



CENTRO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS SUPERIORES  
EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL



**COMISIÓN NACIONAL PARA EL DESARROLLO  
DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS**

**MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA INDOAMERICA**

**ADQUISICIÓN DE LA SEMÁNTICA DE LAS RAÍCES LÉXICAS  
TOPOLÓGICAS DE CONTACTO Y SEPARACIÓN:**

**‘PONER (SE)’ Y ‘QUITAR (SE) PRENDAS DE VESTIR’ EN EL  
TOTONACO DE SANTA ANA, CHUMATLÁN, VERACRUZ**

**PRESENTA**

**Faustino Montes Castañeda**

**Tesis**

**Para optar por el grado de Maestro en Lingüística Indoamericana**

**Directoras de Tesis:**

**Dra. Lourdes de León Pasquel**

**Dra. Paulette Levy**

**México, D. F.**

**Abril 2014**

## AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, agradezco al CONACYT y la CDI por haberme otorgado la beca que me permitió realizar los estudios de la Maestría en Lingüística Indoamericana en el CIESAS-D.F. Igualmente doy crédito a CONACYT PROYECTO 133492H de la Dra. Lourdes de León Pasquel por haberme otorgado una beca de tesis que me apoyó para llevar a cabo la presente investigación. "

Quiero agradecer de manera muy especial a mis directoras de tesis. A la Dra. Lourdes de León Pasquel agradezco su confianza, apoyo y dedicación, sin duda su experiencia académica y personal han contribuido en mi formación académica. De igual manera, agradezco a la Dra. Paulette Levy sus enseñanzas, consejos, disciplina y hospitalidad. Sinceramente, les agradezco de todo corazón, siempre las llevaré presentes, pues son un ejemplo a seguir en mi vida académica y personal.

Asimismo, quiero agradecer a los lectores de mi tesis. Al Dr. David Beck por sus comentarios y sugerencias que fortalecieron el análisis de los datos. Gracias a la Dra. Paula Gómez por sus valiosos aportes para mejorar la presente investigación.

Agradezco a cada uno de mis profesores de la maestría por contribuir a mi formación académica. Quiero agradecer a la Dra. Regina Martínez Casas, Coordinadora de la Maestría en Lingüística Indoamericana, por todo su apoyo brindado. También, agradezco al Mtro. Juan Pablo quien leyó cuidadosamente el manuscrito final de este trabajo y aportó en la revisión de los detalles de la redacción. Asimismo aprovecho estas líneas para agradecer a Maribel y a Sibilina por todas sus atenciones.

Agradezco a mis compañeros de la MLI y especialmente a mis amigos: Elodia, Eder, Teyatl y Dominga. Elo gracias por tu apoyo, consejos y confianza. Nuestra amistad perdurara a pesar de la distancia.

Agradezco a las personas de Santa Ana que me brindaron la confianza para trabajar con sus hijos, ya que sin ellos no hubiera podido realizar este trabajo.

De igual manera, agradezco a mis amigos y colegas, el Dr. Iván Deance y la Dra. Verónica Vázquez, por todas las motivaciones que me han brindado en mi vida personal y académica.

Finalmente, agradezco a la parte más importante en mi vida: mi familia. Gracias por todo el apoyo, consejos y confianza. *Paaxtakatsínilh.*

# ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS.....	2
ÍNDICE.....	4
ÍNDICE DE MAPAS .....	9
ÍNDICE DE IMÁGENES.....	9
ÍNDICE DE GRÁFICAS .....	10
ÍNDICE DE CUADROS .....	12
ÍNDICE DE DIAGRAMAS .....	16
CONVENCIONES PARA LA TRANSCRIPCIÓN .....	17
ABREVIATURAS .....	17
INTRODUCCIÓN.....	18
CAPÍTULO 1 .....	23
LA COMUNIDAD DE ESTUDIO .....	23
1.1. El pueblo de Santa Ana, Chumatlán .....	24
1.2. Ubicación de la localidad de Santa Ana.....	25
1.3. Contexto sociolingüístico los TOSANA .....	26
1.4. Vestimenta.....	29
1.5. Servicios.....	29
1.6. Escuela .....	30
1.7. Religión .....	31
1.8. Actividades económicas.....	33
1. 9. Rasgos tipológicos de la lengua totonaca .....	33
1. 10. Convención ortográfica del TOSANA.....	36
CAPÍTULO 2 .....	37
ASPECTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS .....	37
2. 1. El enfoque cognoscitivo.....	38
2. 2. El enfoque lingüístico .....	41
2. 3. El estudio de categorías semánticas encubiertas en el dominio de verbos ‘vestir’ y ‘desvestir’ .....	45

2. 4. Codificación semántica de ‘poner (se) prendas’ en el TOSANA.....	51
2. 5. Codificación semántica de ‘quitar (se) prendas’ en el TOSANA.....	53
2. 6. Metodología y técnicas de investigación.....	54
2.7. Perfil sociolingüístico de los sujetos de investigación.....	55
2.7.1. Adultos.....	56
2.7.2. Niños.....	57
2.8. Tareas de elicitación.....	60
2.8.1. Tarea espontánea.....	63
2.8.2. Tarea semidirigida.....	63
2.8.3. Tarea con clips.....	64
CAPÍTULO 3.....	65
RAÍCES LÉXICAS PARA EL DOMINIO DE ‘PONER (SE)’ Y ‘QUITAR (SE) PRENDAS’.....	65
3. 1. Cuestiones generales.....	66
3.1.1. Raíz léxica frente a verbo.....	66
3.1.2. Las raíces léxicas del dominio.....	68
3. 2. Raíces léxicas para ‘poner (se) prendas’.....	69
3.2.1. Raíz léxica específica $\sqrt{\text{lha'qa}}$ : ‘vestirlo’.....	69
3.2.2. Raíz léxica específica formada con el prefijo corporal y la raíz $\sqrt{\text{-nu}}$ : ‘adentro’.....	71
3.2.3. Raíz léxica general <i>wili</i> : ‘ponerlo’, que no es exclusiva para el dominio de ‘poner (se) prendas’.....	77
3. 3. Raíces léxicas para ‘quitar (se) prendas’.....	79
3.3.1. Raíz específica $\sqrt{\text{pu:xtu}}$ ‘desvestirlo’.....	79
3.3.2. Raíz léxica específica formada con el prefijo corporal y la raíz $\sqrt{\text{-xtu}}$ ‘afuera’ ..	80
3.4. Derivaciones con el sufijo <i>-nan</i> .....	84
3.5. Producción adulta de la raíces léxicas ‘poner’ y ‘quitar’ en la investigación.....	86
3.5.1. Raíz léxica para ‘poner’.....	86
3.5.1.1. Producción espontánea.....	86
3.5.1.2. Producción semidirigida.....	88
3.5.1.3. Producción con clips.....	90
3.5.2. Raíz léxica para ‘quitar’.....	93

3.5.2.1. Producción espontánea.....	93
3.5.2.2. Producción semidirigida.....	94
3.5.2.3. Producción con clips .....	96
CAPÍTULO 4 .....	98
DESARROLLO DE LA EXPRESIÓN LINGÜÍSTICA DE LA DESCRIPCIÓN DE EVENTOS DE ‘PONER (SE) PRENDAS’ EN EL HABLA INFANTIL TONONACA...	98
4.1. Introducción.....	99
4. 2. Producción adulta de las raíces léxicas verbales para eventos de ‘poner (se) prendas’ .....	100
4.2.1. Producción infantil de las raíces léxicas para eventos de ‘poner (se) prendas’ (grupos 1, 2 y 3) .....	106
4.2.2. Producción infantil de las raíces léxicas para eventos de ‘poner (se) prendas’ (Grupo 1).....	114
4.2.3. Producción infantil de las raíces léxicas para eventos de ‘poner (se) prendas’ (Grupo 2).....	120
4.2.4. Producción infantil de las raíces léxicas para eventos de ‘poner (se) prendas’ (Grupo 3).....	127
4.2.5. Gráfica comparativa de la producción adulta e infantil de los grupos 1, 2 y 3 de las raíces léxicas para eventos de ‘poner (se) prendas’ .....	133
CAPÍTULO 5 .....	135
DESARROLLO DE LA EXPRESIÓN LINGÜÍSTICA DE LA DESCRIPCIÓN DE EVENTOS DE ‘QUITAR (SE) PRENDAS’ EN EL HABLA INFANTIL TONONACA	135
5. 1. Introducción .....	136
5. 2. Producción adulta de las raíces léxicas verbales para eventos de ‘quitar (se) prendas’ .....	138
5.2.1. Producción infantil de las raíces léxicas para eventos de ‘quitar (se) prendas’ (grupo 1, 2 y 3).....	141
5.2.2. Producción infantil de las raíces léxicas para eventos de ‘quitar (se) prendas’ (Grupo 1).....	145
5.2.3. Producción infantil de las raíces léxicas para eventos de ‘quitar (se) prendas’ (Grupo 2).....	149
5.2.4. Producción infantil de las raíces léxicas para eventos de ‘quitar (se) prendas’ (Grupo 3).....	153

5.2.5. Gráfica comparativa de las producciones adulta e infantil del Grupo 1, 2 y 3 de las raíces léxicas para eventos de ‘quitar (se) prendas’ .....	157
CAPÍTULO 6 .....	159
ERRORES DE PRODUCCIONES EN LAS RAÍCES LÉXICAS DE ‘PONER (SE)’ Y ‘QUITAR (SE) PRENDAS’ .....	159
6. 1. Introducción .....	160
6. 2. Errores de producción en las raíces léxicas de ‘poner’ .....	163
6. 2.1. Errores en la base .....	163
6.2.1.1. Omisión del prefijo corporal .....	163
6.2.1.2. Incorporación del sustantivo en su forma completa y no en su forma reducida de prefijo corporal .....	167
6. 3. Derivación.....	168
6.3.1. Omisión del morfema causativo <i>ma:-</i> .....	168
6.3.1.1. Omisión del morfema incoativo <i>ta-</i> .....	169
6.3.1.2. Errores de uso de derivación con <i>-nan</i> .....	171
6.3.1.3. Uso del prefijo incoativo <i>ta-</i> en una construcción causativa.....	176
6. 4. Flexión .....	177
6.4.1. Uso del aspecto completivo en la tarea semidirigida .....	177
6. 5. Errores de producción en las raíces léxicas de ‘quitar’.....	181
6. 5.1. Errores en la base .....	181
6.5.1.1. Omisión del prefijo corporal .....	181
6.5.1.2. Incorporación del sustantivo en su forma completa y no en su forma reducida de prefijo corporal .....	183
6.5.1.3. La sobreextensión de la raíz <i>-nu:</i> ‘adentro’ y la sustitución del prefijo corporal .....	184
6.5.1.4. Sustitución de una raíz léxica por otra .....	186
6. 6. Derivación.....	188
6.6.1. Uso del causativo <i>ma:-</i> en la tarea de clips .....	188
6.6.2. Omisión del prefijo incoativo <i>ta-</i> .....	189
6.6.3. Derivación del sufijo <i>-nan</i> .....	191
6.6.4. Incorporación del prefijo incoativo <i>ta-</i> en una construcción causativa.....	192
6. 7. Flexión .....	193

6.7.1. Uso del aspecto completivo en la tarea semidirigida .....	193
6. 8. Otros errores .....	194
6.8.1. Errores de formación de los verbos.....	194
CONCLUSIONES.....	200
BIBLIOGRAFÍA .....	220
ANEXO .....	230

## ÍNDICE DE MAPAS

Mapa 1. Ubicación de la localidad de los totonacos de Santa Ana .....	25
---	----

## ÍNDICE DE IMÁGENES

Imagen 1. Ciclo religioso de los totonacos de Santa Ana .....	31
Imagen 2. Verbo para ‘poner prendas’ en inglés.....	46
Imagen 3. Verbos para ‘poner prendas’ en coreano .....	46
Imagen 4. Verbos para ‘poner prendas’ en japonés.....	46
Imagen 5. Verbos para ‘poner prendas’ en tswana.....	47
Imagen 6. Verbos para ‘poner prendas’ en yoruba.....	47
Imagen 7. Raíces léxicas para ‘poner prendas’ en totonaco: general y específicas .....	49
Imagen 8. Raíces léxicas para ‘poner prendas’ en totonaco: general y específicas .....	52
Imagen 9. Raíces específicas para ‘quitar prendas’ en totonaco .....	54
Imagen 10. Muñeco estímulo .....	60
Imagen 11. Niños jugando con muñeco estímulo.....	61
Imagen 12. La mamá del investigador está vistiendo el muñeco .....	61
Imagen 13. La niña le da la orden a la señora para que le ponga la prenda al muñeco.....	61
Imagen 14. Clip 4: niño poniéndose gorra .....	62
Imagen 15. Segunda fase: el niño observa el video y describe la escena (Imagen 34, ver anexo) .....	62
Imagen 16. Raíces léxicas para ‘poner (se) prendas’ en totonaco: general y específicas ..	202
Imagen 17. Raíces específicas para ‘quitar (se) prendas’ en totonaco .....	203
Imagen 18. Vestido.....	231
Imagen 19. Suéter .....	231
Imagen 20. Brassier .....	231
Imagen 21. Pants .....	231
Imagen 22. Short .....	231
Imagen 23. Gorro tejido.....	231
Imagen 24. Arete .....	231
Imagen 25. Collar .....	231
Imagen 26. Lente .....	231
Imagen 27. Guante.....	231
Imagen 28. Pulsera .....	231
Imagen 29. Zapatos.....	231
Imagen 30. Calcetines.....	231
Imagen 31. Cinturón.....	231

Imagen 32. Niño poniéndose la camisa.....	231
Imagen 33. Niño poniéndose el pantalón .....	231
Imagen 34. Niño poniéndose la gorra.....	231
Imagen 35. Niño poniéndose el collar .....	231
Imagen 36. Niño poniéndose el reloj.....	231
Imagen 37. Niño poniéndose el cinturón.....	231
Imagen 38. Niño quitándose la camisa.....	231
Imagen 39. Niño quitándose el pantalón .....	231
Imagen 40. Niño quitándose la gorra.....	231
Imagen 41. Niño quitándose el collar .....	231
Imagen 42. Niño quitándose el reloj.....	231
Imagen 43. Niño quitándose el cinturón.....	231
Imagen 44. Niño quitándose los zapatos .....	231

## ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1. Producciones adultas de las raíces léxicas de ‘poner (se) prendas de vestir’; general y específicas (porcentajes globales de ocurrencias) .....	101
Gráfica 2. Porcentajes de las raíces léxicas de ‘poner (se) prendas de vestir’; general y específicas en las tres tareas en adultos .....	102
Gráfica 3. Porcentajes de las raíces léxicas de ‘poner (se) prendas de vestir’, general ( <i>wili</i> : ‘ponerlo’) y específicas ( <i>lha'qa</i> : ‘vestirlo’ y <i>PARTE-nu</i> : ‘parte-adentro’) .....	103
Gráfica 4. Porcentajes de ocurrencias de las raíces léxicas de ‘poner (se) prendas de vestir’; general y específicas por tipo y por tarea .....	104
Gráfica 5. Producciones adultas e infantiles de las raíces léxicas de ‘poner (se) prendas de vestir’; general y específicas (porcentajes de ocurrencias) .....	107
Gráfica 6. Porcentajes de las raíces léxicas de ‘poner (se) prendas de vestir’; general y específicas en las tres tareas (producciones adultas e infantiles) .....	108
Gráfica 7. Porcentajes de las raíces léxicas de ‘poner (se) prendas de vestir’, general ( <i>wili</i> : ‘ponerlo’) y específicas ( <i>lha'qa</i> : ‘vestirlo’ y <i>PARTE-nu</i> : ‘parte-adentro’) .....	110
Gráfica 8. Porcentajes de ocurrencias de las raíces léxicas de ‘poner (se) prendas de vestir’; general y específicas por tipo y por tarea (producciones adultas e infantiles) .....	111
Gráfica 9. Producciones adultas e infantiles (Grupo 1) de las raíces léxicas de ‘poner (se) prendas de vestir’; general y específicas (porcentajes de ocurrencias) .....	114
Gráfica 10. Porcentajes de las raíces léxicas de ‘poner (se) prendas de vestir’; general y específicas en las tres tareas (producciones adultas e infantiles del Grupo 1) .....	115

Gráfica 11. Porcentajes de las raíces léxicas de ‘poner (se) prendas de vestir’, general ( <i>wili</i> : ‘ponerlo’) y específicas ( <i>lha'qa</i> : ‘vestirlo’ y PARTE- <i>nu</i> : ‘parte-adentro’) (producciones adultas e infantiles del Grupo 1).....	117
Gráfica 12. Porcentajes de ocurrencias de las raíces léxicas de ‘poner (se) prendas de vestir’; general y específicas por tipo y por tarea (producciones adultas e infantiles del Grupo 1).....	118
Gráfica 13. Producciones adultas e infantiles (Grupo 2) de las raíces léxicas de ‘poner (se) prendas de vestir’; general y específicas (porcentajes de ocurrencias) .....	121
Gráfica 14. Porcentajes de las raíces léxicas de ‘poner (se) prendas de vestir’; general y específicas en las tres tareas (producciones adultas e infantiles del Grupo 2) .....	122
Gráfica 15. Porcentajes de las raíces léxicas de ‘poner (se) prendas de vestir’, general ( <i>wili</i> : ‘ponerlo’) y específicas ( <i>lha'qa</i> : ‘vestirlo’ y PARTE- <i>nu</i> : ‘parte-adentro’) (producciones adultas e infantiles del Grupo 2).....	124
Gráfica 16. Porcentajes de ocurrencias de las raíces léxicas de ‘poner (se) prendas de vestir’; general y específicas por tipo y por tarea (producciones adultas e infantiles del Grupo 2).....	125
Gráfica 17. Producciones adultas e infantiles (Grupo 3) de las raíces léxicas de ‘poner (se) prendas de vestir’; general y específicas (porcentajes de ocurrencias) .....	127
Gráfica 18. Porcentajes de las raíces léxicas de ‘poner (se) prendas de vestir’; general y específicas en las tres tareas (producciones adultas e infantiles del Grupo 3) .....	128
Gráfica 19. Porcentajes de las raíces léxicas de ‘poner (se) prendas de vestir’, general ( <i>wili</i> : ‘ponerlo’) y específicas ( <i>lha'qa</i> : ‘vestirlo’ y PARTE- <i>nu</i> : ‘parte-adentro’) (producciones adultas e infantiles del Grupo 3).....	129
Gráfica 20. Porcentajes de ocurrencias de las raíces léxicas de ‘poner (se) prendas de vestir’; general y específicas por tipo y por tarea (producciones adultas e infantiles del Grupo 3).....	130
Gráfica 21. Gráfica comparativa de los resultados adultos e infantiles de los grupos 1, 2 y 3 .....	133
Gráfica 22. Porcentajes de las raíces léxicas específicas ( <i>pu:xtu</i> ‘desvestirlo’ y PARTE- <i>xtu</i> ‘parte-afuera’) de ‘quitar (se) prendas de vestir’ en las producciones adultas .....	138
Gráfica 23. Porcentajes de ocurrencias de las raíces léxicas específicas NIVEL 1 y NIVEL 2 de ‘quitar (se) prendas de vestir’, por tipo y por tarea en las producciones adultas.....	139
Gráfica 24. Porcentajes de las raíces léxicas específicas NIVEL 1 y NIVEL 2 ( <i>pu:xtu</i> ‘desvestirlo’ y PARTE- <i>xtu</i> ‘parte-afuera’) de ‘quitar (se) prendas de vestir’ (producciones adultas e infantiles).....	141
Gráfica 25. Porcentajes de ocurrencias de las raíces léxicas NIVEL 1 y NIVEL 2 específicas de ‘quitar (se) prendas de vestir’, por tipo y por tarea (producciones adultas e infantiles) ....	142
Gráfica 26. Porcentajes de las raíces léxicas específicas ( <i>pu:xtu</i> ‘desvestirlo’ y PARTE- <i>xtu</i> ‘parte-afuera’) de ‘quitar (se) prendas de vestir’ (producciones adultas e infantiles Grupo 1) .....	145

Gráfica 27. Porcentajes de ocurrencias de las raíces léxicas específicas NIVEL 1 y NIVEL 2 de ‘quitar (se) prendas de vestir’, por tipo y por tarea (producciones adultas e infantiles Grupo 1).....	146
Gráfica 28. Porcentajes de las raíces léxicas específicas NIVEL 1 y NIVEL 2 ( <i>pu:xtu</i> ‘desvestirlo’ y PARTE- <i>xtu</i> ‘parte-afuera’) de ‘quitar (se) prendas de vestir’(producciones adultas e infantiles Grupo 2).....	149
Gráfica 29. Porcentajes de ocurrencias de las raíces léxicas específicas NIVEL 1 y NIVEL 2 de ‘quitar (se) prendas de vestir’, por tipo y por tarea (producciones adultas e infantiles Grupo 2).....	150
Gráfica 30. Porcentajes de las raíces léxicas específicas ( <i>pu:xtu</i> ‘desvestirlo’ y PARTE- <i>xtu</i> ‘parte-afuera’) de ‘quitar (se) prendas de vestir’ (producciones adultas e infantiles Grupo 3) .....	153
Gráfica 31. Porcentajes de ocurrencias de las raíces léxicas específicas NIVEL 1 y NIVEL 2 de ‘quitar (se) prendas de vestir’, por tipo y por tarea (producciones adultas e infantiles Grupo 3).....	154
Gráfica 32. Gráfica comparativa de los resultados adultos e infantiles de los grupos 1, 2 y 3 .....	157
Gráfica 33. Gráfica comparativa de los resultados adultos e infantiles de los grupos 1, 2 y 3 .....	209
Gráfica 34. Gráfica comparativa de los resultados adultos e infantiles de los grupos 1, 2 y 3 .....	212

## ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1. Símbolos convencionales para la transcripción.....	17
Cuadro 2. <i>Censo General de Población y Vivienda 2000</i> (INEGI 2000).....	27
Cuadro 3. <i>Conteo de Población y Vivienda 2005</i> (INEGI 2005).....	27
Cuadro 4. <i>Censo de Población y Vivienda 2010</i> (INEGI 2010).....	28
Cuadro 5. Cuadro comparativo de los censos y conteo de población del INEGI de 2000, 2005 y 2010 .....	28
Cuadro 6. Lenguas totonaco-tepehuas (Levy y Beck 2012).....	34
Cuadro 7. Consonantes de la variante TOSANA.....	36
Cuadro 8. Vocales de la variante TOSANA .....	36
Cuadro 9. Percepción, conceptualización y representación lingüística de nociones espaciales con base en Mandler (1996 en de León 2001b: 102) .....	39
Cuadro 10. Raíces léxicas de ‘poner’: general y específicas.....	51
Cuadro 11. Raíces léxicas de ‘quitar (se) prendas’; específicas.....	53

Cuadro 12. Nombres y edades de los adultos.....	56
Cuadro 13. Nombres y edades de los niños del estudio .....	58
Cuadro 14. Raíz $\sqrt{-nu}$ : en sus distintas derivaciones.....	67
Cuadro 15. Raíz $\sqrt{-xtu}$ en sus distintas derivaciones .....	67
Cuadro 16. Bases de las raíces léxicas específicas para ‘poner’ PARTE- <i>nu</i> : ‘parte-adentro’	75
Cuadro 17. Bases de las raíces léxicas específicas para ‘poner’ PARTE- <i>xtu</i> ‘parte-afuera’ ..	83
Cuadro 18. Producciones adultas de las raíces léxicas de ‘poner’ en la tarea espontánea; general y específicas.....	87
Cuadro 19. Producciones adultas de las raíces léxicas de ‘poner’ en la tarea semidirigida; general y específicas.....	89
Cuadro 20. Producciones adultas de las raíces léxicas de ‘poner’ en la tarea con clips; general y específicas.....	91
Cuadro 21. Total de producciones adultas de las raíces léxicas de ‘poner’; general y específicas en tres tareas.....	92
Cuadro 22. Producción de las raíces léxicas específicas de ‘quitar’ en la tarea espontánea	93
Cuadro 23. Producciones adultas de las raíces léxicas específicas de ‘quitar’ en la tarea semidirigida .....	95
Cuadro 24. Producciones adultas de las raíces léxicas específicas de ‘quitar’ en la tarea con clips.....	96
Cuadro 25. Total de producciones adultas de las raíces léxicas específicas de ‘quitar’ en tres tareas.....	97
Cuadro 26. Cuadro comparativo de las funciones semánticas de las raíces léxicas de ‘poner’: general, <i>wili</i> : ‘ponerlo’; específicas: <i>lha'qa</i> : ‘vestirlo’, PARTE- <i>nu</i> : ‘parte-adentro’ y <i>tampa:-chi</i> : ‘cintura-amarrar’ .....	100
Cuadro 27. Producción total adulta de las raíces léxicas de ‘poner (se) prendas de vestir’; general y específicas (números correspondientes a las gráficas 1 y 2) .....	103
Cuadro 28. Números absolutos correspondientes a los porcentajes de las ocurrencias en las gráficas 3 y 4 de la producción adulta de las raíces de ‘poner (se) prendas’.....	105
Cuadro 29. Números absolutos de las raíces léxicas de ‘poner’ en el habla infantil; general y específicas.....	109
Cuadro 30. Gráfica 8. Porcentajes de ocurrencias de las raíces léxicas de ‘poner’; general y específicas por tipo y por tarea (producciones adultas e infantiles).....	111
Cuadro 31. Producción infantil de las raíces léxicas de ‘poner (se) prendas’; general y específica por tareas (números de ocurrencias).....	113
Cuadro 32. Números absolutos de ocurrencias de la producción infantil de las raíces de ‘poner (se) prendas’; general y específicas (Grupo 1).....	116
Cuadro 33. Gráfica 12. Porcentajes de ocurrencias de las raíces léxicas de ‘poner’; general y específicas por tipo y por tarea (producciones adultas e infantiles del Grupo 1).....	118
Cuadro 34. Números absolutos de ocurrencias en la producción infantil (Grupo 1) de las raíces léxicas de ‘poner (se) prendas’: general y específicas por tarea .....	120

