escribieron en un sólo segmento gráfico la palabra en cuestión (ver anexo 16).

5.3 Reflexiones finales de la traducción de letreros

Antes de hacer el recuento de los datos analizados para cada una de las lenguas traducidas queremos retomar las hipótesis bajo las cuales se guió dicho análisis. En primera instancia, queríamos ver si el tipo de texto favorecía traducciones más literales que los textos más amplios, en los que se presentan otros recursos (el manejo de una historia en las narrativas o la traducción de lenguaje metafórico en las adivinanzas, por ejemplo). Asimismo, desde el punto exclusivamente lingüístico queríamos analizar las construcciones a que daba lugar este breve texto instruccional.

5.3.1 Reflexiones finales de la traducción al español

Respecto de las particularidades lingüísticas que presentaba la traducción del letrero, lo primero que hicimos fue analizar la traducción de los dos verbos del cartel: *jipo* ‘tira’ y *koltao abaik ta stuk’ulanel* ‘Ayúdense a cuidar’. En ambos se encuentra plasmado el modo imperativo en la mayoría de los textos traducidos, pero es importante recordar que este modo se encuentra marcado morfológicamente en las dos lenguas. Como el modo no resultó un punto problemático en la traducción, analizamos otras características; por ejemplo, la traducción hacia “tíralo” del verbo *jipo*, y de la perífrasis *Koltao abaik ta stuk’ulanel*, la variedad semántica a que dio lugar, así como la traducción del reflexivo del tsotsil.

Sobre la traducción de *jipo*, hay que decir que la traducción hacia la forma ‘tira’ fue la tendencia, ya que se encontró en 15 textos; pero esta vez nos detuvimos sobre la traducción que tuvo menos consenso, que fue hacia ‘tíralo’, localizada en 10 textos, porque nos pareció interesante que se plasmara el clítico de acusativo. Planteamos que esta traducción puede indicar que en la actividad de traducción a estos niveles (es decir, con niños que no tienen el mismo acceso a la lectoescritura en la lengua minoritaria) permite que los niños reflexionen sobre las formas expresivas de su lengua, por ejemplo, como en este caso, que tal vez se esté traduciendo el paciente del verbo *jipo*, ya que en esta lengua es importante marcarlo en los verbos transitivos.

Para el análisis de la perífrasis verbal *Koltao abaik ta stuk’ulanel*, hicimos una división: primero analizamos el verbo auxiliar, que es *Koltao abaik*, en éste la concentración de las traducciones se agrupó en la forma ‘ayúdanos’ (14 textos) versus

la literal 'ayúdense' (decimos que es la literal porque lo que la lengua de partida está marcando es el verbo 'ayudar' en imperativo más el reflexivo pluralizado) que sólo fue representado en seis textos. Pensamos que esta traducción pudo haber tenido influencia de la lectura previa del letrero en español, o bien que la expresión del cartel bajo la forma 'ayúdanos' es prácticamente una fórmula. Hay que decir también que los niños de 2° y de 6° se dispersan en cinco respuestas, son los de 4° los que se mantienen en sólo tres; lo que nos hace pensar que este grupo es más homogéneo que los otros.

Respecto de la segunda parte de la perífrasis *ta stuk'ulanel*, habíamos planteado que no existe un único equivalente, lo que se plasmó en varios términos elegidos entre todos los niños; los que tuvieron más concentraciones fueron 'a cuidar', 'a limpiar', 'a mantener', pero ninguna representa a una mayoría o una tendencia; sin embargo estos verbos resultaron un buen equivalente para el contexto comunicativo del letrero. La otra cosa que nos parece importante resaltar es que la preposición elegida para unir los elementos de la perífrasis es *a*, elegida en 25 textos, lo que muestra que, en general, no hay problema con el uso de preposiciones en español en perífrasis verbales.

Para finalizar el análisis de la traducción al español exploramos una frase posesiva: *ta yabil k'aep li ak'aepe* 'en el bote de basura la tu basura', que nos permitió seguir explorando el uso de preposiciones, pero también de artículos y posesivos. Nos interesa particularmente este análisis porque es la "vuelta" de la traducción hacia el tsotsil para frases posesivas, como lo vimos en el capítulo 1 con el sintagma "el pico". En la traducción al español resulta interesante ver cómo se traduce una construcción con la estructura *artículo + posesivo + raíz*, ya que en español se opta por uno de los dos elementos, como ocurrió en todos los textos, es decir que ningún niño realizó una traducción como "la tu basura", lo que nos parece un logro, y que demuestra la imposibilidad de la traducción literal para estructuras muy precisas de las lenguas en juego.

El 66.6% de los niños tiene un manejo adecuado de artículos, posesivos y preposiciones. Hay que decir que el buen manejo de éstas tiene que ver con su traducción hacia *en* y *de* en traducciones como "**En** el bote **de** basura tu basura". Los que no lo hicieron así, usaron el contrato *a*: "tíralo al su lugar", u omitieron *de*. El uso desviante de los artículos más bien tuvo que ver con concondancias de género. De los

diez niños que hacen este tipo de construcciones desviantes tanto en preposiciones como en artículos, sólo uno es de 6°, tres son de 4° y seis de 2°. Estos niños de 2° realizan escrituras muy propias: a diferencia de los otros grupos, sus desviaciones tienen que ver con que reescriben segmentos breves del texto traducido.

5.3.2 Reflexiones finales de la traducción al tsotsil

En cuanto a la traducción del español al tsotsil, focalizamos el análisis en las diferencias que tiene esta lengua con respecto al español, como las traducciones para la primera persona del plural, donde había que elegir entre el inclusivo y el exclusivo, distinción que hace la lengua tsotsil. Además de las estructuras particulares de esta lengua, exploramos algunos elementos que ya habíamos analizado en la traducción al español, es decir, los verbos y las frases posesivas.

En la traducción de los verbos encontramos lo mismo que en la traducción al español respecto del modo: en general, no hay problema para traducir el modo. Lo que nos permite apuntar que allí donde no se presenten diferencias entre las lenguas, se traducirá hacia el término “transparente” en la lengua de llegada, por lo que nos parece más interesante lo que ocurre cuando éstos no existen en la lengua de llegada, donde la adaptación resulta obligada.

Esto no quiere decir, sin embargo, que allí donde hay equivalentes exactos, no se busque adaptar; como vimos, para la traducción del verbo “tira”, donde la literal *jipo* fue mayoritaria, pero en segundo lugar estuvo *jiptik* 'tiramos', respuesta elegida por nueve niños, que no son pocos. Estos niños hacen una búsqueda más allá del término equivalente y su traducción es interesante porque le da un matiz distinto al mandato: al utilizar la primera persona del plural, forzosamente tienen que hacer una elección entre el plural inclusivo y el exclusivo, y acá eligen el inclusivo, por lo que están involucrando a todos en la realización de la actividad de tirar la basura en su lugar.

Es muy diferente, en cambio, la traducción de “ayúdanos”, porque allí la elección mayoritaria resultó hacia el exclusivo (16 textos). Más allá de la elección de la mayoría, el hecho de que las traducciones se concentraran en cinco respuestas diferentes y uno no tradujera esa parte, quiere decir que no les fue tan fácil a los niños dar con la persona para indicar esta acción. Sin embargo, independientemente de que haya consenso, lo que parece haber son “ensayos” en diferentes momentos: mientras

que para la traducción del verbo “tirar”, algunos deciden traducir con el sufijo de inclusivo, en el verbo “ayúdanos”, la mayoría elige el exclusivo. Esto ocurre porque en el verbo siempre hay una persona implicada, y dependiendo de cómo se enuncie la acción, será el pronombre de inclusivo o exclusivo elegido. Más adelante veremos qué ocurre con los sustantivos.

Antes de pasar al análisis de los sustantivos en frases posesivas, es muy importante decir que, por lo visto en la elección de pronombres, por momentos localizamos tendencias en las decisiones por grados. Por ejemplo, para la traducción del equivalente exacto de “tira” ‘*jipo*’ tenemos a la mayoría de los de 6° y los de 2°; mientras que las respuestas de los de 4° se dispersan. Para la elección de exclusivo en “ayúdanos”, las mayorías pertenecen a los de 6° y los de 4°, y son los de segundo los que se dispersan.

Respecto del análisis de la traducción de la frase posesiva “la basura en el basurero” encontramos que fueron sólo siete los textos en que se plasma la traducción de “basurero”, que se convierte en tsotsil en dos palabras gráficas yuxtapuestas, cuya retraducción sería ‘bote de basura’. Aunque fueran pocos los niños que realizan este tipo de traducciones, en todos los casos se encuentran yuxtapuestas. Podemos apuntar que no ocurre así para la traducción de “basurero”, que fue traducida como *yabil k’aep* ‘bote de basura’, en 5 de 7 casos, con dos palabras gráficas y dos fueron hipersegmentaciones del tipo: *ya bil k’aep*. Respecto de los grados, podemos decir que la única tendencia resultó ser que la mayoría de los niños de 2° (seis) se ubican en la agrupación que contiene las construcciones desviantes o reescrituras, la misma cantidad que hubo para el análisis de traducción de frases posesivas del tsotsil al español.

Esto nos puede dar pistas para comparar con las traducciones de los otros textos sobre los comportamientos de los niños de 2°, que en unas ocasiones toman decisiones que se apegan mucho a las respuestas de los niños de 6°; pero en otras (particularmente en lo que se refiere a las frases posesivas) realizan construcciones desviantes. Parece que nos encontramos aquí con que la piedra de toque para los niños más pequeños resulta ser el orden gramatical, que es lo que está en juego en la traducción de frases posesivas.

Para finalizar, haremos el recuento de las palabras que, bajo la noción de los niños resultaron inalienables en el contexto del cartel. Tenemos que, *yabil* ‘su bote’

apareció poseída en todas las ocasiones; pero no ocurrió lo mismo con la palabra *k'aep* 'basura'. La palabra “escuela” resultó poseída en 20 textos, todos bajo la estructura *art. + pos. + raíz + encl.*, y, en 16 textos con posesión hacia la primera persona del plural inclusivo. Por lo observado tanto para la elección de los pronombres de inclusivo y exclusivo, como por las elecciones de la estructura *art. + pos. + raíz + encl.* tenemos que los niños pueden cambiar sus elecciones de un sigtagma a otro, ya que no encontramos todo el tiempo las mismas estructuras en el cartel, pero creemos también que estos cambios no pueden ser arbitrarios, sino que expresan sus conocimientos sobre la lengua tsotsil, y estos conocimientos no pueden estar exentos de dudas y vacilaciones. Por último queremos comparar con la propuesta de los colaboradores adultos para el cartel que fue traducido al español con las decisiones de los niños. Los colaboradores adultos propusieron este cartel (colocamos en negritas los fragmentos analizados en la traducción al tsotsil de los niños):

Koltao abaik ta stuk'ulanel li chanob vune.

Jipo ta yabil k'aep li ak'aepe

'Ayúdense a cuidar la escuela.

Tira en el bote de basura la basura'

Las diferencias básicas que encontramos en los textos de los niños son las siguientes:

- El verbo “ayúdanos” presentado en el texto fuente en español fue usado por 18 niños, de los cuales 16 eligieron el pronombre exclusivo. Este resultado no es comparable con el texto fuente en tsotsil, donde se presentó otra persona hacia la que estaba dirigida el mandato.
- La mayoría (17 niños) eligió también el verbo *jipo* del segundo enunciado del cartel, aunque algunos (9 niños) pensaron que una buena alternativa sería *jiptik* 'tiramos' con pronombre inclusivo.
- A diferencia de los adultos, 20 niños poseyeron *chanob vune* 'escuela', la mayoría con la desinencia de la primera persona del plural inclusivo.
- Todos los niños, al igual que los colaboradores adultos escribieron poseída la palabra *yabil* 'su bote', no ocurrió lo mismo con el sintagma en posición de objeto *li ak'aepe* (la tu basura), como si, en sus nociones, la basura no sea algo que les pertenece a ellos, en cambio la escuela sí.

Capítulo 6. Conclusiones generales

El lenguaje del niño se juzga por su gramática tanto como por su forma adecuada en el uso. El niño es tanto lingüista como etnógrafo, y es increíblemente experto en ambos campos.

Alvino Fantini, *La adquisición del lenguaje en un niño bilingüe.*

A lo largo de este trabajo hemos querido mostrar algunas de las nociones que 30 niños bilingües tienen sobre las lenguas que hablan, sobre las que piensan al escribir. Para poder observar dichas nociones analizamos las traducciones de tres tipos de texto en donde estuvieran involucradas las características contrastantes del tsotsil y del español en los planos gráfico y sintáctico (por ejemplo la posesión del tsotsil, el uso de nexos y preposiciones del español). A la luz del proceso de traducción, encontramos rasgos relevantes, como la importancia del reconocimiento de diversos tipos de textos, que posibilita realizar traducciones más adaptadas, como ocurrió en la narrativa al español, lo que supone más circulación de este tipo de texto en la escuela. Desde el punto de vista lingüístico, encontramos una gran capacidad para responder a diferentes requerimientos léxicos y sintácticos en las dos lenguas. Finalmente, comprobamos la hipótesis de que la traducción palabra por palabra es prácticamente inexistente entre los textos traducidos.

En este breve capítulo comenzamos con una reflexión sobre la metodología que empleamos en la investigación para repensar los alcances de la misma. Posteriormente discutimos los resultados más importantes de la traducción al español y al tsotsil. Retomamos sólo los problemas que atravesaron todos los textos o las cuestiones más importantes que surgen del contraste entre lenguas. Finalmente, destacamos las implicaciones en el campo educativo.

6.1 Reflexión sobre el procedimiento de indagación y otros aspectos metodológicos

Las investigaciones con trabajo en parejas han mostrado las ventajas de este tipo de elicitación. Para esta tesis, pensamos que el trabajo en parejas posibilitaba la reflexión metalingüística que se haría palpable mediante la discusión. Sin embargo, al realizar el

trabajo de elicitación en un ambiente educativo indígena nos dimos cuenta de que la noción de discusión, en clase o entre parejas, es bastante diferente a la de los medios urbanos. Esta situación se hace más visible al considerar cuestiones de género. En la planeación de la investigación habíamos considerado que las mujeres, en estos contextos, no hablaban con los hombres, por lo que la selección de las parejas siguió el criterio de que fueran del mismo sexo; sin embargo, durante la realización de las entrevistas nos dimos cuenta de que las mujeres tampoco hablaban entre sí. En el caso de que lo hicieran, ocurría entre susurros.

Esto imposibilitó la tarea de realizar transcripciones del trabajo de todas las parejas entrevistadas. Las entrevistas en que hay más interacciones entre los miembros de la pareja, y con la investigadora son exclusivamente con niños. A pesar del interés intrínseco que supone el análisis de dichas discusiones, no fue posible analizar las de todos los niños entrevistados. La sola discusión de las elecciones o dudas de léxico son dignas de otros estudios, éstos centrados en el *proceso* de lectoescritura en un contexto de traducción. Nuestro estudio se basó en el *producto*, es decir en el análisis de las traducciones terminadas, esto obedece no sólo a un criterio de delimitación de la investigación, sino a una cuestión práctica que nos mostró los límites de nuestra propuesta metodológica: la imposibilidad de tener grabaciones de todas las parejas entrevistadas.

Sin embargo, el trabajo en parejas de ninguna manera se puede considerar improductivo. Por el contrario, éste permitió que los niños socializaran en su propia lengua dudas sobre la escritura en español y en tsotsil. En ese sentido, algo que de inicio parecía una desventaja (el desconocimiento del tsotsil por parte de la entrevistadora) resultó un buen pretexto para crear un contexto de traducción, donde varias parejas pudieron hablar con toda libertad porque sabían que la entrevistadora no entendía lo que estaban diciendo. Empero, algo que sí podemos afirmar es que en las elecciones léxicas de todos los textos está implícita la reflexión metalingüística por el simple hecho de que el trabajo de pensar cómo pasar un texto de una lengua A a una B suscita reflexiones en diversos planos: textual, morfosintáctico, gráfico y ortográfico. En este trabajo nos enfocamos principalmente en los dos primeros por delimitar nuestro campo de estudio y enfocarlo hacia las complicaciones propias del proceso de traducción. Ahora bien, antes de pasar a la discusión de los datos analizados, queremos retomar el propósito y las hipótesis que guiaron nuestras indagaciones.

Desde la antigüedad se estableció una dicotomía en la práctica traductológica: una traducción se movía entre lo literal o lo adaptado. Por las razones que apuntamos en el párrafo 2.1, se sabe que la noción de literalidad es insostenible. Queríamos ver qué ocurría si seguíamos el hilo de este problema con las traducciones de niños bilingües que empiezan a practicar la escritura de su lengua autóctona en un medio educativo que apenas comienza a realizarla. En condiciones precarias de la escritura en lengua indígena ¿es posible la literalidad? Si tomamos al pie de la letra lo que la expresión “traducción palabra por palabra” sugiere y consideramos que de llevarse a cabo podría dar lugar a construcciones agramaticales, en un primer momento pensamos que, debido a las reflexiones epilingüísticas que los niños tienen por el hecho de hablar dos lenguas, la agramaticalidad sería evadida por los niños.

Por otro lado deseábamos conocer cuánto es lo que un bilingüe sabe sobre las lenguas que habla, y la actividad de traducción hace posible acercarnos a ese conocimiento “en acto”. Desde ese punto de vista, indagaríamos sobre las nociones de estos niños acerca de las dos lenguas con que están en contacto, sobre las que reflexionan al escribir.

Evidentemente en las traducciones estarían en juego diversos factores. El primero de ellos sería el grado escolar de los niños, porque si suponemos que es la escritura lo que les ayuda a pensar en las lenguas, se supondría que, a mayor grado de escolaridad, habría más fineza en las decisiones que tomen para traducir; desde ese planteamiento se esperarían las traducciones más adaptadas en los niños de 6° y las menos entre los más pequeños. En segundo lugar estaría la variable “contacto con la lengua”, porque si suponemos que, en tanto que son bilingües ya han tenido cierto tipo de reflexión sobre la lengua, serían los chicos que tienen más dominio de las dos lenguas los que realizaran las mejores traducciones. En tercer lugar está en juego el tipo de texto, porque tanto la extensión como los géneros a que pertenecen tienen diversas exigencias lingüísticas y extralingüísticas. Por último, está el factor “lengua de llegada”, la lengua que realmente importa dominar para realizar una buena traducción, según el punto de vista de los traductores literarios. El español como lengua de llegada tendría a su favor el hecho de que los niños tienen más acceso a los diversos textos en esta lengua, y el tsotsil tendría a su favor el hecho de que sea la lengua materna de la mayoría de los niños entrevistados.

El cruce de estos factores y, principalmente, la diferencia del dominio del tsotsil y el español entre los niños entrevistados, dificultó un análisis por niveles de progresión, sobre todo por el tipo de estructuras analizadas, a saber, cuestiones textuales, morfosintácticas y de elección léxica. Esto no quiere decir que no hayamos encontrado algunas diferencias entre los textos de los niños de los tres grados, pero en muchas ocasiones sorprendía la heterogeneidad de las agrupaciones, donde se podían encontrar estructuras muy complejas realizadas por los niños de 2°. Al parecer, y paradójicamente, las grandes diferencias se encuentran en los planos que quedaron fuera de nuestros objetivos, es decir, en los planos gráfico y ortográfico.

Para tratar de entender uno de los mayores problemas de la caracterización del bilingüismo entre los niños que están inmersos en una situación diglósica, retomemos el caso de los niños de 2° que realizaron traducciones adecuadas, dato que nos pareció sorprendente porque pensamos que probablemente los más pequeños serían los que realizaran traducciones agramaticales al tratar de traducir palabra por palabra.

¿Cuál es el peso de esta diferencia y cómo la trabajamos en una tesis como la que hemos propuesto? Pensamos que esto representa la mayor limitante de nuestra investigación. Pero además, supone una paradoja: ¿antes de proponer los ejercicios de traducción debimos aplicar una prueba para establecer los tipos de bilingüismo de los niños entrevistados y a partir de ella tratar de explicar si existían tendencias de progresión? pero aún en estas condiciones, ¿qué peso le daríamos a los grados escolares?