Cuadro 35. Números absolutos de ocurrencias de la producción infantil de las raíces de ‘poner (se) prendas’; general y específicas (Grupo 2).....	123
Cuadro 36. Gráfica 16. Porcentajes de ocurrencias de las raíces léxicas de ‘poner’; general y específicas por tipo y por tarea (producciones adultas e infantiles del Grupo 2).....	125
Cuadro 37. Números absolutos de ocurrencias en la producción infantil (Grupo 2) de las raíces léxicas de ‘poner (se) prendas’; general y específicas por tarea .....	126
Cuadro 38. Números absolutos de ocurrencias de la producción infantil de las raíces de ‘poner (se) prendas’; general y específicas (Grupo 3).....	129
Cuadro 39. Gráfica 20. Porcentajes de ocurrencias de las raíces léxicas de ‘poner’; general y específicas por tipo y por tarea (producciones adultas e infantiles del Grupo 3).....	131
Cuadro 40. Números absolutos de ocurrencias en la producción infantil (Grupo 3) de las raíces léxicas de ‘poner (se) prendas’; general y específicas por tarea .....	132
Cuadro 41. Cuadro comparativo de las funciones semánticas de las raíces léxicas específicas de ‘quitar’: ( <i>pu:xtu</i> ‘desvestirlo’, PARTE- <i>xtu</i> ‘parte-afuera’ y <i>tampa:-xku’t</i> ‘cintura-desamarrar’).....	137
Cuadro 42. Números absolutos correspondientes a los porcentajes de las ocurrencias en las gráficas 22 y 23 de la producción adulta de las raíces léxicas de ‘quitar (se) prendas’ .....	140
Cuadro 43. Gráfica 25. Porcentajes de ocurrencias de las raíces léxicas específicas NIVEL 1 y NIVEL 2 de ‘quitar’, por tipo y por tarea (producciones adultas e infantiles) .....	143
Cuadro 44. Producción infantil global de las raíces léxicas específicas de ‘quitar (se) prendas’, por tareas (números de ocurrencias).....	144
Cuadro 45. Gráfica 27. Porcentajes de ocurrencias de las raíces léxicas específicas de ‘quitar’ por tipo y por tarea (producciones adultas e infantiles Grupo 1) .....	147
Cuadro 46. Números absolutos de ocurrencias en la producción infantil (Grupo 1) de las raíces léxicas específicas de ‘quitar (se) prendas’, por tarea.....	148
Cuadro 47. Gráfica 29. Porcentajes de ocurrencias de las raíces léxicas específicas NIVEL 1 y NIVEL 2 de ‘quitar’ por tipo y por tarea (producciones adultas e infantiles Grupo 2).....	151
Cuadro 48. Números absolutos de ocurrencias en la producción infantil (Grupo 2) de las raíces léxicas específicas de ‘quitar (se) prendas’ por tarea.....	152
Cuadro 49. Gráfica 31. Porcentajes de ocurrencias de las raíces léxicas específicas de ‘quitar’ por tipo y por tarea (producciones adultas e infantiles Grupo 3) .....	155
Cuadro 50. Números absolutos de ocurrencias en la producción infantil (Grupo 3) de las raíces léxicas específicas de ‘quitar (se) prendas’, por tarea.....	156
Cuadro 51. Cuadro comparativo de las funciones semánticas de las raíces léxicas de ‘poner’: general, <i>wili</i> : ‘ponerlo’; específicas, <i>lha’qa</i> : ‘vestirlo’ (NIVEL 1), PARTE- <i>nu</i> : ‘parte-adentro’ (NIVEL 2) y <i>tampa:-chi</i> : ‘cintura-amarrar’ (NIVEL 2). Las raíces léxicas de ‘quitar’ son: <i>pu:xtu</i> ‘desvestirlo’ (NIVEL 1), PARTE- <i>xtu</i> ‘parte-afuera’(NIVEL 2) y <i>tampa:xku’t</i> ‘cintura-desamarrar’ (NIVEL 2) .....	162
Cuadro 52. Síntesis de errores (por tareas) en las producciones de ‘poner’ (PARTE- <i>nu</i> :) ..	178
Cuadro 53. Síntesis de errores en las producciones de la base de ‘poner’ (PARTE- <i>nu</i> :).....	179

Cuadro 54. Síntesis de errores en las producciones de derivación de ‘poner’ (PARTE- <i>nu</i> :) (P=producciones/E=errores).....	180
Cuadro 55. Síntesis de errores en las producciones de flexión de ‘poner’ (PARTE- <i>nu</i> :) ....	180
Cuadro 56. Síntesis de errores (por tareas) en las producciones de ‘quitar’ (PARTE- <i>xtu</i> )...	195
Cuadro 57. Síntesis de errores en las de producciones de la base de ‘quitar’ (PARTE- <i>xtu</i> ) (P=producciones/E=errores).....	197
Cuadro 58. Síntesis de errores en las producciones de derivación de ‘quitar’ (PARTE- <i>xtu</i> ) (P=producciones/E=errores).....	197
Cuadro 59. Síntesis de errores en las producciones de flexión de ‘quitar’ (PARTE- <i>xtu</i> ).....	198
Cuadro 60. Síntesis de otros errores en las producciones de ‘quitar’ (PARTE- <i>xtu</i> ) (P=producciones/E=errores).....	198
Cuadro 61. Cuadro comparativo de las funciones semánticas de las raíces léxicas de ‘poner’: general, <i>wili</i> : ‘ponerlo’; específicas: <i>lha'qa</i> : ‘vestirlo’ (NIVEL 1), PARTE- <i>nu</i> : ‘parte-adentro’ (NIVEL 2). Las raíces léxicas de ‘quitar’ son: <i>pu:xtu</i> ‘desvestirlo’ (NIVEL 1), PARTE- <i>xtu</i> ‘parte-afuera’(NIVEL 2) .....	201
Cuadro 62. Cuadro comparativo de las funciones semánticas de las raíces léxicas de ‘poner’: general, <i>wili</i> : ‘ponerlo’; específicas: <i>lha'qa</i> : ‘vestirlo’, PARTE- <i>nu</i> : ‘parte-adentro’ y <i>tampa:-chi</i> : ‘cintura-amarrar’. Las raíces léxicas de ‘quitar’ son: <i>pu:xtu</i> ‘desvestirlo’ (NIVEL 1), PARTE- <i>xtu</i> ‘parte-afuera’(NIVEL 2) y <i>tampa:xku't</i> ‘cintura-desamarrar’(NIVEL 2) .....	206
Cuadro 63. Nombres de las partes del cuerpo (adultos y niños). Nota: las celdas marcadas con guion (—) indican que no hubo producción .....	214
Cuadro 64. Nombres de las prendas de vestir y accesorios (adultos y niños).....	217

## ÍNDICE DE DIAGRAMAS

Diagrama 1. Denotación semántica de las raíces léxicas topológicas de ‘poner (se) prendas de vestir’ .....	204
Diagrama 2. Denotación semántica de las raíces léxicas topológicas de ‘quitar (se) prendas de vestir’ .....	205

## CONVENCIONES PARA LA TRANSCRIPCIÓN

SÍMBOLO	SIGNIFICADO	USO
*	omisión (morfema)	El asterisco indica la omisión de un morfema
!	sustitución (morfema)	El signo de admiración significa la sustitución de un morfema
=	producción adulta	El signo de igual se usa para representar la producción adulta
( )	constituyente no producido	Se usa los paréntesis cuando no se expresa un constituyente
✓	indica la semántica general y específica	La paloma se usa para indicar las funciones semánticas de la raíz general y de las raíces específicas
—	restringe la semántica general y la específica	El signo de raya se usa cuando se restringen los significados de la raíz léxica general y de las raíces específicas
O	raíz general	Este símbolo representa la raíz léxica general
±	horizontal	El signo de positivo y negativo indica que en la raíz <i>-nu:</i> ‘adentro’ la trayectoria puede ser horizontal o no.

Cuadro 1. Símbolos convencionales para la transcripción

## ABREVIATURAS

1, 2, 3	persona
TRR	transitivizador
CAUS	causativo
COM	completivo
DTRN	detransitivizador
FUT	futuro
ITJ	interjección
INT	incoativo
INCOM	incompletivo
LOC	locativo
OPT	optativo
PAS	pasado
POS	posesivo
PROG	progresivo
SG	singular
R. GEN.	raíz general
R. ESP.	raíz específica
O. R. ESP.	otra raíz específica

## INTRODUCCIÓN

Los estudios de la psicología del desarrollo infantil han mostrado que las relaciones espaciales atraen de manera sobresaliente la atención de los bebés prelingüísticos. En este marco, diversos estudios de la psicolingüística piagetiana se han ocupado de explicar cómo los niños adquieren los términos lingüísticos que nombran las relaciones espaciales topológicas de CONTENIDO, CONTACTO y SOPORTE, y han argumentado que los niños son guiados por estas nociones (H. Clark 1973, Johnston 1985, Johnston y Slobin 1979, Mandler 1996, Slobin 1985). Por su parte, otra línea de la psicología ha planteado que, a pesar de la realidad cognoscitiva de las nociones espaciales prelingüísticas, la especificidad tipológica de la lengua materna juega un papel central en la adquisición lingüística de estos conceptos (Bowerman 1989, 2005; Choi y Bowerman 1991; de León 2001a, 2001b; Gómez 2008). Las investigaciones de Bowerman (1989, 1994, 1996, 2005) y de Choi y Bowerman (1991) han tenido un impacto importante en el estudio de la adquisición de la semántica infantil en el ámbito de las relaciones espaciales. Las autoras han mostrado que en lenguas como el inglés, las preposiciones y los adverbios son los recursos favoritos para denotar de manera genérica las relaciones topológicas de CONTENIDO, CONTACTO y SOPORTE. Para referirse a las acciones espaciales de CONTENIDO, esta lengua tiene la preposición *in* y para las acciones de CONTACTO y SOPORTE tiene la preposición *on*, las cuales aparecen muy temprano en el habla de los niños que aprenden esta lengua para denotar estas nociones espaciales de manera muy general. En contraste, en el coreano un hablante tiene que elegir entre un conjunto de verbos para referirse a las acciones de tipo topológico. Por ejemplo, para ‘poner (se) prendas’ se necesita especificar diferentes áreas del cuerpo; por ejemplo, *ssuta* para ‘poner’ ropa en la cabeza; *ipta* para las prendas que van en la parte más central en el cuerpo; *sinta* para las cosas que van en el pie. Los niños coreanos aprenden estos verbos para discriminar estas acciones desde edades tempranas. De León (2001a, 2001b), por su parte, ha demostrado también que los niños que aprenden el tzotzil aprenden a discriminar relaciones espaciales finas a través de verbos específicos que denotan ‘ponerse la ropa’, ‘poner objetos planos o alargados sobre superficies’, ‘insertar objetos con formas específicas’, etc. La autora argumenta que los niños siguen un principio de ‘especificidad semántica’ que es consistente con la alta elaboración semántica que presenta esta lengua en todas sus raíces (Haviland 1994a, 1994b).

Bowerman (2005) ha llamado la atención sobre la importancia de documentar la adquisición de las categorías semánticas que codifican objetos encubiertos<sup>1</sup> en significados de las palabras de acción o verbos. La autora ha subrayado la importancia de conocer la manera en que los niños ‘descubren’ las categorías de objetos a través del aprendizaje de la semántica elaborada en los verbos de lenguas como el coreano o el japonés en contraste con el inglés. En esta área la autora demuestra que la lengua es una herramienta de entrada a la construcción de categorías de objetos y que guía el aprendizaje de estas categorías de naturaleza semántica. Esto lo hace comparando el campo semántico de la topología de ‘romper’ y de ‘poner (se) y quitar (se) prendas’ en lenguas como el japonés, el tswana, el yoruba, el inglés y el coreano.

Un amplio grupo de lenguas mesoamericanas como el otomí, el tzotzil, el tseltal, k'iché, el huichol, el zapoteco y el totonaco, entre otras, hacen distinciones finas de categorías de objetos a través de la semántica específica en los verbos. Las lenguas concuerdan en subdividir eventos con base en la codificación semántica de las propiedades que organizan las categorías de objetos (Bohnenmeyer 2012; Brown 2001; de León 2001, 2005; Gómez 2008; Friedrich 1970, 1971; Haviland 1994; Jensen de López 2001; Palancar 2007; Pye 1995; Tino 2013). Esta particularidad tipológica, sin duda, invita al psicolingüista interesado a documentar el proceso de adquisición de la semántica del espacio.

El totonaco es una lengua con una elaboración semántica rica en el área de las relaciones espaciales (Levy 2012), por lo que ofrece un reto a la investigación sobre adquisición de nociones de espacio topológicas. En este marco, la presente investigación se propone abordar la adquisición de las raíces léxicas topológicas de ‘poner (se)’ y ‘quitar (se) prendas de vestir’ en esta lengua.

En particular, abordaremos el caso del totonaco de la variante serrana que se habla en la localidad de Santa Ana Chumatlán, Veracruz. En esta lengua los hablantes distinguen diferentes tipos de raíces léxicas para las categorías topológicas de CONTACTO y SEPARACIÓN en las acciones de ‘poner (se)’ y ‘quitar (se) prendas de vestir’.

---

<sup>1</sup> Usamos la traducción de ‘objeto encubierto’ para el concepto de *covert object* (Bowerman 2005) para referirnos al objeto semántico y no al objeto sintáctico.

En las relaciones semánticas de ‘poner (se) prendas de vestir’ la lengua tiene tres tipos de recursos semánticos: una raíz léxica general *wili*: ‘ponerlo’ y dos raíces léxicas específicas que distinguimos en dos niveles de especificidad semántica, *lha'qa*: ‘vestirlo’ (NIVEL 1, menos específica) y la combinación de un prefijo corporal con una raíz léxica (PARTE-*nu*: ‘parte-adentro’) (NIVEL 2, más específica).

Por su parte, la categoría semántica de SEPARACIÓN, ‘quitar (se) prendas’, no tiene una raíz léxica general, sino que sólo cuenta con dos recursos específicos con dos niveles de especificidad: *pu:xtu* ‘desvestirlo’ (NIVEL 1, menos específica) y la combinación de un prefijo corporal con una raíz léxica (PARTE-*xtu* ‘parte-afuera’) (NIVEL 2, más específica). Estas raíces específicas funcionan como las raíces léxicas de ‘quitar (se) prendas de vestir’ (NIVEL 1 Y 2).

Para resumir, cuando los totonacos de Santa Ana hablan de los eventos de ‘vestir’ pueden elegir entre usar la raíz léxica general *wili*: ‘ponerlo’ o las raíces léxicas específicas *lha'qa*: ‘vestirlo’ (NIVEL 1) y PARTE-*nu*: ‘parte-adentro’ (NIVEL 2). Para ‘desvestir’ tiene dos recursos: *pu:xtu* ‘desvestirlo’ (NIVEL 1) o PARTE-*xtu* ‘parte-afuera’ para ‘quitar (se) prendas de vestir’ (NIVEL 2).

Las raíces léxicas más específicas de ‘poner (se)’ y ‘quitar (se)’ de NIVEL 2 se construyen con los prefijos corporales y las raíces *-nu*: ‘adentro’ y *-xtu* ‘afuera’. Los prefijos corporales son uno de los recursos favoritos del totonaco e indican el lugar (FONDO), mientras que las raíces *-nu*: ‘adentro’ y *-xtu* ‘parte-afuera’ expresan el CONTACTO y la TRAYECTORIA del evento (Levy 2012).

El conjunto de recursos muestra varias raíces de semántica general y específica que los hablantes totonacos tienen a su disposición. En el contexto de las investigaciones sobre adquisición de semántica topológica que han evaluado el papel de la cognición y de la estructura semántica de las lenguas, la presente investigación se propone examinar cómo se adquiere la semántica de las raíces topológicas de ‘poner (se)’ y ‘quitar (se) prendas de vestir’ en el habla infantil de niños totonacos de Santa Ana, Chumatlán, Veracruz.

Para este fin nos interesa examinar qué tendencias seguirán los niños en la adquisición de los recursos de semántica topológica. ¿Al inicio de su adquisición seguirán una tendencia cognoscitivista usando primero los términos más generales (Clark 1973) o aprenderán los términos específicos de la lengua siguiendo el patrón adulto (Choi y Bowerman 1991)? ¿Les es “más fácil” iniciar con las raíces generales *wili*: ‘ponerlo’ y *lha'qa*: ‘vestirlo’ para ‘poner (se) prendas’ o *pu:xtu* ‘desvestirlo’ para ‘quitar (se) prendas’ que con las raíces léxicas específicas compuestas por un prefijo corporal y una raíz? ¿Utilizarán la raíz general *wili*: ‘ponerlo’ o sobregeneralizarán la raíz *-nu*: ‘poner’ o *-xtu* ‘quitar’ para todas las partes antes de usar los prefijos corporales específicos? Esta colección de posibilidades resulta de examinar los recursos y los niveles de especificidad de la semántica totonaca a la luz de las preguntas sobre adquisición de la semántica del espacio que indagan sobre la relación entre cognición y estructura semántica de la lengua materna.

El estudio contribuye, por consiguiente, a documentar cómo es que los niños totonacos adquieren un área de la semántica topológica de una de las lenguas mesoamericanas con más alta elaboración en las raíces léxicas que denotan relaciones topológicas.

En especial, ofrecerá datos valiosos para entender cómo opera la “especificidad semántica” en la adquisición cuando hay varios recursos con niveles de especificidad. Así mismo, informará sobre la atención que ponen los niños en las acciones topológicas: ¿cómo analizan las diversas “formas de contacto” entre FIGURA y FONDO?, ¿cómo describen la naturaleza del FONDO o de la FIGURA? En este sentido, la investigación avanzará en el área de la adquisición de las categorías semánticas topológicas de ‘poner (se) y quitar (se) prendas de vestir’, en una de las lenguas mesoamericanas con alta elaboración semántica.

La tesis está estructurada de la siguiente forma. En el Capítulo 1 se presenta la descripción general de la comunidad de estudio y los rasgos tipológicos del totonaco. En el Capítulo 2 se exponen los aspectos teóricos y metodológicos de la investigación. En el Capítulo 3 presentamos la gramática y la semántica de las raíces léxicas de ‘poner (se) y quitar (se) prendas de vestir’. En el Capítulo 4 se presentan los resultados del estudio transversal de las producciones infantiles de las expresiones lingüísticas de los eventos de ‘poner (se) prendas de vestir’ y su desarrollo en el habla de los niños del estudio. En el Capítulo 5 se presentan los resultados del estudio transversal de las producciones infantiles de las expresiones lingüísticas de los eventos de ‘quitar (se) prendas de vestir’ y su desarrollo en el habla de los niños del estudio. En el Capítulo 6 se presentan los errores de producción por parte de los niños del estudio en cuanto a las raíces léxicas del objeto de estudio. Finalmente se presentan las conclusiones generales de la investigación.

**CAPÍTULO 1**  
**LA COMUNIDAD DE ESTUDIO**

### 1.1. El pueblo de Santa Ana, Chumatlán

El lugar de estudio es conocido por el nombre de su santa patrona “Santa Ana”, aunque oficialmente se llama Lázaro Cárdenas<sup>2</sup>. La localidad de Santa Ana, está situada en la Sierra Norte de Veracruz (véase Mapa 1), en la región del Totonacapan, y pertenece a la cabecera municipal de Chumatlán.

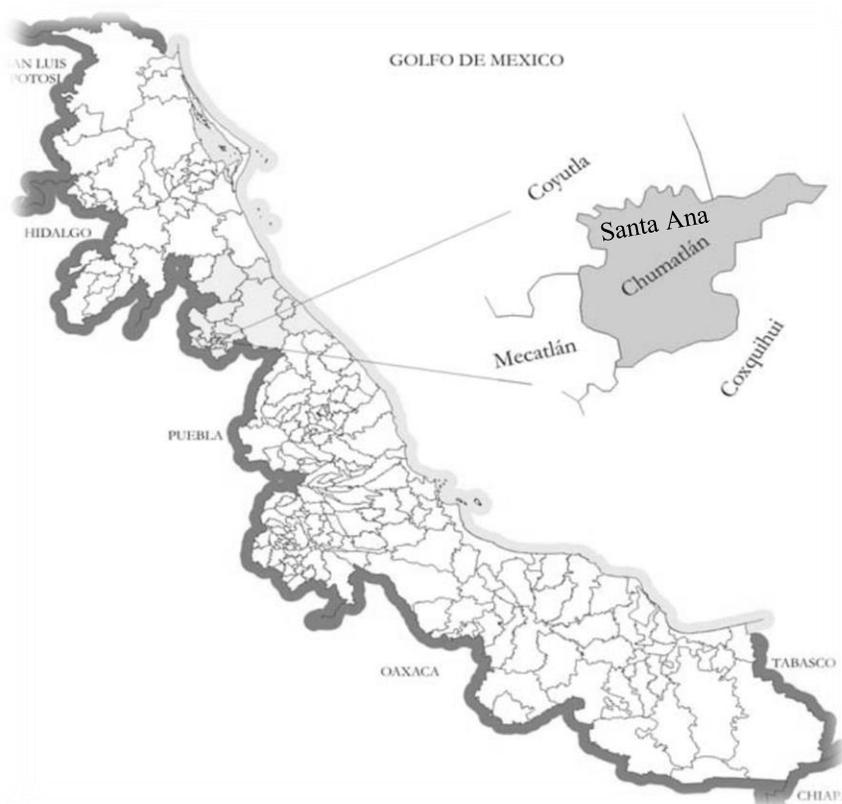
Santa Ana colinda al norte con Arenal y Espinal; al este con La Vega y Chumatlán; al oeste con el municipio de Coyutla y al sur con la cabecera municipal, Chumatlán.

Esta localidad se fundó aproximadamente en el año de 1936, a raíz de que se ganó una lucha para formar un ejido con las tierras que antes pertenecían a la finca Chichilintla. En esa fecha una parte de las familias que vivían en la cabecera municipal se pasó a vivir en la nueva localidad (Cortés 2002: 31). “Pero ataño ya era un asentamiento totonaco, lo sabemos por los testimonios arqueológicos, ya que allí se encuentra un centro ceremonial, formado por tres montículos y una posible pirámide central”, mientras que otras más que se encuentran en la localidad de La Vega (Guevara 1987: 116). Cabe mencionar que el pueblo de Santa Ana fue la primera congregación del municipio de Chumatlán durante el sexenio de Lázaro Cárdenas del Río (1934-1940). Posteriormente se fundaron otras localidades (La Vega, El Zapote, Colonia la Vega y Las Letras). El Mapa 1 muestra la ubicación de la localidad de Santa Ana.

---

<sup>2</sup> Queremos mencionar que en este trabajo no usaremos el nombre oficial del lugar de estudio, sino más bien emplearemos su seudónimo, como en “los totonacos de Santa Ana (TOSANA)”, ya que así son indentificados por los pueblos aledaños y por los mismos pobladores.

## 1.2. Ubicación de la localidad de Santa Ana<sup>3</sup>



Mapa 1. Ubicación de la localidad de los totonacos de Santa Ana

Obsérvese en el Mapa 1 que la localidad de TOSANA se ubica entre los límites de la Sierra Norte de Veracruz y la Sierra Norte de Puebla.

En cuanto al número de hablantes totonacos que se ubican en estos dos estados, actualmente suman un total de 250 252, de acuerdo al *Catálogo de las Lenguas Indígenas INALI 2010*.

---

<sup>3</sup> Este mapa fue tomado de:  
<http://portal.veracruz.gob.mx/pls/portal/docs/page/GobVerSFP/sfpPDifusion/sfpOtrasPublicaciones/sfpCuadernillosMunicipales/sfpFichasMunicipales/chumatlan1.pdf>

### 1.3. Contexto sociolingüístico los TOSANA

Según el *Censo de Población y Vivienda 2010* del INEGI, el número total de los habitantes TOSANA es de 1433. En su mayoría se trata de hablantes bilingües totonaco-español o español-totonaco, aunque también hay monolingües totonacos (principalmente, los abuelos). Dentro del contexto sociolingüístico de los TOSANA, el totonaco sigue teniendo un papel muy importante dentro la vida cotidiana y, en este sentido, aún se puede considerar como “la lengua local del pueblo”, a pesar de que el español se ha convertido en una de las herramientas principales para la comunicación entre algunos adultos, jóvenes y niños.

En cuanto a los jóvenes que promedian entre los 15 y 20 años de edad, se comunican principalmente en español y muy pocas veces lo hacen en totonaco, a pesar de que su primera lengua sea ésta y no aquella. Incluso, las ideologías lingüísticas de estos jóvenes, que en su mayoría son padres, han influido paulatinamente en la socialización del leguaje de los niños. Así pues, hoy en día los niños TOSANA son socializados únicamente en español (que se ha convertido en su primera lengua) y el totonaco lo adquieren como segunda lengua por parte de los abuelos (principalmente). De hecho, los mismos abuelos eligen en qué idioma les hablan a sus nietos (tononaco-español o viceversa), elección que a veces depende de la generación de los nietos o, en muchos casos, del género.

Ahora exponemos los cuadros comparativos 2, 3 y 4 para conocer a nivel estadístico el total de hablantes monolingües totonacos y bilingües totonaco-español de las localidades de Chumatlán (cabecera municipal), Santa Ana, La Vega, El Zapote, Colonia la Vega y Las Letras. Los datos se centran principalmente en las poblaciones de 5 años en adelante, de acuerdo a los censo y conteos de población del INEGI 2000 y 2005, 2010.

El Cuadro 2 (INEGI 2000) presenta el total de hablantes monolingües totonacos y bilingües totonaco-español de la población de 5 años en adelante. Los datos nos revelan que en cada una de las localidades existe un alto grado de bilingüismo (tononaco-español), principalmente en la cabecera municipal (Chumatlán), Santa Ana y La Vega.

LOCALIDADES	T. DE CADA POBLACIÓN	POBLACIÓN DE 5 AÑOS Y MÁS QUE HABLA ALGUNA LENGUA INDÍGENA Y NO HABLA ESPAÑOL	POBLACIÓN DE 5 AÑOS Y MÁS QUE HABLA ALGUNA LENGUA INDÍGENA Y HABLA ESPAÑOL
Total del municipio	3438	671	2194
1. Chumatlán	1645	311	1054
2. Santa Ana	1264	261	802
3. La Vega	348	43	250
4. El Zapote	116	47	43
5. Colonia la Vega	48	2	36
6. Las Letras	14	5	8

Cuadro 2. *Censo General de Población y Vivienda 2000* (INEGI 2000)

En el Cuadro 3 (INEGI 2005), se observa que después de 5 años disminuye una parte de la población monolingüe en tres de las localidades (Chumatlán, Santa Ana y El Zapote). En la localidad de La Vega se mantiene el mismo número de hablantes entre 2000 y 2005. Mientras tanto, en la Colonia la Vega se observa que los hablantes monolingües aumentaron de 2 (en el 2000) a 26 (en el 2005), lo cual tal vez se deba a que en ese año hubo una reacomodación de viviendas de algunas familias que vivían en las rancherías y que pasaron a formar parte de la Colonia la Vega.

LOCALIDADES	T. DE CADA POBLACIÓN	POBLACIÓN DE 5 AÑOS Y MÁS QUE HABLA ALGUNA LENGUA INDÍGENA Y NO HABLA ESPAÑOL	POBLACIÓN DE 5 AÑOS Y MÁS QUE HABLA ALGUNA LENGUA INDÍGENA Y HABLA ESPAÑOL
T. del municipio	3371	471	2417
1. Chumatlán	1620	213	1145
2. Santa Ana	1220	171	893
3. La Vega	274	42	207
4. El Zapote	139	17	95
5. Colonia la Vega	78	26	44
6. Las Letras	37	2	30

Cuadro 3. *Conteo de Población y Vivienda 2005* (INEGI 2005)

Con base en estos datos se puede interpretar que la socialización del lenguaje de los niños de 5 años de edad que fueron reportados durante estos años se dio en totonaco. Sin embargo, hoy en día la socialización del lenguaje de los niños TOSANA ocurre en español. Particularmente, en nuestro lugar de estudio, de acuerdo con un reporte de trabajo de campo etnográfico de 2013, existe un porcentaje bajo de hablantes monolingües totonacos (niños de 1 año).

LOCALIDADES	T. DE CADA POBLACIÓN	POBLACIÓN DE 5 AÑOS Y MÁS QUE HABLA ALGUNA LENGUA INDÍGENA Y NO HABLA ESPAÑOL	POBLACIÓN DE 5 AÑOS Y MÁS QUE HABLA ALGUNA LENGUA INDÍGENA Y HABLA ESPAÑOL
T. del municipio	3889	528	2705
1. Chumatlán	1724	219	1154
2. Santa Ana	1433	215	1012
3. La Vega	215	31	153
4. El Zapote	181	35	120
5. Colonia la Vega	309	28	244
6. Las Letras	27	0	22

Cuadro 4. *Censo de Población y Vivienda 2010* (INEGI 2010)

El Cuadro 5, resume la situación sociolingüística de los hablantes monolingües y bilingües de los TOSANA en el periodo que abarca los años 2000, 2005 y 2010.

AÑO	LOCALIDAD	T. DE POBLACIÓN	MONOLINGÜES TONACOS (5 AÑOS)	BILINGÜES TONACO-ESPAÑOL (5 AÑOS)
2000	Santa Ana	1264	261	802
2005	Santa Ana	1220	171	893
2010	Santa Ana	1433	215	1012

Cuadro 5. Cuadro comparativo de los censos y conteo de población del INEGI de 2000, 2005 y 2010

El cuadro comparativo nos presenta los resultados más detallados de la población de 5 años en adelante. En el año 2000 se registraron arriba de 800 hablantes bilingües y después de 2005 y 2013 ha ido aumentando paulatinamente el número de hablantes, mientras que en el caso de los hablantes monolingües ha ido disminuyendo. De acuerdo a estos resultados que registra el INEGI, se requiere un estudio más exhaustivo para conocer más sobre los patrones de incidencia en la socialización del lenguaje de los TOSANA.

#### 1.4. Vestimenta

En cuanto a la vestimenta tradicional de los TOSANA, las mujeres usan una falda blanca con encajes y también una blusa blanca con bordados en el cuello y en los hombros. Los hombres usan calzón (tipo pantalón) blanco y camisa de un solo color o con cuadros. Esta vestimenta tradicional únicamente la conservan las personas de la tercera edad, mientras que la mayoría de los habitantes (niños, jóvenes y adultos) se viste con ropas casuales; los hombres usan pantalones de mezclilla, camisas o playeras, y las mujeres usan faldas, pantalones, camisas, blusas, playeras, etc.

#### 1.5. Servicios

Los TOSANA cuentan con algunos de los servicios públicos, como la energía eléctrica y el agua potable. Incluso, desde hace algunos años se construyó un centro de salud, pero hasta la fecha sólo se ocupa para las reuniones del programa “Oportunidades”. De igual modo, el entubamiento del drenaje no funciona; a pesar de esta situación, la mayoría de los pobladores que viven en las calles principales la usan, lo que ocasiona que en época de lluvia se tapen las alcantarillas y las aguas negras salgan a la vía pública como resultado de lo cual surgen graves conflictos sociales.

En lo que concierne a las calles, la mayoría están pavimentadas (las principales), y las que se encuentran en las periferias son las menos atendidas.

Con respecto a los servicios telefónicos, algunas personas cuentan con un teléfono fijo de casa y también con teléfonos celulares (principalmente los jóvenes), aunque la transmisión de la señal, proveniente de las antenas más cercanas, es esporádica. Con respecto al uso de esta tecnología, los jóvenes y los adultos han creado redes comunitarias para compartir todo tipo de información local.

Finalmente, la unidad de transporte que utilizan los habitantes de Santa Ana son camionetas particulares de batea o caja con rejas y algunos taxis. Las rutas principales que circulan estas unidades son dos: la de Santa Ana a Coyutla (y viceversa) y la de Santa Ana a Coxquihui (y viceversa). Estos transportes no cuentan con un horario fijo de salida y

entrada y por lo regular trabajan de lunes a domingo. Los domingos son más requeridos, ya que los habitantes de Santa Ana acuden a comprar al tianguis de Coyutla para abastecerse de sus despensas durante la semana.

Cabe mencionar que en la localidad de Santa Ana existe un puente que se construyó hace 15 años donde pasa el río Ajajalpa o “El río de Santa Ana”. Este puente conecta a los municipios de la sierra de Veracruz y la sierra de Puebla. Hoy en día, la localidad de Santa Ana se ha convertido en un lugar de paso para muchos comerciantes que circulan en estos dos estados.

#### 1.6. Escuela

La localidad de Santa Ana cuenta con los servicios educativos desde el nivel básico hasta el medio superior. La escuela preescolar se fundó aproximadamente en el año de 1973 y lleva por nombre “Emiliano Zapata”. En sus inicios era un programa de castellanización y después pasó a ser “bilingüe”, aunque a la fecha sigue teniendo un modelo educativo similar al que presentaba en sus orígenes, pues ahí se sigue instruyendo a los niños desde el español.

La escuela primaria “bilingüe” “Emiliano Zapata” se fundó en el año de 1972. Las primeras clases que se impartieron fueron en “La Casa del Campesino” y posteriormente se construyeron algunas aulas que se ubican en el centro del pueblo. Hoy en día las clases se imparten en las nuevas instalaciones que se construyeron hace algunos años (2011 aproximadamente), ubicadas en la entrada del pueblo (Santa Ana - Chichilintla).

La escuela telesecundaria “Jaime Sabines” se fundó en el año de 1994, mientras que el telebachillerato (tebaev) “Lázaro Cárdenas”, empezó a dar servicio en agosto de 1998. Estas últimas instituciones se lograron consolidar a través de las gestiones de los padres de familia y de las autoridades locales.

## 1.7. Religión

Las creencias religiosas de los TOSANA se dividen en dos tendencias: el catolicismo y el protestantismo (que incluye a las iglesias del Pentecostés y Adventista del Séptimo Día).

Dentro de la comunidad católica totonaca se acostumbra realizar diferentes fiestas tradicionales de acuerdo a las celebraciones que giran en torno a las imágenes sagradas. En lo que respecta a estas festividades, los TOSANA se rigen por un ciclo religioso anual totonaca, como se muestra en la Imagen 1.

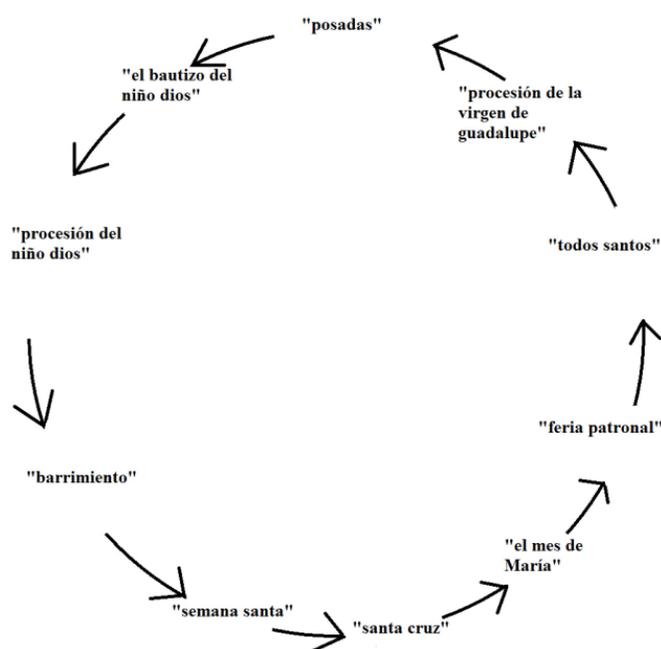


Imagen 1. Ciclo religioso de los totonacos de Santa Ana

Como se puede apreciar en la Imagen 1, el ciclo religioso de los totonacos de Santa Ana empieza desde los primeros días de enero con el bautizo del Niño Dios (6 de enero). Al día siguiente inicia la procesión, que dura un mes en la localidad y en otros pueblos y cuya finalidad es que los fieles conozcan y alaben el nacimiento de Dios. Además, año con año, los TOSANA eligen si la imagen nacerá como niño o niña. Esta creencia busca propiciar una igualdad de género; además, se cree que el género asignado corresponderá a la tendencia preponderante en los nacimientos que se produzcan ese año.

Durante los domingos del mes de marzo y a mediados de abril se lleva a cabo la tradicional barrida o limpia de la iglesia. Este proceso consiste en limpiar todas las áreas de la iglesia con hojas de pimienta. Después de esta actividad se da paso a la celebración de la Semana Santa, entre marzo y abril.

En el mes de mayo se festeja el día de la Santa Cruz y la procesión de la Virgen María. En el día de la Santa Cruz se acostumbra limpiar los manantiales, las pozas de agua y las entradas (caminos) principales del pueblo. Posteriormente se coloca una cruz adornada con flores de la Santa Cruz y se hacen los rezos en cada uno de los espacios.

En cuanto a la procesión de la Virgen María, sólo consiste en darle posada a la imagen durante todo el mes (lo cual se traduce en 31 mayordomías).

Un vez que termina esta etapa, el 26 de julio se celebra durante una semana la feria patronal de Santa Ana.

A finales de octubre y principios de noviembre se lleva a cabo la tradicional fiesta de Todos Santos.

Posteriormente, del 1° al 12 de diciembre se hace la procesión de la Virgen de Guadalupe'. Esta tradición consta de 12 mayordomías y concluye con la Carrera Guadalupeña, que consiste en que un grupo de personas se traslada a la ciudad de México (a la Villa) y regresan corriendo con una antorcha encendida.

Finalmente, la última celebración anual es la posada tradicional, que tiene lugar del 16 al 24 de diciembre, así como el 31. Esta ceremonia representa el nacimiento del Niño Dios durante nueve noches de posadas, que están dedicadas a las imágenes (José y María). Para la tradición católica, el 24 de diciembre es el nacimiento del Niño Dios, y por la madrugada las imágenes de José, María y el Niño Dios, los regresan a la iglesia, acompañados de cantos, cohetes y música de huapango.

Para culminar esta celebración, el 31 de diciembre se cierra un ciclo religioso de los totonacos de Santa Ana y comienza nuevamente, en el primer día del nuevo año.

En el caso de los protestantes, desconocemos sus principales festividades, aunque comúnmente la mayoría de sus celebraciones la realizan en sus respectivos templos.

## 1.8. Actividades económicas

La agricultura es la fuente principal de subsistencia y en los últimos años la migración que trae ingresos a las familias.

La principal actividad agrícola de los totonacos de Santa Ana es el maíz, que se siembra dos veces al año (julio y diciembre). Esta actividad agrícola se considera como el principal sustento alimenticio y económico de los pobladores, ya que del maíz se deriva la venta del grano y la hoja. Sin embargo, también se cultivan otros productos secundarios, cómo el ajonjolí, el pipían, el chile, el frijol, la calabaza y el cilantro.

Por otra parte, en la casa se dedican al cuidado de los pollos, guajolotes y cerdos, que son otras fuentes de ingresos. Incluso, algunas personas que no se dedican al cultivo del maíz, son comerciantes o albañiles.

Los jóvenes que terminan la secundaria o la preparatoria salen a trabajar a las grandes ciudades: el D. F., Guadalajara y Monterrey. De igual manera, desde hace cerca de 10 años, algunos (en su mayoría varones) se aventuran a buscar “mejores oportunidades” a los Estados Unidos. También existen personas (aproximadamente 6, a la fecha) que salen a trabajar a Canadá mediante contratos de medio año. Estas personas pertenecen a una red de trabajadores de distintos países, que lamentablemente son explotados por largas horas de labores agrícolas.

## 1. 9. Rasgos tipológicos de la lengua totonaca

El totonaco es una lengua que pertenece a la familia lingüística totonaco-tepehua. En los primeros estudios que lo abordaron, McQuwon (1942) propuso que tenía filiaciones con otras lenguas mesoamericanas, principalmente, con la lengua maya y el mixe-zoque (citado en Tino 2005).

Por su parte, Campbell y Mithum (1979), Kaufman (1974) y Suárez (1983: xvi) sostienen que la familia lingüística totonaco-tepehua no tiene filiación aparente con ninguna otra familia lingüística de México (en Mackay y Trechsel 2009).

No obstante, uno de los estudios más recientes propone que existe una relación genética entre la familia totonaco-tepehua y el mixe-zoque y además plantea que existen indicios lingüísticos e históricos de que puede haber relaciones genealógicas con la lengua Chitimacha, que se habla en Louisiana, en el sur de de E. U. (Brown, Wichmann y Beck en prensa: 1-2).

Por otra parte, la familia totonaco-tepehua se divide en dos ramas. La rama tepehua consiste en tres variantes: Tlachichilco, Pisaflores y Huehutla, en tanto que el totonaco se divide en tres o cuatro ramas: el totonaco de Misantra, el totonaco norteño o de tierras altas, el totonaco de la sierra y el totonaco de la costa. El Cuadro 6 presenta la rama totonaca y tepehua, en cuanto a las divisiones que se ha considerado actualmente.

---

TOTONACO-TEPEHUA		TEPEHUA	Pisaflores Tlachichilco Huehutla			
		TOTONACO	Misantra			
			TOTONACO CENTRAL			
			NORTEÑO	Río Necaxa Cerro Xinolatépetl		
			COSTA-SIERRA			
				Filomeno Mata SIERRA		
						Ozelonacaxtla Olintla
				COSTA		
						Papantla: El carbón

---

Cuadro 6. Lenguas totonaco-tepehuas (Levy y Beck 2012)

En un principio, Rojas (1978) dividía la rama totonaca en tres variantes: el totonaco de la costa, el norteño y el de la sierra (en Levy y Beck 2012). Cabe señalar que uno de los estudios más recientes sobre las relaciones internas de la familia totonaco-tepehua es el trabajo de Mackay y Trechsel (2012). Ellos comprueban a través de evidencias morfológicas y fonológicas que el totonaco se divide en cuatro variantes y el tepehua en tres, como se ilustra en el Cuadro 6. Por último, la familia totonaco-tepehua consta de lenguas polisintéticas, que tienen un alineamiento nominativo/acusativo, de marcación en el núcleo y orden de palabras flexibles, aunque algunos especialistas coinciden en que el totonaco puede ser generalmente una lengua de verbo inicial. Más detalles de la lengua y de la gramática y semántica de relaciones topológicas serán presentados en el Capítulo 3.

## 1. 10. Convención ortográfica del TOSANA

Para la transcripción de nuestros datos usamos una ortografía práctica con la finalidad de facilitar la lectura de nuestros ejemplos. En el Cuadro 7 presentamos las 17 consonantes que integran la variante totonaca de Santa Ana. También agregamos la vibrante simple /r/, que en algunos contextos sustituye la lateral aproximante /l/. Las vocales se muestran en el Cuadro 8; se trata de tres timbres (i, a, u). Las vocales largas se representan como v: y las vocales laringizadas se marcan con v'.

	BILABIAL	ALVEOLAR	P. ALVEOLAR	L. VELAR	PALATAL	VELAR	UVULAR	GLOTAL
OCCLUSIVA	p (p)	t (t)			j (y)	k (k)	q (q)	ʔ
AFRICADAS		ts̃ (ts)	tʃ̃ (ch)					
NASALES		tl̃ (tl)						
V. SIMPLE	m (m)	n						
FRICATIVA		r (r)						
APROXIMANTES		s	ʃ (x)			x (j)		
L. APROXIMANTE		l̃ (lh) l (l)		w (w)				

Cuadro 7. Consonantes de la variante TOSANA

i i: i'                      u u: u'

a a: a'

Cuadro 8. Vocales de la variante TOSANA

**CAPÍTULO 2**  
**ASPECTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS**

En el presente capítulo doy un panorama de los enfoques psicolingüísticos que abordan el estudio de la adquisición del lenguaje espacial. Muestro también las diferencias translingüísticas en la codificación de nociones espaciales y luego presento las características de la semántica topológica de la lengua del estudio.

## 2. 1. El enfoque cognoscitivo

Desde su génesis, las teorías de adquisición del lenguaje se han caracterizado por debatir la naturaleza innata o adquirida de la capacidad del lenguaje. Estas dos propuestas se han identificado como la innatista y la constructivista. Por un lado, Chomsky (1981) y sus colegas Pinker y Bloom (1990) han planteado que la facultad de adquirir el lenguaje es genética y que la estructura inicial es lingüística. En el otro extremo, los constructivistas, que dan lugar al enfoque cognoscitivo, plantean que “los niños necesitan ciertos mecanismos restrictivos que les ayuden a resolver el problema de asociar lenguaje con referencia”, aunque otros autores sugieren que “los niños ya traen consigo ciertas categorías (como agente, paciente, causalidad, animacidad, transitividad)” y posteriormente lo desarrollan de acuerdo a la forma y función gramatical de la lengua (Rojas y de León 2001).

Por mencionar algunos de los principales psicólogos constructivistas enfocados en la adquisición de categorías semánticas desde un enfoque cognoscitivo, están los trabajos de H. Clark (1973), Johnston (1985), Slobin (1985) y Mandler (1996). Estos investigadores han planteado que todos los niños empezarán por categorías más generales de orden cognoscitivo y posteriormente aprenderán las específicas de su lengua materna.

H. Clark (1973) plantea que antes de que aparezcan las primeras palabras de los niños ellos ya traen consigo un mismo conocimiento a priori, independiente del lenguaje, como es el caso de los conceptos de espacio y de tiempo, que están sustentados en su desarrollo cognitivo. Desde esta perspectiva, el autor plantea que existe una diferencia entre el espacio perceptual y el espacio lingüístico. Es decir, él señala que el conocimiento espacial es previo a la adquisición de los términos de espacio y está guiado por factores perceptuales (gravedad, planos del cuerpo como frente y atrás, etc.).

Po su parte Johnston (1985) coincide con H. Clark en que existe un conocimiento cognoscitivo previo al desarrollo lingüístico del niño que lo conduce a la adquisición de ciertos aspectos del lenguaje como la semántica del espacio. La autora sugiere que las nociones espaciales guían el significado y la estructura lingüística (Johnston 1985: 962-963).

Mientras tanto, desde un enfoque cognoscitivista de corte piagetiano, Mandler (1996) plantea que “el lenguaje está estructurado en diversas formas de carácter espacial porque el sistema de significados de los niños preverbales está ya parcialmente estructurado [antes del lenguaje]”<sup>4</sup>. También sugiere que en el desarrollo del lenguaje existe una relación de los conceptos por medio de esquemas-imágenes desde los eventos espaciales que percibe el niño (Mandler 1996: 365-374).

Por lo tanto, esta autora sugiere la siguiente propuesta sobre el desarrollo perceptual, conceptual y lingüístico de los niños:



Cuadro 9. Percepción, conceptualización y representación lingüística de nociones espaciales con base en Mandler (1996 en de León 2001b: 102)

<sup>4</sup> Traducción hecha por de León (2001b: 101 en Rojas y de León 2001).

De acuerdo al planteamiento de Mandler, los niños perciben desde los cuatro meses hasta que empiezan a hablar el movimiento, la gravedad, el soporte y las relaciones de contenido e interioridad, y esto los conduce a adquirir las formas lingüísticas correspondientes.

Finalmente, Slobin (1985), en sus primeros trabajos sobre adquisición semántica, menciona que las diferentes propiedades de las lenguas influyen en el curso del desarrollo del lenguaje. Este autor aclara que los estudios de adquisición han hecho hincapié en lo universal en lugar de en lo particular (1985: 4).

El autor plantea dos pautas “mayores” en el desarrollo del lenguaje, que involucran los polos de función y forma:

- i) En el nivel funcional, se plantea que el desarrollo es impulsado por el crecimiento de las capacidades conceptuales y comunicativas, en conjunción con los esquemas cognitivos innatos.
- ii) En el nivel formal el desarrollo es estimulado por el crecimiento de las capacidades perceptuales y de procesar información operando en conjunción con los esquemas gramaticales innatos (Slobin 1985: 5).

Con respecto a esta propuesta, Slobin sugiere que en el nivel funcional existen evidencias para la primacía del desarrollo conceptual en proveer los primeros significados para las formas gramaticales y estimular el curso de desarrollo de ciertas formas, mientras que en el nivel formal existen evidencias de estrategias generales de adquisición del lenguaje que están guiadas por restricciones de formas lingüísticas particulares en lenguajes individuales. El planteamiento de este autor ofrece un análisis más sutil de la relación cognición-estructura lingüística que las propuestas de los psicólogos cognostivistas. Slobin (1985) y Berman y Slobin (1994) reconocen la fuerza de la estructura lingüística en la adquisición y su perspectiva se aproxima más a los lingüistas que proponen una influencia determinante de la estructura lingüística, como presentaré en la siguiente sección.

## 2. 2. El enfoque lingüístico

Durante un par de décadas los estudios sobre la adquisición del lenguaje se dedicaron únicamente a la investigación de la adquisición de lenguas europeas (por ejemplo, inglés, francés y alemán), con un enfoque predominantemente cognoscitivista.

Hacia el principio de la década de 1990 se propuso el “enfoque específico a la lengua”, un tanto en contraposición a la propuesta cognoscitivista. En este nuevo enfoque se incorporan investigaciones sobre la adquisición de nociones espaciales en lenguas tipológicamente diversas, como las orientales y las mesoamericanas. Este enfoque ha demostrado de forma convincente que las tendencias a la generalización no siempre están guiadas por factores cognoscitivos sino por cada categoría específica de la lengua meta Bowerman (1989, 1996, 2005), Choi y Bowerman (1991, 2001) y Choi (2006, 2011).

En los diferentes estudios que ha realizado Bowerman, ha enfatizado que los niños desde temprana edad aprenden las categorías semánticas específicas a su lengua materna, aunque también asume que desde el principio están presentes las nociones cognoscitivas espaciales, pero siempre están guiadas por las expresiones semánticas de la lengua (Bowerman 1989, 1996, 2005).