Si sabemos, tanto por la experiencia como por la literatura producida en los últimos años, que las prácticas escolares en los medios indígenas favorecen el uso del español en detrimento de la lengua indígena, bastaría con reiterar que, al finalizar el proceso de escolarización básica, el tsotsil se va perdiendo, pero esa mirada seguiría apuntando hacia uno de los polos en la dicotomía ¿cuál es la lengua que hay que privilegiar en el proceso de enseñanza en medios indígenas? En esta tesis tratamos de proponer, a partir de los datos analizados, que el tsotsil es una lengua sobre la que los niños pueden reflexionar, a pesar de que sea una lengua destinada a la oralidad en el aula, preservando el español para la escritura; creemos, por lo tanto, que el asunto es un poco más complejo que decir que hay pérdida de la lengua materna. Y precisamente por eso, es que las situaciones de bilingüismo en nuestro país siguen ofreciendo retos importantes al investigador, más aún en tiempos en que existen

políticas que propician el mantenimiento de las lenguas indígenas. Este trabajo se suma a los otros que han venido aportando datos sobre lo que pasa cognitivamente en el niño en escenarios educativos indígenas¹³⁴, una arista del biligüismo que ha sido poco explorada.

A continuación veremos con más detalle las características textuales y morfosintácticas a través de los tres tipos de texto analizados. Dividimos los resultados en tres apartados: el primero corresponde al somero análisis de las cuestiones textuales en una perspectiva comparativa entre las dos lenguas; el segundo apartado se refiere a la traducción al español, enfocándonos en el análisis morfosintáctico y de elección léxica; el tercer apartado lo dedicamos a la traducción al tsotsil en estos mismos rubros. Para estas discusiones finales, elegimos solamente las categorías presentes en todos los textos con la finalidad de plantear cuestiones generales. Las particularidades lingüísticas de cada texto se pueden consultar en las reflexiones finales de cada capítulo.

6.2. Características textuales en las traducciones al español y al tsotsil

Siguiendo a Eco (2008) hemos dicho que traducir no sólo es trasladar un término de una lengua A una lengua B, sino reconstruir un sistema textual y lingüístico. Es decir, ¿qué recursos textuales utilizaron los niños para indicar que aquello que escribían era una narrativa, una adivinanza o un cartel? Veamos qué ocurrió bajo los límites que nos propusimos en esta investigación¹³⁵.

Para la traducción de narrativas consideramos como elementos textuales el uso de títulos, así como de fórmulas de inicio y de cierre. En el caso de la traducción hacia el español, encontramos diferencias importantes entre los textos de los dos grados analizados: 6° y 4° en cuanto al uso de fórmulas canónicas: la mayoría de niños de 6° usa la fórmula “había una vez” mientras que ningún niño de 4° la escribe. En cambio, ni

¹³⁴ El trabajo de Pellicer (1999) sobre la representación de las consonantes glotalizadas entre niños mayas es una de las primeras aproximaciones a la escritura de los niños bilingües bajo una perspectiva psicogenética.

¹³⁵ Decimos “bajo los límites de esta investigación” porque no examinamos a profundidad características de puntuación o de formateo de textos, como sí lo han hecho investigaciones como la de Mónica Baez (2008), la cual aporta datos sobre reconocimiento textual entre niños que editan una adivinanza, una receta y un texto publicitario.

entre los títulos ni en las fórmulas de cierre localizamos grandes diferencias entre los dos grados (la gran mayoría coloca el título “Un conejo”).

En la traducción de narrativas al tsotsil ocurre algo muy interesante con los de 6° en cuanto a los títulos porque deja de haber uniformidad: algunos niños deciden buscar, de forma más fina, un equivalente exacto en la lengua tsotsil; mientras que la mayoría de los de 4° utiliza un préstamo en la escritura del título *Ti/Li tucane*. Para la traducción de fórmulas de inicio y de cierre hacia esta lengua encontramos que en ninguno de los grados se nota una preferencia hacia la traducción de fórmulas de inicio, y en el caso de las fórmulas de cierre encontramos que ningún niño de 4° hace uso de un evidencial y entre los de 6° sólo algunos lo emplean.

Para la traducción de adivinanzas consideramos como elementos de reconocimiento textual el uso de signos de interrogación. La diferencia en el empleo de los signos de interrogación no es notable ni entre lenguas ni entre grados: sólo nueve niños usaron estos signos en las traducciones al español y siete los usaron en las traducciones al tsotsil; niños de los tres grados se encuentran en ese conteo, por lo que no localizamos tendencias. Más importante que esto, notamos que son menos de una tercera parte de los textos analizados los que emplean signos de interrogación, dato que nos parece relevante.

Para la traducción del cartel, el elemento de reconocimiento textual se ubica en la modalidad. Encontramos que la traducción de ida y de vuelta del modo imperativo, fue plasmada en casi todos los textos.

Respecto de los elementos de reconocimiento textual podemos decir que las diferencias entre lenguas las encontramos solamente en narrativas, donde hay elementos para juzgar que el texto fue más adaptado por los niños de 6° al español, lo que permitiría suponer que han leído más textos narrativos en español que en tsotsil. En lo que refiere a la puntuación, podemos decir que por el precario empleo de signos de interrogación en las adivinanzas para las dos lenguas, se muestra un poco dominio de la escritura de diversos recursos expresivos en todos los grados.

En cuanto a la modalidad para el letrero, hay que decir que fue en el terreno de lo exclusivamente lingüístico donde no encontramos diferencias entre grados, pero no hay que perder de vista que el modo imperativo se encuentra marcado morfológicamente en ambas lenguas, por ello este resultado no nos parece sorprendente; hemos puesto en evidencia que es más bien donde hay un elemento en

una de las lenguas que no existe en la otra, donde se ponen en juego los conocimientos lingüísticos y extralingüísticos (en la traducción profesional el elemento que hace la diferencia siempre es el factor “conocimiento del mundo”).

6.3 Discusión de los resultados de la traducción al español

En este apartado haremos el recuento de las categorías lingüísticas del español analizadas en los tres tipos de texto, lo que nos permitirá hacer una breve descripción de algunas estructuras en el desarrollo del español como L2. No podemos decir que hayamos descrito el español escrito de bilingües porque no se ha hecho un análisis de escritura espontánea, sino que estas producciones surgen en un contexto de traducción, que es un tipo de producción “condicionada”, si se nos permite la expresión.

6.3.1 Nexos y preposiciones

Pese a que no haya sido nuestro objetivo principal describir algunos usos del español escrito de niños bilingües, el presente trabajo contribuye al análisis de ciertas estructuras lingüísticas a través de diversos tipos de texto, ya que en los estudios de adquisición y desarrollo del lenguaje –en español y otras lenguas-, el campo fecundo para las investigaciones ha sido en narrativas¹³⁶. Desde ese punto de vista, resulta interesante ver qué ocurre con los nexos y las preposiciones en español en varios tipos de texto, ya que se puede analizar su variedad y uso de forma más precisa. También porque los nexos y las preposiciones en español son elementos lingüísticos contrastivos con la lengua tsotsil, que yuxtapone allí donde el español usa preposiciones, como en las frases posesivas.

A continuación veremos el uso de nexos y preposiciones a lo largo de todas las traducciones al español. En el análisis de nexos es relevante decir que se esperaba un repertorio más o menos amplio en la narrativa, texto en el que, por su extensión, es necesario hacer más uso de éstos. Además de registrar la variedad de nexos usados,

¹³⁶ Rebeca Barriga (2002: 87) menciona algunos estudios clásicos de desarrollo de lenguaje a través del análisis de narrativas en los siguientes autores: Ervin-Tripp y Mitchell-Kernan (1977), Halliday (1975), Kernan (1977), Peterson y McCabe (1983), Preece (1987), Romaine (1984 y 1985) y Tannen (1985).

veremos también si hay unos que se apeguen más a los usos convencionales del español que otros.

Tabla VI.1. Variedad de nexos y preposiciones por tipo de texto

	Narrativas	Adivinanzas	Letreros
Nexos	<i>y, que, por eso, y así, entonces, cuando, porque, después</i>	<i>(lo) que, pero, y</i>	
Preposiciones	<i>en, de, por, para</i>	<i>en, a, por, de</i>	<i>en, a, de, para</i>

Como vemos en la tabla VI.1, tal como esperábamos, la narrativa fue el campo fecundo para que se escribieran más tipos de nexos. Es necesario considerar dos cuestiones al respecto de las narrativas: en primer término que el texto fuente en tsotsil se presentaba prácticamente yuxtapuesto, por lo que el agregado de nexos en el texto meta representaba cierto indicio de adaptabilidad. La otra cuestión es que, pese a que se vea más amplio el registro de nexos en las narrativas, lo cierto es que la mayoría de los niños sólo usó dos: *y, que*. Tampoco podemos decir que los otros nexos fueran escritos sólo por los de 6°, lo único que es contundente es que todos los niños de este grado usaron más de un nexo; fueron algunos niños de 4° los que escribieron algunas construcciones yuxtapuestas. Rebeca Barriga (2002: 190) ha reportado el uso de los siguientes nexos en el habla infantil de monolingües de español de cuatro años: *y, que, pero, entonces, cuando, porque*, algunos de ellos son usados como muletillas en lugar de enlace, lo mismo que ocurrió en los textos de algunos chicos de nuestro estudio con *y, entonces*.

Según la misma autora, los nexos que aparecen en edades más tardías son *así (que), después*, de los que tenemos en nuestro repertorio, que como hemos dicho, fueron escritos por niños de 4° y de 6° en las narrativas. Nos llama la atención que el nexo *pero*, que se esperaba que fuera más productivo en las adivinanzas, apareció sólo en cuatro textos (un niño de 6°, uno de 4° y dos de 2°), pese a ser de los de adquisición temprana en monolingües.

En cuanto a las preposiciones, podemos decir que *en* aparece predeciblemente como traducción de *ta*, cuando esta indica localización en el texto fuente y es casi

imposible que se use otra en sustitución (muy esporádicamente aparece *de* en vez de aquélla), la omisión también fue muy poco frecuente, pero ocurrió, pese a que apareciera la preposición *ta* en el texto fuente. *Por* y *para* se utilizaron mucho menos que *en*, pero casi siempre de forma convencional.

La preposición *a* se usó muy poco: ocasionalmente en adivinanzas, pero básicamente se empleó como enlace en perífrasis verbales donde también aparecía *ta* con aquella función en el verbo *tsotsil* del letrado. Resulta impresionante que no se usó nunca *en* en lugar de *a* o viceversa, aunque ambas correspondan a la traducción de *ta*. Este tipo de discriminación de los niños bilingües para adaptar según el contexto lingüístico es parte de sus conocimientos que se dan “en automático” por ser, como suponemos, intérpretes de *facto*.

La preposición *de* resulta muy relevante porque a diferencia de *en*, no tiene un equivalente en *tsotsil*, así que su aparición mostraba elementos de adaptabilidad, ya que debía aparecer en textos que estaban yuxtapuestos en la lengua de partida. Por ello es que sólo se esperaba en la traducción del letrado para el sintagma “bote de basura”, donde aparece usado convencionalmente en seis textos, y también ocurre de forma excepcional allí donde se esperaba, es decir que sí fue posible una traducción literal como “bote basura”. En la tabla VI.1 vemos que la preposición *de* aparece en todos los textos, pero sólo se esperaba en la traducción de letrados, y si se encuentra en narrativas y adivinanzas es porque se usó en lugar de *en*, por todo eso, podemos decir que *de* fue la preposición más problemática.

6.3.2 Traducción de la frase posesiva al español

Dado que en *tsotsil* la estructura *artículo + posesivo + raíz* es muy frecuente, resultaba obligado preguntarnos si se trasladaría exactamente igual en español, o si se elegiría uno de los dos modificadores del sustantivo como en el español estándar¹³⁷. Aunque esta estructura no se planteó en la narrativa *tsotsil* como texto fuente, encontramos sólo a una niña que escribe *pegado en la su mano* en su narrativa traducida (Ana, 4°),

¹³⁷ Habría que decir también “en el español actual”; Concepción Company (1992) ha rastreado la presencia de la estructura determinante + posesivo en el español medieval, en ejemplos como *por ella la su sangre ovieron derramada* de Fernán González. Menciona la autora: “El posesivo, un adjunto en las primeras etapas del español, pasó a integrarse en la clase de determinantes, de ahí que actualmente se excluya con los determinantes originarios: el artículo y el demostrativo” (p. 138).

curiosamente, no realiza este tipo de construcción en la traducción de la frase posesiva al español, elemento analizado en el letrero. En este tipo de texto se planteó la frase *ta yabil k'aep li ak'aepe* 'en el bote de basura la tu basura'; construcción que no fue realizada por ningún niño, lo cual nos parece un logro importantísimo que revela un conocimiento muy pertinente del español.

6.4 Discusión de los resultados de la traducción al tsotsil

Para seguir con la misma lógica expositiva que seguimos en la discusión de resultados de las traducciones al español, en este apartado retomamos las estructuras lingüísticas del tsotsil presentes en todos los textos, así como la traducción de estructuras contrastantes con el español que dieran lugar a una reflexión. La estructura elegida para seguir a lo largo de todos los textos, por ser una característica fundamental de esta lengua, fue la posesión.

6.4.1 La frase posesiva en tsotsil

A lo largo de los tres tipos de texto analizamos las nociones sobre la inalienabilidad en algunos términos en frases posesivas simples, así como el orden sintáctico plasmado en frases posesivas complejas, como se muestra en la tabla VI.2. En esta tabla colocamos las traducciones que tuvieron más consenso en las actividades planteadas¹³⁸.

¹³⁸ No es ya el objetivo analizar si fueron las más pertinentes, eso se ha discutido en los capítulos correspondientes, la intención ahora es observar el tipo de construcciones realizadas.

Tabla VI.2. Frases posesivas por tipo de texto

	Narrativas	Adivinanzas	Letreros
Frase posesiva simple	<i>ye/sni</i> 'su boca/nariz' <i>ti yee/snie</i> 'la su boca/nariz' <i>ti avey</i> 'la tu boca'		<i>li jchanob vun(ku)tike</i> 'la nuestra escuela'
Frase posesiva compleja		<i>ta yolon yanal imix/ sts'unubaletik/ cho'btik</i> 'debajo (de la) hoja (de el/la) maíz/siembra/ milpa'	<i>(ti) (a)k'aep(e) ta yabil k'aep</i> 'la (tu) basura en bote de basura'

Respecto de la frase posesiva simple, en narrativas encontramos decisiones muy sistemáticas, como que la inalienabilidad de las raíces *-e* o *-ni* (traducción de la palabra 'pico') queda plasmada en casi todas las ocasiones en que aparece, además de que los niños escriben las relaciones paradigmáticas con los prefijos posesivos para varias personas, como se vio en la traducción de "el pico", "su pico" y "tu pico".

Pero además vimos un sorprendente uso de la estructura *artículo + posesivo + raíz + enclítico* que aparece sistemáticamente para traducir la tercera persona "su pico" *ti yee*, sin que aparezca esta misma estructura en construcciones donde había artículo en la lengua de partida: "el pico", que fue traducido mayoritariamente como *ye* o *sni*, es decir, bajo la estructura *posesivo + raíz*. Ese tipo de resultados nos sugiere elementos de adaptabilidad, ya que ésta no es una traducción esperada por un no nativohablante del tsotsil; lo que sorprende no es la estructura *artículo + posesivo*, sino que ésta no se usara donde aparece el artículo en la lengua de partida. Pensamos que este es un buen ejemplo para ilustrar cómo una estructura "dura" de la lengua se plasma aún con las vacilaciones propias de la escritura en tsotsil. Acá se refuerza nuestra intuición de que hay elementos de adaptabilidad cuando la lengua de llegada es la lengua materna de los niños; también abona a la hipótesis de que las narrativas brindan más elementos para realizar traducciones adaptadas.

La siguiente ocasión en que se tradujo una frase posesiva simple fue en el letrero, en el enunciado "Ayúdanos a mantener limpia la escuela", por lo que la traducción hacia la primera persona del plural del sintagma "la escuela" requiere de la

elección del pronombre inclusivo o exclusivo. Pusimos la frase en contexto porque de esta forma se puede postular que la elección del inclusivo supondría el involucramiento de cuidar una escuela que es de todos, tal como ocurrió, ya que la mayoría de los niños (16) empleó ese pronombre. Y eso no nos parece poca cosa porque decisiones como ésta demuestran que la traducción está más allá de lo puramente lingüístico, o bien, que para llegar a la elección de un término hay que hacer un análisis sobre el contexto comunicativo de un cartel, que conlleva a la reflexión sobre la enunciación.

Como puede observarse en la tercera columna de la tabla VI.2, la estructura recurrente para traducir el sintagma “la escuela” fue *artículo + posesivo + raíz + enclítico*, realizada por el 66.6% de los 30 niños¹³⁹. Nos llama la atención la diferencia con los resultados en la traducción de una frase posesiva simple en narrativas, en la cual la estructura *artículo + posesivo* se plasmó allí donde en el texto fuente no estaba marcado el artículo, que no es el caso de “la escuela”. La única explicación tentativa que podemos dar se refiere al orden de resolución de las actividades y al tipo de texto: como la narrativa fue la última traducción que realizaron, tal vez cuando llegaron a este punto –y también porque el texto era más largo– los niños se atrevieron más a hacer cambios sintácticos.

Ahora bien, es importante decir que en las frases posesivas simples encontramos tendencias muy claras, ya que se trata de grupos mayoritarios. Los ejemplos de frases posesivas simples de la tabla VI.2 corresponden a las elecciones que hace más de la mitad de los niños. En las frases posesivas complejas no ocurre lo mismo: la frase *ta yolon yanal imix/ sts'unubaletik/ cho'btik* ‘debajo (de la) hoja (de el/la) maíz/siembra/ milpa’ de la adivinanza, aún siendo la que ilustra una tendencia, sólo fue escrita por 10 niños; algo parecido puede decirse de la frase *(ti) (a)k'aep(e) ta yabil k'aep* ‘la (tu) basura en bote de basura’, realizada por sólo siete niños.

El hecho de que para este tipo de estructuras, la clasificación se disperse en más de cuatro respuestas, en las cuales ninguna muestra una tendencia mayoritaria, no puede ser más que un indicio de que estas estructuras fueron muy complicadas de resolver por los niños. Hemos dicho en los capítulos correspondientes, que aproximadamente la mitad de los niños de 2° tuvo muchas complicaciones para resolver este tipo de problemas sintácticos de la traducción. Dichas complicaciones se

¹³⁹ Casi todos los de 6°, la mitad de los de 4° y más de la mitad de los de 2° se encuentran en este conteo. Nos interesa ver quiénes conforman esta tendencia porque este resultado es muy diferente del encontrado en narrativas, traducción que sólo realizaron los niños de 6° y de 4°, entonces queremos descartar la posibilidad de que sean los niños de 2° los que realizaron una estructura diferente.

plasmaron mediante reescrituras. Suponemos que el hecho de que se repitieran algunas palabras en las frases posesivas complejas, dio pie a una confusión de los más pequeños, quienes no lograron sortear exitosamente la escritura de estas frases, como si la rapidez de la traducción automática que se da en ellos como bilingües, no pudiera contra la lentitud de su trazado gráfico.

Esto muestra que para la traducción de las estructuras más complejas del tsotsil, se nota una pauta progresiva, ya que para los pequeños de 2° aún resulta una complicación atender al mismo tiempo al texto fuente, el trazado y el cambio de estructura sintáctica que deben plasmar. ¿Se puede decir lo mismo respecto de sus resultados en español? En efecto, también encontramos reescrituras en esta lengua; sin embargo, hay que decir que cuando analizamos elementos aislados, las respuestas de los niños de 2° no se diferencian mucho de las de los otros grados en cualquiera de las dos lenguas.

Retomando las hipótesis que guiaron esta investigación, relacionadas con el tipo de traducción, podemos decir que los datos lingüísticos analizados en las dos lenguas muestran una pertinencia de las estructuras sintácticas realizadas. En general, los niños evitaron traducciones “palabra por palabra”, ya que éstas pueden producir frases agramaticales. Los niños, concedores de las lenguas que hablan, son, como menciona Fantini, “increíblemente expertos” en su uso.

Respecto del tipo de texto que dio pauta a una traducción más adaptada, se puede decir que la tendencia fue hacia la narrativa al español, ya que en las traducciones mayoritarias de los niños de 6° se encontraron elementos lingüísticos y textuales que denotan una traducción más adecuada. Sin embargo, la propuesta de esta tesis es que independientemente del resultado, el ejercicio de traducción muestra bondades por sí mismo: permite a los niños reflexionar sobre las estructuras de las lenguas que ellos conocen bien, sólo necesitan que se les brinde la posibilidad de hacerlo.

6.5 Aplicaciones en el campo educativo

A pesar de que en los últimos años ha habido un trabajo intenso de organizaciones gubernamentales y autónomas que hacen que miremos con otros ojos la interculturalidad y el multilingüismo en casi todos los ámbitos, resulta que, en términos

prácticos, aún es difícil lograr un bilingüismo equilibrado en la escuela. En la introducción de esta tesis planteábamos la pregunta ¿cómo asume la escuela el reto del bilingüismo? Históricamente ha dominado la propuesta asimilacionista: que contemplaba la enseñanza del español para ir desplazando poco a poco la lengua indígena. En la actualidad, algunos movimientos indígenas pugnan por la alfabetización en lengua indígena y que el español sea enseñado como L2.