Choi, plantea que el espacio es uno de los aspectos fundamentales en el desarrollo lingüístico y antes de la etapa prelingüística los niños empiezan a explorar desde el comienzo de su vida. La autora también señala que el desarrollo del lenguaje y la organización semántica de los niños están determinados por el sistema específico del lenguaje (Choi 2006: 208-209)

Por otra parte los diversos estudios de Choi y sus colegas han demostrado que los niños que aprenden inglés y coreano desde muy temprana edad utilizan los términos espaciales de una manera específica del lenguaje, y que a los 18-23 meses de edad ya entienden términos espaciales de acuerdo a los principios semánticos de la lengua (Bowerman y Choi 1994; Bowerman *et al.* 1995; Choi, McDonough, Bowerman y Mandler 1999 en Choi 2006). Finalmente, la autora concluye que existe una interacción dinámica entre el aprendizaje semántico específico del lenguaje y la cognición espacial.

Otro de los estudios más actuales sobre las expresiones espaciales encuentra que los niños hablantes del coreano utilizan los términos adverbiales desde temprana edad para hablar de los eventos de movimiento. Estos hallazgos apoyan la afirmación de que la gramática específica del lenguaje influye en las expresiones de los eventos de movimiento desde muy temprano. Además, éste es un tema que no se había discutido respecto al coreano (Choi 2011). Por su parte, Brown (2001) plantea el mismo principio de especificidad semántica como una guía en el aprendizaje de la semántica en el tzeltal, lengua vecina del tzotzil (véase Brown 1994).

Las investigaciones que se han trabajado en México desde la propuesta de la “especificidad de la lengua” han atendido el desarrollo de las categorías semánticas en el tzeltal (Brown 2001), el tzotzil (de León 2001, 2005), el huichol (Gómez 2008), el totonaco (Tino 2013) y el zapoteco (Jensen 2001; Toledo 2006). Los autores consideran que existe una relación entre el desarrollo cognoscitivo y el desarrollo lingüístico, y que la lengua materna ofrece a los niños recursos para filtrar, organizar y categorizar la semántica del espacio. Estos trabajos se han enfocado, especialmente, en el desarrollo de las nociones espaciales de acuerdo a las categorías topológicas de CONTENIDO, SOPORTE, CONTACTO y SEPARACIÓN.

De León (2001a, 2001b) menciona que algunos de los conceptos topológicos de CONTENIDO, INTERIORIDAD, SOPORTE y EFECTOS DE GRAVEDAD están presentes en el léxico temprano de los niños tzotziles, como lo señalan los cognoscitivistas, pero su adquisición está guiada por las estructuras semánticas del tzotzil. La autora encuentra que desde la etapa de una palabra los niños tzotziles aprenden las nociones espaciales complejas; para las acciones de CONTACTO usan el verbo específico *lap* ‘ponerse ropa’; para SOPORTE usan el verbo *kuch* ‘cargar en la espalda’ o *pet* ‘cargar en los brazos’, que distingue entre la forma y la posición canónica del objeto; para CONTENIDO/INTERIORIDAD se fijan si el FONDO es líquido, en cuyo caso usan *tzaj* ‘sumergir sólido en líquido’, o si la FIGURA es un conglomerado, situación en la que usan *kokon* ‘verter grano en recipiente’. Otra de las cosas en las que ponen atención es en la configuración del objeto: para un anillo/tubo usan el verbo *xoj*, o si es un recipiente más amplio usan *tik*. Por otra parte, los verbos de posturas corporales aparecen en edades tempranas. En esta investigación se concluye que en la lengua tzotzil no hay desarrollo unilineal de lo conceptual a lo lingüístico, porque hay una

interacción dialéctica entre la influencia de los principios lingüísticos y los cognoscitivos (de León 2001a: 112-120).

Otro de los estudios que han atendido el desarrollo de las expresiones espaciales es el trabajo de Gómez acerca del huichol (2008). Los resultados de esta investigación muestran que el desarrollo de las expresiones espaciales está en concordancia con la especificidad semántica de la lengua materna. La autora menciona que en la adquisición semántica de las nociones de trayectoria ascendente y descendente del huichol los niños aprenden primero los prefijos verbales con significados más complejos, a pesar de que la lengua ofrezca dos tipos de adverbios de trayectoria vertical de menor complejidad. “En lo que se refiere a las nociones de trayectoria descendente y ascendente, se esperaría una adquisición temprana de los adverbios correspondientes. Sin embargo, sólo el adverbio de trayectoria ascendente aparece antes de los tres años, y su uso específicamente como direccional es poco claro; más bien parece tener un significado direccional-locativo indiferenciado. Por otra parte, los prefijos de trayectoria KA1:tray.desc. y TI:tray.asc., ya son productivos antes de los tres años” (Gómez 2008: 279). Es decir que, a pesar de existir dos formas adverbios simples (*hi+ki+a* y *teik̄i*) para expresar las nociones de trayectoria ascendente y descendente respectivamente, la niña inicia la expresión de estas nociones más bien con prefijos verbales (*ka-* y *ti-*, que son semánticamente complejos, es decir, polisémicos). Esto se debe a que los adverbios no son muy frecuentes en el *input* debido a que no son obligatorios, mientras que los prefijos espaciales sí lo son en gran medida. Esto es similar a lo que encuentra de León (2001) en tzotzil, en donde los niños no empiezan por las formas simples de contenido espacial, sino que inician el proceso con verbos específicos (Gómez 2008: 281).

Por último, menciona que la relación entre lo cognitivo y lo lingüístico dependerá de los rasgos y patrones propios de cada lengua.

Un estudio reciente sobre la adquisición de conceptos espaciales es el que reporta Tino (2013) en su investigación con la lengua totonaca. El autor señala que los verbos de postura corporal (VPC) del totonaco de Olintla (TO) *we* ‘sentado’, *ya:* ‘parado’, *ma:* ‘acostado’ y *waka* ‘encaramado’ tienen funciones predicativas en una construcción locativa, de modo que indican la posición o configuración adoptada por la FIGURA en relación al FONDO. A pesar de que este trabajo no esté enfocado a la documentación de la

adquisición de los VPC, nos permite ver cómo los niños totonacos desde temprana edad (2; 11 años; meses) están aprendiendo las nociones de SOPORTE y CONTACTO con estos recursos que indican postura corporal. Esto demuestra que los niños TO están centrando su atención en la FIGURA del objeto en relación al FONDO. Tino encuentra que los niños TO están siguiendo las categorías semánticas específicas de su lengua materna, aunque ésta también ofrece la posibilidad de generalizar todos los VPC, lo cual podría ser interpretado desde una predicción cognoscitivista. Sin embargo, ésta es una tendencia en el habla adulta totonaca más que una tendencia de generalización en el habla infantil totonaca. Otro de los recursos interesantes que él encuentra es que los VPC van acompañados por un deíctico de lugar (Tino 2013: 287-308).

## 2. 3. El estudio de categorías semánticas encubiertas en el dominio de verbos ‘vestir’ y ‘desvestir’

En los estudios de la codificación semántica de las categorías de objetos encubiertos en significados de palabras de acción, Choi y Bowerman (1991) y Bowerman (2005) mencionan que los hablantes generalmente no son conscientes del significado de los términos para algunos objetos y sólo aluden a una simple descripción, que la que pueden estar implícitos en las palabras de acción de un verbo. Los niños deben dominar estas palabras para llegar a ser hablantes fluidos de su idioma nativo (Bowerman 2005: 209).

Choi y Bowerman (1991) encuentran, por ejemplo, que en el inglés existe un solo verbo que involucra todas las acciones relacionadas con ‘ponerse ropa’: *put on*. Sin embargo, en otras lenguas el hablante tiene que elegir entre un conjunto de verbos de vestir que distinguen entre ponerse ropa en diferentes partes del cuerpo, como es el caso del coreano, que distingue cuatro tipos de verbos para la categoría de ‘vestir’.

En dicha lengua, para ponerse ropa en la cabeza se usa el verbo *ssuta* (sombrero, máscara, lentes y sombrilla), para el tronco o piernas se emplea *ipta* (abrigo, camisa, pantalones y falda), para los pies se recurre a *sinta* (zapatos, calcetines y patines) y para la muñeca o la cintura existe *chata* (pulsera y cinturón).

En japonés también se tiene un conjunto de verbos para ‘vestir’ que varían dependiendo de la parte del cuerpo a la que se haga referencia:

*karubu* para vestir la cabeza, *kiru* para la parte superior del torso y *haku* para la parte baja del torso (Kameyama 1983).

Casos similares los encontramos en las lenguas africanas. El tswana, una lengua bantú de Botswana, distingue entre poner ropa en las extremidades (*gorwola*: cabeza, manos, brazos y pies) y en la región más central del cuerpo (*goapara*). El yoruba, una lengua del Congo y Nigeria, tiene un verbo especial para las prendas de la cabeza (*de*) y otro que funciona con el resto del cuerpo (*wo*) (Schaefer 1985 en Bowerman 2005).

Obsérvense las siguientes imágenes respecto a cómo se clasifican los eventos de ‘ponerse prendas’ de acuerdo a las categorías tipológicas de cada lengua, publicadas en Bowerman (2005: 216).

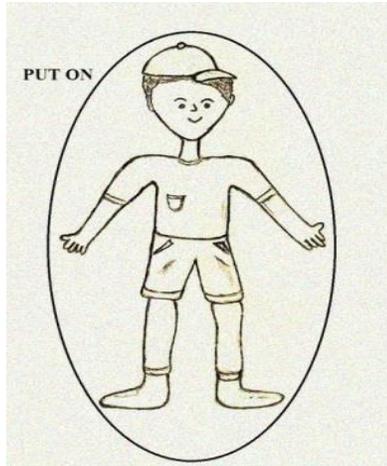


Imagen 2. Verbo para 'poner prendas' en inglés

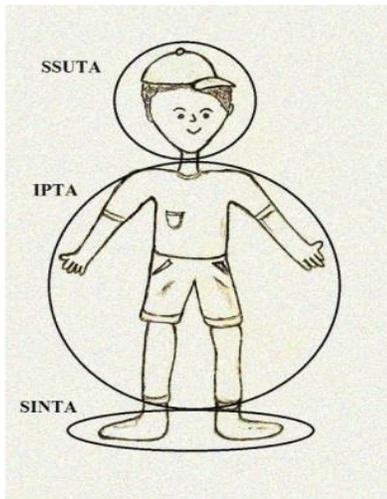


Imagen 3. Verbos para 'poner prendas' en coreano

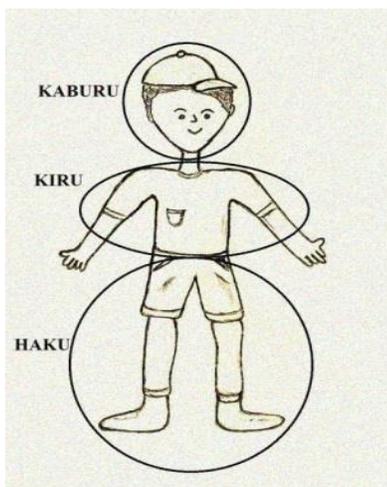


Imagen 4. Verbos para 'poner prendas' en japonés

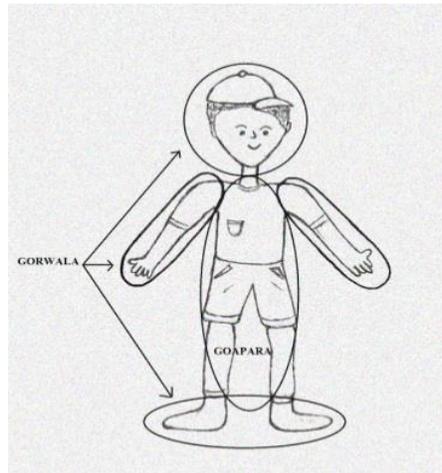


Imagen 5. Verbos para ‘poner prendas’ en tswana

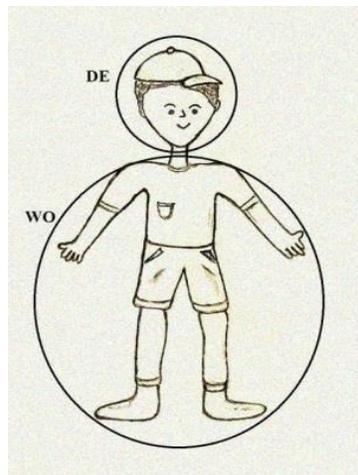


Imagen 6. Verbos para ‘poner prendas’ en yoruba

Los esquemas nos ilustran cómo las diferentes lenguas codifican las relaciones topológicas de CONTACTO en la acción de ponerse prendas de vestir.

Choi y Bowerman (1991) mencionan que desde temprana edad los niños adquieren los recursos para denotar estas categorías semánticas, y cuando aprenden sus lenguas, empiezan por hablar acerca de los actos de ponerse la ropa, llevar cosas y consumir, antes de los dos años. Como se puede ver en la Imagen 2, en inglés sólo existe un verbo genérico (*put on* ‘poner’) que involucra cualquier área del cuerpo. Los hablantes coreanos distinguen

tres regiones para portar prendas (Imagen 3); la primera tiene que ver con los objetos que se usan en la cabeza (*ssuta*), la segunda con la parte central del cuerpo (*ipta*) y la tercera con los pies (*sinta*). El japonés (Imagen 4) también cuenta con tres tipos de verbos, pero sólo uno (*kaburu*) tiene una función análoga a las de la lengua anterior, pues se asigna a objetos que van en la cabeza, mientras que los otros dos dividen dos grandes categorías del cuerpo: *kiru* abarca desde el cuello hasta la cintura y *haku* de la cintura hasta los pies.

Las lenguas africanas sólo cuentan con dos tipos de verbos que se distinguen de las otras lenguas. En tswana (Imagen 5) existe un verbo parecido al coreano, que sólo se usa en la parte central del cuerpo (*goapara*), mientras que el otro tipo de verbo es más genérico e involucra los pies, los brazos y la cabeza (*gorwala*). En yoruba (Imagen 6) también se tiene un verbo que es especialmente para la cabeza (*de*), semejante al coreano y japonés, mientras que para las otras regiones del cuerpo se usa *wo*, como el verbo coreano *ipta*.

Con respecto a los estudios de los compuestos verbales en totonaco, Levy (2012) menciona que existen dos tipos de bases verbales que expresan CONTACTO y APOYO. Semánticamente, se trata de dos subtipos de la clase de verbos estativos; los de APOYO son cuatro tipos de verbos de posturas corporales: *wi*: ‘sentado’, *ya*: ‘parado’, *ma*: ‘acostado’ y *waka* ‘trepado’.

Las bases verbales de ‘CONTACTO’ son aproximadamente 15 raíces posicionales que constituyen un grupo cerrado: *-nu*: ‘adentro±horizontal’ ‘+contacto.horizontal’, *-xtu* ‘afuera±horizontal’ ‘-contacto.horizontal’, *-ju*: ‘adentro.vertical’ ‘+contacto.vertical’, *-kut* ‘hacia afuera.vertical’ ‘-contacto.horizontal’, *ki*: ‘destapado, abierto’ ‘-contacto, que implica una acción de apartar’, *-chawá* ‘cerrado’ ‘+contacto que implica una acción de juntar’, *-ta* ‘hacia abajo’ ‘contacto hacia abajo pero sin penetrar el fondo’, *-spi't* ‘vuelta’ ‘llegar a un contacto tras una ruta circular’, *-skut*, *-stuuq*, *-xtuuq* ‘pegado’ ‘contacto estrecho y en toda la superficie’, *-si'*: ‘visible’ ‘contacto visual’ y *-ci'*: ‘escondido’ ‘contacto visual’. Estas raíces en su mayoría van ligadas a los morfemas de PARTE para indicar el lugar de contacto (Levy 2012: 240-242). Por contraste, en la lengua zapoteca los prefijos de PARTE se usan como locativos (Jensen 2001, Toledo 2006).

Levy explica que para llevar a cabo la tarea de localizar una figura con respecto a un objeto de referencia el totonaco utiliza cuatro verbos locativos existenciales. Sin embargo, cuando el objeto de referencia es el cuerpo humano, como en los verbos para vestirse y

desvestirse, cambia de verbos y utiliza un grupo especial que expresa las acciones de vestirse o quitarse la ropa. Explica que se pueden conceptualizar como verbos que “localizan” a un objeto, lo que se va a vestir, con respecto a un objeto de referencia, que en este caso es el cuerpo humano. Son verbos que especifican dónde se ponen las prendas, formados a partir de la raíz *-nu*: ‘adentro’ junto con los prefijos de partes del cuerpo: “Los hablantes del totonaco de Papantla utilizan recursos diferentes cuando el Objeto de Referencia es un humano y se trata de eventos de portar ropa o adornos (y quitárselas), el recurso utilizado son los corporales con las raíces estativas *-nu*: ‘adentro.±horizontal’ para ponérselos, y *-xtu* ‘afuera.±horizontal’, para quitárselas” (Levy 2012: 7). La noción central con que se expresa el hecho de portar ropa o adornos es la noción semántica de ‘contacto’ (Levy 1996).

Entonces, siguiendo el esquema de Choi y Bowerman, el totonaco de Santa Ana dividiría el cuerpo humano como se muestra en la imagen siguiente:

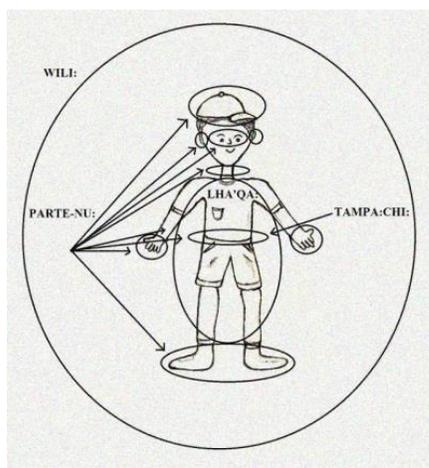


Imagen 7. Raíces léxicas para ‘poner prendas’ en totonaco: general y específicas

Otra de las investigaciones de categorías semánticas encubiertas que tiene que ver con los verbos de SEPARACIÓN, es la que hace Palancar (2007), donde demuestra que el otomí es una lengua con un alto grado de especificación léxica y una falta de verbos genéricos. Los verbos no tienen una calidad de categoría superior para ‘cortar’ y ‘romper’. Los eventos de corte no suceden espontáneamente, sino que todos son transitivos y cada

uno de los verbos es sensible a la forma, pero el instrumento no está lexicalizado<sup>5</sup>. Por ello, los verbos en esta lengua tienen una semántica muy específica, pero se carece de los verbos genéricos.

---

<sup>5</sup> Por ejemplo; *bi=h* (y)ǰ<sup>h</sup>k-Ø-a=r                      *m ũ*  
3.PST=(NPS) cut-3OBJ-B=SG                      squash  
'He cut the squash'

## 2. 4. Codificación semántica de ‘poner (se) prendas’ en el TOSANA

Como vimos más arriba, Levy (1996) explica que en el totonaco de Papantla existe una categoría específica para ‘vestirse’ o ‘quitarse la ropa’. Para especificar dónde se ponen las prendas se utiliza la raíz *-nu*: ‘adentro’ prefijada al corporal. En el siguiente cuadro se muestran los recursos léxicos para las nociones topológicas de ‘contacto’/‘poner (se) prendas’ en TOSANA.

RAÍCES LÉXICAS DE ‘PONER (SE PRENDAS)’		
R. GEN.	R. ESP.	R. ESP.
NIVEL GENERAL	NIVEL 1	NIVEL 2
<b>0</b>	<b>-</b>	<b>+</b>
<i>wili</i> :	<i>lha'qa</i> :	PARTE- <i>nu</i> :
‘ponerlo’	‘vestirlo’	‘parte-adentro’

Cuadro 10. Raíces léxicas de ‘poner’: general y específicas.

Clave: R. Gen: Raíz General, R. Esp: Raíz específica

Obsérvese que las raíces léxicas de ‘poner (se) prendas’ se dividen con base en su semántica en raíz general y raíces específicas. La raíz general *wili*: ‘ponerlo’ tiene una función más general que las raíces léxicas específicas de NIVEL 1 y 2.

Estas las raíces léxicas específicas se dividen en dos subtipos de categorías especializadas del ‘contacto’: la raíz *lha'qa*: ‘vestirlo’ se usa para la parte central del cuerpo y los verbos de la forma PARTE-*nu*: ‘parte-adentro’ tienen las funciones locativas más finas del ‘contacto’.

La siguiente imagen muestra cómo se codifican las categorías semánticas de ‘poner (se) prendas’ en TOSANA.

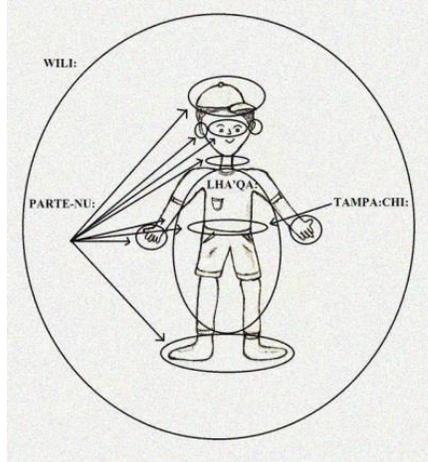


Imagen 8. Raíces léxicas para ‘poner prendas’ en totonaco: general y específicas

La Imagen 8 muestra que el TOSANA cuenta con una raíz léxica general *wili:* ‘ponerlo’ para la categoría topológica de contacto (poner prendas), como en inglés *put on* ‘poner’. También tiene una raíz léxica específica *lha'qa:* ‘vestirlo’ (NIVEL 1) como en coreano (*ipta*) y en yoruba (*wo*) que cubre el área central del cuerpo. Finalmente, la raíz léxica *PARTE-nu:* ‘parte-adentro’ (NIVEL 2) tiene una alta elaboración semántica más fina que las otras lenguas que se reportan (Choi y Bowerman 1991; Bowerman 2005). Éstas se refieren a acciones de ponerse prendas en partes específicas del cuerpo y, en general, son particulares al totonaco.

## 2. 5. Codificación semántica de ‘quitar (se) prendas’ en el TOSANA

Pye (1995) realizó un estudio con los verbos de ‘romper’ en k’iché, mandarín e inglés y plantea que los niños siguen los principios de las categorías específicas como son trazadas en sus lenguas maternas. Se ha constatado que los verbos de separación se subdividen en relación a las propiedades de los objetos involucrados y se dividen finamente de acuerdo a las categorías de los objetos que son importantes para las clases de eventos (Bowerman 2005: 214)

En el siguiente cuadro se muestran los recursos léxicos para expresar la función topológica de ‘separación’/‘quitar (se) prendas’ en la lengua de estudio.

RAÍCES LÉXICAS DE ‘QUITAR (SE) PRENDAS’		
R. GEN.	R. ESP.	R. ESP.
	NIVEL 1	NIVEL 2
—	-	+
	<i>pu:xtu</i>	PARTE- <i>xtu</i>
	‘desvestirlo’	‘parte-adentro’

Cuadro 11. Raíces léxicas de ‘quitar (se) prendas’; específicas  
Clave: R. Gen: Raíz General, R. Esp: Raíz específica

En esta tabla se muestran las raíces léxicas específicas de ‘quitar’. Como se puede ver, esta categoría semántica topológica de ‘separación’ no cuenta con una raíz léxica general, como la raíz léxica de ‘poner’ (Cuadro 10). Sin embargo, en el nivel de semántica específica, recuérdese que las raíces léxicas de ‘quitar’ tienen el mismo nivel de especificidad que las categorías semánticas de ‘poner’ (NIVEL 1 Y NIVEL 2). La raíz *pu:xtu* ‘desvestirlo’ se usa para la parte central del corporal, mientras que la raíz PARTE-*xtu* ‘PARTE-afuera’ tiene funciones locativas más finas referidas al campo de ‘separación’. En la Imagen 9 se ilustra cómo se codifican las categorías semánticas de ‘quitar (se) prendas’ en TOSANA:

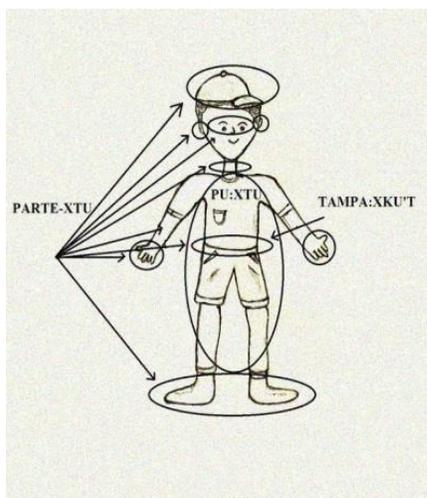


Imagen 9. Raíces específicas para 'quitar prendas' en totonaco

Como mencionamos arriba, la raíz *pu:xtu* 'desvestirlo' se usa para la parte central del cuerpo (del cuello hasta la parte baja del pie), mientras que la raíz léxica *PARTE-xtu* 'PARTE-afuera' se usa para las áreas más específicas del cuerpo.

Dadas las características de los recursos del totonaco para expresar relaciones de topológicas en las acciones de 'poner (se) y quitar (se) prendas', la presente investigación se enmarca en el contexto de las investigaciones sobre adquisición de la semántica de conceptos de espacio y los efectos de la tipología de la lengua materna.

Pasemos ahora a describir las metodologías y técnicas usadas para la obtención de los datos.

## 2. 6. Metodología y técnicas de investigación

La metodología que se siguió en esta investigación es de carácter transversal (Serra *et al.* 2000). Este método nos permite hacer un estudio comparativo con grupos de niños de diferentes edades y tener una aproximación cuantitativa a las tendencias observadas por cortes de edad en el uso y desarrollo de los recursos que son objeto de la investigación.

## 2.7. Perfil sociolingüístico de los sujetos de investigación

La situación sociolingüística actual de los hablantes totonacos de Santa Ana es un poco divergente, ya que de las tres localidades del municipio (Chumatlán) se ha considerado con la más alta vitalidad lingüística y aparentemente con el mayor número de totonacohablantes (véase Capítulo 1, sección 1.3.).

Sin embargo, durante el transcurso de la investigación, me pude dar cuenta de que a pesar de esto, impera un alto grado de bilingüismo. Esto es más evidente en la generación de los padres jóvenes, que tienen alrededor de 13 a 29 años de edad y escolaridad de secundaria, nivel medio superior o superior. Éstos tienen la ideología de no seguir socializando a sus hijos desde el totonaco. Tienen en promedio de uno a dos hijos, que (curiosamente) en muchos casos son una niña y un niño.

Esta tendencia a la socialización lingüística bilingüe presentó retos, ya que al comienzo de la investigación tenía la expectativa de que la lengua totonaca se siguiera transmitiendo como primera lengua. De hecho, había encontrado a varios niños de 1; 6 y 2; 6 (años; meses) cuyos padres comentaban que era muy importante “seguir enseñándoles el totonaco”; sin embargo, al trabajar con los pequeños la situación lingüística era muy distinta, ya que solamente podían hablar el español. Posteriormente visité a otras familias, pero lamentablemente la situación era la misma. También visité otros dos pueblos vecinos (La Vega y El Zapote), donde sólo encontré a un niño que se ajustara a mi supuesto original, pues el fenómeno del desplazamiento del totonaco es cada vez más fuerte. Así pues, es importante resaltar que los niños que tomaron parte en esta investigación provienen mayoritariamente de hogares bilingües, ya que la adquisición monolingüe del totonaco no es la norma actualmente.

En cuanto a los adultos que participaron en la investigación, la mayoría son bilingües y todos hablan el totonaco de manera predominante. Después de haber expuesto esta situación procedemos a describir a nuestros sujetos de investigación.

### 2.7.1. Adultos

En los estudios de adquisición del lenguaje es muy importante obtener datos sobre el tema investigado en un grupo representativo de adultos para tener como referente el sistema adulto. Esto permite determinar de qué manera los niños se aproximan a la meta adulta, así como la manera en que realizan sus propios análisis y construyen sus reglas.

Para trabajar con los adultos se tomó como criterio que tuvieran como primera lengua el totonaco y que fueran personas de la localidad. Se buscaron hombres y mujeres de diferentes edades para tener un *input* variado. De los siete adultos que participaron, cinco fueron mujeres y dos hombres, que promedian en un rango de edad desde los 18 hasta los 70 años (obsérvese Cuadro 12).

ADULTOS TOTONACOS DE SANTA ANA				
	Nombres	Edades	Sexo	Escolaridad
1.	Suuna	70	Femenino	No fue a la escuela
2.	Naana	60	Femenino	No fue a la escuela
3.	Mayuj	45	Femenino	No fue a la escuela
4.	Looli	29	Femenino	Secundaria
5.	Betu	29	Masculino	Preparatoria
6.	Chino	21	Masculino	Preparatoria
7.	Reni	18	Femenino	Preparatoria

Cuadro 12. Nombres y edades de los adultos

De las siete personas que aparecen en el cuadro, todos tienen como primera lengua el totonaco, y 6 de ellos son bilingües totonaco-español, mientras que el restante es monolingüe totonaco. Las primeras tres mujeres no tuvieron preparación escolar, pero las señoras Suuna y Naana aprendieron el español a través del comercio. La primera señora (Suuna) es artesana<sup>6</sup> y desde muy joven salía constantemente a vender sus productos a otros municipios, donde interactuaba tanto con hablantes del totonaco como con hablantes del

<sup>6</sup> La señora elabora comales y ollas de barro (principalmente).

español. En el caso de la segunda señora (Naana), tiene una tienda y desde hace varios años se relaciona con personas que sólo hablan el español, como son los profesores y los comerciantes. De esta manera, las dos señoras han aprendido el español como su segunda lengua.

En el caso de la señora Mayuj, por cuestiones de salud comúnmente no sale de su casa y todo el tiempo se relaciona con totonacohablantes, de modo que sólo entiende algunas palabras del español.

Finalmente, los últimos 4 jóvenes aprendieron el español en las escuelas. La señora Looli estudió hasta la secundaria, mientras que el señor Betu y los otros dos jóvenes, Chino y Reni, acabaron la preparatoria y son altamente competentes en el español. Incluso Betu y Chino han salido a trabajar por temporadas largas a la Ciudad de México. Sin embargo, en el pueblo todos nuestros sujetos se comunican generalmente en totonaco y muy pocas veces en español.

### 2.7.2. Niños

En relación a los niños del estudio, los criterios que se tomaron fueron las edades, el género y la lengua materna (tononaco). De acuerdo a las edades de los niños se formaron tres grupos. El Grupo 1 es de 3; 0 a 4; 6 (años; meses). El Grupo 2 es de 5; 4 a 6; 3 (años; meses). El Grupo 3 es de 7; 0 a 8; 10 (años; meses). También añadimos a un pequeño de 2 años con 7 meses para confirmar algunas preguntas que teníamos, pero esto fue en la segunda fase de la investigación, una vez obtenidos los datos con los 3 grupos investigados (obsérvese Cuadro 13).

NIÑOS TOTONACOS DE SANTA ANA			
Grupos	Nombres	Edades	Sexo
	Víctor	2; 7 (años; meses)	Masculino
1	Luis	3; 1 (años; meses)	Masculino
	Hugo	4; 2 (años; meses)	Masculino
	Ali	4; 6 (años; meses)	Femenino
2	Jessi	5; 4 (años; meses)	Femenino
	Ceci	5; 10 (años; meses)	Femenino
	Emi	6; 3 (años; meses)	Femenino
3	Hermi	7; 1 (años; meses)	Femenino
	Ale	8; 2 (años; meses)	Femenino
	Julio	8; 10 (años; meses)	Masculino

Cuadro 13. Nombres y edades de los niños del estudio

El primer grupo está integrado por dos niños y una niña. Ninguno de ellos son hermanos, pero todos se conocen. El niño más pequeño tiene 3 años con un mes, el segundo niño tiene 4 años con dos meses y el más grande es de 4 años con seis meses. Estos niños aún no asisten a la escuela (preescolar) y casi todo el tiempo conviven con sus padres y sus hermanos. Además, son monolingües totonacos.

El segundo grupo lo integran tres niñas, quienes ya asisten al preescolar. La niña Jessi ya sabe hablar un poco el español, pero las otras dos apenas conocen algunas construcciones, ya que en la escuela preescolar “bilingüe” sólo les hablan y les enseñan en español.

El tercer grupo se integra por dos niñas y un niño. La primera niña está cursando el tercer grado de primaria y los otros dos están en cuarto grado. Estos niños son más competentes en el español que los niños del Grupo 1.

Es importante mencionar que los tres grupos de niños provienen de familias de escasos recursos. La mayoría tiene hermanos mayores (de 11 a 18 años) y más pequeños, de manera que cada una de las familias constan de entre 3 y 8 hermanos.

La edad de los padres de los niños promedia entre los 28 y los 45 años. Algunos hablan el español y otros sólo lo entienden, aunque ninguno de ellos fue a la escuela.

En el caso particular de Jessi, pertenece a una familia extensa donde los padres sólo les hablan español a los hijos, mientras que la abuela y la bisabuela lo hacen en totonaco. Los otros niños son de familias nucleares donde la lengua es el totonaco.

Las viviendas de los niños totonacos son similares entre sí. Sólo cuentan con luz eléctrica, una televisión o una radio grabadora. La mayoría de las casas están construidas con pared de cemento y techo de lámina de aluminio y se dividen en dos cuartos; en el cuarto principal se atiende las visitas, sirve como dormitorio y para almacenar el maíz. El segundo cuarto se usa como cocina y comedor.

Finalmente, los padres se dedican principalmente al cultivo de maíz y las madres sólo se encargan de cuidar a los niños y de las labores de la casa. Los niños más grandes ayudan a los padres en el campo y las niñas a las madres, que son las principales cuidadoras de los niños pequeños.

A continuación describiremos las tres tareas que se aplicaron en el trabajo de campo para recabar los datos adultos e infantiles.

## 2.8. Tareas de elicitación

Las tareas de elicitación que se aplicaron en el trabajo de campo consistieron en tres actividades, que se llamaron respectivamente “tarea espontánea”, “tarea semidirigida” y “tarea con clips”. Cada una de estas tareas fue aplicada tanto en los adultos como en los niños y todas las instrucciones fueron en totonaco.

En las tareas espontánea y semidirigida se usó como estímulo una muñeca (Imagen 10) con sus respectivas prendas de vestir y accesorios (las prendas fueron un suéter, un vestido, unos pants y un short; los accesorios fueron un gorro tejido, un collar, un arete, unos lentes, una pulsera, un cinturón, un zapato y un calcetín)<sup>7</sup>. Tanto las prendas como los accesorios se le ponían y se le quitaban a la muñeca mientras se le preguntaba al sujeto elicitado “¿Qué estoy haciendo?”. Esta tarea fue inspirada por la investigación de Bowerman y Choi (2000), basada en la elicitación de acciones topológicas usada también por de León (Bowerman, de León y Choi 1995c).

Adicionalmente, se condujo otra tarea de elicitación con video clips diseñados por el investigador, en los cuales un niño totonaco se ponía y se quitaba las prendas y accesorios<sup>8</sup>. Obsérvense las siguientes imágenes de las tres tareas: espontánea (Imagen 11), semidirigida (Imagen 12 y 13) y descripción de clips (Imagen 14 y 15).

### i) Tarea espontánea



Imagen 10. Muñeco estímulo

<sup>7</sup> Todas las prendas de vestir son comunes en la comunidad de estudio, con excepción del brassier, la pulsera y los lentes, que son conocidos, pero no usados de manera generalizada.

<sup>8</sup> Las prendas fueron: una camisa y un pantalón; los accesorios fueron una gorra, un collar, un cinturón, un reloj y unos zapatos.



Imagen 11. Niños jugando con muñeco estímulo

ii) Tarea semidirigida



Imagen 12. La mamá del investigador está vistiendo el muñeco



Imagen 13. La niña le da la orden a la señora para que le ponga la prenda al muñeco.

### iii) Tarea de los clips



Imagen 14. Clip 4: niño poniéndose gorra



Imagen 15. Segunda fase: el niño observa el video y describe la escena (Imagen 34, ver anexo)

Cada una de estas tareas fue grabada con una videocámara marca Sony en formato mp3. Posteriormente, todos los materiales se convirtieron en los formatos mpg (video) y wav (audio), que eran requeridos por el programa ELAN para transcribir y traducir los datos. Después se tuvo que tabular todos los datos para obtener los porcentajes de cada una de las raíces léxicas de ‘poner’ y ‘quitar’ en cada una de las tareas (adultos y niños). En cuanto al trabajo de campo, consistió en tres etapas. La primera salida fue de dos semanas, en junio de 2012. La segunda salida fue de tres meses, entre noviembre de 2012 y febrero de 2013. Posteriormente, se tuvieron que corroborar unos datos durante una semana en marzo de 2013. El total de la grabación fue de aproximadamente ocho horas, de las cuales se transcribieron cinco.

### 2.8.1. Tarea espontánea

La primera tarea espontánea tenía como finalidad obtener los datos más naturales posibles de los niños en interacciones espontáneas. Este tipo de tarea fue aplicada en la casa del investigador, porque se requería un espacio donde los niños y los adultos más jóvenes jugaran tranquilamente, sin ser interrumpidos por otras personas, así como controlar la distracción representada por la música, ya que otros factores de sonoros eran inevitables (los anuncios, las lluvias, etc.)

Las primeras grabaciones que se realizaron fueron con los adultos, proporcionándoles el estímulo de la muñeca con sus prendas y accesorios. Posteriormente la misma tarea se llevó a cabo con los niños. En este evento la única indicación que se les proporcionaba tanto los adultos a como los niños era que exploraran los estímulos y que jugaran y conversaran libremente.

En una esquina se colocaban los estímulos para que jugaran o los exploraran mientras se tomaba video de la escena espontánea. Estos juegos duraban aproximadamente 40 minutos en adultos y una hora y media en los niños.

### 2.8.2. Tarea semidirigida

La tarea semidirigida consistió en elicitación<sup>9</sup> a los sujetos de manera individual con el muñeco estímulo poniéndole y quitándole las prendas y accesorios de vestir. La tarea fue dividida en una sección de “poner” y otra de “quitar”.

A los adultos el investigador les preguntaba *túku ktlawá:ma*: ‘¿qué estoy haciendo?’ Entonces, ellos describían cada una de las actividades para ‘poner’ y ‘quitar’ prendas, usando las raíces léxicas general y específicas. En la segunda sección se le pidió al sujeto que le diera la orden al encuestador de llevar a cabo diversas acciones con las prendas.

---

<sup>9</sup> Usamos el término de elicitación para hacer referencia a la producción dirigida generada por un estímulo específico.

El participante del estudio le decía, por ejemplo, al investigador que le pusiera o quitara el gorro tejido a la muñeca: *kama:'qnu:* ‘ponle el gorro tejido’ o *kama:'qxtu* ‘quítale el gorro tejido’.

Posteriormente se realizaron las mismas actividades con los niños. Para hacer esta tarea se contó con una colaboradora, ya que como mujer facilitaba la confianza de los niños al elicitarlos. Esta tarea (semidirigida) fue inspirada por la metodología de Bowerman y Choi (2000). La mayoría de las elicitaciones se grabaron en la casa de los sujetos.

### 2.8.3. Tarea con clips

La tarea con clips fue creación del investigador y este material se elaboró con el objetivo de ofrecer otros escenarios diferentes de los anteriores que complementarían el material. Los video clips generaron en los entrevistados un análisis más fino respecto a las acciones de ‘poner (se) y quitar (se) prendas y accesorios’ llevadas a cabo por un niño grabado previamente. A diferencia de la tarea semidirigida en este caso las acciones fueron más controladas.

También hubo una considerable diferencia porque los clips correspondían al contexto natural de los niños y porque éstos conocían al niño actor, lo cual los motivó a desenvolverse recurriendo a un habla menos artificial, porque ellos decían *A:ma tata:nu:ma: kunijo* ‘Mira, se está poniendo (su pantalón) Conejo (apodo del niño actor)’, lo cual incluso les provocaba gracia. Así pues, la elaboración de este material contó con la ayuda de un niño de 7 años que se ponía y se quitaba la ropa<sup>10</sup>. Cada una de las escenas dura aproximadamente 15 segundos.

Con estos materiales, y por medio de una laptop, el investigador se sentaba al lado del pequeño o del adulto y en frente se ponía la computadora, se les mostraban cada una de las escenas y se les preguntaba *Tuku tlawa:lh* ‘¿Qué hizo?’ En el caso de los niños más pequeños, se les reproducía tres veces cada escena, porque a veces se les dificultaba responder.

---

<sup>10</sup> Quiero mencionar que todas las escenas fueron supervisados por los padres del niño. Además, cuando se graba la escena de ponerse y quitarse la camisa y el pantalón, el niño actor siempre tenía puesto un short y una playera.

**CAPÍTULO 3**  
**RAÍCES LÉXICAS PARA EL DOMINIO DE ‘PONER (SE)’ Y**  
**‘QUITAR (SE) PRENDAS’**

### 3. 1. Cuestiones generales

#### 3.1.1. Raíz léxica frente a verbo

En el presente capítulo nos centraremos en las raíces verbales para el dominio de ‘poner (se)’ y ‘quitar (se) prendas’ en totonaco. Quiero mencionar que el punto de partida de esta investigación ha sido conceptual, es decir, empezamos a partir de dominios semánticos. Es por esta razón que antes de iniciar tengo que hacer algunas precisiones sobre los niveles de análisis en los que hablaremos.

Una de las características del totonaco es que a partir de una raíz se pueden derivar varias bases verbales. Cada una de estas derivaciones es un verbo, pues tiene su propia sintaxis y una entrada en el diccionario. Por ejemplo, de la raíz  $\sqrt{lha'qa}$ : ‘vestirlo’ se derivan los verbos *lha'qa*: ‘vestirlo algo (transitivo)’, *ma:lha'qa:ni* ‘alguien viste algo a alguien (causativo)’, *lha'qa:nan* ‘alguien viste (detransitivizado)’, *lha'qa:ni* ‘se viste lo de otro’ (benefactivo en construcción de ascensión del poseedor)<sup>11</sup>. Se trata, así, de cuatro verbos que se distinguen por su valencia, que puede ser transitiva, causativa, detransitivizadora o con un poseedor como participante.

Todos los verbos que acabamos de presentar son pertinentes para nuestro estudio y, cuando nuestro propósito no sea distinguir las construcciones, los usaremos indistintamente para ejemplificar por qué comparten la semántica de su núcleo léxico, ya que se trata de una misma familia de verbos. Por lo tanto, quiero enfatizar que para el propósito de nuestro estudio cuando lo que sea pertinente sea la semántica del núcleo léxico ejemplificaré con cualquiera de los verbos de la familia de derivación, pues lo que estoy focalizando es la semántica del núcleo léxico. No obstante en el momento en que resulte necesario focalizar la sintaxis, así como las distintas alternancias de valencia, hablaremos en el nivel de verbos.

Otros grupos de verbos del dominio semántico se construyen a partir de dos raíces ligadas:  $\sqrt{-nu}$ : ‘adentro’ y  $\sqrt{-xtu}$  ‘afuera’. Estas raíces en particular se caracterizan “porque en combinación con un morfema de partes produce un verbo estativo, que puede luego derivar verbos activos incoativos y causativos” (Levy 2012).

Cuando estas raíces ligadas se combinan con los prefijos corporales podemos tener las siguientes construcciones:

---

<sup>11</sup> Para decir cosas como ‘me puse la chamarra de mi hermano’.

RAÍZ	V. ESTATIVO	V. INCOATIVO	V. CAUSATIVO	V. DITRANZITIVIZADOR
$\sqrt{-nu}$ : 'adentro'	<i>a'q-nu</i> : 'cabeza-adentro'	<i>ta-a'q-nu</i> : 'INC-cabeza-adentro'	<i>ma:-a'q-nu</i> : 'CAUS-cabeza-adentro'	<i>ta-a'q-nu:-nan</i> 'INC-cabeza-adentro-DTRN'
	'alguien tiene puesto algo en la cabeza, lo tiene puesto'	'alguien se pone algo de la cabeza'	'alguien le pone algo a alguien de la cabeza'	'alguien se pone [algo] <sup>12</sup> de la cabeza [siempre]'

Cuadro 14. Raíz  $\sqrt{-nu}$ : en sus distintas derivaciones

Construida de la misma manera otra familia de verbos que podemos tener cuando las raíces ligadas se combinan con los prefijos corporales, son las siguientes (véase Cuadro 15).

RAÍZ	V. ESTATIVO	V. INCOATIVO	V. CAUSATIVO	V. DITRANZITIVIZADOR
$\sqrt{-xtu}$ 'afuera'	<i>a'q-xtu</i> cabeza-afuera	<i>ta-a'q-xtu</i> INC-cabeza-afuera'	<i>ma:-a'q-xtu</i> caus-cabeza-afuera'	<i>ta-a'q-xtu-nan</i> INC-cabeza-afuera-DTRN
	'alguien se quitó algo de la cabeza', lo tiene quitado'	'alguien se quita algo de la cabeza'	'alguien le quita algo a alguien de la cabeza'	'alguien se quita [algo] de la cabeza [siempre]'

Cuadro 15. Raíz  $\sqrt{-xtu}$  en sus distintas derivaciones

Como podemos ver, mediante las derivaciones de las raíces  $\sqrt{-nu}$ - (Cuadro 14) y  $\sqrt{-xtu}$ - (Cuadro 15) y con los distintos prefijos corporales podemos tener distintas bases verbales con significados muy específicos para este dominio de 'poner (se)' y 'quitar (se) prendas'.

Por otro lado, con el verbo específico *pu:xtu* 'desvestirlo', aunque uno puede observar que está formado por dos morfemas (*pu:-* y *-xtu*), el concepto ya no es la suma del significado de los dos morfemas, sino que ya se toma como un verbo específico no analizable, que quiere decir 'desvestirlo'.

<sup>12</sup> Lo que está en corchetes no se manifiesta sintácticamente en una oración en totonaco, pero es parte del significado.

Es importante mencionar que cuando nos enfoquemos en la semántica del núcleo léxico no haré distinción entre las distintas derivaciones. Sin embargo, más adelante veremos cómo los niños están aprendiendo las derivaciones, como son las construcciones incoativas y causativas, así como los verbos derivados con *-nan*, el sufijo que quita sintácticamente el objeto y que tiene varios efectos semánticos de acuerdo a la raíz con que se construya. Por lo tanto, en la descripción que sigue nos detendremos para mostrar las variaciones de significado en las raíces combinadas con *-nan*.

### 3.1.2. Las raíces léxicas del dominio

En el dominio semántico de ‘poner (se)’ y ‘quitar (se) prendas de vestir’ la lengua totonaca de Santa Ana cuenta con una raíz general para ‘poner’ y una serie de raíces léxicas específicas. Para el dominio de ‘quitar’ sólo cuenta con raíces específicas. La raíz léxica general<sup>13</sup> para ‘poner (se) prendas’ es *wili*: ‘ponerlo’, raíz que no hace ninguna distinción si lo que se pone en la parte es una prenda o un accesorio.

Sin embargo, las siguientes raíces léxicas específicas indican la parte en que va la prenda o el accesorio, conformando dos raíces exclusivas para las categorías semánticas de ‘poner’ y de ‘quitar’. La primera raíz  $\sqrt{lha'qa}$ :- ‘vestirlo’ se refiere al lugar de ‘poner (se) prendas y *pu:xtu* ‘desvestirlo’ para ‘quitar (se)’ prendas. Las otras raíces léxicas específicas se construyen a partir de las raíces ligadas  $\sqrt{-nu}$ : ‘adentro’ y  $\sqrt{-xtu}$  ‘afuera’ con los prefijos corporales. Estas construcciones específicas pueden tener dos funciones en comparación de las dos raíces anteriores; es decir que estas raíces funcionan para ‘poner (se)’ y ‘quitar (se) prendas y accesorios’<sup>14</sup>.

Algunos ejemplos para ‘poner’ son *ta:nu*: ‘sentadera-adentro’, ‘puesto en la sentadera’; *maqnu*: ‘cuerpo-adentro’, ‘puesto en el cuerpo’; *a'qnu*: ‘cabeza-adentro’, ‘puesto en la cabeza’; *maqanu*: ‘mano-adentro’, ‘puesto en la mano’; *pixnu*: ‘cuello-adentro’, ‘puesto en el cuello’, etc. Para las raíces de ‘quitar’, los ejemplos son *ta:xtu* ‘sentadera-afuera’, ‘quitar de la sentadera’; *maqxtu* ‘cuerpo-adentro’, ‘quitar del cuerpo’;

---

<sup>13</sup> De aquí en adelante usaré el término *raíces léxicas* para no confundir al lector respecto al hecho de que un verbo puede tener distintas derivaciones; como ya mencionamos, lo que nos interesa es el núcleo semántico.

<sup>14</sup> Parece que estas raíces también tienen la función de una raíz general *wili*: ‘ponerlo’, pero lo que las caracteriza es que llevan un prefijo corporal que indica el lugar donde van las prendas o los accesorios.



Como se ha mencionado, la raíz específica  $\sqrt{lha'qa}$ :- ‘vestirlo’ es una raíz léxica específica para ‘poner (se) prendas’, (4a), pero (4b) presenta una incorrección semántica:

(4a) *Kalha'qa: misweter.*

ka-lha'qa: mi-suéter  
OPT-vestir 2POS-suéter  
‘Viste tu suéter.’

(4b) *¡!Kalha'qa: misapa:tu*<sup>15</sup>. {INVENTADO POR FMC}

ka-lha'qa: mi-sapa:tu  
OPT-vestir 2POS-zapato  
(Significado buscado) ‘Vístete tu zapato.’

El ejemplo (4b) se oye tan mal en totonaco como sí en español dijéramos *cálzate un anillo*.

---

<sup>15</sup>Utilizo el símbolo “¡!” cuando el ejemplo no es correcto semánticamente (inventado por el autor). Además, quiero mencionar que esta oración se construye para ejemplificar que esto no podría ser dicho por un hablante totonaco.