Sin embargo, creemos que el bilingüismo real de los niños que asisten a estos sistemas rebasa por mucho el planteamiento sobre cuál es su L1 y L2, la cuestión es mucho más compleja que eso. Nuestro trabajo se suma a las posiciones que, desde hace varias décadas, pretenden derribar el supuesto según el cual el bilingüismo es un obstáculo que “complica” el aprendizaje del español, pero no sólo eso: propone un abordaje del bilingüismo en el que las dos lenguas convivan en los planos oral y escrito por igual, es decir, pugnamos por lograr un bilingüismo equilibrado centrado en la bialfabetización.

En la escuela la diversidad siempre se ha abordado como un problema. A través de la presente investigación hemos visto que la Escuela Intercultural Bilingüe se caracteriza por su heterogeneidad: hay niños que conviven con más de dos lenguas en la familia, hay niños cuyos padres son profesores bilingües y encuentran como algo cotidiano transitar de un sistema lingüístico a otro desde muy pequeños; pero también hay niños que son hablantes pasivos del español, lengua que van practicando casi al finalizar la educación básica. Estos niños son invisibles en un sistema que no sabe mucho de sus potencialidades. Pensamos que, de lo que se trata, es de poner en marcha proyectos educativos que enfrenten la heterogeneidad, la diferencia vista no como un problema, sino como una posibilidad.

Los niños con los que trabajamos en esta tesis se enfrentaron a diversos problemas lingüísticos en español y en su propia lengua, en el recorrido tuvieron que contar una historia y anclarla, elegir nexos y preposiciones, elegir verbos, sustantivos y hacerlos concordar con sus modificadores. El camino estaba lleno de bifurcaciones: ¿cómo expresar en una lengua que no distingue entre las partes del cuerpo de un hombre y un animal cuál es la parte con la que come un pájaro? ¿cómo plantear la incógnita de una adivinanza? ¿a quién se dirige un mandato? ¿qué expresa el *tsotsil* con dos pronombres de primera persona del plural? ¿qué expresa el español al diferenciar los verbos *ser*, *estar*, *tener* y *haber*?

Hemos visto que los ejercicios de traducción brindan la posibilidad de transitar de lo lingüístico a lo discursivo y lo textual, atravesando todo el proceso, está la semántica, y el mediador entre las lenguas y el sentido que cobran en un nuevo texto es el propio niño. Los chicos cuyos textos hemos estudiado, fueron capaces de crear textos nuevos a partir de otros, e independientemente de los resultados, el simple hecho de escribir en un contexto de traducción les dio la posibilidad que la escuela apenas empieza a brindarles: la de pensar su propia lengua como un objeto de conocimiento, el cual fueron reconstruyendo en el proceso de la escritura. Pero no sólo eso: pensaron su lengua a través de la diferencia con otra. La diferencia no es un problema, sino una posibilidad, estos niños nos han demostrado que hay que tomarla en serio.

Bibliografía

- Alatorre, Antonio (1989) *Los 1,001 años de la lengua española*, México, Fondo de Cultura Económica (FCE) y El Colegio de México (Colmex).
- Aissen, Judith (1987) *Tzotzil Clause Structure*, Dordrecht, Hol., D. Reidel Publishing Company.
- Appel, René y Pieter Muysken (1996) *Bilingüismo y contacto de lenguas*, Barcelona, Ariel.
- Barriga, Rebeca (2002) *Estudios sobre habla infantil en los años escolares "...un solcito calentote"*, México, Colmex.
- Baez, Mónica (2008) "Recursos gráficos y discursivos empleados por niños en la edición de tres textos específicos", Tesis de Doctorado, México, Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav).
- Beristáin, Helena (1995) *Diccionario de retórica y poética*, México, Porrúa.
- Bertely, María, Patricia Aldana, Juan Espinoza y Raquel Ahuja (s.f) *Tarjetas de autoaprendizaje. Pueblo tsotsil*, México, Secretaría de Educación Pública (SEP), Unión de Maestros de la Nueva Organización para México (UNEM) y Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Bolom, Magnolia (2009) "Conceptualizaciones de hablantes de la lengua tsotsil sobre variedades de escritura en su lengua materna", Tesis de Maestría, México, DIE, Cinvestav.
- Calderón, Gabriela y Sofia Vernon (2011) "La comprensión de metáforas en niños y jóvenes: un estudio a partir de las adivinanzas" en Hess, Karina, G. Calderón, S. Vernon, et al. (coords), *Desarrollo lingüística y cultura escrita: puntos, acentos, historias, metáforas y argumentos*, México, Universidad Autónoma de Querétaro y Miguel Angel Porrúa.
- Cifuentes, Bárbara y José Luis Moctezuma (2006) "The mexican indigenous languages and the national censuses: 1970-2000" en Hidalgo, Margarita (ed.), *Mexican Indigenous Languages at the Dawn of the Twenty-First Century*, Berlin, Mouton de Gruyter.
- Company, Concepción (1992) *La frase sustantiva en el español medieval. Cuatro cambios sintácticos*, México, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- De León, María de Lourdes (2005) *La llegada del alma. Lenguaje, infancia y socialización entre los mayas de Zinacatán*, México, Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH), Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS).

- (2000) "Introducción" en López, Mariano (versión tzotzil y traducción castellana), *El sombrero/jsemet pixol*, San Cristóbal de las Casas, Chis, Programa de Investigaciones Multidisciplinarias sobre Mesoamérica y el Sureste, UNAM.
- Hurley, Alfa y Agustín Ruiz (1978) *Diccionario tzotzil de San Andrés con variaciones dialectales: tzotzil-español, español-tzotzil*, México, Instituto Lingüístico de Verano (ILV) y SEP.
- Eco, Umberto (2008) *Decir casi lo mismo. Experiencias de traducción*, Trad. Lozano, Helena, Barcelona, Herder y Random House Mondadori.
- England, Nora (1996) *Introducción a la lingüística: lenguas mayas*, Antigua, Gua., Proyecto Lingüístico Francisco Marroquín y Editorial Cholsamaj.
- Fernández, Mónica, Bibiana Martínez y María Moreira (2001) *El tzotzil zinacanteco: Resumen gramatical*, <<http://patriciagomezpoesia.wordpress.com/2009/03/03/tzotzil-lengua-tzotzil/#more-688>> (27 de marzo de 2013).
- Fantini, Alvino (1982) *La adquisición del lenguaje en un niño bilingüe*, Barcelona, Herder.
- Ferreiro, Emilia (1997a), *Alfabetización. Teoría y práctica*, México, Siglo XXI.
- (1997b) "El bilingüismo, una visión positiva" en Garza, Beatriz (coord.) *Políticas lingüísticas en México*, México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM y La Jornada Ediciones.
- (2002) "Escritura y oralidad: unidades, niveles de análisis y conciencia metalingüística" en Ferreiro, Emilia (comp.) *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*, Barcelona, Gedisa.
- Filinich, María Isabel (1997) *La voz y la mirada. Teoría y análisis de la enunciación literaria*, Puebla, Plaza y Valdés-BUAP-Universidad Iberoamericana.
- Foz, Clara (2000) *El traductor, la iglesia y el rey. La traducción en España en los siglos XII y XIII*, Barcelona, Gedisa.
- García de León, Antonio (1971) *Los elementos del tzotzil colonial y moderno*, México, UNAM.
- Guzmán, Micaela (2009) *Sistemas de alineamiento en lenguas indoamericanas*, México, INAH.
- Haviland, John (2007) "Las fórmulas gramaticales y la organización del diccionario" en Laughlin, Robert, *Mol cholobil k'op ta sotz'leb/El gran diccionario tzotzil de San Lorenzo Zinacatán*, México, CIESAS y Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Conaculta).

- Haviland, John (1981) *Sk'op Sotz'leb. El Tzotzil de San Lorenzo Zinacantán*, México, Centro de Estudios Mayas, Instituto de Investigaciones Filológicas, UNAM.
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, INALI (2009) *Programa de Revitalización, Fortalecimiento y Desarrollo de las Lenguas Indígenas Nacionales 2008-2012*, México, Programa de Revitalización, Fortalecimiento y Desarrollo de las Lenguas Indígenas Nacionales (PINALI), INALI.
- Diario Oficial de la Federación (2008) *Catálogo de las lenguas indígenas nacionales, Instituto Nacional de Lenguas Indígenas Nacionales: variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*, México, <http://www.cdi.gob.mx/lenguamaterna/catalogo_lenguas_indigenas_mexico_2008.pdf> (27 de marzo de 2013).
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, INEGI (2013), *Censo de Población y Vivienda 2010. Conjunto de Datos: Población de 3 años y más*. <<http://www.inegi.org.mx/sistemas/olap/proyectos/bd/consulta.asp?p=17118&c=27769&s=est>>, (26 de diciembre de 2013).
- (2004) *La población indígena en México*, México, INEGI.
- Ladefoged, Peter (2005) *Vowels and consonants. An introduction to the sounds of languages*, Oxford: Blackwell.
- e Ian Maddieson (2006) *The Sounds of the World's Languages*, Oxford: Blackwell.
- Laughlin, Robert (2004) "De cabo a rabo: las expresiones metafóricas de la anatomía tzotzil de Zinacatán", en Montes de Oca, Mercedes (ed.), *La metáfora en Mesoamérica*, México, UNAM.
- (2007) *Mol cholobil k'op ta sotz'leb/El gran diccionario tzotzil de San Lorenzo Zinacatán*, México, CIESAS y Conaculta.
- Lenkersdorf, Carlos (2005) *Tojolabal para principiantes. Lengua y cosmovisión mayas en Chiapas*, México, Plaza y Valdés.
- López, José Alfredo (2010) "Estructura, actuación y multimodalidad en la narrativa personal oral (*lo' il a' yej*) de la comunidad tsotsil de Romerillo, Chamula, Chiapas", Tesis de Maestría, México, CIESAS.
- Luna, Elizabeth, Alejandra Viguera y Gloria Báez (2005) *Diccionario básico de lingüística*, México, UNAM.
- Manrique, Leonardo (1990) "Pasado y presente de las lenguas indígenas de México" en Demonte, Violeta y B. Garza (eds.), Barriga, Rebeca y B. Reyes (cols.) *Estudios de lingüística de España y México*, México, UNAM y Colmex.
- Mondragón, Lucila, Jacqueline Tello y Argelia Valdez (eds.) (1995) *Relatos tzotziles*, México, Conaculta.

- Pellicer, Alejandra (1999) *Así escriben los niños mayas su lengua materna*, México, Cinvestav, Plaza y Valdéz.
- Santoveña, Alejandra, Lucrecia Orensanz, Miguel Ángel Leal y Juan Carlos Gordillo (2010) *De oficio, traductor. Panorama de la traducción literaria en México*, Bonilla Artiga editores, Conaculta y Fondo Nacional para la Cultura y las Artes (Fonca).
- Secretaría de Educación Pública, SEP, Dirección General de Educación Indígena, DGEI (1994) *Bats'il K'op. Lengua tzotzil, Chiapas. Primer ciclo*, México, SEP y DGEI.
- (2008) *Lengua indígena Parámetros curriculares. Educación básica. Primaria indígena. Documento curricular para la elaboración de los programas de estudio de las lenguas indígenas*, México, SEP y DGEI.
- Suárez, Jorge (1972) "Introducción" en De Bravo, Gloria, R. Barriga, G. Celorio, *et al.*, *Español unidades I y II. Método de español. Libro del maestro*, México, Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca (IISEO).
- (1995) *Las lenguas indígenas mesoamericanas*, Trad. Nansen, Eréndira, México, Instituto Nacional Indigenista (INI) y CIESAS.
- Steiner, George (2001) *Después de Babel. Aspectos del lenguaje y la traducción*, Trad. Castañón, Adolfo y A. Major, México, FCE.
- Valiñas, Leopoldo (2010) "Historia lingüística: migraciones y asentamientos. Relaciones entre pueblos y lenguas" en Barriga, Rebeca y P. Martín (coords.) *Historia Sociolingüística de México*, México, Colmex.
- Vargas, María del Rocío (1995) *El inicio de la alfabetización en niños tzotziles*, México, DIE, Cinvestav.
- Vázquez, Mariano (2004) *Chano bats'i k'op. Aprenda tsotsil*, Tuxtla Gutiérrez, Chis, Centro Estatal de Lenguas, Arte y Literatura Indígenas (CELALI), Conaculta y Gobierno de Chiapas.
- Vega, Miguel Ángel (ed.) (1994) *Textos clásicos de la teoría de la traducción*, Madrid, Cátedra.
- Wilss, Wolfram (1988) *La ciencia de la traducción. Problemas y métodos*, México, UNAM.

Lista de acrónimos

Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Conaculta)

Centro Estatal de Lenguas, Arte y Literatura Indígenas (CELALI)

Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS)
Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav)
Departamento de Investigaciones Educativas (DIE)
Dirección General de Educación Indígena (DGEI)
El Colegio de México (Colmex).
Fondo de Cultura Económica (FCE)
Fondo Nacional para la Cultura y las Artes (Fonca)
Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca (IISEO)
Instituto Lingüístico de Verano (ILV)
Instituto Nacional Indigenista (INI)
Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI)
Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI)
Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH)
Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura (OEI)
Programa de Revitalización, Fortalecimiento y Desarrollo de las Lenguas Indígenas Nacionales (PINALI)
Secretaría de Educación Pública (SEP)
Unión de Maestros de la Nueva Organización para México (UNEM)
Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

Anexos

Anexo 1. Algunas metáforas formadas con *yo'on* 'corazón' (Laughlin, 2004: 51-61)¹

	Cualidad o acción	Expresión	Traducción
Las cualidades del corazón	buen	lek yo'on	'tiene bien corazón, es bueno, es simpático'
	caliente, colorado	k'ak'al o'onil	'el corazón caliente, el coraje, la envidia, el odio, el resentimineto'
	florecido	nichim yo'on	'su corazón de flor, regocijado'
	dos	chib yo'on	'de dos corazones, ansioso, disgustado, triste'
	un	jun yo'on	'de un corazón, contento, feliz'
Las acciones por el corazón	compadecer	xk'uxubaj yo'on	'su corazón se compadece, es compasivo'
	dar	chak' yo'on	'da su corazón, él ama o se dedica'
	descansar	skux yo'on/ skuxet yo'on	'descansa su corazón, se divierte o pasa un buen rato (particularmente en una fiesta) /está descansando su corazón, se siente cómodo (después de que la enfermedad o el susto ha pasado)'
	terminar	xlaj yo'on	'termina su corazón, es decir, es apaciguado, aplacado, se esfuerza bien, perdona o se reconcilia'
Las acciones en el corazón	recordar	sna'ta yo'on	'lo recuerda en su corazón, lo compadece, es compasivo'
	cortar	stuch' ta yo'on	'lo corta en su corazón, lo abandona, lo despide, lo destierra de sus pensamientos'
	dolerse	k'ux ta yo'on	'le duele su corazón, lo lamenta, le ofende, lo resiente'
Las acciones hacia el corazón	formar	spatbe yo'on	'forma su corazón, lo consuela, lo gratifica o lo apacigua'
	dar	chak' sk'ak'al yo'on	'le da fuego a su corazón, le da coraje, envidia, odio o resentimiento'
	traer	stalesobil o'onil	'lo que trae su corazón, el cargo religioso (sólo para contexto religioso)'
El corazón apareado	el alma/el corazón	oy xch'ulel/ oy yo'on	'tiene su alma, tiene su corazón, es malo, es duro de corazón'

¹ El registro de este autor es muy amplio, sólo ponemos algunos ejemplos. Confrontamos la tipología de Laughlin con una colaboradora de Chenalhó sobre la existencia, el uso y el significado en este municipio. Casi todas estas expresiones se usan y significan lo mismo. Los ejemplos que citamos son aquellos en los que hubo coincidencias, ocasionalmente añadimos el significado que nos dio la colaboradora, pero conservamos la escritura de la palabra 'corazón' de los ejemplos de Laughlin, ya que en Chenalhó se escribe *yo'nton*.

Anexo 2. Aspecto y modo en el verbo tsotsil

		Verbo Transitivo	Verbo Intransitivo
Aspecto	Completivo	<i>l-, i-, Ø, la-</i>	
	Incompletivo	<i>ta x, ch-</i>	
	Perfectivo	<i>- oj</i>	<i>-em</i>
	Neutro	<i>x-</i>	
Modo	Indicativo	Modo no marcado	
	Subjuntivo	Ausencia del prefijo aspectual (Prefijo ergativo + Verbo transitivo + Sufijo absolutivo)	Sufijo <i>-uk</i> o <i>-ik</i> (Verbo intransitivo + Infijo subjuntivo + Sufijos absolutivos)
	Imperativo	Sufijo <i>-o</i> , (a lo que se añade el sufijo <i>-ik</i> para expresar el plural).	En positivo con el sufijo <i>-an</i> y en negativo con la partícula <i>me</i> (opcional)

Anexo 3. Material para la elicitación: Las adivinanzas

Crece debajo de las hojas de las milpas y si no se recoge se muere de tristeza.

¿Qué es?



Oy k'usi ch-ok' ta jujun k'in mu'yuk xch'ulel mu x-ok' ta jech no'ox.

¿K'usi ja?



Anexo 4. Datos personales y contextos del uso de la lengua

Niños de 6°

Nombre	Datos escolares			Datos personales		Lengua de cuna y uso			
	Grado	Permanencia en esta escuela desde 1° grado	Ha recursado	Edad	Procedencia	Lengua de la madre	Lengua del padre y ocupación	Lengua de cuna	Lengua de comunicación con los padres
Ramón	6° "B"	sí	no	12	barrio Majumut (cabecera)	tsotsil, sabe español	tsotsil, sabe español	tsotsil	tsotsil
Eloy	6° "B"	sí	no	12	barrio Sn. Pedro (cabecera)	tzeltal y tsotsil	tsotsil, sabe español, profesor bilingüe	tzeltal y tsotsil	tsotsil, poco tzeltal
Eduardo	6° "B"	sí	no	12	Barrio Usilucum (cabecera)	tsotsil, sabe español	tsotsil, sabe español, albañil	tsotsil	tsotsil
Erika	6° "B"	sí	sí (5°)	13	barrio Sn. Pedro (cabecera)	tsotsil, entiende español	tsotsil, entiende español	tsotsil (aprendió esp. hasta prim.)	tsotsil
Patricia	6° "B"	sí	sí (1°)	13	barrio Sn. Pedro (cabecera)	tsotsil, sabe español	tsotsil, sabe español	tsotsil	tsotsil
María	6° "B"	sí	sí (2°)	13	Lázaro Cárdenas	tsotsil	tsotsil, entiende	tsotsil (aprendió)	tsotsil

							español	español hasta 5° de prim.)	
Lilia	6° "A"	sí	no	14	barrio Sn. Pedro (cabecera)	tsotsil	tsotsil, sabe español	tsotsil	tsotsil
Cristina	6° "A"	sí	sí (2°)	13	barrio Sn. Pedro (cabecera)	tsotsil	tsotsil	tsotsil	tsotsil
Feliciano	6° "B"	sí	sí (1°)	12	barrio Sn. Pedro (cabecera)	tsotsil, sabe poco español	tsotsil, sabe español, albañil	tsotsil	tsotsil
Enrique	6° "B"	sí	no	12	barrio Sn. Pedro (cabecera)	tsotsil, sabe poco español	tsotsil, sabe español, chofer	tsotsil	tsotsil

Nombre	Uso de la lengua en contexto escolar		Contacto con la lengua escrita		
	Lengua(s) que habla con los niños de su edad en la escuela y la calle (en orden de frecuencia)	Lengua(s) que habla en el salón con profesor y compañeros (en orden de frecuencia)	¿En qué lengua están escritos tus libros de texto?	¿Lees otro tipo de textos aparte de los didácticos? (en español)	¿Lees otro tipo de textos aparte de los didácticos? (en tsotsil)
Ramón	tsotsil y español	Español	español	sí, (libros de volcanes)	sí (cuentos)
Eloy	tsotsil y español	tsotsil y español	español	no	sí (cuentos)
Eduardo	español y tsotsil	español con profesora, tsotsil con compañeros	español	sí (libros con dibujos)	no
Erika	tsotsil	Tsotsil	español	no	sí (cuentos)
Patricia	tsotsil y poco español	tsotsil y poco español	español	sí (no especifica)	sí (cuentos)
María	tsotsil y poco español	tsotsil y poco español	español	no	tiene libros en tsotsil, pero no los entiende
Lilia	tsotsil	tsotsil y español	español	sí (cuentos de libros de texto)	no
Cristina	tsotsil y español	Tsotsil	español	sí (cuentos)	no
Feliciano	tsotsil	tsotsil (compañeros), español (maestra)	español	no	sí (cuentos)
Enrique	tsotsil y español	Español	español	no	no