### 3.2.2. Raíz léxica específica formada con el prefijo corporal y la raíz $\sqrt{-nu}$ : ‘adentro’

Las raíces léxicas específicas se refieren a ponerse objetos en alguna parte focalizada del cuerpo. Están formadas a partir de un prefijo corporal y la raíz  $\sqrt{-nu}$ : ‘adentro’. Por ejemplo, para ‘ponerse un pantalón’ se usa *tata:nu*: ‘incoativo-sentadera-adentro’, para ‘ponerse algo en el cuerpo’ se usa *tamaqnu*: ‘incoativo-cuerpo-adentro’, para ‘ponerse algo en la cabeza’ se usa *ta:'qnu*: ‘incoativo-cabeza-adentro’, para ‘ponerse los zapatos’ o cualquier cosa que se ponga en el pie se dice *tatu:nu*: ‘incoativo-pie-adentro’, etc. Más adelante, en el Cuadro 16, se mostrará el conjunto de raíces específicas. Ahora veamos cómo se usan.

En (5), (6) y (7) aparece la misma base *tu:nu*: ‘alguien tiene puesto algo en el pie’. Encontramos la forma estativa en (5), la forma incoativa en (6) y la forma causativa, que implica que una persona haga que otro acabe en el estado descrito por la base (es decir, que alguien le ponga algo a otra persona en el pie), en (7). Es importante aclarar al lector que las formas estativas, incoativas y causativas no corresponden a un asunto de transitividad, por lo que en este trabajo no estaremos hablando del número de participantes, sino del tipo de evento, ya que el estativo y el incoativo tienen el mismo número de participantes, mientras que el causativo tiene uno más.

#### 5) *Tu:nu: ksapa:tu mintsumat.*

tu:-nu:	k-sapa:tu	min-tsumat
pie-adentro	3POS-zapato	2POS-muchacha
‘Tu hija tiene puesto tu zapato.’		

La forma estativa de (5) se utiliza para decir que alguien lleva puesto un accesorio en el pie.

#### 6) *Tatu:nu: xkalsitin felipi.*

ta-tu:-nu:	x-kalsitin	felipi
INC-pie-adentro	3POS-caletín	Felipe
‘Felipe se pone su caletín.’		

La forma incoativa de (6) significa que alguien se puso algo en el pie.

7) *Nakima:tu:nu: kiwarachi.*

na-ki-ma:-tu:-nu:                      ki-warachi  
FUT-1O-CAUS-pie-adentro      3POS-huarache  
'Me va a poner mis huaraches.'

La forma causativa de (7) denota que alguien le pone a otra persona un zapato, un calcetín o algo similar en el pie.

En estos ejemplos dimos explícitamente el nombre del accesorio. Sin embargo, en totonaco no es necesario hacerlo, ya que a partir de la mención de la parte del cuerpo se infiere lo que se va a usar. Por lo tanto, (8) es una forma más usual:

(8) *Tu:nu:.*

tu:-nu:  
pie-adentro  
'Tiene puesto (su huarache).'

En (9) obsérvese la raíz léxica que se usa para 'poner (se) accesorio' a partir del corporal *a'q-* 'cabeza' y la raíz  $\sqrt{-nu}$ : 'adentro'.

(9) *Wix kama:'qnu: xaqspu:tu.*

wix      ka-ma:-a'q-nu:                      x-aaqspu:tu  
tú      OPT -CAUS-cabeza-adentro      3POS- gorro tejido  
'Tú ponle su gorro tejido.'

Esta raíz léxica se usa para 'poner (se)' gorro tejido, sombrero, velo o peluca.

En (10a) tenemos la raíz léxica que es exclusivo para 'ponerse accesorio en la oreja', que se forma del corporal *aaq-* 'oreja' y la raíz  $\sqrt{-nu}$ : 'adentro':

(10a) *Nakma:qanu:yan.*

na-k-ma:-aqa-nu:-ya-n  
FUT-1SG-CAUS-oreja-adentro-INCOM-2O  
'Te pondré (tu arete).'

En (10a) el arete no está mencionado en totonaco, pero está implícito en el corporal y en el contexto. Sin embargo, se podría mencionar explícitamente y decir (10b), pero esto no es necesario para que el oyente entienda que le van a poner algo que va en la oreja. De hecho, la mención específica del accesorio en cuestión suena tan redundante en totonaco como si en español dijera *Te voy a poner el sombrero en la cabeza.*

(10b) *Nakma:qanu:yan minaqastujut.*

na-k-ma:-aqa-nu:-ya-n	min-aqastujut
FUT-1SG-CAUS-oreja-adentro-INCOM-2O	2POS-arete
'Te pondré tu arete.'	

En (11) se presenta la raíz léxica para los accesorios que van en el cuello, a partir del corporal *pix-* 'cuello' más la raíz  $\sqrt{-nu}$ : 'adentro':

(11) *Wix kakima:pixnu: kimedaya.*

wix	ka-ki-ma:-pix-nu:-?	ki-medaya
tú	OPT-1O-CAUS-cuello-adentro-2SG	1POS-medalla
'Tú ponme mi medalla.'		

Esta raíz léxica se puede utilizar para collares, paliacates, corbatas e incluso, en broma, para la mugre.

En el ejemplo (12) tenemos la raíz léxica para los accesorios que se ponen en la mano (pulseras, anillos, guantes), formada del prefijo corporal *maqa-* 'mano' y la raíz  $\sqrt{-nu}$ : 'adentro':

(12) *Nakma:maqanu: pe:dru.*

na-k-ma:-maqanu:            pe:dru  
FUT-1SG-CAUS-mano-adentro Pedro  
'Le pondré (su pulsera) a Pedro.'

En el ejemplo (13) se puede ver el verbo que se usa para 'adornarse la cara', a partir del corporal *laqa-* 'cara' y la raíz  $\sqrt{-nu}$ : 'adentro':

(13) *Akit nakma:laqa:nu: xlente.*

akit    na-k-ma:-laqa:-nu:            x-linti  
yo      FUT-1SG-CAUS-cara-adentro 3POS-lente  
'Yo le pondré su lente.'

Esta raíz léxica es exclusiva para accesorios que se ponen en la cara y sólo se usa para 'ponerse una máscara o unos lentes'.

En (14) tenemos la raíz léxica que se utiliza para 'poner prendas en la cintura' (cinturones y fajas), que se forma del prefijo corporal *tampulaq-* 'cintura' y la raíz  $\sqrt{-nu}$ : 'adentro':

(14) *Kama:tampulaqnu: minqa'was.*

ka-ma:-tampulaq-nu:            min-qa'was  
OPT -CAUS-cintura-adentro 2POS-muchacho  
'Ponle (su cinturón) a tu hijo.'

En (15) obsérvese la raíz léxica que se usa para 'usar prendas en las sentaderas' (pantalones, shorts, calzones), a partir del prefijo corporal *tan-* 'sentadera' y la raíz  $\sqrt{-nu}$ : 'adentro':

(15) *Akit kma:ta:nu:ma karlus.*

Akit k-ma:-ta-nu:-ma karlus  
 yo 1SG-CAUS-sentadera-adentro-PROG carlos  
 ‘Yo le estoy poniendo (su pantalón) a Carlos.’

En (16) podemos ver la raíz léxica exclusiva para los accesorios que se ponen en el pie (zapatos, calcetines), formada del corporal *tu:-* ‘pie’ y la raíz  $\sqrt{-nu:}$  ‘adentro’:

(16) *Abi:r kama:tu:nu: ksapa:tu.*

abi:r ka-ma:-tu:-nu: k-sapa:tu  
 a ver OPT -CAUS-pie-adentro 3POS-zapato  
 ‘A ver, ponle su zapato.’

En el Cuadro 16 se resumen las bases a partir de las cuales se construyen estas raíces léxicas, que corresponden también a las respectivas formas estativas.

RAÍZ	GLOSA	CORPORAL	GLOSA	ACCESORIOS
$\sqrt{a'qnu:-}$	‘cabeza-adentro’	<i>a'q-</i>	‘cabeza’	(gorra, sombrero, peluca, velo)
$\sqrt{aqanu:-}$	‘oreja-adentro’	<i>aq-</i>	‘oreja’	(arete)
$\sqrt{pixnu:-}$	‘cuello-adentro’	<i>pix-</i>	‘cuello’	(collar, mugre, paliacate, corbata)
$\sqrt{maqanu:-}$	‘mano-adentro’	<i>maq-</i>	‘mano’	(anillo, guante)
$\sqrt{maqapixnu:-}$	‘muñeca-adentro’	<i>maqapix-</i>	‘muñeca’	(pulsera)
$\sqrt{laqanu:-}$	‘cara-adentro’	<i>laq-</i>	‘cara’	(lente, máscara)
$\sqrt{laqpi:nu:-}$	‘vista-adentro’	<i>laqpi-</i>	‘vista’	(lente)
$\sqrt{maqnu:-}$	‘cuerpo-adentro’	<i>maq-</i>	‘cuerpo’	(camisa, brassier, suéter)
$\sqrt{tampu:laqnu:-}$	‘cintura-adentro’	<i>tampulaq-</i>	‘cintura’	(cinturón, faja)
$\sqrt{ta:nu:-}$	‘sentadera-adentro’	<i>ta:-</i>	‘sentadera’	(pants, short, calzón)
$\sqrt{tu:nu:-}$	‘pie-adentro’	<i>tu:-</i>	‘pie’	(zapato, calcetín)

Cuadro 16. Bases de las raíces léxicas específicas para ‘poner’ PARTE-*nu:* ‘parte-adentro’

Como puede observarse en el Cuadro 16, existe un gran número de raíces léxicas, porque en el totonaco no es importante decir cuál es la prenda o el accesorio que se va a poner, pero sí se dice explícitamente en dónde se pone.

En la columna del centro obsérvense los diferentes prefijos corporales que indican el lugar de cada acción.

3.2.3. Raíz léxica general *wili*: ‘ponerlo’, que no es exclusiva para el dominio de ‘poner (se) prendas’

La raíz *wili*: ‘ponerlo’ es una raíz léxica general que tiene una semántica extensa. La raíz es  $\sqrt{wi}$ :- y tiene dos derivaciones *tu:le* [*ta-wile*] y *wili*:. En nuestro corpus lo encontramos para este dominio como en el caso (17).

(17) *Kwili:lh*<sup>16</sup> *kintapixnu*.

k-wili:-lh	kin-tapixnu
1SG-poner-COM	1POS-collar
‘Me puse mi collar.’	

Sin embargo, éste no es su uso central. Obsérvese el rango de usos de la raíz  $\sqrt{wi}$ :- y los verbos derivados de ellos en los ejemplos siguientes.

En su forma estativa, en (18), obsérvese que la raíz léxica funciona como una raíz de ‘existir’:

(18) *Maqa'sa xwi: tántun la:nka la:panit*.

maqa'sa	x-wi:	tán-tun	la:nka	la:panit
hace.tiempo	PAS-sentado	CLAS.ANI-uno	grande	bestia
‘Hace tiempo había un tigre grande.’				

En el ejemplo (19) funciona como un locativo existencial:

(19) *Kintlat xwi: kpu:kuxtu*.

kin-tlat	x-wi:	k-pu:kuxtu
1POS-papá	PAS-sentado	LOC-rancho
‘Mi papá estaba en el rancho.’		

---

<sup>16</sup> Cuando se presenten los ejemplos con *wili* que se refieran a ‘poner (se) prendas y accesorios’, los glosaré como ‘ponerlo’, que es el significado de la forma causativa.

El ejemplo (20) es el más cercano al dominio de ‘poner (se) prendas’, pues aparece como una raíz léxica para ‘poner cosas en un lugar’:

(20) *Kawili: minkuxi nak me:sa.*

ka-wili:	min-kuxi	nak	me:sa
OPT-poner	2POS-maíz	LOC	mesa

‘Pon tu maíz en la mesa.’

En (21) y (22) obsérvense algunos ejemplos del verbo *wili*: ‘ponerlo’ que se han encontrado en el uso de ‘poner (se) prendas y accesorios’.

(21) *Katampa:wili: ksintarun minata:'la.*

ka-tampa:-wili:	k-sintarun	min-ta:'la
OPT-cintura-poner	3POS-cinturón	2POS-hermano

‘Ponle su cinturón a tu hermano.’

(22) *Nakwili:ni: xbisti:du.*

na-k-wili:-ni:	x-bisti:du
FUT-1SG-poner-TRR	3POS-vestido

‘Le pondré su vestido.’

La raíz léxica *wili*: ‘ponerlo’ es una raíz genérica, aunque no es exclusiva para el dominio de ‘poner (se) prendas’.



(26a) *Katapu:xtu mibestidu.*

ka-ta-pu:-xtu	mi-bestidu
OPT-INC-dentro-afuera	2POS-vestido
‘Desvístete tu vestido.’	

(26b) *¡Katapu:xtu mile:nte.*

{ INVENTADO POR FMC }

ka-ta-pu:-xtu	mi-le:nte
OPT-INC-dentro-afuera	2POS-lente
‘(Significado buscado) Quítate tú lente.’	
‘Desvístete tu lente.’	

### 3.3.2. Raíz léxica específica formada con el prefijo corporal y la raíz $\sqrt{-}$ -*xtu* ‘afuera’

Las raíces léxicas específicas están formadas a partir del corporal y la raíz  $\sqrt{-}$ -*xtu* ‘afuera’. Por ejemplo, para ‘quitarse un pantalón’ se usa *tata:xtu* ‘incoativo-sentadera-afuera’, para ‘quitarse algo del cuerpo’ se usa *tamaqxtu* ‘incoativo-cuerpo-afuera’, para ‘quitarse algo de la cara’ se dice *talaqxtu* ‘incoativo-cara-afuera’, para los guantes o cualquier cosa que se ponga en la mano se usa *tamaqxtu* ‘incoativo-mano-afuera’, entre otras.

En (27) la raíz específica utilizada es *laqxtu* en su forma estativa ‘alguien se quitó algo en el cara’, en (28) se recurre a *talaqxtu* en forma incoativa y en (29) se emplea *ma:laqxtu* en forma causativa; estos usos están formados con el prefijo *laqa-* ‘cara’ y la raíz  $\sqrt{-}$ -*xtu* ‘afuera’. Recuérdese que las formas estativas, incoativas y causativas no corresponden a un asunto de transitividad y, por lo tanto, no estaremos hablando de números de participantes sino del tipo de evento:

(27) *Laqxtu xle:nte.*

laqa-xtu	x-le:nte
cara-afuera	3POS-lente
‘Está sin lentes.’	

En su forma estativa sirve para designar a una persona que se ‘quitó’ algo de la cara.

(28) *Talaqaxtu xle:nte kusti:na.*

ta-laqa-xtu	x-le:nte	kusti:na
INC-cara-afuera	3POS-lente	Agustina

‘Agustina se quita su lente.’

En su forma incoativa sirve para ‘quitarse el accesorio’ de la parte indicada por el prefijo corporal.

(29) *Kama:laqaxtu xiwan.*

ka-ma:-laqa-xtu	xiwan
OPT-CAUS-cara-afuera	Juan

‘Quítale su máscara a Juan.’

En su forma causativa denota que alguien le quita un accesorio a otra persona de la parte designada por el corporal. En el ejemplo (30) obsérvese la raíz léxica que se usa para ‘quitar’ un accesorio de la cabeza, a partir del corporal *aq-* ‘cabeza’ y la raíz  $\sqrt{-xtu}$  ‘afuera’:

(30) *Akit kma:'qxtulh mi:kilh.*

akit	k-ma:-a'q-xtu-lh	mi:kilh
yo	1SG-CAUS-cabeza-afuera-COM	Miguel

‘Yo le quité su sombrero a Miguel.’

El verbo para quitar accesorios de la cabeza se usa para sombreros, gorras, pelucas o velos.

En (31) se presenta el verbo que se usa para ‘quitar’ accesorios de la oreja, a partir del corporal *aq-* ‘oreja’ y la raíz  $\sqrt{-xtu}$  ‘afuera’:

(31) *Kama:qaxtu xaqastujut ma:ria.*

ka-ma:-aqa-xtu	x-aqastujut	ma:ria
OPT-CAUS-oreja-afuera	3POS-arete	María

‘Quítale su arete a María.’

En (32) se muestra la raíz léxica para ‘quitar’ accesorios del cuello, formada del corporal *pix-* ‘cuello’ y la raíz  $\sqrt{-xtu}$  ‘afuera’:

(32) *Nakma:pixtu xkuyar pili:pi.*

na-k-ma:-pi-xtu	x-kuyar	pili:pi
FUT-1SG-CAUS-cuello-afuera	3POS-collar	Felipe

‘Le quitaré su collar a Felipe.’

Esta raíz léxica se usa para ‘quitar’ collares, paliacates, corbatas.

Obsérvese en (33) la raíz léxica para ‘quitar’ adornos en la mano:

(33) *Akit nakma:maqaxtu pe:tra.*

akit	na-k-ma:-maqaxtu	pe:tra
yo	FUT-1SG-CAUS-mano-afuera	Petra

‘Yo le quitaré (su pulsera) a Petra.’

Esta raíz léxica se usa para ‘quitar’ un anillo, pulsera o guante.

En (34) se muestra la raíz léxica para ‘quitar’ adornos de la cintura:

(34) *Wix nama:tampulaqxtuya' ksintarun pe:pe.*

wix	na-ma:-tampulaq-xtu-ya'	k-sintarun	pe:pe
tú	FUT-CAUS-cintura-afuera-INCOM.2SG	3POS-cinturón	Pepe

‘Tú le quitarás su cinturón a Pepe.’

Esta raíz se usa para ‘quitar’ un cinturón o una faja.

Obsérvese en (35) la raíz léxica para ‘quitar prendas de las sentaderas’ (pantalones, shorts, calzones):

(35) *Nakma:ta:xtuni: kinta:la qa'was.*

na-k-ma:-ta:-xtu-ni:	kin-ta:la	qa'was
FUT-1SG-CAUS-sentadera-afuera-TRR	POS-hermano	muchacho

‘Le quitaré su (pantalón) a mi hermano.’

El ejemplo (38) significa ‘quitar’ accesorios del pie (calzado y calcetines):

(38) *Kama:tu:xtuni: ksapa:tu xiwan.*

ka-ma:-tu:-xtu-ni:	k-sapa:tu	xiwan
OPT-CAUS-pie-afuera-TRR	1SG-zapato	Juan
‘Quítale su zapato a Juan.’		

En el Cuadro 17 se resumen las bases a partir de las cuales se construyen estas raíces léxicas en su forma estativa.

RAÍZ	GLOSA	CORPORAL	GLOSA	ACCESORIOS
√a'qx <u>tu</u> -	‘cabeza-afuera’	a'q-	‘cabeza’	(gorra, sombrero, peluca, velo)
√aqax <u>tu</u> -	‘oreja-afuera’	aq-	‘oreja’	(arete)
√pix <u>tu</u> -	‘cuello-afuera’	pix-	‘cuello’	(collar, paliacate, corbata)
√maqax <u>tu</u> -	‘mano-afuera’	maq-	‘mano’	(anillo, guante)
√maqapix <u>tu</u> -	‘muñeca-cuello-afuera’	maqapix-	‘muñeca’	(pulsera)
√laqax <u>tu</u> -	‘cara-afuera’	laq-	‘cara’	(lentes, máscara)
√laqpi:xtu-	‘vista-afuera’	laqpi-	‘vista’	(lentes)
√maqxtu-	‘cuerpo-afuera’	maq-	‘cuerpo’	(camisa, brassier, suéter)
√tampu:laqxtu-	‘cintura-afuera’	tampulaq-	‘cintura’	(cinturón, faja)
√ta:xtu-	‘sentadera-afuera’	ta:-	‘sentadera’	(pantalón, short, calzón)
√tu:xtu-	‘pie-afuera’	tu:-	‘pie’	(zapato, calcetín)

Cuadro 17. Bases de las raíces léxicas específicas para ‘poner’ PARTE-*xtu* ‘parte-afuera’

En el Cuadro 17 obsérvense las diferentes raíces verbales específicas. Recordemos que en el totonaco no es importante decir cuál es la prenda o el accesorio, pero sí se dice explícitamente el lugar de donde se quita. De igual manera, cuando se especifica el objeto la expresión adquiere un matiz redundante (aunque no se vuelve agramatical), ya que al mencionar la parte del cuerpo involucrada se infiere la prenda posible.

En la columna del centro obsérvense los diferentes prefijos corporales que indican el lugar de la acción para ‘quitar (se) prendas’.

### 3.4. Derivaciones con el sufijo *-nan*

Cualquier evento que involucre la noción de ‘vestir’ puede expresarse de cuatro formas en totonaco de acuerdo al número de participantes. La raíz para ‘vestir’ en totonaco es  $\sqrt{lh'}$ *aq*a:- ‘vestirlo’ y las cuatro raíces léxicas son *lh'a'qa*: ‘vestirlo’, *lh'a'qani* ‘se lo pone’, *ma:lh'a'qa:ni*: ‘lo viste’ y *lh'a'qa:nan* ‘viste’. Estas cuatro raíces léxicas difieren en su derivación, significado y gramática al grado de que a cada una le correspondería una entrada léxica propia en un diccionario.

Cuando el sufijo *-nan* aparece en una oración con la raíz léxica *lh'a'qa*:- ‘vestirlo’ y con cualquier otra raíz el efecto que tiene es prohibir que haya una frase nominal objeto (FNobj.) en esa oración.

En (40) tenemos el uso del verbo transitivo *lh'a'qa* ‘vestirlo’.

(40) *Lh'a'qa:lh*      *xkamisa*      *pedru*.

*lh'a'qa*:-lh      x-kamisa      pedru  
vestir-COM      3POS-camisa      Pedro  
‘Se vistió su camisa Pedro.’

Ahora bien, a partir de la misma raíz derivada con el sufijo *-nan* lo que tendríamos sería una oración como la de (41).

(41) *Lh'a'qa:-nan*      *pedru*.

*lh'a'qa*:-nan      pedru  
vestir-DTRN-      Pedro  
‘Se viste Pedro.’

Obsérvese primero que en el ejemplo (41) sintácticamente no podríamos poner *xkamisa* ‘su camisa’, pero una oración como (42) estaría mal construida, porque, como dijimos antes, el sufijo *-nan* no permite que aparezca una FNobj.

(42) \**Lha'qa:-nan vestidu maria.*

\**lha'qa:-nan*    *vestidu*            *maria*  
vestir-DTRN    *vestido*            *María*  
'Se viste vestido María.'

Obsérvese la diferencia de significado entre (40) y (41). En (40) quiere decir que la persona se puso una camisa. En (41) quiere decir que se vistió cualquier prenda. Éste es uno de los efectos del sufijo *-nan*, que tiene un significado más global, menos específico. No obstante, este significado menos específico también puede referirse no a usar cualquier cosa, sino a vestir o usar 'algo' habitualmente. El efecto de *-nan* es quitar el foco de la prenda que se viste y ponerlo sobre la actividad misma de vestirse. En este sentido, es un deactivador, es decir, es una de las maneras de intransitivizar un verbo transitivo.

### 3.5. Producción adulta de la raíces léxicas ‘poner’ y ‘quitar’ en la investigación

Los datos que se presentan a continuación son el resultado de las tres tareas que se llevaron a cabo con siete adultos para ver cómo hablaban con respecto a las raíces léxicas de ‘poner (se)’ y ‘quitar (se) prendas y accesorios’. Cinco son mujeres y dos son hombres, todos de edades diferentes y hablantes del totonaco como primera lengua. Seis de ellos son bilingües totonaco-español y uno de ellos sólo entiende algunas cosas en español, pero no lo habla.

Recordemos<sup>17</sup> las tres tareas que se realizaron con los adultos: en la primera se puso a jugar a dos muchachas con una muñeca. La segunda consistió en una tarea semidirigida dividida en dos secciones (en la primera sección el encuestador les preguntó en totonaco a los adultos *Túku ktlawá:ma*: ‘¿Qué estoy haciendo?’; en la segunda sección se le pidió al sujeto que le diera la orden al encuestador de llevar a cabo diversas acciones con las prendas). La última tarea fue con los clips, donde se les hizo a los entrevistados la pregunta *Tuku tlawa:ma*: ‘¿Qué está haciendo Y?’

Los datos obtenidos de estas tareas se dividen en dos partes: primero para las raíces léxicas de ‘poner’ y luego para las raíces de ‘quitar’. En ambos casos tenemos los resultados de la producción libre, de la tarea semidirigida y de los clips.

#### 3.5.1. Raíz léxica para ‘poner’

##### 3.5.1.1. Producción espontánea

En el Cuadro 18 se esquematiza el habla de dos hablantes en un contexto de conversación espontánea. Se trata de la tarea en la que se les pidió a dos muchachas que jugaran con una muñeca. El total de las emisiones pertinentes fue de 22. Sólo en cinco ocasiones usaron la raíz general y en 17 utilizaron las raíces específicas.

---

<sup>17</sup> En la parte de la metodología se describe con más detalle este proceso.

La distribución de las raíces léxicas empleadas que puede observarse en este cuadro está ordenada por prendas y accesorios, puesto que eso es lo que diferencia las entradas léxicas específicas: la parte del cuerpo donde se usan los accesorios.

Recordemos que la raíz específica para el dominio de ‘poner (se) prendas’ es  $\sqrt{lha'qa}$ :- ‘vestirlo’. La raíz general, que no es exclusiva del dominio de ‘poner (se) prendas’ es *wili*: ‘ponerlo’. Las otras raíces léxicas específicas son  $\sqrt{a'qnu}$ :- ‘cabeza-adentro’, ‘tiene puesto algo en la cabeza’,  $\sqrt{aqanu}$ :- ‘oreja-adentro’, ‘tiene puesto algo en la oreja’,  $\sqrt{maqanu}$ :- ‘mano-adentro’, ‘tiene puesto algo en la mano’, etc.