Niños de 4°

Nombre	Datos escolares		Datos personales		Lengua de cuna y uso			
	Permanencia en esta escuela desde 1° grado	Ha recursado	Edad	Procedencia	Lengua de la madre	Lengua del padre y ocupación	Lengua de cuna	Lengua de comunicación con los padres
Ana	sí	no	10	barrio Sn. Pedro (cabecera)	tsotsil, sabe español	tsotsil	tsotsil (aprendió esp. en la primaria)	tsotsil
Graciela	sí	no	10	barrio Sn. Pedro (cabecera)	tsotsil, entiende español	tsotsil, sabe español, profesor bilingüe	tsotsil (aprendió esp. en el kinder)	tsotsil
Aureliana	sí	sí (2°)	12	Barrio Usilucum (cabecera)	tsotsil, sabe español	tsotsil, músico	tsotsil	tsotsil
Karla	sí	no	10	barrio Sn. Pedro (cabecera)	tsotsil, sabe español	tsotsil, sabe español	español	español y poco tsotsil
Geovani	sí	no	13	Barrio Usilucum (cabecera)	tsotsil, sabe español	tsotsil, campesino	tsotsil	tsotsil
Manuel	sí	no	10	barrio Sn. Pedro (cabecera)	tsotsil, sabe español	tsotsil, sabe español, campesino y músico	tsotsil	tsotsil y español
Lorenzo	sí	no	11	Barrio Usilucum (cabecera)	tsotsil	tsotsil, sabe español,	tsotsil	tsotsil y poco español

						artesano (hace nahuas)		
Aquelino	sí	no	11	Barrio Usilucum (cabecera)	tsotsil, sabe español	tsotsil, sabe español, campesino	español y tsotsil	tsotsil
Jorge	sí	no	11	Barrio Usilucum (cabecera)	tsotsil	tsotsil, entiende español, albañil	tsotsil	tsotsil
Hugo	sí	no	11	Barrio Usilucum (cabecera)	tsotsil, entiende español	tsotsil, albañil	tsotsil	tsotsil

Nombre	Uso de la lengua en contexto escolar		Contacto con la lengua escrita		
	Lengua(s) que habla con los niños de su edad en la escuela y la calle (en orden de frecuencia)	Lengua(s) que habla en el salón con profesor y compañeros (en orden de frecuencia)	¿En qué lengua están escritos tus libros de texto?	¿Lees otro tipo de textos aparte de los didácticos? (en español)	¿Lees otro tipo de textos aparte de los didácticos? (en tsotsil)
Ana	tsotsil	Tsotsil	español (lleva libro de lectura en tsotsil)	no	no
Graciela	tsotsil y español	tsotsil con compañeros y español con profesor	español (lleva libro de lectura en tsotsil)	sí (no especifica)	no
Aureliana	tsotsil	tsotsil con compañeros y español con profesor	español (lleva libro de lectura en tsotsil)	sí (no especifica)	no
Karla	tsotsil y español (sólo con una niña)	tsotsil con compañeros y español con profesor	español (lleva libro de lectura y ejercicios en tsotsil)	sí (cuentos y adivinanzas)	sí (no especifica)
Geovani	tsotsil	tsotsil	español (lleva libro de lectura en tsotsil)	no	sí (los de la escuela)
Manuel	tsotsil	tsotsil y español	español (lleva libro de lectura en tsotsil)	sí (no especifica)	sí (no especifica)
Lorenzo	tsotsil y español	Español	español	sí (de texto de hermanos mayores)	sí (los de la escuela)
Aquelino	español y tsotsil	español y tsotsil	español	no	sí (los de la escuela)
Jorge	tsotsil	tsotsil y español	español	no	sí (los de la

					escuela)
Hugo	tsotsil	tsotsil y español	español	no	sí (los de la escuela)

Niños de 2°

Nombre	Datos escolares		Datos personales		Lengua de cuna y uso			
	Permanencia en esta escuela desde 1° grado	Ha recursado	Edad	Procedencia	Lengua de la madre	Lengua del padre y ocupación	Lengua de cuna	Lengua de comunicación con los padres
Wilder	sí	no	8	barrio Sn. Pedro (cabecera)	tsotsil, sabe poco español	tsotsil, sabe español, profesor bilingüe	tsotsil (aprendió esp. en el kinder)	tsotsil
Erik	sí	no	8	barrio Usilucum (cabecera)	tsotsil, sabe poco español	tsotsil, sabe español, profesor bilingüe	tsotsil (aprendió esp. en el kinder)	tsotsil
Angélica	sí	no	7	barrio Sn. Pedro (cabecera)	tsotsil, sabe español	tsotsil, sabe español, profesor bilingüe	tsotsil (aprendió esp. en el kinder)	español y tsotsil
Teresa	sí	no	8	barrio Sn. Pedro (cabecera)	tsotsil, sabe español	tsotsil, sabe español, profesor bilingüe	tsotsil, fue al kinder pero aprendió español hasta la primaria	tsotsil
Willi	sí	no	8	barrio Sn. Pedro (cabecera)	tsotsil, sabe español	tsotsil, sabe español, campesino	tsotsil (aprendió un poco de esp.	tsotsil

							en el kinder)	
Ángel	sí	no	8	barrio Sn. Pedro (cabecera)	español y tsotsil	español y tsotsil, profesor INEA	español, aprendió tsotsil en la primaria	español
Edgar	sí	no	9	barrio Usilucum (cabecera)	tsotsil	tsotsil, taquero	tsotsil	tsotsil
Javier	sí	no	9	barrio Usilucum (cabecera)	tsotsil	tsotsil, sabe español, dependiente de una farmacia	tsotsil	tsotsil
Antonio	sí	no	9	barrio Sn. Pedro (cabecera)	español	español y tsotsil, campesino, fue presidente municipal	español, aprendió tsotsil por sus abuelos	español
Víctor	sí	no	9	barrio Usilucum (cabecera)	tsotsil	tsotsil, sabe español, campesino	tsotsil	tsotsil

Nombre	Uso de la lengua en contexto escolar		Contacto con la lengua escrita		
	Lengua(s) que habla con los niños de su edad en la escuela y la calle (en orden de frecuencia)	Lengua(s) que habla en el salón con profesor y compañeros (en orden de frecuencia)	¿En qué lengua están escritos tus libros de texto?	¿Lees otro tipo de textos aparte de los didácticos? (en español)	¿Lees otro tipo de textos aparte de los didácticos? (en tsotsil)
Wilder	tsotsil	tsotsil con compañeros y español con profesor	español (lleva libro de lectura en tsotsil)	sí (tiene libros en casa)	sí (tiene libros en casa)
Erik	tsotsil y español	Español	español	sí (cuentos)	sí (tiene libros en casa)
Angélica	tsotsil y español	tsotsil con compañeros y español con profesor	español	sí (cuentos)	sí (tiene libros en casa)
Teresa	español	tsotsil y español	español	sí (cuentos)	sí (tiene libros en casa)
Willi	español y tsotsil	tsotsil con compañeros y español con profesor	español	no	no
Ángel	español y tsotsil	español	español	sí (cuentos que tiene en casa y los de la dirección)	sí (tiene libros en casa)
Edgar	tsotsil	tsotsil y español	español	no	no
Javier	tsotsil	tsotsil y español	español	no	no
Antonio	español	español y tsotsil	español	sí (de consulta)	sí (tiene libros en casa)
Víctor	tsotsil	tsotsil	español	sí (de texto de hermanos mayores)	sí (los de la escuela)

Anexo 5. Algunos textos originales del corpus

Hoja de dudas y actividades de una niña de 6°

Amayuk ~ K'ooli

ta sni' bits f'ul t'ul

'ch'umetik

x

K'a ep uk'um ch'ani'laejik

 tso'm tixbaker

Ana Lilia, sexto "A", 14 años

1

1. _jun me'tsi' bok' yol e'ch jun abil.

2. _jun vinik xuxet, yo'nton ya'n laj tsun li'ta so'm.

3. _jun ants fas tsisbe sku' stse'm mukil.

4. _bayel xbix jun ants xkuchoj yol.

(4)

1. _no hay mucha tortilla pero el niño no come tortilla.

1

2. _el caballo corre en el ^{campo} ~~campo~~.

2

3. _llevaron una cruz en la punta del cerro a los señores.

3

4. _hay cuatro conejos blancos corren hacia en el río.

letrero

Kolta unkutik k'ucha'al lek sak ti chanu'mbuntike
jipo a'k'æp ta yabil.

ch'i ta yolon yanal tsunubaletik me muyuk jts'o'mtike
xcham ta yatdyo'nton. ch'umetik.

hay algo que ^{llora}llora en cada carnaval y no ~~llora~~ asi no más
flauta.

letrero

2

ayudanos a limpiar la escuela.
tira tu basura en el basurero.

un conejo

habia una vez un conejo que roba melones y que lo metieron en un megamento y lo pegaron ahí y en la mañana siguiente le cortaron su cola y por eso quedo así.

tucan

hoy la jun mut a la chalbik tucan ti ba' tucane muyuk la nat ye ti ye e uni kuno'oxla kucha'ala xantik mutetike jun k'ak'ala laj xalbela jun mut ak'bun jch'amanek a'bee jun chibat ta nupinel ti yan mute laj. yak'be ti ye e ti ba'y tucane muyuk'oxla sufesbe jayola ti tucane jech'o ta hora ti nat ye e.

Hoja de dudas y actividades de un niño de 4°

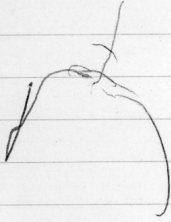
Handwritten notes on lined paper:

Final

Final

to to - of 7 to to

o



↓

Jorde quinto año grado

1.- Kae tax'anibaj ta Maxilti.

2.- tis viniquetik yichik Jun ~~ese~~ kuruis tas ~~ti~~ ni ta vis

3.- oy chanim ~~hob~~ truletis sakik tasapibak ta utrum

4.- Xval ape tiva je ti uni ^o kara vulloto chive taora

5.- taxchi ta llolon tichomtik medulok tale ta chata
at o'oh ~~abata~~ en kusi Ja choim

6.- koltalkum ta skelat fieseva chanuvoti
akó ta Xavil ti krape

1.- Paso uno año ^{nasio} ~~nasio~~ unos Peritos ^{la mamá de Peritos} ~~soy~~ ~~soy~~ ~~perira~~

2.- esta contento el señor por que sembro el milpa en la
mañana temprano

3.- ^{esta} ~~esta~~ costurando un suropa de su ^{oo}ija la mamá

4.- estaeardando so espalda so ~~de~~ de so hermana de
Señora.

5.- alledanos amantener limpi nuestra escuela
fira en el tampo el vasura:

Jorge Miguel Pérez P.-z

6.- ay ~~Jon~~ ^{Jon} aico Yorando en Por uno en el fiesta no or es Piritu
no ~~esta~~ Yorando asi nomas que ~~esta~~ la flauta

un conejo

~~ay Jon~~ hay ~~una~~ conejo arriba roba melon que do
atrapado ~~se~~ ~~en~~ ~~pegamato~~ ~~supier~~ ~~ha~~ su mano
a maneio el conejo el conejo. acaba le cortaron la
cola asi queda

ti tukán

or to ~~X~~ Jon motlaxa be ti tukán
~~ti~~ ti tukán chabalox muk ya
~~gofico~~ muk ya chichultik Jech motetike
Jon, kal laxa ~~las~~ ~~kopaa~~ llanmu akn chamantik
avej llunehi pinu llanmut la chamabe (e)
ti tukane chabal xosetas
ti tukane venmolled

Wili 3 8 años

- 1- oy jun mesxi ~~aym~~ eBol ech javil
- 2- lil'i nare ~~xau~~xet yon ton yun ~~du~~yonton tas sxunei
tasom
- 3- liansxe : sxi be jun cuil sxe ta sxem
· Likixile
- 4- ~~████████~~ Livixite sxem li yoli ansxe xscum taxcosxeth
tas Put
- 5- tachitayolon nancal chontic memu xsom ti que
sxam ta atontok usida mail
- 6- ~~ta~~catatic ~~tas~~ive Lec sac li chini kitic que
tali Ptic tallabi li cae Pe
- 7- El caballo core en el capo
- 8- Leban cruz en la puta de serro los ombres
- 9- all cuatro conejos blanco core en el ~~████████~~ rio
- 10- no all max Fortilla pero el bebe no ~~cont~~ me todabia
tor tilla
- 11- aratep que llora cada fiesta pero no tiene espiritu pero
no llora es asi: nadamas que es flauta
- 12- ~~av~~ajamos a Limpiar la escuela
tikamos ta basuro en ~~████████~~ bote de basura tu
basura

Anexo 6. Escritura del dígrafo *ts* en oraciones

Niño	me' ts'i' (perra), oración 1	sts'un (sembrar), oración 2	stseb (su hija), oración 3 y 4 (opcional)	antse (señora), oración 3	antse, (señora), oración 4
Ramón, 6°	metsie	tsunel	tsem	antse	antse
Lilia, 6°	me' tsi'	tsun	stse'm	ants	ants
Patricia, 6°	metsie	s/d	xchem	anche'	anché
Erika, 6°	schie'e	schunel	schem	ans	ans
Enrique, 6°	tsie	s/d	s'em ts'em (4)	anst'e	anst'e
Ana, 4°	st'ie	st'un	tsem	ants'e	ants'e
Karla, 4°	tsiE	tsunolajel	ste	antse	antse
Manuel, 4°	me'### sti	s/d	tse'm	anse	aN se
Aquelino, 4°	me'tsi'e	s/d	tsem	ant'se	ant'se
Hugo, 4°	me tŠi	tŠunik	Tsé'm	antŠe	s/d
Wilder, 2°	meTs st	Tsn	s'em stem (4, dos veces)	sme	anstem
Angélica, 2°	Lli	s/d	sxem s'em (4)	ans'e	ans
Willi, 2°	mesxi	sxunel	sxem sxem (4)	ansxe	ansxe
Edgar, 2°	mechie	chun	s/d	antse	antsse
Antonio, 2°	lsi e	tsuneL	stsem	anse	anse

Anexo 7. Vaciado por eventos narrativos de las traducciones al texto *Jkot t'ul* 'Un conejo'

Nota 1: En todas las tablas de este tipo la columna de nombres de los niños no cuenta para efectos de la exposición de los datos, es decir, al referirnos a la “primera columna” estaremos hablando de la primera columna de datos. Para las filas aplicamos el mismo criterio: la de títulos por cortes no cuenta como “primera fila”.

Nota 2: Las líneas gráficas de los textos originales están representadas por llaves:

{ abre línea gráfica
} cierra línea gráfica

	Evento narrativo 1	Evento narrativo 2	Evento narrativo 3	Evento narrativo 4	Evento narrativo 5
Versión tsotsil (texto fuente)	{Oy to ox la jkot t'ul toyol} {xelk'an melon.}	{Laj la syakik ta chab,	tey la} {nabajtik yok, sk'ob isakub ti t'ule.}	{Ti t'ule laj la xtuch'beik sne,}	{ja' la yu'un jech ikom o.}
Traducción adaptada	(Dicen que) hubo un conejo que robaba melones	lo atraparon con cera (pegajosa)	sus patas y sus manos quedaron pegadas cuando amaneció el conejo.	Al conejo le cortaron su cola,	y fue así como quedó para siempre.
Ramón, 6°	{ habia una vez un conejo arriba} {que robaba melon.}	{Lo atraparon en el pegamento del ocote	ahí} { quedo pegado las piernas y las manos hai amanecio } {el conejo.	El conejo le cortaron la cola}	{por eso asi quedo .}
Eloy, 6°	{ havia un conejo arriba} { robaba melon }	{la atraparon en el pegamento de ocote}	{ legedo pegado su pierna y su mano se amanesio el conejo}	{el conejo le cortaron la cola}	y a si seguedo }
Lilia, 6°	{ habia una vez un conejo que roba melones	y que} {lo metieron en un megamento	y lo pegaron ahi	y en la} {mañana siguiente le cortaron su cola}	y por eso quedo } {asi.}
Cristina, 6°	{ habia una vez un conejo alto que roba	lo mataron }	{pegados sus manos y en la mañana el	y el conejo} {le cortaron su	y asi aquedo }

	melon		conejo	cola	
Patricia, 6°	{ abia una bes un conejo que} { robaba melon}	{le Pusieron ta chab	y se quedo {pegado su lengua y su braso se amanecio el conejo}	{y el conejo y le cortaron su cola}	{y asi se que do }
María, 6°	{ abia una vez un conejo que} { robo un melon}	{Le pusieron Ta chab.}	{y se quedo muy pegado su} {Lengua y su braso se amanecio } {el conejo}	y el conejo y le} {Le cortaron su cola}	y asi se que do }
Erika, 6°	{ ay un conejo que Rova melones	lo kazaron en su casa}	{y ay estavan pegados las monos y los pies y amonecio } {el conejo}	en tonses le cortaron su cola}	{y entonses asi quedo }
Eduardo, 6°	{ Hay un conejo que robaba muchos} {melone}	y lo atraparon en un arbol}	{su mano sus pies}	y lo cortaron su cola}	{y cuando amaneció así quedo }
Feliciano, 6°	{ abia una bes un conejo alto y que roba melon.}	{y lo agararon en un arbol}	pegado su pie y su mano} { amanecio el conejo}	el conejo le cortaron su cola}	{yasi quedo para siempre.}
Enrique, 6°	{ Avia una vez un conejo} {que roba melon}	{lo agararon de un arbol}	{lo amararon su pie y su mano a manecio }	{y lo cortaron su cola}	y asi quedo para siempre}
Ana, 4°	{ habia un conejo muy caro} { robaba melones}	lo dieron tey la}	{pega do en la su mano y su pie el conejo}	{el conejo le cortaron la cola}	{por que asi quedo para siempre}
Graciela, 4°	{ abia un conejo ariba} { robaba melon}	y después} { diero un cera}	ise quedo atrapado} {su lengua sus manos y cuado} { amanecio el conejo}	{el conej le cortaron cola}	{y asi quedo }
Aureliana, 4°	{un conejo siepre roba melon}	le echaro traMpa}	ay} {se que do pegado el su braso se le iasuto }	{se lo cortaro su cola}	se que do asi}

Karla, 4°	{ avia un conejo que rovava mucho melon.	le echaron trampas	ai} { quedaron pegado sus manos y tuvo mucho miedo	y el conejo} {le cortaron su cola	y por eso asi quedo .)
Geovani, 4°	{ a via un conejo alto rovava melon}	{lo atravaron en la cera	ay quedo pegado} {su mano y supie que se amanecio el conejo}	{el conejo le cortaron la cola	i asi quedo }
Manuel, 4°	{ avi a un conejo ee alto} { ro va va melon}	{Lo atra paro en la sera	ay estaba } {pe gado su ma no a i amanesio el coNejo}	{el coNejo le cortaron su cola}	{y por eso asi que do }
Aquelino, 4°	{ avia un conejo alto que ro va va melon}	que lo Tiraron en} {en la sera	que a yes Tava sus pies y su mano cuando amanesio } {el conejo}	y el conejo le cortaron la cola}	{por eso asi quedo }
Lorenzo, 4°	{ avia un conejo alto robava melon}	{lo agarraron en la serra	se guedaron su pies i su mano} {cuando amanecio el conejo}	le cortaron su cola}	{asi seguedo }
Hugo, 4°	{ abia un conejo a riva lagron de melon}		{ quedo a trapado en pegamento supierna su mano} { Amanecio el conejo}	{el conejo acavo le cortaron cola}	{asi quedo }
Jorge, 4°	{ hay un conejo arriba roba melon}		que do } {atrapado en pegameto supierna su mano} { amanecio el conejo}	el conejo acaba le cortaron la} {cola}	asi quedo }

Anexo 8. Traducción del español al tsotsil de la narrativa *El tucán*

El tucán²

Hay un pájaro al que le dicen tucán.
Este tucán no tenía el pico grande,
su pico era sencillo como el de los demás pájaros.
Un día le dijo a otro pájaro:
“dame prestado tu pico porque me voy a casar”.
El otro pájaro le prestó su pico.
El tucán ya no se lo devolvió.
Y por eso ahora el tucán tiene el pico grandote.

Cuento del tucán³

Oy jkot mut, pan mut sbi. A ti pan mute mu'yuk to ox nat li yee, xko'ljaj to ox k'ucha'al ti yantik mutetike.
Oy la sta la yan mut. “Jch'amuntik li avee yu'un ta xinupun”, xi laj yalbe.
Ti yan mute te laj yak' ta ch'om ti yee. Pero mu'yuk xa xcha'sutesbat. Ja' yu'un ta ora une li pan mute toj nat ye.

Cuento del tucán

Hay un pájaro al que le dicen tucán. Este tucán no tenía el pico grande, sino que era sencillo como el de los demás pájaros. Un día le dijo a otro pájaro: -Dame prestado tu pico porque me voy a casar. El otro pájaro le prestó su pico y ya no lo devolvió. Por eso ahora el tucán tiene un pico grandote.]

Para facilitar la lectura de estas narrativas, no se transcriben tachones o reescrituras a menos que sirvan para el análisis. Sí se transcriben, en cambio dos versiones en el caso de que los niños las hayan realizado.

² La versión original de este texto fue obtenida de Mondragón, Lucila, J. Tello y A. Valdés (eds.) (1995), *Relatos tzotziles* Le hicimos pequeñas modificaciones para la elicitación.

³ Versión de Mondragón et al. (1995)

Traducción esperada⁴

Traducción de Ramón, 6°	Versión normalizada y re-traducida
<p>jun Mút</p> <p>oy to oxla jun Mut jalas sví tucán. lila tucane muyuk to la mukti yee, tis yee toj vikit kuchalla yantik mutetike. yun la kakal lajla yalve' yan mut: “akvutik chamantia vee yuun taxi nupin”. ti yan mute las chamanvé ti yee. ti tucane muyukxa las sutes jala yuun titucane vela mukxati yee.</p>	<p><i>Jun mut</i> Un pájaro</p> <p><i>Oy to ox la jun mut ja' la sbi tukan</i> Dicen que hubo un pájaro que se llamaba tucán</p> <p><i>li la tukane mu'yuk to la muk' ti yee</i> este-el tucán no tenía (había) todavía grande el su pico</p> <p><i>ti syee toj vikit k'uch'al yantik mutetike</i> el su pico (era-tenía) muy pequeño como los otros pájaros</p> <p><i>jun la k'ak'al laj la yalbe yan mut:</i> dicen que un día le dijo a otro pájaro:</p> <p><i>“ak'butik jch'amantik avee yu'un ta xinupin”</i> danos prestado tu pico porque me voy a casar</p> <p><i>ti yan mute la xch'amanbe ti yee</i> el otro pájaro le prestó el su pico</p> <p><i>ti tukane mu'yuk xa la sutes</i> el tucán ya no le devolvió</p> <p><i>ja' la yu'un ti tukane vela muk' xa ti yee.</i> dicen que por eso el tucán ya (es) grande el su pico.</p>

⁴ No quisierámos tomar la versión de CONACULTA como modelo de la versión que se espera por parte de los niños porque los datos de las traducciones de éstos demuestran que sí hay variaciones. Por esta razón, pongo el texto de un niño de sexto como modelo, con la única finalidad de entender las partículas que aparecerán posiblemente en las traducciones de los demás.

Traducción palabra por palabra de la versión de Ramón

Jun mut
un pájaro

oy to ox la jun mut ja' la sbi tukan

Dicen que hubo un pájaro que se llamaba tucán

oy: existencial

to: (adv.) todavía

ox: partícula que implica que la acción está concluida, pero no es precisamente aspecto, aunque, como los adverbios, le dan un matiz aspectual a la acción (Fernández 2001: 20).

la: evidencial (De León, 2005: 293), puede traducirse como “dicen que”

jun: (art.) un

mut: pájaro

ja': partícula de múltiples funciones, entre ellas la de afirmar, pero no es este el contexto

la sbi: Asp. Completivo + 3ª pers.+ raíz 'llamarse' (como sustantivo es 'nombre')

li la tukane mu'yuk to la muk' ti yee

dicen que este-el tucán no tenía (había) todavía grande el su pico

li: artículo (o demostrativo)

la: evidencial: dicen que

tukane mu'yuk to la: no tenía (to: todavía)

muk': grande

ti yee: el + pos. 3ª.+ pico (también es boca, trompa, hocico)

ti syee toj vikit k'uch'al yantik mutetike

el su pico (era-tenía) muy pequeño como los otros pájaros

ti syee: art. + pos. + 'pico'

toj vikit: muy pequeño

k'u ch'al: como, así como, porque

yantik: los otros

mutetike: pájaros

jun la k'ak'al laj la yalbe yan mut:

dicen que un día le dijo a otro pájaro:

jun: un
la: evidencial: dicen que
k'ak'al: día
laj la yalbe: perífrasis verbal: terminó de decir ('terminar' + asp. Compl.+ 'decir')
yan mute: otro pájaro

ak'butik jch'amantik avee yu'un ta xinupin
danos prestado tu pico porque me voy a casar
ak'butik: danos; ak'bun: dar; tik; plural
jch'amantik: ch'aman 'pedir prestado, pedir'
avee: pos. 2ª. Pers. + 'pico'
yu'un: es que, porque
ta xinupin: me caso: ta x- (asp. INCP.) + i + 'casarse'

ti yan mute laj xch'amanbe ti yee
el otro pájaro le prestó el su pico
ti yan mute: el otro pájaro
la xch'amanbe: le prestó
ti yee: el pico

ti tukane mu'yuk xa laj sutes
el tucán ya no le devolvió
ti tukane: el tucán
mu'yuk xa: no ya
la sutes: le devolvió

ja' la yu'un ti tukane vela muk' xa ti yee
dicen que por eso el tucán ya tiene grande el su pico.
ja' la yu'un: ja' yu'un 'por eso', la 'evidencial'
ti tukane: el tucán
vela: ilegible, ningún colaborador supo explicar por qué está
muk': grande
xa: ya
ti yee: el su pico

Traducción de la narrativa *El tucán*, niños de sexto

Producción del niño		Normalización y retraducción
Ramón	<p>jun Mút oy to oxla jun Mut jalas sví tucán. lila tucane muyuk to la mukti yee, tis yee toj vikit kuchalla yantik mutetike. yun la kakal lajla yalve' yan mut: "akvutik chamantia vee yuun taxi nupin". ti yan mute las chamanvé ti yee. ti tucane muyukxa las sutes jala yuun titucane vela mukxati yee.</p>	<p><i>Jun mut</i> Un pájaro</p> <p><i>Oy to ox la jun mut ja' la sbi tukan</i> Dicen que hubo un pájaro que se llamaba tucán</p> <p><i>li la tukane mu'yuk to la muk' ti yee</i> este-el tucán no tenía (había) todavía grande el su pico</p> <p><i>ti syee toj vikit k'uch'al yantik mutetike</i> el su pico (era-tenía) muy pequeño como los otros pájaros</p> <p><i>jun la k'ak'al laj la yalbe yan mut:</i> dicen que un día le dijo a otro pájaro:</p> <p><i>"ak'butik jch'amantik avee yu'un ta xinupin"</i> "danos prestado tu pico porque me voy a casar"</p> <p><i>ti yan mute laj xch'amanbe ti yee</i> el otro pájaro le prestó el su pico</p> <p><i>ti tukane mu'yuk xa laj sutes</i> el tucán ya no le devolvió</p> <p><i>ja' la yu'un ti tukane vela muk' xa ti yee.</i> Dicen que por eso el tucán ya (es) grande el su pico.</p>
Eloy	<p>mút ayto oxla jun mute jalas vi tucán</p>	<p><i>Mut</i> Pájaro</p> <p><i>oy to ox la jun mute ja' la sbi tukan</i> Dicen que hubo un pájaro que se llamaba tucán</p>

	<p>lila tucan muyutoo ye muc tobigitooxla liyee jech guenal yan mute tigue jungaqual la layal ve ya n mut cha mantic tia vee yu un taxi nupin tiyan mute lacha ma be liyee titucáne muyucxa lasutebatiyee jala yuun ti tucáne oy la xelamutiyee</p>	<p><i>li' la tukan mu'yuk to yee muk'</i> este-el tucán no había (tenía) todavía su pico grande</p> <p><i>toj vikit to ox la li yee jech k'uch'al yan mutetike</i> dicen que muy pequeño era-tenía el su pico así como otro pájaros</p> <p><i>jun k'ak'al laj la yalbe yan mut</i> un día le dijo (a) otro pájaro</p> <p><i>jch'amantik ti avee yu'un ta xinupin</i> préstanos tu pico porque me voy a casar</p> <p><i>ti yan mute la xch'amanbe li yee</i> el otro pájaro le prestó el su pico</p> <p><i>ti tukane mu'yuk xa la sutesbe ti yee</i> el tucán ya no le devolvió el su pico</p> <p><i>ja' la yu'un ti tukane oy la xa la mut ti yee</i> dicen que por eso el tucán ya tiene grande el su pico.</p>
<p>Lilia</p>	<p>tucan</p> <p>hoy la jun mut a'# la chalbik tucan ti ba' tucane muyuk la nat ye ti ye e uni k'uno'oxla k'ucha'ala yantik mutetike jun k'ak'ala las yalbela jun mut</p>	<p>Tucán</p> <p><i>Oy la jun mut la xalbik tukan. Ti ba' tukane</i> Dicen que hay un pájaro que le dicen tucán. El primer tucán</p> <p><i>mu'yuk la nat yee. Ti yee uni k'uno ox la k'uch'al</i> no tenía (había) largo su pico. El su pico débil (era) como</p> <p><i>yantik mutetike. Jun k'ak'al laj yalbe la jun mut: ak'bun</i></p>

	<p>ak'bun</p> <p>jch'amanek a'bee yu'n chibat ta nupinel ti yan mute</p> <p>laj. yak'be ti ye e ti ba'y tucane muyukxa'ola sutesbe</p> <p>ja'yola ti tucane jech'o ta hora ti nat ye'e.</p>	<p>(el de) otros pájaros. Un día le dijo (a) un pájaro: “dame</p> <p><i>jch'amanek avee yu'un xi bat ta nupinel. Ti yan mute</i> prestado tu pico porque me voy a casar”. El otro pájaro</p> <p><i>laj yak'be ti yee. ti ba'y tucane mu'yuk xa la sutesbe</i> le dio el su pico. El primer tucán ya no lo devolvió</p> <p><i>Ja' yu'un la ti tucane jech-o ta ora ti nat yee.</i> Dicen que por eso el tucán le quedó ahora el largo su pico (para siempre).</p>
<p>Cristina</p>	<p>el tucán</p> <p>oy jun mut tax xalbik tucán</p> <p>ti ticáne chabal nat ye li yee tok cunla cuhaal</p> <p>yantik mutetik au la cacal lakla yalve yan mut</p> <p>akbun chamantik a vee yun tachi nupin ti</p> <p>yan mute laj yacve ti yee ti tucán muyuk chala</p> <p>lasutes y jachala ven muk ti yee.</p>	<p>El tucán</p> <p><i>Oy jun mut ta xalbik tukan.</i> Hay un pájaro que le dicen tucán.</p> <p><i>Ti tucane ch'abal nat yee. Li yee toj k'un la k'uch'al</i> k'uno: suave</p> <p>El tucán no hay-tiene largo su pico. Dicen que el su pico (es) muy suave como</p> <p><i>yantik mutetik. [...] la k'ak'al laj la yalbe yan mut:</i> (el de los) otros pájaros. Dicen que [...] día le dijo a otro pájaro:</p> <p><i>ak'bun jch'amantik avee yu'un ta xinupin”. Ti</i> dame prestado tu pico porque me voy a casar”. El</p> <p><i>yan mute laj yak'be ti yee. Ti tucán mu'yuk xa laj</i> otro pájaro le dio el su pico. El tucán ya no</p> <p><i>la sutes y jech-o la ven muk ti yee</i> lo devolvió y se volvió grande el su pico.</p>

Patricia	Primera versión	<p><i>Ti tukán</i> El tucán</p> <p><i>oy jun mut xalbik tukán</i> hay un pájaro (que) le dicen tucán</p> <p><i>ti li' tukane mu'yuk sni muk'</i> El este tucán no tiene nariz grande</p> <p><i>Ti snie eschul uni k'un k'uch'al yantike mutetike</i> La su nariz [...] tierno suave como (el de) otros pájaros</p> <p><i>Jun k'ak'al laj yalbe yan mut:</i> un día le dijo (a) otro pájaro:</p> <p><i>"ak'bun jch'aman ti anie yu'un xinupin"</i> "dame prestada tu nariz porque me voy a casar".</p> <p><i>ti yan mute laj jch'amanbe ti snie.</i> el otro pájaro le prestó la su nariz.</p> <p><i>Ti tukane mu'yuk xa la sutes</i> El tucán ya no la devolvió</p> <p><i>ja' yu'un ti tukane oy sni muk</i> es por eso que el tucán tiene su nariz grande</p> <p><i>Ti tukán</i> El tucán</p> <p><i>Oy jun mut ta xalbik tukán</i> hay un pájaro (que) le dicen tucán</p>
	Segunda versión	

	<p>ti tucan</p> <p>oy jun mut tax xalvik tucan</p> <p>ti li tucane muyucnat sni</p> <p>ti snie yjayo unicun cuchal aynti mutetik</p> <p>jun c'ac'al laj yalbe jun mut</p> <p>acmun j chaman ti anie yun chi nupin</p> <p>ti yan mute la xac me xchaman lisnie</p> <p>ti tucane muyuc xa suteso</p> <p>Ja yo ti tucane oysni muc</p>	<p><i>ti li' tukane mu'yuk nat sni</i> El este tucán no tiene larga nariz</p> <p><i>Ti snie ja' yu'un uni k'un k'uch'al yantik mutetik</i> La su nariz así (es) tierno suave como (el de) otros pájaros</p> <p><i>Jun k'ak'al laj yalbe jun mut:</i> un día le dijo (a) un pájaro:</p> <p><i>"ak'bun jch'aman ti anie yu'un xinupin"</i> "dame prestada tu nariz porque me voy a casar".</p> <p><i>ti yan mute la xa xch'aman li snie.</i> El otro pájaro ya le prestó la su nariz.</p> <p><i>Ti tukane mu'yuk xa sutes</i> El tucán ya no la devuelve</p> <p><i>ja' yu'un ti tukane oy sni muk</i> es por eso que el tucán tiene su nariz grande</p>
<p>María</p>	<p>Primera versión</p> <p>Ti Tucán</p> <p>oy Jun mut LaJ yalbe li Tucán</p> <p>Tili Tucane mu yuc ni muc.</p>	<p><i>Ti tukán</i> El tucán</p> <p><i>oy jun mut laj yalbe li tucán</i> hay un pájaro (que) le dijo el tucán</p> <p><i>ti li' tukane mu'yuk ni muk'</i> El este tucán no hay-tiene nariz grande</p> <p><i>Ti snie uni k'un k'uch'al yantike mutetike</i> La su nariz (es) tierno suave como (el de) otros pájaros</p>

	<p>Ti snie uni c'un cuchal xan tique mutetique</p> <p>Jun cacal LaJ yalbe yan mut</p> <p>ac' vun xaman ti anie yu un chi nu pin</p> <p>Ty yan mute LaJ xchamanbe Tis nie</p> <p>Ti Tucane mu yuc LaJ xutesbe xa</p> <p>Ja yu Li Tucane oy sni muc</p> <p style="text-align: center;">Segunda versión</p> <p style="text-align: center;">Ti Tucáne</p> <p>oy Jun mut LaJ yalbe Li Tucan</p> <p>Tili Tucane muyuc nat ni muc.</p> <p>Ti snie uni c'un cuchal yan tique mutetique</p> <p>Jun cacál LaJ yalbe yan mut</p> <p>ac' vun xcha man ti anie yu un chi nupiJ</p> <p>Ti yan mute xa LaJ su tesbe</p>	<p><i>Jun k'ak'al laj yalbe yan mut:</i> un día le dijo (a) otro pájaro:</p> <p><i>"ak'bun jch'aman ti anie yu'un xinupin"</i> "dame prestada la tu nariz porque me voy a casar".</p> <p><i>ti yan mute laj xch'amanbe ti snie.</i> el otro pájaro le prestó la su nariz.</p> <p><i>Ti tukane mu'yuk laj sutesbe xa</i> El tucán no la devolvió ya</p> <p><i>Ja' yu'un li tukane oy sni mukes</i> por eso que el tucán tiene su nariz grande</p> <p><i>Ti tukane</i> El tucán</p> <p><i>Oy jun mut laj yalbe li tucán</i> hay un pájaro (que) le dijo el tucán</p> <p><i>ti li' tukane mu'yuk nat ni muk'</i> El este tucán no hay-tiene largo nariz grande</p> <p><i>Ti snie uni k'un k'uch'al yantike mutetike</i> La su nariz (es) tierno suave como (el de) otros pájaros</p> <p><i>Jun k'ak'al laj yalbe yan mut:</i> un día le dijo (a) otro pájaro:</p> <p><i>"ak'bun jch'aman ti anie yu'un xinupin"</i> "dame prestada la tu nariz porque me voy a casar".</p>
--	---	---

	Ja yu un Li Tucane oy sni muc.	<i>ti yan mute xa laj sutesbe.</i> el otro pájaro ya se lo devolvió <i>Ja' yu'un li tukane oy sni muk</i> es por eso que el tucán tiene su nariz grande
Feliciano	pajni mut. jun mut ti chalbic pajnimut. tili pajni mut chabaltoox lamuc ye. tis nie toj biquit cuchal yantic mutetic jun cacal laj yal be li yantic mut chamantic li anie llun taxi nupin li yan mute la llalve tax cabot lijnie y ti pajnimute muyuc xala la sutesbe ja yo jech ti paj nimute taj nat sni ic. muctic.	<i>Bakni mut⁵</i> <i>Jun mut ta xalbik bakni mut</i> un pájaro le dicen zanate <i>ti li' bakni mut ch'abal to ox la muk yee</i> Dicen que el este zanate no hay-tenía grande su pico <i>Ti snie toj vikit k'uch'al yantik mutetik</i> La su nariz (es) muy pequeño como (el de) otros pájaros <i>Jun k'ak'al laj yalbe li yantik mut:</i> un día le dijo (a) otros pájaro: <i>"jch'amantik li anie yu'un ta xinupin"</i> "préstanos la tu nariz porque me voy a casar". <i>Li yan mute la yalbe: ta xak'bot li jnie.</i> el otro pájaro le dijo: "te lo doy la mi nariz" <i>y ti bakni mute mu'yuk xa laj la sutesbe</i> y el zanate no ya lo devolvió <i>Ja' yu'un jech ti bakni mute toj nat snik mukik</i> es por eso que el zanate (es) muy largo sus narices grandes

⁵ Bakni mut: tipo de pájaro que se encuentra en la milpa. Lit: pájaro flaco. En español es zanate o tordo.