PRENDAS Y ACCESORIOS	RAÍCES LÉXICAS	SUBTOTAL	TOTAL DE LAS RAÍCES LÉXICAS ESPECÍFICAS UTILIZADAS	TOTAL DE LA RAÍZ LÉXICA GENERAL UTILIZADA
Gorro tejido	<i>ma:'qnu:</i>	4	4/5	1/5
	<i>ma:wili:</i>	1		
Arete	<i>ma:qanu:</i>	1	1/1	—
Lente	<i>wili:</i>	1	—	1/1
Collar	—	—	—	—
Pulsera	—	—	—	—
Guante	<i>ma:maqanu:</i>	5	5/5	—
Vestido	<i>ma:lha'qa:</i>	1	1/1	—
Suéter	<i>ma:lha'qa:</i>	2	2/3	1/3
	<i>wili:</i>	1		
Brassier	<i>wili:</i>	1	—	1/1
Cinturón	—	—	—	—
Pants	<i>ma:ta:nu:</i>	1	1/1	—
Short	<i>ma:ta:nu:</i>	1	1/1	—
Zapato	<i>tatu:nu:</i>	1	1/1	—
Calcetín	<i>ma:tu:nu:</i>	1	1/2	1/2
	<i>wili:</i>	1		
	Total	22	17	5

Cuadro 18. Producciones adultas de las raíces léxicas de ‘poner’ en la tarea espontánea; general y específicas

En la columna derecha del Cuadro 18 podemos ver que la raíz específica  $\sqrt{lh'a'qa}$ :-'vestirlo' se usó tres veces en el lugar esperado, una vez para un vestido y dos para un suéter. La raíz general *wili*: 'ponerlo' se usó cinco veces en distintas partes del cuerpo, pero sólo hubo una emisión en cada parte, como para gorro tejido, lentes, brassier, calcetín y suéter. Las otras raíces específicas PARTE-*nu*: 'parte-adentro' se usaron 15 veces, cinco veces para guante y cuatro para gorro tejido. En las demás sólo se usó en una ocasión para arete, pants, short, zapato y calcetín.

Lo que podemos ver en esta primera tarea es que hubo mayor uso de las raíces léxicas específicas, principalmente para los objetos que se ponen en la mano y la cabeza. Se habló menos de otras partes.

### 3.5.1.2. Producción semidirigida

En el Cuadro 19 se presentan los resultados de la producción semidirigida. Recordemos que esta tarea consistió de dos actividades. En la primera el encuestador les preguntó en totonaco a los adultos *Túku ktlawá:ma*: '¿Qué estoy haciendo?', y entonces los encuestados describían la actividad. En la segunda, se le pidió al sujeto que le diera la orden al encuestador de llevar a cabo diversas acciones con las prendas y los accesorios, por ejemplo, *Kama:'qnu*: 'Ponle el gorro tejido'. Una vez más, el cuadro está organizado por prendas y accesorios, porque el lugar donde se ponen es lo que determina las raíces específicas. Así pues, en totonaco lo que determinará la elección de la entrada léxica específica es el lugar del cuerpo en donde se porta cada prenda. El total de emisiones es de 135. La raíz general se usó 57 veces y las raíces específicas se usaron 78 veces.

PRENDAS Y ACCESORIOS	RAÍCES LÉXICAS	SUBTOTAL	TOTAL DE LAS RAÍCES LÉXICAS ESPECÍFICAS UTILIZADAS	TOTAL DE LA RAÍZ LÉXICA GENERAL UTILIZADA
Gorro tejido	<i>ma:'qnu:</i>	7	7/10	3/10
	<i>ma:wili:</i>	3		
Arete	<i>ma:qanu:</i>	4	4/8	4/8
	<i>ma:wili:</i>	4		
Lente	<i>ma:laqanu:</i>	6	7/10	3/10
	<i>ma:laqpi:nu:</i>	1		
	<i>ma:wili:</i>	3		
Collar	<i>ma:pixnu:</i>	5	6/9	3/9
	<i>ma:'qnu:</i>	1		
	<i>ma:wili:</i>	3		
Pulsera	<i>ma:maqanu:</i>	3	4/9	5/9
	<i>ma:maqapixnu:</i>	1		
	<i>ma:wili:</i>	5		
Guante	<i>ma:maqanu:</i>	7	7/11	4/11
	<i>ma:wili:</i>	4		
Vestido	<i>ma:lha'qa:</i>	6	6/12	6/12
	<i>ma:wili:</i>	6		
Suéter	<i>ma:lha'qa:</i>	7	7/10	3/10
	<i>ma:wili:</i>	3		
Brassier	<i>ma:maqnu:</i>	2	2/9	7/9
	<i>ma:lha'qa:</i>	2		
	<i>ma:wili:</i>	5		
Cinturón	<i>ma:tampula:qnu:</i>	4	4/10	6/10
	<i>ma:wili:</i>	6		
Pants	<i>ma:ta:nu:</i>	5	5/9	4/9
	<i>ma:lha'qa:</i>	1		
	<i>ma:wili:</i>	3		
Short	<i>ma:ta:nu:</i>	6	6/9	3/9
	<i>ma:wili:</i>	3		
Zapato	<i>ma:tu:nu:</i>	8	8/11	3/11
	<i>ma:wili:</i>	3		
Calcetín	<i>ma:tu:nu:</i>	5	5/8	3/8
	<i>ma:wili:</i>	3		
	Total	135	78	57

Cuadro 19. Producciones adultas de las raíces léxicas de 'poner' en la tarea semidirigida; general y específicas

En la producción semidirigida se obtuvieron los siguientes resultados. La raíz específica para prendas  $\sqrt{llha'qa}$ :- ‘vestirlo’ se usó 16 veces: seis para vestido, siete para suéter, dos para brassier y una para pants. La raíz léxica general *wili*: ‘ponerlo’ se registró 54 veces: seis veces para vestido y para cinturón, cinco para pulsera y brassier, cuatro para arete y guante, tres para gorro tejido, lentes, collar, suéter, pants, short y calcetín. Las raíces específicas PARTE-*nu*: ‘parte-adentro’ se usaron 65 veces, ocho veces para zapato, siete veces para gorro tejido, lente y guante, seis veces para collar y short, cinco para pants y calcetín, cuatro para arete, pulsera y cinturón y dos para brassier.

En relación a la tarea semidirigida, hubo más dominio en las raíces específicas PARTE-*nu*: ‘parte-adentro’ y tuvo mayor prominencia la forma para ‘poner zapato’, en proporción igual para gorro tejido, lente y guante (al igual que para collar y short). Sin embargo, en donde tuvo menos uso fue para brassier. De igual manera, la raíz general *wili*: ‘ponerlo’ predominó más en esta tarea y se usó en todas las partes del cuerpo. Esta raíz se usó más para prendas (vestido) y accesorios (cinturón). En donde tuvo menos uso fue para gorro tejido, lentes, collar, suéter, pants, short, zapato y calcetín. En cambio, la raíz específica  $\sqrt{llha'qa}$ :- ‘vestirlo’ tuvo menos uso a comparación de la otra raíz específica PARTE-*nu*: ‘parte-adentro’.

### 3.5.1.3. Producción con clips

En el Cuadro 20 se ve el resultado de los clips. Recordemos que con los clips se trabajó con siete sujetos y se les hizo la pregunta *Tuku tlawa:ma*: ‘¿Qué está haciendo Y?’. Una vez más, el cuadro está organizado por prendas y accesorios en español, pero realmente por parte del cuerpo en totonaco. El total de las emisiones es de 35. Es notable que en esta prueba 31 de las 35 emisiones utilizaran las raíces específicas.

PRENDAS Y ACCESORIOS	RAÍCES LÉXICAS	SUBTOTAL	TOTAL DE LAS RAÍCES LÉXICAS ESPECÍFICAS UTILIZADAS	TOTAL DE LA RAÍZ LÉXICA GENERAL UTILIZADA
Gorra	<i>ta:'qnu:</i>	5	5/5	—
Collar	<i>tapixnu:</i>	5	5/5	—
Reloj	<i>tamaqanu:</i>	3	4/5	1/5
	<i>tamaqapixnu:</i>	1		
	<i>wili:</i>	1		
Camisa	<i>tamaqnu:</i>	1	5/5	—
	<i>lha'qa:</i>	4		
	<i>tatampulaqnu:</i>	2		
Cinturón	<i>wili:</i>	3	2/5	3/5
	<i>tata:nu:</i>	5	5/5	—
Zapato	<i>tatu:nu:</i>	5	5/5	—
	Total	35	31	4

Cuadro 20. Producciones adultas de las raíces léxicas de ‘poner’ en la tarea con clips; general y específicas

Como puede observarse en la columna derecha del Cuadro 20, la raíz específica  $\sqrt{lha'qa}$ :- ‘vestirlo’ se usó cuatro veces, y sólo en el lugar esperado. En cambio, la raíz general *wili*: ‘ponerlo’ se registró cuatro veces, tres con cinturón y una con reloj. Las otras raíces específicas PARTE-*xtu* ‘parte-afuera’ se usaron 27 veces, cinco veces en gorra, collar, pantalón y zapato, cuatro veces en reloj, dos en pantalón y una en camisa. En esta prueba las raíces específicas (PARTE-*xtu* ‘parte-afuera’) tuvieron más dominio, mientras que la raíz general *wili*: ‘ponerlo’ tuvo menos producción y sólo se registró en dos lugares del cuerpo. Los resultados de las tres pruebas se resumen en el Cuadro 21:

TAREAS	R. GENERAL	R. ESPECÍFICAS (NIVEL 1 Y NIVEL 2)	
	<i>wili:</i>	<i>lha'qa:</i>	PARTE- <i>nu:</i>
ESPONTÁNEA	5	3	14
SEMIDIRIGIDA	54	16	65
CLIPS	4	4	27
TOTAL	63	23	106

Cuadro 21. Total de producciones adultas de las raíces léxicas de ‘poner’; general y específicas en tres tareas

En la producción espontánea podemos ver que en la última columna derecha hubo más producción de las raíces léxicas específicas (PARTE-*nu:* ‘parte-adentro’) y menor presencia de la raíz general *wili:* ‘ponerlo’. La raíz *lha'qa:* ‘vestirlo’ también se usó con menor frecuencia. En la tarea semidirigida se observa que hay un mayor dominio de las raíces léxicas específicas (PARTE-*nu:* ‘parte-adentro’), aunque también hay una buena producción de la raíz general *wili:* ‘ponerlo’ y, en menor medida, de la raíz  $\surd$ *lha'qa:* ‘vestirlo’. El resultado que se obtuvo de los clips presenta un mayor dominio de las raíces específicas (PARTE-*nu:* ‘parte-adentro’) y un uso en proporciones iguales de la raíz general *wili:* ‘ponerlo’ y la raíz específica  $\surd$ *lha'qa:* ‘vestirlo’. Obsérvese que de las tres tareas, la raíz general *wili:* ‘ponerlo’ se usó más en la tarea semidirigida y sólo hubo 11 producciones de diferencia con la raíz específica (PARTE-*nu:* ‘parte-adentro’).

### 3.5.2. Raíz léxica para ‘quitar’

#### 3.5.2.1. Producción espontánea

En el Cuadro 22 presentamos el total de las emisiones pertinentes, que fue de 12. Las 12 emisiones que se encontraron sólo fueron para las raíces léxicas específicas, ya que en esta categoría no existe una raíz general. La distribución de las raíces empleadas puede observarse en este cuadro. Recordemos que para el dominio de ‘quitar (se) prendas’ sólo existen raíces específicas. La raíz específica para prendas es *pu:xtu* ‘desvestirlo’ y las otras raíces específicas para prendas y accesorios son *a'qxtu*- ‘cabeza-afuera’, ‘tiene afuera algo en la cabeza’; *aqaxtu* ‘oreja-afuera’, ‘tiene afuera algo en la oreja’; *maqaxtu* ‘mano-afuera’, ‘tiene afuera algo en la mano’, etc.

PRENDAS Y ACCESORIOS	RAÍCES LÉXICAS	SUBTOTAL	TOTAL DE LAS RAÍCES LÉXICAS ESPECÍFICAS UTILIZADAS	TOTAL DE LA RAÍZ LÉXICA GENERAL UTILIZADA
Gorro tejido	<i>ta:'qxtu</i>	1	1/1	—
Aretes	—	—	—	—
Lente	<i>laqaxtu</i>	1	1/1	—
Collar	—	—	—	—
Pulsera	<i>maqaxtu</i>	6	6/6	—
Guante	—	—	—	—
Vestido	<i>pu:xtu</i>	3	3/3	—
Suéter	—	—	—	—
Brassier	—	—	—	—
Cinturón	—	—	—	—
Pants	—	—	—	—
Short	—	—	—	—
Zapato	—	—	—	—
Calcetín	<i>tu:xtu</i>	1	1/1	—
	Total	12	12	0

Cuadro 22. Producción de las raíces léxicas específicas de ‘quitar’ en la tarea espontánea

La raíz específica *pu:xtu* ‘desvestirlo’ se usó tres veces en el lugar esperado para prendas (vestido). Las otras raíces específicas que se construyen con el prefijo corporal más la raíz *-xtu* ‘afuera’ se registraron nueve veces: seis veces para pulsera y una vez para gorro tejido, lente y calcetín.

#### 3.5.2.2. Producción semidirigida

En el Cuadro 23 se presentan los resultados de la producción semidirigida. El cuadro está organizado por prendas y accesorios, puesto que la parte es donde está lo que determina las raíces específicas. Es decir que en totonaco lo que determinará la elección de la entrada léxica específica es el lugar del cuerpo en donde se porta la prenda. El total de las emisiones es de 131.

PRENDAS Y ACCESORIOS	RAÍCES LÉXICAS	SUBTOTAL	TOTAL DE LAS RAÍCES LÉXICAS ESPECÍFICAS UTILIZADAS	TOTAL DE LA RAÍZ LÉXICA GENERAL UTILIZADA
Gorro tejido	<i>ma:'qxtu</i>	5	5/5	—
Arete	<i>aqaxtu</i>	7	7/7	—
Lente	<i>laqaxtu</i>	7	9/9	—
	<i>laqpi:xtu</i>	2		
Collar	<i>pixtu</i>	6	7/7	—
	<i>ma:pixtu</i>	1		
Pulsera	<i>maqaxtu</i>	7	9/9	—
	<i>maqapixtu</i>	2		
Guante	<i>maqaxtu</i>	8	8/8	—
Vestido	<i>pu:xtu</i>	6	10/10	—
	<i>maqxtu</i>	4		
Suéter	<i>pu:xtu</i>	3	8/8	—
	<i>maqxtu</i>	5		
Brassier	<i>pu:xtu</i>	6	8/8	—
	<i>maqxtu</i>	2		
Cinturón	<i>tampa:xtu</i>	3	8/8	—
	<i>tampula:qxtu</i>	2		
	<i>ma:tampa:xtu</i>	3		
Pants	<i>ma:pu:xtu</i>	1	9/9	—
	<i>ma:ta:xtu</i>	8		
Short	<i>pu:xtu</i>	1	8/8	—
	<i>ma:ta:xtu</i>	7		
Zapato	<i>tu:xtu</i>	7	8/8	—
	<i>ma:tu:xtu</i>	1		
Calcetín	<i>tu:xtu</i>	6	9/9	—
	<i>ma:tu:xtu</i>	2		
	<i>ma:tu:xtu</i>	1		
	Total	113	113	0

Cuadro 23. Producciones adultas de las raíces léxicas específicas de 'quitar' en la tarea semidirigida

El resultado que se obtuvo de la tarea semidirigida es el siguiente: la raíz específica *pu:xtu* ‘desvestirlo’ se usó 17 veces, seis para vestido, tres para suéter, seis para brassier, una para pants y una para short.

Las raíces léxicas específicas *PARTE-xtu* ‘parte-afuera’ se usaron 96 veces, nueve veces para lente, pulsera y calcetín, ocho para guante, cinturón, pants y zapato, siete para arete, collar y short y cinco para gorro tejido y suéter. En los resultados de la tarea semidirigida podemos ver que hubo más producción con las raíces específicas *PARTE-xtu* ‘parte-afuera’, principalmente para lentes, pulsera y calcetín.

### 3.5.2.3. Producción con clips

En el Cuadro 24 se ve el resultado de los clips. Una vez más, el cuadro está organizado por prendas y accesorios en español, pero realmente por parte del cuerpo en totonaco. El total de las emisiones es de 35. Es notable que en esta prueba todos usaran las raíces específicas.

PRENDAS Y ACCESORIOS	RAÍCES LÉXICAS	SUBTOTAL	TOTAL DE LAS RAÍCES LÉXICAS ESPECÍFICAS UTILIZADAS	TOTAL DE LA RAÍZ LÉXICA GENERAL UTILIZADA
Gorra	<i>ta:'qxtu</i>	5	5/5	–
Collar	<i>tapixtu</i>	5	5/5	–
Reloj	<i>tamaqaxtu</i>	3	5/5	–
	<i>tamaqapixtu</i>	2		
Camisa	<i>tapu:xtu</i>	4	5/5	–
	<i>tamaqaxtu</i>	1		
Cinturón	<i>tatampa:xtu</i>	3	5/5	–
	<i>tatampu:laqxtu</i>	2		
Pantalón	<i>tata:xtu</i>	5	5/5	–
Zapato	<i>tatu:xtu</i>	5	5/5	–
	Total	35	35	0

Cuadro 24. Producciones adultas de las raíces léxicas específicas de ‘quitar’ en la tarea con clips

La raíz *pu:xtu* ‘desvestirlo’ se usó cuatro veces en el lugar esperado (para camisa). Con las otras raíces específicas *PARTE-xtu* ‘parte-afuera’ hubo 31 emisiones, cinco veces para gorra, collar, reloj, cinturón, pantalón y zapato y una vez para camisa. En esta tarea podemos ver que todos usaron las raíces específicas esperadas y no hubo quien usara otra raíz léxica.

A continuación se resumen en el Cuadro 25 los resultados de la producción de las tres tareas:

TAREAS	R. ESPECÍFICAS (NIVEL 1 Y 2)	
	<i>pu:xtu</i>	<i>PARTE-xtu</i>
ESPONTÁNEA	3	9
SEMIDIRIGIDA	17	96
CLIPS	4	31
TOTAL	24	136

Cuadro 25. Total de producciones adultas de las raíces léxicas específicas de ‘quitar’ en tres tareas

En este cuadro podemos observar que en la tarea espontánea todos usaron las raíces específicas. Ésta es una diferencia considerable con el dominio de ‘poner’, en el que se utilizaron las raíces léxicas propias del dominio y otras raíces generales que no pertenecen a él. En las tres tareas observamos que los hablantes totonacos de Santa Ana tienen mayor preferencia por usar las raíces léxicas específicas que se forman a partir de un prefijo corporal. Estos resultados son similares para las categorías semánticas de ‘poner’ y de ‘quitar’.

**CAPÍTULO 4**  
**DESARROLLO DE LA EXPRESIÓN LINGÜÍSTICA DE LA**  
**DESCRIPCIÓN DE EVENTOS DE ‘PONER (SE) PRENDAS’ EN EL**  
**HABLA INFANTIL TONACA**

#### 4.1. Introducción

El presente capítulo presenta los resultados de la investigación de tesis en el área de eventos de ‘poner (se) prendas’ en el habla adulta (sujetos de estudio) y el habla infantil totonaca en los sujetos participantes en el estudio.

Para este propósito haremos referencia a las distintas entradas léxicas posibles (para describir los eventos mencionados) agrupadas por familias de derivación de acuerdo a sus raíces léxicas. Con el fin de abreviar esta categoría hablaremos de *raíces léxicas verbales* porque aquí lo que nos interesa es la semántica léxica de la raíz. Veremos primero cuáles son los resultados de los adultos y posteriormente presentaremos los datos de los niños en cada grupo de edad. Recordemos que los datos presentados surgen de las tareas que se realizaron en el campo: (1) tarea de producción espontánea, (2) tarea de producción semidirigida y (3) tarea focalizada (descripción de clips de video).

En términos generales, los datos adultos muestran un 33% de raíces generales y un 67% de raíces específicas. Por su parte, los datos infantiles muestran que los niños más pequeños (Grupo 1, de 3 a 5 años) muestran una preferencia por las raíces léxicas específicas de manera semántica apropiada a la norma de la lengua (Choi y Bowerman 1991, 2001; Bowerman 1989, 1996, 2005; Brown 2000; de León, 2001a, 2001b, 2005, 2009; Gómez 2008), aunque en porcentaje mayor al uso adulto. Esto difiere un tanto de los niños del Grupo 2 (de 5 a 7 años), quienes muestran un uso mayor de las raíces léxicas *wili*: ‘ponerlo’ en consistencia con el patrón adulto. En este capítulo discutiremos los patrones por grupos de edad y sus implicaciones para su desarrollo y adquisición.

Recordemos con el siguiente cuadro las funciones semánticas que presentan las raíces léxicas específicas de ‘poner (se) prendas de vestir’:

FONDO PARTES	FIGURA PRENDAS	R. GENERAL <i>wili:</i> 'ponerlo'	R. ESP. NIVEL 1 <i>lha'qa:</i> 'vestirlo'	R.ESP. NIVEL 2	
				<i>PARTE-nu:</i> 'parte-adentro'	<i>tampa:-chi:</i> 'cintura-amarrar'
—	Vestido	✓	✓	—	—
<i>maq-</i> 'cuerpo'	Suéter	✓	✓	✓	—
<i>maq-</i> 'cuerpo'	Camisa	✓	✓	✓	—
<i>maq-</i> 'cuerpo'	Brassier	✓	✓	✓	—
<i>ta:-</i> 'sentadera'	Pantalón	✓	✓	✓	—
<i>ta:-</i> 'sentadera'	Pants/short	✓	✓	✓	—
	ACCESORIOS				
<i>a'q-</i> 'cabeza'	Gorra	✓	—	✓	—
<i>aq-</i> 'oreja'	Arete	✓	—	✓	—
<i>pix-</i> 'cuello'	Collar	✓	—	✓	—
<i>laqa-</i> 'cara'	Lente	✓	—	✓	—
<i>maq-</i> 'mano'	Guante	✓	—	✓	—
<i>maq-</i> 'mano'	Pulsera	✓	—	✓	—
<i>tu:-</i> 'pie'	Zapato	✓	—	✓	—
<i>tu:-</i> 'pie'	Calcetín	✓	—	✓	—
<i>tampa:-</i> 'cintura'	Cinturón	✓	—	✓	✓

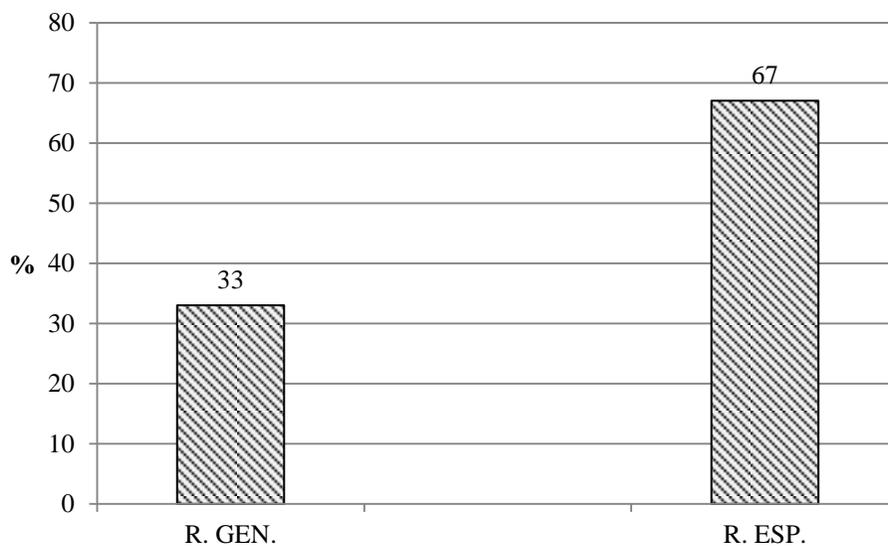
Cuadro 26. Cuadro comparativo de las funciones semánticas de las raíces léxicas de 'poner': general, *wili:* 'ponerlo'; específicas: *lha'qa:* 'vestirlo', *PARTE-nu:* 'parte-adentro' y *tampa:-chi:* 'cintura-amarrar'

#### 4. 2. Producción adulta de las raíces léxicas verbales para eventos de 'poner (se) prendas'

En el estudio de la adquisición del lenguaje es importante conocer la producción adulta para entender los procesos de desarrollo que siguen los niños en su adquisición de ésta. En la presente sección mostramos las producciones adultas en las tres tareas realizadas.

Uno de los aspectos centrales para entender el desarrollo semántico de las raíces del estudio es conocer y comparar el uso de las raíces generales con respecto a las raíces específicas en el habla adulta totonaca. Para este propósito iniciamos por hacer un conteo global del porcentaje de las ocurrencias o muestras (*tokens*) de éstas (Gráfica 1). Más adelante (véase Gráfica 3) mostramos los porcentajes de ocurrencias o muestras especificando los tipos (*types*) de estas raíces.