<p>Enrique</p>	<p>Pax nimut</p> <p>Hoy to oxla un mut ja la xalbic</p> <p>paxnimut. ti bax pajni mute</p> <p>chabal mucto ox la ye, ti ye</p> <p>tox piquito ox ɟ cuchal to ox la yantic</p> <p>mutetic. Jun cacal laJ yalbe jun mut:</p> <p>acbun ta Jchaman ti abee yuun chi</p> <p>nu pin”.</p> <p>li yan mute la yacbe lis nie.</p> <p>li pajnimute muyuc xa la yacbe sutel.</p> <p>ja yuun li pajnimut oy xa muc ye.</p>	<p><i>Bakni mut</i> Zanate</p> <p><i>Oy to ox la un mut la xalbik</i> Dicen que hubo un pájaro (que) le dicen</p> <p><i>baxni mut. Ti bax bakni mute</i> zanate. El zanate</p> <p><i>ch'abal muk' to ox la yee, ti yee</i> dicen que no hay-tenía grande todavía su pico, el su pico</p> <p><i>to ox piquito ox k'uch'al to ox la yantik</i> todavía era piquito dicen que era como (el de) otros</p> <p><i>mutetik. Jun k'ak'al laj yalbe jun mut:</i> pájaros. un día le dijo (a) un pájaro:</p> <p><i>“ak'bun ta jch'aman ti avee yu'un xinupin”.</i> “dame prestado el tu pico porque me voy a casar”.</p> <p><i>Li yan mute la yak'be li snie.</i> El otro pájaro le dio el su pico</p> <p><i>Li bakni mute mu'yuk xa la yak'be sutel.</i> el zanate ya no se lo dio de regreso</p> <p><i>Ja' yu'un li bakni mut oy xa muk' yee</i> Por eso el zanate ya tiene grande su pico</p>
<p>Eduardo</p>	<p>etitucáne</p>	<p><i>Ti tukane</i> El tucán</p>

	<p>Hoy jun mut taxalvik tucán</p> <p>ti tucáne muyuk ye muk</p> <p>ti yee muyuc stu cuchaal yunik yantic mutetic</p> <p>jun cacal la yalbe jun mut</p> <p>“acbun jch'amantic ti abee yu un chi nupin</p> <p>ti llan mute laj yacbe xch'aman ti yee</p> <p>ti tucáne muyu xaLala sutesbexa</p> <p>y ta jajech ti tucáne oy xa muc ye</p>	<p><i>Oy jun mut ta xalbik tukan</i> hay un pájaro (que) le dicen tucán</p> <p><i>ti tukane mu'yuk yee muk'</i> El tucán no hay-tiene su pico grande</p> <p><i>Ti yee mu'yuk k'uch'al yantik mutetik</i> El su pico no tiene como otros pájaros</p> <p><i>Jun k'ak'al la yalbe jun mut:</i> un día le dijo (a) un pájaro:</p> <p><i>“ak'bun jch'amantik ti avee yu'un xinupin”</i> “dame prestados el tu pico porque me voy a casar”.</p> <p><i>ti yan mute laj yak'be xch'aman ti yee.</i> el otro pájaro le dio prestado el su pico</p> <p><i>ti tukane mu'yuk xa laj la sutesbe xa.</i> el tucán ya no se lo devolvió ya</p> <p><i>y ta ja' jech ti tukane oy xa muk yee</i> Y así es (como) el tucán tiene ya grande su pico</p>
Erika	<p>ti tucán</p> <p>oy jun mu't ta xalvic tucán</p> <p>y ti tucán mu yuc la muc sñi ye</p>	<p><i>Ti tukane</i> El tucán</p> <p><i>Oy jun mut ta xalbik tucán</i> hay un pájaro (que) le dicen tucán</p> <p><i>y ti tukane mu'yuk la muk' yee</i> y el tucán no hay-tenía grande su pico</p>

<p>tis ye nie jala jecho cuxila ti yantic mutetique</p> <p>jun cacal la la yalve ju mut</p> <p>acuun chaman ti enie aucc yuun chi nupin</p> <p>y ti yan mute la yacuc chaman ti snie ye</p> <p>y ti tukane muyuc xala la sutesvexa</p> <p>y jajech # y ti tucáne toj muc xala ti snie ye</p>	<p><i>Ti syee ja' la jech-o ku' xa la ti yantik mutetike</i> ja' la jech-o: que así era El su pico dicen que así era como los otros pájaros</p> <p><i>Jun k'ak'al laj la yalbe jun mut:</i> un día le dijo (a) un pájaro:</p> <p><i>“ak'bun jch'aman ti a vu'un yu'un xinupin”</i> ti a vu'un (el tuyo) dame prestado el tuyo porque me voy a casar”.</p> <p><i>y ti yan mute la yak'ik xch'aman ti yee.</i> y el otro pájaro los dio prestado el su pico</p> <p><i>y ti tukane mu'yuk xa laj la sutesbe xa.</i> el tucán ya no se lo devolvió ya</p> <p><i>y ja' jech y ti tukane toj muk xa la ti yee</i> y así es (como) y el tucán (es) muy grande ya el su pico</p>
--	--

Traducción de la narrativa *El tucán*, niños de cuarto

<p>Ana</p>	<p>ti tu cane</p> <p>oy jun mut ja la chalbik tucán</p> <p>fili tucánlae muyuk la muk ye</p> <p>fis yee muyuk la muk k'uch yantik mutetik</p> <p>junla k'ak'ale iyál p'e</p> <p>ak'up'u ch'aman yu un chi no pin</p> <p>ti yan mite iyak ta chamanel ti yee</p> <p>ti tucán muk yabesutel</p> <p>ti hahora ta hora ti tucan lek xamuk ye</p>	<p><i>Ti tukane</i> El tucán</p> <p><i>Oy jun mut ja la xalbik tucán</i> hay un pájaro (que) le dicen tucán</p> <p><i>ti li' tukane mu'yuk la muk' yee</i> El tucán no tenía grande su pico</p> <p><i>Ti syee mu'yuk laj muk k'uch yantik mutetik</i> El su pico no tenía grande como otros pájaros</p> <p><i>Jun la k'ak'ale iyálbe:</i> Dicen que un día le dijo:</p> <p><i>“ak'bun jch'aman yu'un xinupin”</i> “dame prestado porque me voy a casar”.</p> <p><i>ti yan mute iyak' ta xch'amanel ti yee.</i> el otro pájaro le dio prestado el su pico</p> <p><i>ti tucán mu'k yak'be sutel.</i> el tucán ya no lo regresó</p> <p><i>Ti ta ora ti tucán lek xa muk ye.</i> Ahora el tucán ya (es) bien grande su pico</p>
<p>Graciela</p>	<p>li tucan</p>	<p><i>Li tukan</i> El tucán</p> <p><i>Jun mut ja' k'exen tukane</i></p>

	<p>jun mut ja k'exen tucane</p> <p>li tucane buyuk ye</p> <p>li yee buxtunla jajech k'ucha yuun mut</p> <p>jun k'ak'an la yalbe jun mut</p> <p>akbun ta ch'man abe es que yun chi nupin</p> <p>ili mute la yakbe yee</p> <p>jli ti tucane buyuk xa la yakbe ti yee</p> <p>y li tucane oyxaye perobenla muta yalel</p>	<p>(hay) un pájaro [...] tucán</p> <p><i>li tukane mu'yuk yee</i> el tucán no hay-tiene su pico</p> <p><i>li yee buxtun la ja' jech k'uch'al yu'un mut</i> el su pico [...] así como como pájaro</p> <p><i>Jun k'ak'al la yalbe jun mut:</i> un día le dijo (a) un pájaro:</p> <p><i>“ak'bun ta jch'aman avee es que yu'un xinupin”</i> “dame prestado tu pico es que porque me voy a casa”.</p> <p><i>Li mute la yak'be yee.</i> el pájaro le dio su pico</p> <p><i>Li tukane mu'yuk xa la yak'be ti yee</i> El tucán ya no le dio el su pico</p> <p><i>Y li tukane oy xa ye pero benla mut yalel</i> Y el tucán tiene ya su pico pero grande [...]</p>
<p>Aureliana</p>	<p>ti tucan</p> <p>oy jul oy jun chal vik tucan</p> <p>li multe chovani tucan muyo nas lle</p> <p>p li mute mul natlle ge jenatille ka yati mutek</p>	<p><i>Ti tucan</i> El tucán</p> <p><i>Oy jun oy jun xalbik tucán</i> Hay un hay un (que) le dicen tucán.</p> <p><i>Li mute chovani tucán mu'yuk nat yee</i> El pájaro [...] tucán no hay largo su pico</p> <p><i>li mute mu' nat yee [...] nat ti yee [...] yantik mute</i></p>

	<p>jux la ya ve li lle mutan</p> <p>jchá mantik yo vun chi nupin</p> <p>li mute la ch'a manve</p> <p>li tucán mullu la sutes li lle venmu</p> <p>li oy tana li tucan li la sute llemutegeque</p>	<p>El pájaro no largo su pico [...] largo el su pico [...] otros pájaro</p> <p><i>jun la yalbe li yee [...]</i> un le dijo el su pico</p> <p><i>“jch'amantik yu'un xinupin”</i> “préstanos porque me voy a casar”</p> <p><i>Li mute la xch'amanbe</i> El pájaro se lo regres</p> <p><i>Li tucán mu'yuk la sutes li yee ven mut</i> El tucán no lo regresó el su pico [...] pájaro</p> <p><i>Li oy tana li tucán li la sutes yee mutetike</i> El hay [...] el tucán el regresó su pico pájaros</p>
<p>Karla</p>	<p>li tucán</p> <p>oy jun mut chalv'ik tucán.</p> <p>li tucáne muyuk la lle muk'.</p> <p>llee le chooy la lle jech k'uchal llantik mút</p> <p>jun k'ak'al la yalv'e llan mut:</p> <p>agvúun k'exv'il a ve yuun cquik' jun ants.”</p>	<p><i>Ti tukan</i> El tucán</p> <p><i>Oy jun mut xalbik tucán</i> hay un pájaro (que) le dicen tucán</p> <p><i>li tukane mu'yuk la yee muk'</i> El tucán no tenía su pico grande</p> <p><i>yee [...]</i> <i>yee jech k'uch'al yantik mut</i> Su pico [...] su pico así como otros pájaro</p> <p><i>Jun k'ak'al la yalbe yan mut:</i> un día le dijo (a) otro pájaro:</p>

	<p>llan mute la xch'amanve yee</p> <p>Li tucane muyuk las sutesvve'.</p> <p>y jayuun li tucane oy yee venmuk'.</p>	<p><i>"ak'bun kexbil a vee yu'un [...] jun ants"</i> "dame [...] tu pico porque [...] una señora".</p> <p><i>yan mute la xch'amanbe yee.</i> otro pájaro le prestó su pico</p> <p><i>li tukane mu'yuk la sutesbe</i> el tucán no lo regresó</p> <p><i>y ja' yu'un li tukane oy yee ven muk'</i> y por eso el tucán tiene su pico bien grande</p>
<p>Geovani</p>	<p>li tucán</p> <p>oy jun mut ta xal vik tucán lu tucán muyuk</p> <p>nat ye ti ye e ch'a al to oxlek ja jets k'uxaal</p> <p>llan ti mutetik junk'ak'al la yal ve jun mut</p> <p>ch'amantik ave y un ta xinu pin yan muyte</p> <p>laj ch'a manve yeli tucan ch'aal xa iine sutesvél</p> <p>ta ora litucáne tuj mukye</p>	<p><i>Li tukan</i> El tucán</p> <p><i>Oy jun mut ta xalbik tucán. Li tucán mu'yuk</i> Hay un pájaro (que) le dicen tucán. El-este tucán no hay-tiene</p> <p><i>nat yee. Ti yee ch'abal to ox lek ja jech k'uch'al</i> largo su pico. El su pico no había-tenía todavía bien así como</p> <p><i>yantik mutetik. Jun k'ak'al la yalbe jun mut:</i> otros pájaros. Un día le dijo (a) un pájaro:</p> <p><i>"jch'amantik avee yu'un ta xinupin. Yan mute"</i> "préstanos tu pico porque me voy a casar". Otro pájaro</p> <p><i>laj xch'amanbe yee. Li tucán ch'abal xa [...] sutesbel.</i> prestó su pico. El tucán ya no regresar.</p>

		<p><i>Ta ora li tukane toj muk' yee</i> Ahora el tucán (es) muy grande su pico.</p>
Manuel	<p>Li tu caNe</p> <p>oy jun mut xalbik tucan</p> <p>Li tucane muyuk nat ye</p> <p>tille chá balto ox lek jajech cuchAlvan tikmut.</p> <p>jun cá cal la yal be jun mut</p> <p>chamam vun abe yuun chi nupin</p> <p>titucane muyuc las su tesbe</p> <p>euchal</p> <p>tiyan mute las cha manbeye</p> <p>titucane mu yuc las sutesbe</p> <p>cuchal ta ora e titu caNe natye</p>	<p><i>Li tukane</i> El tucán</p> <p><i>Oy jun mut xalbik tucán.</i> Hay un pájaro (que) le dicen tucán.</p> <p><i>Li tukane mu'yuk nat yee.</i> El tucán no era-tenía largo su pico</p> <p><i>Ti yee ch'abal to ox lek ja jech k'uch'al yantik mut</i> El su pico no había-tenía todavía bien así como otros pájaros</p> <p><i>Jun k'ak'al la yalbe jun mut:</i> Un día le dijo (a) un pájaro:</p> <p><i>"jch'amanbun avee yu'un xinupin".</i> <i>"préstame tu pico porque me voy a casar".</i></p> <p><i>Ti yan mute laj xch'amanbe yee.</i> El otro pájaro le prestó su pico.</p> <p><i>Ti tukane mu'yuk la sutesbe</i> El tucán ya no lo regresó.</p> <p><i>K'uch'al ta ora ti tukane nat yee</i> porque/por eso ahora el tucán (es) largo su pico</p>
Aquelino	Li Tucane	<i>Li tukane</i>

	<p>oy La Jun mut Ja la 'svi Tucan</p> <p>LiTuca ne ch'aval To'oxLalle m'u'k.</p> <p>Li lle 'e univik'i'Tla'oxLa Je'ch' To 'oxLa k'u ch'aa'l ya'nTik'e</p> <p>Jun k'a'k'al La'J yal veJcoT muy</p> <p>J'ch'amanTi Lia v'e'e yu'un ch'inupin</p> <p>Li yan mute La yakve'x'chaman Liye 'e</p> <p>LiTucane mu'yuk x'a La yak've suTel</p> <p>Ja llu'un Taora LiTucan Lek x'a mukliye 'e</p>	<p>El tucán</p> <p><i>Oy la jun mut ja' la sbi tukan.</i> Dicen que hay un pájaro (que) se llamaba tucán</p> <p><i>Li tukane ch'abal to ox la yee muk'.</i> este-el tucán no había (tenía) todavía su pico grande</p> <p><i>Li yee uni vikit la ox ja' jech to ox la k'uch'al yantike</i> El su pico (era-tenía) tierno pequeño así como otros</p> <p><i>jun k'ak'al laj yalbe jkot mut:</i> un día le dijo a un pájaro:</p> <p><i>“jch'amantik li avee yu'un xinupin”</i> “préstanos el tu pico porque me voy a casar”</p> <p><i>Li yan mute la yak'be xch'aman li yee</i> el otro pájaro le dio prestado el su pico</p> <p><i>Li tukane mu'yuk xa la yak'be sutel</i> el tucán ya no (se) lo dio devolver</p> <p><i>Ja' yu'un ta ora li tukan lek xa muk' li yee.</i> por eso ahora el tucán ya (es) bien grande el su pico.</p>
<p>Lorenzo</p>	<p>li tuc'ane</p>	<p><i>Li tukane</i> El tucán</p>

	<p>oy jumut taxal veik tucan</p> <p>tucan muyuk toox ye' muk</p> <p>li llee viguit noox jech k'uchal yantik mutetike</p> <p>jun gagal layave yanmut</p> <p>ak b'un jchaman li avee yuun taxi nupin</p> <p>li yan mute lallacve'x chaman li llee</p> <p>li tucane muyukxalakv'esutel</p> <p>ja' yuun ta orae li tucane oy xa lluun lle' muk</p>	<p><i>Oy jun mut ta xalbik tukan.</i> hay un pájaro (que) le dicen tucán</p> <p><i>Tucán mu'yuk to ox yee muk</i> Tucán no había-tenía todavía su pico grande</p> <p><i>Li yee vikit to ox jech k'uch'al yantik mutetike</i> El su pico (era-tenía) todavía pequeño así como (el de los) otros pájaros</p> <p><i>Jun k'ak'al la yalbe yan mut:</i> un día le dijo (a) otro pájaro:</p> <p><i>“ak'bun jch'aman li avee yu'un ta xinupin”</i> “dame prestado el tu pico porque me voy a casar”</p> <p><i>Li yan mute la yak'be xch'aman li yee</i> el otro pájaro le dio prestado el su pico</p> <p><i>Li tukane mu'yuk xa laj besutel</i> el tucán ya no (se) lo dio devolver</p> <p><i>Ja' yu'un ta ora li tukane oy xa yu'un yee muk'.</i> por eso ahora el tucán ya tiene su pico grande.</p>
<p>Jorge</p>	<p>ti tukán</p> <p>oy to'x jun mutlaya be ti tuk'an</p> <p>ti tukán chábaltax muk yej</p>	<p><i>Ti tucán</i> El tucán</p> <p><i>Oy to ox jun mut la yalbe ti tucán.</i> hubo un pájaro (que) le decían el tucán</p> <p><i>Ti tucán ch'abal to ox muk' yee.</i></p>

	<p>muk yej ch'chultik jech mutetike</p> <p>jun ka'l las k'opaa llanmu akn chamantik</p> <p>avej llunchipinu llanmut la ch'amabe llej</p> <p>ti tukane ch'abal xasutes</p> <p>ti tukane venmollej</p>	<p>El tucán no había (tenía) todavía grande su pico</p> <p><i>Muk' yee ch'chultik jech mutetike</i> Grande su pico [...] como pájaros</p> <p><i>Jun k'ak'al la sk'opan yan mut: "ak' jch'amantik</i> Un día le habló a otro pájaro: "dar prestados</p> <p><i>avee yu'un xinupin". Yan mut la xch' amanbe yee.</i> tu pico porque me voy a casar". Otro pájaro le prestó su pico.</p> <p><i>Ti tukane ch'abal xa sutes</i> el tucán ya no lo devolvió</p> <p><i>Ti tukane ven muk' yee.</i> El tucán [...] (es) grande su pico.</p>
<p>Hugo</p>	<p>titu cane</p> <p>oy jun mut la yal be el ti tukan</p> <p>titukan ch'abal toox muk yej</p> <p>muk yej chuch'ultik ech k'uchal metetike</p> <p>jun kák'a la sk'opan llan mut</p> <p>akbun ch'amantika vej yun chi nupin</p>	<p><i>Ti tukane</i> El tucán</p> <p><i>Oy jun mut la yalbe el el tucán.</i> hay un pájaro (que) le decían el tucán</p> <p><i>Ti tukan ch'abal to ox muk' yee.</i> El tucán no había (tenía) todavía grande su pico</p> <p><i>Muk' yee cuch'ultik jech k' uch' al mutetike</i> Grande su pico [...] así como pájaros</p> <p><i>Jun k'ak'al la sk'opan yan mut:</i> Un día le habló a otro pájaro:</p>

	<p>llan mut la ch'ambelle la ch'amanbe llej</p> <p>fitucane chabal xa la sutesbe</p> <p>fi tucane ven muk yej</p>	<p><i>"ak'bun jch'amantik avee yu'un xinupin"</i> <i>"dame prestados tu pico porque me voy a casar"</i></p> <p><i>Yan mut la xch'amanbe yee.</i> Otro pájaro le prestó su pico.</p> <p><i>Ti tukane ch'abal xa la sutesbe</i> el tucán ya no lo devolvió</p> <p><i>Ti tukane ven muk' yee.</i> El tucán [...] (es) grande su pico.</p>
--	---	--

Anexo 9. Vaciado por eventos narrativos de las traducciones al texto *El tucán*

Nota: las líneas gráficas de los textos originales están representadas por llaves:

{abre línea gráfica

}cierra línea gráfica

Vaciado por eventos narrativos en “El tucán”					
	Evento narrativo 1	Evento narrativo 2	Evento narrativo 3	Evento narrativo 4	Evento narrativo 5
Versión español (texto fuente)	{Hay un pájaro al que le dicen tucán.} {Este tucán no tenía el pico grande,} {su pico era sencillo como el de los demás pájaros.}	{Un día le dijo a otro pájaro:} {"dame prestado tu pico porque me voy a casar".}	{El otro pájaro le prestó su pico.}	{El tucán ya no se lo devolvió.}	{Y por eso ahora el tucán tiene el pico grandote.}
Ramón, 6°	{oy to oxla jun Mut jalas sví tucán.} {lila tucane muyuk to la mukti yee,} {tis yee toj vikit kuchalla yantik mutetike.}	{yun la kakal lajla yalve' yan mut:} {“akvutik chamantia vee yuun taxi nupin”.}	{ti yan mute las chaman' é ti yee.}	{ti tucane muyukxa las sutes}	{jala yuun titucane vela mukxati yee.}
Eloy, 6°	{ayto oxla jun mute jalas vi tucán} {lila tucan muyutoo ye muc} {tobigitooxla liyee jech guenal yan mute tigue}	{jungaqual la layal ve ya n mut} {cha mantia vee yu un taxi nupin}	{tiyan mute lacha ma be liyee}	{titucáne muyucxa lasutebatiyee}	{jala yuun ti tucáne oy la xelamuti yee}
Lilia, 6°	{hoy la jun mut a' la	jun k'ak'ala las yalbela	ti yan mute} {laj.	ti ba'y tucane	{ja'yola ti

	chalbik tucan ti ba' tucane} {muyuk la nat ye ti ye e uni k'uno'oxla k'ucha'ala} {yantik mutetike	jun mut ak'bun} {jch'amanek a'bee yu'n chibat ta nupinel	yak'be ti ye e	muyukxa'ola sutesbe}	tucane jech'o ta hora ti nat ye'e.}
Cristina, 6°	{oy jun mut tax xalbik tucán} {ti ticáne chabal nat ye li yee tok cunla cuchaal} {yantik mutetik	au la cacal lakla yalve yan mut} {akbun chamantik a vee yun tachi nupin	ti} {yan mute laj yacve ti yee	ti tucán muyuk chala} {lasutes	y jachala ven muk ti yee.}
Patricia, 6°	{oy jun mut chal vik tuca'n} {ti li tucane muyuy sni muc} {ti snie eschul unicun cuchal axntique motetique}	{jun c'ac'al laj yalbe ayn mut} {acmun jchaman ti anie yun chi nopin}	{tiyan mute laj chamanbe tis nie}	{ti tucane muy xa la sutex a}	{ja yo ti tucane oy sni muc}
María, 6°	{oy Jun mut LaJ yalbe li Tucán} {Tili Tucane mu yuc ni muc.} {Ti snie uni c'un cuchal xan tique mutetique}	{Jun cacal LaJ yalbe yan mut} {ac' vun xaman ti anie yu un chi nu pin}	{Ty yan mute LaJ xchamanbe Tis nie}	{Ti Tucane mu yuc LaJ xutesbe xa}	{Ja yu Li Tucane oy sni muc}
Erika, 6°	{oy jun mu't ta xalvic tucán} {y ti tucán mu yuc la muc sni ye} {tis ye	{jun cacal la la yalve ju mut} {acuun chaman ti anie aucc yuun chi nupin}	{y ti yan mute la yacuc chaman ti snie ye}	{y ti tucane muyuc xala la sutesvexa}	{y jajech y ti tucáne toj muc xala ti snie ye}

	nie jala jecho cuxila ti yantic mutetique}				
Eduardo, 6°	{Hoy jun mut taxalvik tucán} {ti tucáne muyuk ye muk} {ti yee muyuc stu cuhaal yunik yantic mutetic}	{jun cacal la yalbe jun mut} {“acbun jch'amantic ti abee yu un chi nupin}	{ti llan mute laj yacbe xch'aman ti yee}	{ti tucáne muyu xaLala sutesbexa}	{y ta jajech ti tucáne oy xa muc ye}
Feliciano, 6°	{jun mut ti chalbic pajnimut.} {tili pajni mut chabaltoox lamuc ye.} {tis nie toj biquit cuchal yantic mutetic}	{jun cacal laj yal be li yantic mut} {chamantic li anie lluun taxi nupin}	{li yan mute la llalve tax cabot lijnie}	{y ti pajnimute muyuc xala la sutesbe}	{ja yo jech ti paj nimute taj nat sni ic. muctic.}
Enrique, 6°	{Hoy to oxla un mut ja la xalbic} {paxnimut. ti bax pajni mute} {chabal mucto ox la ye, ti ye} {tox piquito ox g cuchal to ox la yantic} {mutetic.	Jun cacal laJ yalbe jun mut:} {acbun ta Jchaman ti abee yuun chi} {nu pin".}	{li yan mute la yacbe lis nie.}	{li pajnimute muyuc xa la yacbe sutel.}	{ja yuun li pajnimut oy xa muc ye.}
Ana, 4°	{oy jun mut ja la chalbic tucán} {tili tucánlae muyuk la muk ye} {tis yee muyuk la muk k'uch yantik mutetik}	{junla k'ak'ale iyal p'e} {ak'up'u ch'aman yu un chi no pin}	{ti yan mite iyak ta chamanel ti yee}	{ti tucán muk yabesutel}	{ti ta hora ti tucan lek xamuk ye}

Graciela, 4°	{jun mut ja k'exen tucane} {li tucane buyuk ye} {li yee buxtunla jajech k'ucha yuun mut}	{jun k'ak'an la yalbe jun mut} {akbun ta ch'man abe es que yun chi nupin}	{li mute la yakbe yee}	{li ti tucane buyuk xa la yakbe ti yee}	{y li tucane oyxaye perobenla muta yalel}
Aureliana, 4°	{oy jul oy jun chal vik tucan} {li multe chovani tucan muyo nas lle} {p li mute mul natlle ge jenatille ka yati mutek}	{jux la ya ve li lle mutan} {jchá mantik yo vun chi nupin}	{li mute la ch'a manve}	{li tucán mullu la sutes li lle venmu}	{li oy tana li tucan li la sute llemutegeque}
Karla, 4°	{oy jun mut chalvik tucán.} {li tucáne muyuk la lle muk'.} {lle le chooy la lle jech k'uchal llantik mút}	{jun k'ak'al la yalv'e llan mut;} {agvúun k'exv'il a ve yuun cquik' jun ants.}"}	{llan mute la xch'amanve yee}	{Li tucane muyuk las sutesv'e'.}	{y jayuun li tucane oy yee venmuk'.}
Geovani, 4°	{oy jun mut ta xal vik tucán lu tucán muyuk} {nat ye ti ye e ch'a al to oxlek ja jets k'uxaal} {llan ti mutetik}	{jun k'ak'al la yal ve jun mut} {ch'amantik ave y un ta xinu pin}	{yan muyte} {laj ch'a manve ye}	li tucan ch'aal xa iine sutesvél}	{ta ora litucáne tuj mukye}
Manuel, 4°	{oy jun mut xalbik tucan} {Li tucane muyuk nat ye} {tille chá balto ox lek}	{jun cá cal la yal be jun mut} {chamam vun abe yuun chi nupin}	{tiyan mute las cha manbeye}	{titucane mu yuc las sutesbe}	{cuchal ta ora e titu caNe natye}

	jajech cuchAlvan tikmut.}				
Aquelino, 4°	{oy La Jun mut Ja la 'svi Tucan} {LiTuca ne ch'aval To'oxLalle m'u'k.} {Li lle'e univik'i'Tla'oxLa Je'ch' To'oxLa k'u ch'ad'l ya'nTik'e}	{Jun k'a'k'al La'J yal veJcoT muy} {J'ch'amanTi Lia v'e'e yu'un ch'inupin}	{Li yan mute La yakve'x'chaman Liye 'e}	{LiTucane mu'yuk x'a La yak've suTel}	{Ja llu'un Taora LiTucan Lek x'a mukliye 'e}
Lorenzo, 4°	{oy jumut taxal veik tucan} {tucan muyuk toox ye' muk} {li llee viguit noox jech k'uchal yantik mutetike}	{jun gagal layave yanmut} {ak b'un jchaman li avee yuun taxi nupin}	{li yan mute lallacve'x chaman li llee}	{li tucane muyukxalakv'esut el}	{ja' yuun ta orae li tucane oy xa lluun lle' muk}
Hugo, 4°	{oy jun mut la yal be el ti tukan} {titukan ch'abal toox muk yej} {muk yej ch'uch'ultik ech k'uchal metetike}	{jun kák'a la sk'opan llan mut} {akbun ch'amantika vej yun chi nupin}	{llan mut la la chamanbe llej}	{titucane chabal xa la sutesbe}	{ti tucane ven muk yej}
Jorge, 4°	{oy to'x jun mutlaya be ti tuk'an} {ti tukán chábaltoox muk yej} {muk yej ch'chultik jech mutetike}	{jun ka'l las k'opaa llanmu akn chamantik} {avej llunchipinu}	llanmut la ch'amabe llej}	{ti tukane ch'abal xasutes}	{ti tukane venmollej}

Anexo 10. Traducción por niño de las frases nominales con la palabra "pico"

Lengua de partida	el pico (ev. narr. 1, línea 2)	su pico (del tucán) (ev. narr. 1, línea 3)	"tu pico" (ev. narr. 2, línea 5)	su pico (del pájaro) (ev. narr. 3, línea 6)	ev. narr. 4 (previsible el pico)	el pico (ev. narr. 5, línea 8)
Ramón, 6°	ti yee	ti ^s yee	a vee	ti yee		ti yee
Eloy, 6°	ye	li ^{yee}	ti ^a vee	li ^{yee}	ti ^{yee}	ti ^{yee}
Lilia, 6°	ye	ti ye e	a'bee	ti ye e		ti [...] ye'e
Cristina, 6°	ye	li yee	a vee	ti yee		ti yee
Patricia, 6°	sni	ti snie	ti anie	ti ^s nie		sni
María, 6°	ni	Ti snie	ti anie	Ti ^s nie		sni
Erika, 6°	ye	ti ^s ye	s.d	ti ye		ti ye
Eduardo, 6°	ye	ti yee	ti abee	ti yee		ye
Feliciano, 6°	ye	ti ^s nie	li anie	li ^j nie		sni
Enrique, 6°	ye	ti ye	ti abee	li ^s nie		ye
Ana, 4°	ye	ti ^s yee	s.d	ti yee		ye
Graciela, 4°	ye	li yee	Abe	yee	ti yee	ye
Aureliana, 4°	lle	ti ^{lle}	li lle	s.d	li lle	lle
Karla, 4°	lle	lle	a ve	Yee		yee
Geovani, 4°	ye	ti ye e	Ave	Ye		ye
Manuel, 4°	ye	ti ^{lle}	Abe	Ye		ye
Aquelino, 4°	lle	Li lle 'e	Lia v'e'e	Liye 'e		liye 'e
Lorenzo, 4°	ye'	li llee	li avee	li llee		lle'
Hugo, 4°	yej	yej	a vej	Llej		yej
Jorge, 4°	yej	yej	Avej	Llej		llej
total posesivos	19/20	20/20	(2a. persona): 17/18	19/19	3/3	20/20
total artículos + posesivos	1/20	17/20	9/18	13/19	3/3	6/20

Anexo 11. Traducción de los verbos en la narrativa *El Tucán*

Nota: si tiene el signo + significa que el niño realizó la traducción esperada (verbo tsotsil, tercera fila). Si no la siguió aparece el verbo que tradujo. Todos los verbos se encuentran normalizados.

Ev. narrativo	1				2			3	4	5
verbo-esp.	hay	le dicen	no tenía	era	le dijo	dame prestado	me voy a casar	le prestó	no se lo devolvió	tiene
verbo-tsot.	oy	(ta) xalbik	mu'yuk	∅	laj la yalbe	ak'butik jch'amantik	(ta) xinupin	la xch'amanbe	mu'yuk xa (laj) la sutes(be)	oy
glosas	EXIS	(ta x) al- bik (asp. INCL) raíz 'decir'+ bik (be: aplicativo)+ ik	neg. EXIS		'terminar' + evid.+ A3+al 'decir' + aplicativ o	ak'- bu- tik 'dar'- BEN- A3PL j-ch'aman-tik A1-'pedir (prestado)' A1 A3PL. inc.	ta xi- nupin asp. INCL- 'casarse'	la x-ch'aman- be asp. CLP A3- "pedir (prestado)' aplicativo	mu'yuk xa laj la sutes- be neg. EXIS. adv. (terminó) evid. 'regresó' (aplicativo)	EXIS
Ramón, 6°	+	la sbi	+	∅	+	+	+	laj xch'amanbe	mu'yuk xa laj sutes	∅
Eloy, 6°	+	la sbi	+	∅	+	jch'amantik	+	+	+	+
Lilia, 6°	+	la xalbik	+	∅	laj yalbe la	ak'bun jch'amanek	xi bat ta nupinel	laj yak'be	+	∅
Cristina, 6°	+	+	ch'abal	∅	+	ak'bun jch'amantik	+	laj yak'be	+	∅
Patricia, 6°	+	+	+	∅	laj yalbe	ak'bun jch'aman	+	laj jch'amanbe	+	+
María, 6°	+	laj yalbe	+	∅	laj yalbe	ak'bun	+	laj xch'amanbe	mu'yuk laj	+

						<i>jch'aman</i>			<i>sutesbe xa</i>	
Erika, 6°	+	+	+	∅	+	<i>ak'bun jch'aman</i>	+	<i>la yak'ik xch'aman</i>	s.d	∅
Eduardo, 6°	+	+	+	EXIS	<i>la yalbe</i>	<i>ak'bun jch'amantik</i>	+	<i>laj yak'be xch'aman</i>	+	+
Enrique, 6°	+	<i>la xalbik</i>	<i>ch'abal</i>	∅	<i>laj yalbe</i>	<i>ak'bun ta jch'aman</i>	+	<i>la yak'be</i>	<i>mu'yuk xa la yak'be sutel</i>	+
Feliciano, 6°	s.d	+	<i>ch'abal</i>	∅	<i>laj yalbe</i>	<i>jch'amantik</i>	+	<i>la yalbe: ta xak'bot</i>	+	∅
Ana, 4°	+	<i>la xalbik</i>	+	EXIS	<i>iyalbe</i>	<i>ak'bun jch'aman</i>	+	<i>iyak' ta ch'amanel</i>	<i>mu'k yak'be sutel</i>	∅
Graciela, 4°	s.d	<i>ja' k'exen</i>	+	∅	<i>la yalbe</i>	<i>ak'bun ta jch'aman</i>	+	<i>la yak'be</i>	<i>mu'yuk xa la yak'be</i>	+
Karla, 4°	+	+	+	EXIS	<i>la yalbe</i>	<i>ak'bun kexbil</i>	s.d	+	<i>mu'yuk la sutesbe</i>	+
Aureliana, 4°	+	+	+	∅	<i>la yalbe</i>	<i>jch'amantik</i>	+	+	<i>mu'yuk la sutes</i>	+
Manuel, 4°	+	+	+	EXIS	<i>la yalbe</i>	<i>jch'amanbun</i>	+	<i>laj xch'amanbe</i>	<i>mu'yuk la sutesbe</i>	∅
Geovani, 4°	+	+	+	EXIS	<i>la yalbe</i>	<i>jch'amantik</i>	+	<i>laj xch'amanbe</i>	<i>ch'abal xa [...] sutesbel</i>	∅
Aquelino, 4°	+	<i>la sbi</i>	<i>ch'abal</i>	∅	<i>laj yalbe</i>	<i>jch'amantik</i>	+	<i>la yak'be xch'aman</i>	<i>mu'yuk xa la yak'be sutel</i>	∅
Lorenzo, 4°	+	+	+	∅	<i>la yalbe</i>	<i>ak'bun jch'aman</i>	+	<i>la yak'be xch'aman</i>	<i>mu'yuk xa laj besutel</i>	+
Hugo, 4°	+	<i>la yalbe</i>	<i>ch'abal</i>	∅	<i>la sk'opan 'le habló'</i>	<i>ak'bun jch'amantik</i>	+	+	+	∅
Jorge, 4°	+	<i>la yalbe</i>	<i>ch'abal</i>	∅	<i>la sk'opan</i>	<i>ak' jch'amantik</i>	+	+	<i>ch'abal xa sutes</i>	∅

					'le habló'					
totales	Oy: 18 s.d: 2 total: 20	(ta) xalbik: 10 la sbi: 3 la xalbik: 3 la(j) yalbe: 3 ja' k'exen: 1 total: 20	muyuk: 14 ch'abal: 6 total: 20	Es Ø: 15 exis: 5 total: 20	laj (la) yalbe: 10 la yalbe: 7 iyalbe: 1 la sk'opan: 2 total: 20	Mucha heterogeneidad en sufijos y afijos	(ta) xinupin: 18 xi bat ta nupinel: 1 s/d: 1 total: 20	la xch'amanbe: 5 laj xch'amanbe: 5 laj yak'be (xch'aman): 3 la yak'be (xch'aman): 4 la yalbe... 1 la yak'ik xch'aman: 1 iyak' ta ch'amanel: 1 total: 20	mu'yuk xa (laj) la sutes(be): 7 mu'yuk xa laj sutes: 1 mu'yuk la sutes(be): 3 mu'yuk laj sutesbe (xa):2 mu'yuk/ch'a bal (xa) sutes(bel): 3 mu'yuk (xa) (la) yak'be (sutel):4 total: 20	oy: 9 es Ø: 11 total: 20

Anexo 12. Vaciado de las partes constitutivas de la traducción a la adivinanza “La flauta”

Nota: las líneas gráficas de los textos originales están representadas por llaves:

{ abre línea gráfica

} cierra línea gráfica

	Planteamiento parte 1: Oraciones positivas	Planteamiento parte 2: Oraciones negativas	Planteamiento, parte 3: giro idiomático	Pregunta	Respuesta
Versión tsotsil (texto fuente)	Oy k'usi ch-ok' ta jujun k'in	mu'yuk xch'ulel mu x- ok'	ta jech no'ox.	¿K'usi ja'?	Ama/ Li amae
Traducción adaptada	Hay algo que canta en cada fiesta	pero no tiene espíritu, no canta	así nada más	¿Qué es?	
Ramón, 6°	{hay algo llora uno a uno en cada fiesta	no tiene espíritu no llora}	{asi nomas}	{¿Que es?}	{flauta}
Eloy, 6°	{ay algo yora unoacada fiesta	notiene espíritu} {noyora	asinomas}	{¿guesera?}	flauta}
Lilia, 6°	{hay algo que llora en cada carnaval	y no llora	asi no más}		{flauta.}
Cristina, 6°	{ay algo que llora en cada carnabal	no llora	solito}	{que es.	flauta}
Patricia, 6°	{ay algo que estayorando en la fiesta	no tiene alma noyora	asinomas }	{¿Que es?	es un flauta}
María, 6°	{ay algo questa yorando en La fiesta	no tiene alma no yora}	{a si no mas	Que es	flauta}
Erika, 6°	{yoran dodos la fiestas	no ay alma no yoran	asi nomas}	{Que es}	{flauta}
Eduardo, 6°	{Hay algo que lo soplan e cada fiesta	no} {tiene alma no ay	solo eso}	{¿Cees?	flauta}
Feliciano, 6°	{all algo que llora en cada fiesta	no tiene alma} {no yora	aci no mas	que es	flauta.}

Enrique, 6°	{llora en cada fiesta}	{Pero notiene sentido y no llora}	{solitito	que es	es la flauta}
Ana, 4°	{ay algo que llora cada fiesta}	notiene alma no llora}	{asi no más	que es	un flauta}
Graciela, 4°	{ay algo que llora en cada fiesta}	no tiene alma no yora	asi} {no mas	que es	flauta}
Aureliana, 4°	{Ay algo que canta ta en un cada fieta}	que no} {ti ene alma no canta so lita no catasolita}	asinomas}	{que es	flauta}
Karla, 4°	{oy algo que canta en cada fiesta}	No tiene alma no canta}	{asinomas	¿que es?	amá y flauta}
Geovani, 4°	{ay algo que toca en la fiesta}	no ti ene Alma} {no toca solo}	Asinomas	¿qué es?	la flauta}
Manuel, 4°	{ay algo que esta tocando en cada} {fi esta}	noti ene alma no se puede	as i Nomas}	{que es	laflauta}
Aquelino, 4°	{all algo que llora en Las fiestas}	perono Ti ene alma pero} {no llora}	solito	que es	es u na flauta}
Lorenzo, 4°	{ay algo que yora de las fiestas}	notiene al ma no llora	solo}	{ques	flauta}
Hugo, 4°	{ay algo yorando por uno en la fiesta}	no ay espiritu} {no esta yorando}	Asi no mas	Que es	flauta}
Jorge, 4°	{ay algo yorando en por uno en la fiesta}	no ay espiritu} {no ye esta yorando}	asi nomas	ques#a	la flauta}
Wilder, 2°	{all cosa ce llora en cada Fiesta}	noall espiritu nollora}	{asinomas	cees	flauta}
Erik, 2°	{ques lo que esta llorando cada una}	noay espiritu no llora}	{si noma	¿Que es?	flauta}

	fiesta				
Teresa, 2°	{quehes yora de cada fiesta	enel es.} {Piritu no tiene que yorar		¿quehes.}	{la? flauta}
Angélica, 2°	{que es ta yorando	noay Es piritu}		{¿Que es?	laflauta}
Ángel, 2°	{ay algo que llora cada fiesta	pero no tiene espiritu pero} {nollora	esasi nadamas	quees	flauta}
Willi, 2°	{all aLgo que yora cada fiesta	pero no tiene} {espirito perlo noyora	esasinomas	que	flauta}
Edgar, 2°	{AyAlco cantar una festa	noay espiritu noyora	soloes}	{Cueex	flata}
Javier, 2°	{ay algo cantar una fiesta	noay epiritu noyora	soloes}	{ques	flauta}
Antonio, 2°	{ay algo ce llora ehuna fiesta	no ay epiritu no llo ra	asinomas	cees}	{laflauta}
Víctor, 2°	{ay algo queyora fiesta	no tie espiritu noyora	asinana}	{que es	la fauta}

Anexo 13. Uso de signos de interrogación en adivinanzas

Niño y grado	Uso de signos de interrogación	
	“La flauta”	“La calabaza”
Ramón, 6°	+	+
Eloy, 6°	+	
Lilia, 6°		
Cristina, 6°		+
Patricia, 6°	+	+
María, 6°		
Erika, 6°		
Eduardo, 6°	+	+
Feliciano, 6°		
Enrique, 6°		
Ana, 4°		
Graciela, 4°		
Aureliana, 4°		
Karla, 4°	+	+
Geovani, 4°	+	
Manuel, 4°		
Aquelino, 4°		
Lorenzo, 4°		
Hugo, 4°		
Jorge, 4°		
Wilder, 2°		
Erik, 2°	+	+
Teresa, 2°	+	
Angélica, 2°	+	+
Ángel, 2°		
Willi, 2°		
Edgar, 2°		
Javier, 2°		
Antonio, 2°		
Víctor, 2°		
total	9= 4 (6°)+2 (4°)+ 3 (2°)	7= 4 (6°)+1 (4°)+ 2 (2°)

Anexo 14. Vaciado de las partes constitutivas de la adivinanza “La calabaza”

Nota: las líneas gráficas de los textos originales están representadas por llaves:

{abre línea gráfica

}cierra línea gráfica

	Planteamiento parte 1	Planteamiento parte 2: condicional	Pregunta	Respuesta
Versión español (texto fuente)	Crece debajo de las hojas de las milpas	y si no se recoge se muere de tristeza.	¿Qué es?	
Traducción adaptada	Ta xch'i ta yolon yanaltak cho'btik	mi mu'yuk xich' tsobele ta xcham ta at-o'onton.	¿Kusi' ja'?	Ch'um
Ramón, 6°	{tas chi ta yolon yanalan tak ixim	jao me muxik tsomele} {tax cham ta yatonal.}	{¿kusi ja?}	{¿chúm?}
retraducción	Crece debajo de las hojas (del) maíz	si no se recoge se muere de tristeza.	¿Qué es?	Calabaza
Eloy, 6°	{ya chita yalan tela yanal yu lan isim	mema tacsovtigue} {yula ta yat yontani	binti	ichum}
retraducción	llegible, probablemente esté en tzeltal	llegible, probablemente esté en tzeltal	¿cómo se llama?	calabaza
Lilia, 6°	{ch'i ta yolon yanal tsunubaletik	me muyuk jts'o'mtike} {xcham ta yatel yo'nton.		ch'umetik.}
retraducción	Crece debajo (de la) hoja (de la) siembra	si no lo juntamos se muere de tristeza.		Calabazas
Cristina, 6°	{tax'chi ta yolon yanaltak ti s'unubaletike	y me mukuk tak} {tso'm tikbatel tach cham ta yatel yoon	¿kusi jae?	ch'umetik}
retraducción	Crece debajo (de la) hoja (de la) siembra	y si no lo juntamos (intraducible) se muere de tristeza	¿Qué es?	Calabazas
Patricia, 6°	{taxchi tayolon yanal ixim	me muj chomtique taxcham ta atonton}	{¿kusi?}	chum}
retraducción	Crece debajo (de la) hoja (del) maíz	si no lo juntamos se muere de tristeza	¿Qué es?	Calabaza
María, 6°	{xchi Tayolon Ta yanal Ta chomTik	mi muJ TamTik'} {Tacham Ta ya TelyoTon	куси	xh'um}

retraducción	Crece debajo de la hoja de la milpa	si no lo recogemos se muere de tristeza	¿Qué es?	Calabaza
Erika, 6°	{ta chi tayolon yonol chomti'c	me mu tamic ta la cha'm} {ta at ontón	cusi ja}	{chum}
retraducción	Crece debajo (de la) hoja (de la) milpa	si no lo recogen que se muere de tristeza	¿Qué es?	Calabaza
Eduardo, 6°	{tax ch'i ta yanal ti te'e	y jajech} {tas tamik y ta yat yontón taxchan}	{¿kusitaje?	Ch'um}
retraducción	Crece en (la) hoja del árbol	y así es lo recogen y de tristeza se muere	¿Qué es?	Calabaza
Feliciano, 6°	{tax chi tayolon ta yanal tac chomtic	memuyuc jtam} {tique taxcham ta at honal	cusi ja.	chum.}
retraducción	Crece debajo de la hoja de la milpa	si no lo recogemos se muere de tristeza.	¿Qué es?	Calabaza
Enrique, 6°	{taxchi ta yolon nich li ajane	y me muj} {queltic tax cham Ta atontón	cusi ja}	{Chum}
retraducción	Crece debajo de la flor del elote	y si no lo cuidamos se muere de tristeza.	¿Qué es?	Calabaza
Ana, 4°	{tax ch'i ta yolon yanaltak chomtik	ti mux bat jtamtik} {tax ok	k'usija	ch'um}
retraducción	Crece debajo de las hojas de las milpas	si no vamos a recoger, llora	¿Qué es?	Calabaza
Graciela, 4°	{li xchi yolon yanaltak chomtik	me bu tamtike xcham hokel}	{kusi ja	c'hum}
retraducción	Creció debajo de las hojas de las milpas	si no lo recogemos se muere de llorar.	¿Qué es?	Calabaza
Aureliana, 4°	{li chume ta chi yono	vomu chi chometik	cusi	chometik}
retraducción	La calabaza crece debajo	no crece milpas	¿Qué es?	Milpas
Karla, 4°	{Xch'i ta llolon llanal chomtik	me mu jtultik xcham ta ot a'nal}	{¿crusi j'a?	ja ch'um}
retraducción	Crece debajo de la hoja de las milpas	si no lo tiramos se muere de tristeza	¿Qué es?	Es la calabaza

Geovani, 4°	{tax ch'i ta yolon chomtik	y me chaal} {ta xa tsom tax cham ta atyoon}	{k'u sijau	ch'um}
retraducción	Crece debajo de las milpas	y si no se recoge ya se muere de tristeza	¿Qué es?	Calabaza
Manuel, 4°	{chi tayolon yaNal ta chom tik	memuk'} {taj tam tike cham t xa yo oN}	{cusi jau	chúm}
retraducción	Crece debajo de la hoja de la milpa	si no lo recogemos se muere de tristeza	¿Qué es?	Calabaza
Aquelino, 4°	{ta'ch'i Ta yoLon ch'o'mTik	memu xb'a a k'okLokeLe Ta'x'cham} {Taya Te llonTon	k'usiJaj	Jai t'so'l.}
retraducción	Crece debajo de las milpas	si no se va a sacar se muere de tristeza.	¿Qué es?	Es calabacita.
Lorenzo, 4°	{taxchi ta yolol tayanal cho'tic	i memuyuktasstomtax} {cham ta yatel yonton	k'usi ja'	t'sol}
retraducción	Crece debajo de la hoja de las milpas	y si no se recoge se muere de tristeza.	¿Qué es?	Calabacita.
Hugo, 4°	{chixta yolon chomtik	mi muyu ba yic'fik tak} {tacham cham xat yónton	cusi ja}	
retraducción	Crece debajo de las milpas	si no lo van a traer se muere de tristeza.	¿Qué es?	
Jorge, 4°	{taxchi ta llulan fichomtik	medullok tale ta chata} {at o'on	k'usi ja	chu'm}
retraducción	Crece debajo de las milpas	si no (indescifrable) se muere de tristeza.	¿Qué es?	Calabaza.
Wilder, 2°	{xchi Ta lloLon Ti Ta lloLone llanal Li chomTic} {ce	imemuxelconice mulluj} {me mu jtsmtice tacham taatonton	cusiJa}	{ja chum}
retraducción	Crece debajo el debajo de la hoja de las milpas	y si no (indescifrable) si no lo juntamos se muere de tristeza	¿Qué es?	Es calabaza
Erik, 2°	{taxi tallolon llalan tallolon valamil	memuxelcane chijcham taatontnal}	{¿qusiJa?	chum}
retraducción	Crece debajo de la hoja debajo (de la) tierra	si no se roba se muere de tristeza	¿Qué es?	Calabaza
Teresa, 2°	{chboc ta oLon lie tas bunetic	{Jechuc Jii Mustac sóm xchuc	cúsi}	{ja chúmte}

	te tas bánuMil xchuc}	chaMe ta chat yohon.		
retraducción	Nace abajo aquí en hojas de papel árbol en (la) tierra con	(indescifrable) muere de tristeza	¿Qué es?	Es calabaza
Angélica, 2°	{chboc tallanol te llanal ta chomtic}	{memua s'om xoc	¿kusijaj?	ch'umte}
retraducción	Nace debajo del árbol hoja de milpa	si no lo juntas llora	¿Qué es?	Calabaza
Ángel, 2°	{taxchi ta yoLo yanal chunti	mechabal tanticxa} {Chamta atonton	cusi j'a	stol}
retraducción	Crece debajo de la hoja (de la) milpa	si no lo recogemos ya, se muere de tristeza	¿Qué es?	calabacita ⁶
Willi, 2°	{tachitayolon llanal chontic	memu xsom tique} {sxAm ta Atonton	c'usi ja	mail}
retraducción	Crece debajo de la hoja (de la) milpa	si no lo juntamos se muere de tristeza	¿Qué es?	Chilacayote
Edgar, 2°	{chi' tayoLonx yanal chomtits	mimu j} {chamik ocveLeti'} {e	kú sija'	tsol}
retraducción	Crece debajo de la hoja (de la) milpa	si no nos morimos lloramos	¿Qué es?	calabacita
Javier, 2°	{ch'i tayolon yana chom' tik	mimujtsqftfloquele ch'amik ta oke le} {le	k'u sijá	tsol.}
retraducción	Crece debajo de la hoja de las milpas	si no lo saco se mueren de llorar.	¿Qué es?	Calabacita
Antonio, 2°	{chi ta lloLon xchexllaL chómtik'	meemu caejike xchata} {ockeL	cusi ga	cham}
retraducción	Crece debajo (indescifrable) milpa	si no lo quitan se muere de llorar	¿Qué es?	Calabaza
Víctor, 2°	{taschi txial li llanale taxil talamil	me musce jique tascham} {tbanami} {taocel}	{quusija	chum}
retraducción	Crece (indescifrable) la hoja crece en (la) tierra	si no lo quitan se muere en (la) tierra de llorar	¿Qué es?	Calabaza

⁶ No es que esté poniendo un diminutivo, lo que pasa es que pone otro tipo de calabaza, en español conocida como calabacita. En tsotsil: ts'ol.

Anexo 15. Vaciado de las partes constitutivas de la traducción del letrero al español

Nota: las líneas gráficas de los textos originales están representadas por llaves:

{abre línea gráfica

}cierra línea gráfica

	Enunciado 1	Enunciado 2
Versión tsotsil (texto fuente)	Koltao abaik ta stuk'ulanel li chanob vune.	Jipo ta yabil k'aep li ak'aepe.
Traducción adaptada	Ayúdense a cuidar la escuela.	Tira en el bote de basura tu basura
Ramón, 6°	{Ayudanos para cuidar ala escuela}	{tira en el bote de basura tu basura}
Eloy, 6°	{ay udanos a mantener timpio los salones}	{tirarla basura ensulugar}
Lilia, 6°	{ayudanos a limpiar la escuela.}	{tira tu basura en el basurero.}
Cristina, 6°	{ayudalo a cuidar donde estudio}	{tiralo en su luga la basura.}
Patricia, 6°	{ayudar a cuidar la escuela	tiralo en su lugar la basura}
María, 6°	{ayudar a cuidar La escuela	Tiralo en su lugar La basura}
Erika, 6°	{ayudanos amontener la escuela	tira la vasura tu vasura}
Eduardo, 6°	{Hayudanos amantenel limpia la escuela}	{tiralo la basura en su lugar}
Feliciano, 6°	{ayudence a mirar la escuela	tiralo en los basu} {reros tu basura.}
Enrique, 6°	{ayudemon amantener la escuela}	{tira tu basura en su lugar}
Ana, 4°	{ayudanos para que la lipia la escuela}	{demos la basura en el basurero}
Graciela, 4°	{ayudalo ayudalo acuidar la escuela}	{tiralo en el bote de basura tu basura}
Aureliana, 4°	{alludalo los para acuidada unero es escuela}	{tirado en el vote de vosura i el vasura}
Karla, 4°	{ayudense a cuidar la escuela.}	{Tira tu vasura enel vote de vasura.}

Geovani, 4°	{ayudan se a cuidar la es cuela	ti ralo en} {su lugar la vasura}
Manuel, 4°	{ayudanos acuida la es cu ela}	{tiral o en el bote de basura tubasura}
Aquelino, 4°	{allu da nos amanTener nuesTra es cueLa}	{Tira Labasura en el va surero}
Lorenzo, 4°	{ayudanos a cuidar la escuela	tira en el vote de} {la Basura tu basura}
Hugo, 4°	{ayudanos Limpio la escuela	tira enel tampo} {enel basurero}
Jorge, 4°	{alludanos amantener limpi nuestra escuela}	{tira en el tampo el vasura:}
Wilder, 2°	{alludános LimPiar escuela	Tiral o alsulugartubasu} {ra tu basura}
Erik, 2°	{alludanse alavar la escuela.	tira la basura esugar.}
Teresa, 2°	{ayudaMé a recoJer la basura	tira la basura basura enel bote}
Angélica, 2°	{es cucharon tiralo en la va sara}	{ti ratu vasura enel vote}
Ángel, 2°	{allu damo aLimpiar LaescueLe}	{Tira enel vote de Basura tu basura}
Willi, 2°	{alludamos a Limpiarla la escuela}	{tiram os la basuro en esulugar bote de basura tu} {basura}
Edgar, 2°	{ayuranos aLimpiarLa escue lella	tira eneLevote vasura} {el vasura}
Javier, 2°	{ayudanos alimpiar la#escuela	tira enelbotedebasura #el basurara}
Antonio, 2°	{alludense a limpiar la escuela	tiral o en el bote de} {de basur echalo aquitubasura}
Víctor, 2°	{ayudense o limpiar la escuela}	{tíranla basu boto de la bara echalo atubasa }

Anexo 16. Vaciado de las partes constitutivas de la traducción del letrero al tsotsil

Nota: las líneas gráficas de los textos originales están representadas por llaves:

{abre línea gráfica

}cierra línea gráfica

	Enunciado 1	Enunciado 2
Versión español (texto fuente)	Ayúdanos a mantener limpia la escuela.	Tira la basura en el basurero.
Ramón, 6°	{kolta unkutik venta lek sak tij chanvuntike}	{jipo ti kaepe ta yabil}
retraducción	ayúdanos para [tener] bien limpia la nuestra escuela	tira la basura en (el) bote
Eloy, 6°	{cotabatita sovel gaevteta escuela}	{jip tic tayavil liga e pe}
retraducción	Ayudemos a juntar basura en la escuela.	Tiramos en (el) bote la basura
Lilia, 6°	{kolta unkutik k'ucha'al lek sak ti chanu'mbuntike}	{jipo a k'aep ta yabil.}
retraducción	ayúdanos para [tener] bien limpia la nuestra escuela	tira tu basura en (el) bote
Cristina, 6°	{coltauncutik cuchaal lek sak ti chanubuntike}	jipo a k'aep} {ta yabil}
retraducción	ayúdanos para [tener] bien limpia la nuestra escuela	tira tu basura en (el) bote
Patricia, 6°	{colta uncutic xquelel xac ti chanobuntitic}	jipo a c'aep} {ta ya bil c'aep}
retraducción	ayúdanos a cuidar limpia la nuestra escuela	tira tu basura en el bote (de) basura
María, 6°	{colTa uncuTik xquelel sak Li cha nu vunTique}	{Jipo ac'aep Ta ya vil c'aep}
retraducción	ayúdanos a cuidar limpia la nuestra escuela	tira tu basura en el bote (de) basura
Erika, 6°	{coltaunk'utic to cuxuvinel ti chonavuntique}	jipo ti} {caepe ta yavil}
retraducción	ayúdanos a cuidar la nuestra escuela	tira la basura en (el) bote

Eduardo, 6°	{Coltaunkutik tax kuxuminel ti chanubuntic}	{jipik ta yabil ti kaepe}
retraducción	ayúdanos a cuidar la nuestra escuela	Tiramos en (el) bote la basura
Feliciano, 6°	{coltaunquuntic tas pacel lec sac li chanabuntique}	{jipticlicaepe tita yabil caepetique.}
retraducción	ayúdanos a hacer bien limpia la nuestra escuela	tiramos la basura el en bote (de) basuras
Enrique, 6°	{jcoltatic sac li chanuvun} {tique	jipo abasura ta} {yabil}
retraducción	ayudamos [tener] limpia la nuestra escuela	tira tu basura en (el) bote
Ana, 4°	{coltauncutik benta lek sak ti escuela	a k'ota yabil}
retraducción	ayúdanos para [tener] bien limpia la escuela	pon en (el) bote
Graciela, 4°	{koltaun ta skelel sak li cha'bun	jipo li basurae} {tas boteal}
retraducción	ayúdame a cuidar limpia la escuela	tira la basura en (el) bote
Aureliana, 4°	{li escolatik ta chovati	li claepe jitik ta yvil claepe} {jitik ta yavil claepe}
retraducción	la nuestra escuela en escuela	la basura tiramos en (el) bote de basura tiramos en (el) bote de basura
Karla, 4°	{cultaunkutik benta lek sak li jchanun vuncutike.}	{jipo k'aep ta llavil k'aeP.}
retraducción	ayúdanos para [tener] bien limpia la nuestra escuela	tira (la) basura en (el) bote de basura
Geovani, 4°	{kol ta un kutik sak chanuvún cutik}	{ta xaji pik ta ya vil k'aep}
retraducción	ayúdanos limpia nuestra escuela	ya lo tiran en (el) bote de basura
Manuel, 4°	{col ta utik tas ago oyu sakti chanu ne}	{ta jip tik' tayabil ká ep}
retraducción	ayúdanos [indescifrable] limpia la escuela	en (el) bote de basura
Aquelino, 4°	{colTa'uncuTik Ta'skeLeL Li chánúm' vuncuTike}	{Li k'a epe Ti'c'o ta yavil}
retraducción	ayúdanos a cuidar la nuestra escuela	la basura (Ti) ponlo en (el) bote

Lorenzo, 4°	{col taun c'uti tas mesel ti chanuvuntik'e	jipo li k'aépé} {ta yavil k'aep}
retraducción	ayúdanos a barrer la nuestra escuela	tira la basura en (el) bote de basura
Hugo, 4°	{coltaicun k'elik sak escuela	jipik tayavil} {káep jipik ta yavil caep}
retraducción	ayúdame a cuidar limpia escuela	Tiramos en (el) bote de basura tiramos en (el) bote de basura
Jorge, 4°	{koltalkum ta skalal ti escue chanuvuti}	{ak'o ta xavil ti k'ape}
retraducción	ayúdame a cuidar limpia la nuestra escuela	pon en (el) bote la basura
Wilder, 2°	{coltaucutic scoTol velta saclijLichanubun cuTice}	{jipoTi a c'aep Ta llabil c'aep}
retraducción	ayúdanos todas las veces para [tener] limpia la nuestra escuela	tira la tu basura en (el) bote (de) basura
Erik, 2°	{coltauncutic li scotol velta sac li chanunbuntic.	jipo lia c'aep} {ta llavil c'aep}
retraducción	ayúdanos todas las veces para limpiar la nuestra escuela	tira la tu basura en (el) bote (de) basura
Teresa, 2°	coltaun ta Me sac salón.	Jipo li cáepe ta cáep.
retraducción	ayúdame a barrer limpio salón.	tira la basura en/de basura
Angélica, 2°	{coltaun tass'obél c'aep}	{gipotat c'aep ta vote}
retraducción	ayúdame a juntar basura.	tira basura en (el) bote
Ángel, 2°	{tajcol tatic tax kleLeL Lec sok Li chanovuntik}	{tajjitik tallavil ckaePe}
retraducción	ayudamos a cuidar/ver bien limpia la nuestra escuela	tiramos en (el) bote de basura
Willi, 2°	{tajcotatic tsasq'ue Lec sac lichiniviticque}	{taji ptic tallabi li'c'aepe}
retraducción	ayudamos a cuidar/ver bien limpia la nuestra escuela	tiramos en (el) bote la basura
Edgar, 2°	{coltajpatik k' chal sak escuela	jipoakaep} { jipoa cuaepik kaeptitik}
retraducción	ayudemos para [tener] limpia (la) escuela	tira tu basura tira tus basuras basuras reescritura

Javier, 2°	{coltajpatik k' chal sak escuela	jipo Ak'aep k'aeptitik}
retraducción	ayudemos para [tener] limpia (la) escuela	
Antonio, 2°	{La coltautic tamesel chanavuntic	gipotacaep gabullaviL caep}
retraducción	ayúdanos a barrer (la) nuestra escuela	tira en basura en lugar bote (de) basura
Víctor, 2°	{ coltautic tas mecel par lecsac chanobuntic}	{bajipo caep jabu lla bil caepe}
retraducción	ayúdanos a barrer para [tener] bien limpia (la) nuestra escuela	tira basura (en) lugar bote (de) basura