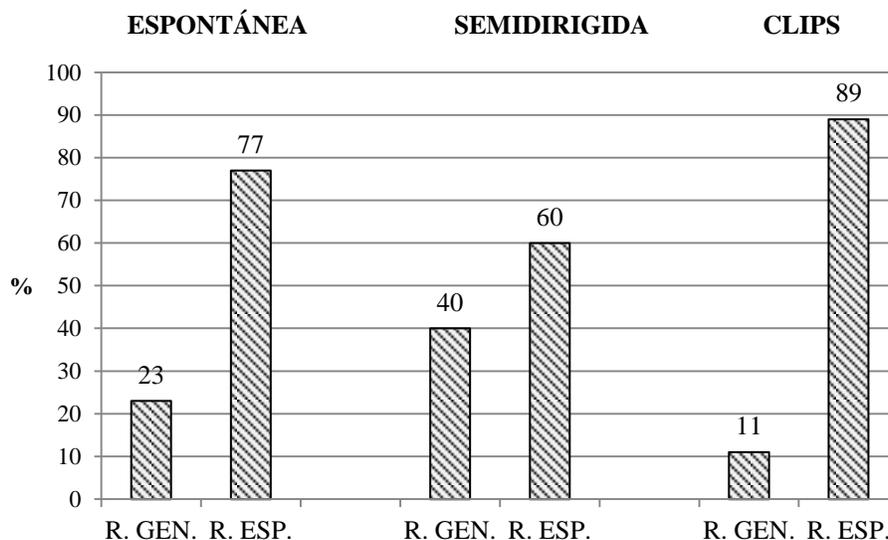
En la Gráfica 1 mostramos los porcentajes de las ocurrencias de estas raíces en los 7 adultos del estudio.



Gráfica 1. Producciones adultas de las raíces léxicas de 'poner (se) prendas de vestir'; general y específicas (porcentajes globales de ocurrencias)

Como se puede ver en ésta gráfica, los adultos produjeron un 33% de ocurrencias de raíces generales y 67% de raíces específicas. Es claro que las raíces específicas son casi el doble en porcentaje que las generales.

En la Gráfica 2 desglosamos el porcentaje de uso de las raíces generales (R. GEN.) y específicas (R. ESP.) por tarea: espontánea, semidirigida y con clips.



Gráfica 2. Porcentajes de las raíces léxicas de ‘poner (se) prendas de vestir’; general y específicas en las tres tareas en adultos

Esta gráfica nos muestra que hay una tendencia en las tres tareas a usar raíces específicas con mayor frecuencia que raíces generales. Aunque notamos diferencias en las proporciones de éstas, en las tres tareas predominan las raíces específicas. Esto es más sobresaliente en la producción espontánea y en la descripción de clips de video, lo que refleja que los adultos optan por dar más información semántica usando las formas específicas, a pesar de que la lengua ofrece también la opción de las raíces generales. La semántica totonaca en su elaboración específica con el corporal incorporado es “preferida” por sus hablantes adultos. En este resultado justamente se basa la pregunta que guía esta investigación al analizar las producciones infantiles más adelante.

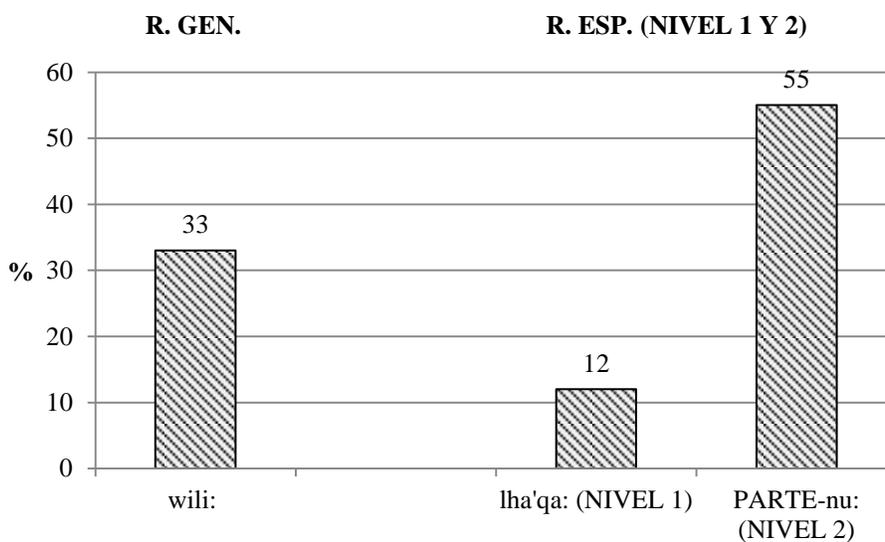
En el Cuadro 27 se muestra el total de los números absolutos de ocurrencias con raíces generales y específicas de ‘poner (se) prendas’ en la producción de los siete adultos en las tres tareas ya descritas. Estos números absolutos fueron representados en porcentajes en las gráficas 1 y 2 y se le presentan al lector para ilustrar a nivel numérico los usos de las raíces léxicas verbales.

TAREAS	R. GENERAL	R. ESPECÍFICAS	TOTAL
ESPONTÁNEA	5	17	22
SEMIDIRIGIDA	54	81	135
CLIPS	4	31	35
TOTAL	63	129	192

Cuadro 27. Producción total adulta de las raíces léxicas de ‘poner (se) prendas de vestir’; general y específicas (números correspondientes a las gráficas 1 y 2)

Obsérvese que, de un número total de 192 producciones, las raíces específicas se usan dos veces más que las generales. Es claro que el niño está expuesto a un *input* con un uso de raíces específicas en alta frecuencia. Esto será importante cuando veamos el uso de estas raíces en el habla infantil.

En la Gráfica 3 se muestran los porcentajes globales de las raíces generales y específicas, basados en las raíces léxicas usadas por los adultos. Éstas fueron la raíz de ‘poner (se) prendas’ con semántica general *wili*: ‘ponerlo’ y las raíces con semánticas específicas *lha'qa*: ‘vestirlo’ y *PARTE-nu*: ‘parte-adentro’, que combina un corporal con la raíz *-nu*: ‘poner (se) prenda’ (por ejemplo, *a'qnu*: ‘cabeza-adentro’, *aqanu*: ‘oreja-adentro’, etc.).

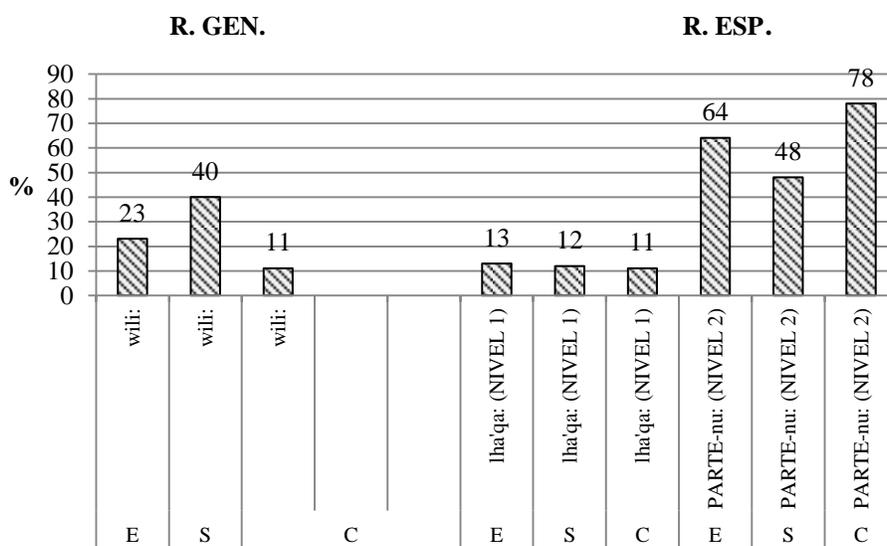


Gráfica 3. Porcentajes de las raíces léxicas de ‘poner (se) prendas de vestir’, general (*wili*: ‘ponerlo’) y específicas (*lha'qa*: ‘vestirlo’ y *PARTE-nu*: ‘parte-adentro’)

Obsérvese que en la Gráfica 3, a nivel global de frecuencias de ocurrencias, de nuevo notamos un porcentaje mayor (55%) de raíces específicas que incluyen diversos corporales con la raíz *-nu:*, por ejemplo, *a'qnu:* ‘cabeza-adentro’ y *aqanu:* ‘oreja-adentro’, mientras que la raíz *lha'qa:* ‘vestirlo’ fue producida sólo en un 12%.

La raíz general *wili:* ‘ponerlo’ presenta una frecuencia alta de 33%. Este resultado muestra que el adulto tiene la preferencia por raíces específicas pero recurre también, aunque en menor porcentaje, a la raíz general *wili:* ‘ponerlo’.

En la Gráfica 4 mostramos los porcentajes de las raíces usadas por los adultos, en este caso, separadas por tarea. Mostramos aquí las proporciones de las raíces de ‘poner (se) prendas’ con semántica general (*wili:* ‘ponerlo’) y con semántica específica (*lha'qa:* ‘vestirlo’ y *PARTE-nu:* ‘parte-adentro’; por ejemplo, *a'qnu:* ‘cabeza-adentro’, *aqanu:* ‘oreja-adentro’, etc.).



Gráfica 4. Porcentajes de ocurrencias de las raíces léxicas de ‘poner (se) prendas de vestir’; general y específicas por tipo y por tarea

Clave: E=producción espontánea, S=producción semidirigida, C= producción con clips

Obsérvese que en la Gráfica 4 los porcentajes de las raíces por tipos muestran un contraste mayor entre la raíz general *wili*: ‘ponerlo’ y las raíces específicas. Esta raíz se usó con mayor frecuencia (40%) en la tarea semidirigida en comparación con las otras dos tareas. Con respecto a la raíz específica, *lha'qa*: ‘vestirlo’ apareció en la producción adulta casi con la misma frecuencia en las tres tareas. En cuanto a las raíces formadas con PARTE-*nu*: ‘parte-adentro’ (por ejemplo, *a'qnu* ‘cabeza-adentro’, *aqanu* ‘oreja-adentro’, etc.), hubo mayor consistencia en la tarea con clips en comparación con la tarea semidirigida, en la que hubo la más baja productividad de estas raíces. Estas diferencias por tareas, aunque no son marcadas, pueden sugerir que la tarea semidirigida pudo generar una “ecología” de la obtención de datos que se discutió en la sección de metodología<sup>18</sup>.

En el Cuadro 28 tenemos los números absolutos correspondientes a los porcentajes de las ocurrencias en las gráficas 3 y 4 de la producción adulta de las raíces de ‘poner (se) prendas’, con semántica general (*wili*: ‘ponerlo’) y con semántica específica (*lha'qa*: ‘vestirlo’ y PARTE-*nu*: ‘parte-poner’; por ejemplo, *a'qnu*: ‘cabeza-adentro’, *aqanu*: ‘oreja-adentro’, etc.).

TAREAS	R. GENERAL	R. ESPECÍFICAS (NIVEL 1 Y 2)		TOTAL
	<i>wili</i> :	<i>lha'qa</i> :	PARTE- <i>nu</i> :	
ESPONTÁNEA	5	3	14	22
SEMIDIRIGIDA	54	16	65	135
CLIPS	4	4	27	35
TOTAL	63	23	106	192

Cuadro 28. Números absolutos correspondientes a los porcentajes de las ocurrencias en las gráficas 3 y 4 de la producción adulta de las raíces de ‘poner (se) prendas’

<sup>18</sup> En la sección de metodología (Capítulo 2) describimos las tareas, sus diferencias y las posibles consecuencias metodológicas de éstas. Para “ecologías” en la obtención de datos ver Rojas (1997).

El Cuadro 28 muestra que se obtuvo un total de 192 raíces con semántica general y específica. Las diferencias por tareas a nivel de número absoluto son mejor ilustradas con los porcentajes de las gráficas 3 y 4. Presentamos estos números absolutos para completar la información porcentual. A nivel global notamos que el total de la raíz general *wili* ‘ponerlo’ está en segundo lugar de frecuencia, en contraste con las frecuencias de las raíces léxicas específicas. Aquí se puede percibir que la tarea semidirigida presenta números más altos, posiblemente por las razones descritas arriba respecto a la “ecología” de la tarea.

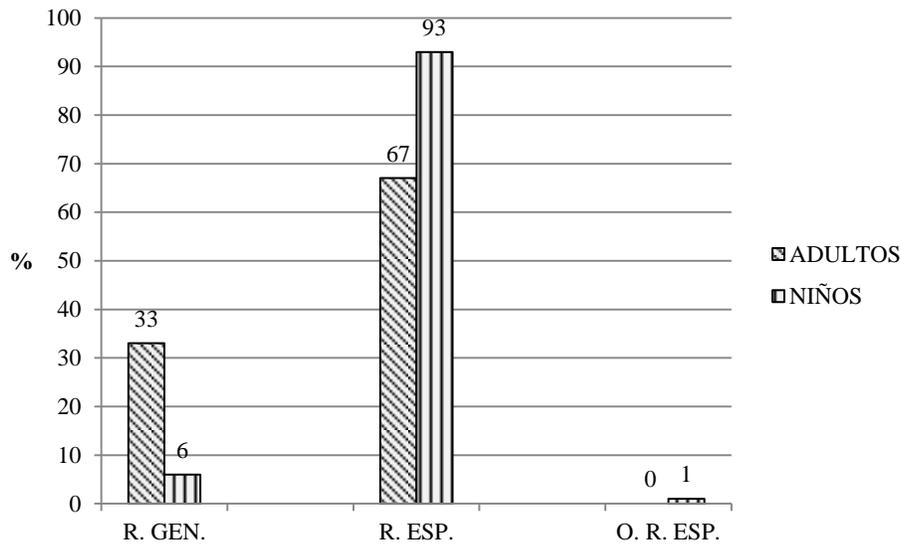
A manera de resumen, podemos observar que las producciones de los adultos mostraron una mayor frecuencia de las raíces específicas en cada una de las tres tareas. Sin embargo, también hay una tendencia de productividad de la raíz general *wili*: ‘ponerlo’. Esto les presenta a los niños un *input* en donde hay una preferencia por las raíces específicas pero también un porcentaje considerable de una raíz general. Ante este panorama, presentamos ahora el resultado de los niños que participaron en el estudio.

#### 4.2.1. Producción infantil de las raíces léxicas para eventos de ‘poner (se) prendas’ (grupos 1, 2 y 3)

En la presente sección hacemos una exposición de las producciones infantiles en los tres grupos de edad del estudio. Para facilidad del lector, compararemos las gráficas de las producciones adultas con las de los niños. Al final del apartado se presentarán, de manera global, todas las producciones de adultos y de los tres grupos de niños.

Recordemos que el Grupo 1 tiene edades de 3; 1, 4; 2 y 4; 6, el Grupo 2 de 5; 4, 5; 10 y 6; 3 y el Grupo 3 de 7; 1, 8; 2 y 8; 10 (años; meses).

La Gráfica 5 muestra los porcentajes de las ocurrencias de las raíces léxicas de ‘poner (se) prendas de vestir’, de semántica general y específica en la producción adulta y de los niños.



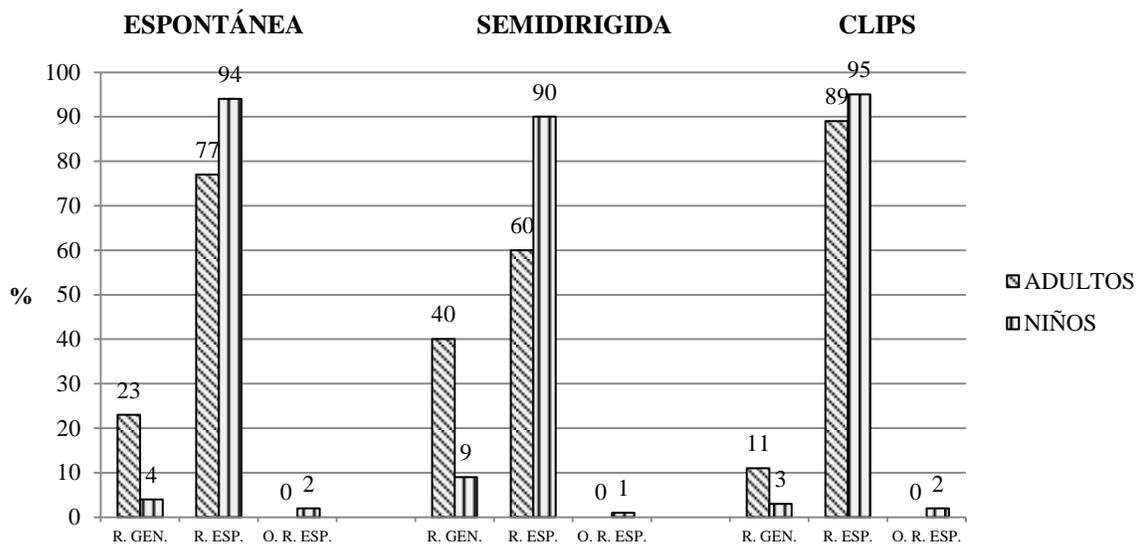
Gráfica 5. Producciones adultas e infantiles de las raíces léxicas de ‘poner (se) prendas de vestir’; general y específicas (porcentajes de ocurrencias)

La Gráfica 5 nos muestra que hay una tendencia en las descripciones tanto de adultos como de niños a preferir raíces de semántica específica. Al comparar los porcentajes entre adultos y niños para cada grupo semántico de raíces observamos que los adultos tienen aproximadamente una proporción de la mitad de raíces generales (33%) sobre las específicas (67%). Esto en contraste con los niños, que sólo tuvieron un 6% de raíces generales frente a un 93% de raíces específicas.

En la producción de otras raíces específicas los niños mostraron un 1%, mientras que en el habla adulta no hubo ningún registro de otro tipo de raíz específica.

De acuerdo con estos resultados podemos señalar que, aunque hay una tendencia a la especificidad semántica en ambos grupos, existen diferencias en la producción de raíces generales y específicas entre los adultos y los niños. Esto lo analizaremos al presentar los datos por grupos de edades, donde mostraremos que la especificidad semántica más alta la tienen los niños pequeños.

En la Gráfica 6 obsérvese el desglose de los porcentajes de uso de raíces generales (R. GEN.), específicas (R. ESP.) y otras raíces específicas (O. R. ESP.) en la producción adulta e infantil en cada una de las tareas realizadas (espontánea, semidirigida y con clips).



Gráfica 6. Porcentajes de las raíces léxicas de 'poner (se) prendas de vestir'; general y específicas en las tres tareas (producciones adultas e infantiles)

La Gráfica 6 nos muestra que aun al desglosar por tareas las producciones adultas e infantiles hay una tendencia al uso de raíces específicas. Esto es particularmente notable en la producción espontánea y en los clips entre los adultos. Los niños muestran esta tendencia del uso de raíces específicas en las tres tareas (arriba del 90%). En las producciones espontánea y semidirigida los adultos muestran una frecuencia más alta (23% y 40%) de raíces generales que los niños (4% y 9%). En la tarea de los clips ambos grupos tienen producciones similares.

En las tres tareas los niños son los que producen otras raíces específicas que no producen los adultos, pero en un porcentaje muy bajo (2% en espontánea y clips y 1% en semidirigida). Se trata de una sola raíz, *tampa:chi*: 'cintura-amarrarse', que es una forma convencional adulta, pero que los adultos usan poco en el habla cotidiana y no usaron en las tareas.

Las diferencias de producciones por tarea pueden ser resultado de la metodología misma (este punto se discute en el Capítulo 2, sección de metodología).

Notamos que en la tarea semidirigida tanto los niños como los adultos produjeron más raíces generales, lo cual puede ser un efecto de la metodología, en la que se "habituaron" a responder a descripciones de acciones sin manipular los objetos. Con

respecto a las raíces específicas, los adultos las usaron con más frecuencia en la tarea de los clips en comparación con las otras dos tareas.

Los niños, por su parte, fueron muy consistentes en usar las raíces específicas en las tres tareas. Esto nos sugiere que la tarea de los clips representaba acciones naturales en las que los adultos y niños tuvieron producciones similares y quizá más naturales. Aquí cabe notar que la producción de los niños en el habla espontánea y en clips ofreció el contexto más natural. Ellos “jugaban” con la muñeca y sus prendas y describían las acciones de manera espontánea. A pesar del posible efecto metodológico en la tarea semidirigida, en la producción espontánea y de clips vemos una mayor consistencia en las tendencias de los niños y los adultos.

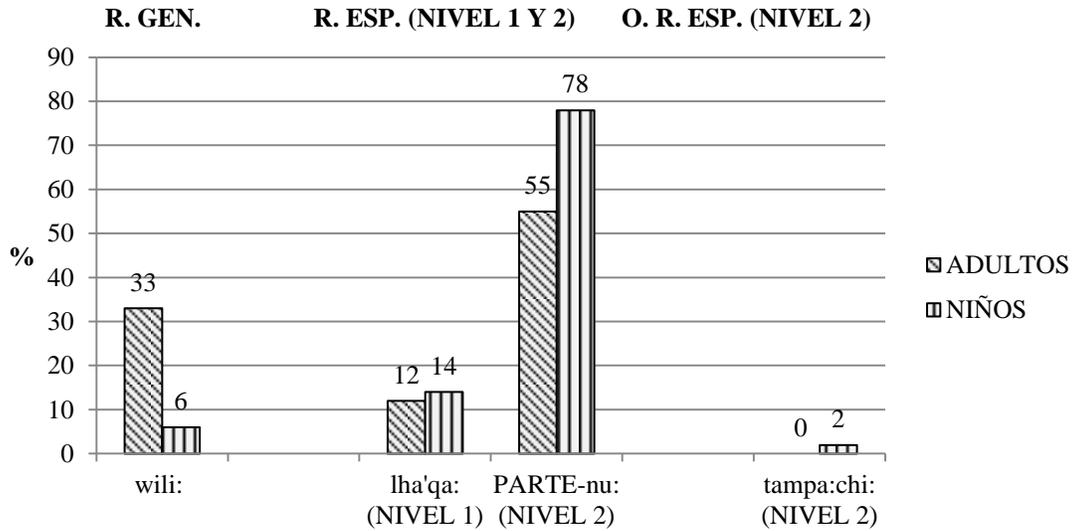
En el Cuadro 29 se presenta el total de los números absolutos de ocurrencias de las raíces generales, específicas y otras raíces específicas. Estos datos han sido descritos en porcentajes en las gráficas 5 y 6, pero se presentan en números para complementarlas.

TAREAS	R. GENERAL	R. ESPECÍFICAS	TOTAL
ESPONTÁNEA	5	114	119
SEMIDIRIGIDA	12	120	132
CLIPS	2	55	57
TOTAL	19	285	308

Cuadro 29. Números absolutos de las raíces léxicas de ‘poner’ en el habla infantil; general y específicas

El resultado que se obtiene del Cuadro 29 es un total de 308 ocurrencias. A pesar de las diferencias en números de ocurrencias, en las tareas vemos la preferencia por las raíces específicas, a diferencia de la raíz léxica general.

En la Gráfica 7 se muestran los porcentajes de las ocurrencias de la producción adulta e infantil de las raíces de ‘poner (se) prendas’, con semántica general (*wili*: ‘ponerlo’) y con semántica específica (*lha'qa*: ‘vestirlo’ y *PARTE-nu*: ‘parte-adentro’, que combina un corporal con la raíz *-nu*: ‘poner [se]’ prenda; por ejemplo, *a'qnu*: ‘cabeza-adentro’, *aqanu*: ‘oreja-adentro’, etc., así como la raíz *tampa:chi*: ‘cintura-amarrarse’).

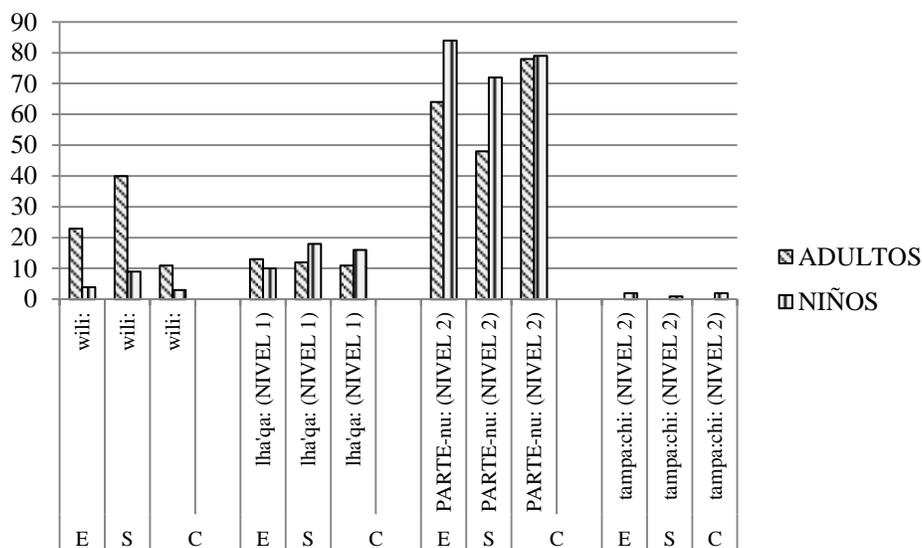


Gráfica 7. Porcentajes de las raíces léxicas de ‘poner (se) prendas de vestir’, general (*wili*: ‘ponerlo’) y específicas (*lha'qa*: ‘vestirlo’ y *PARTE-nu*: ‘parte-adentro’)

En la Gráfica 7 se muestra que tanto adultos como niños tienen una preferencia por la raíz específica *PARTE-nu*: (por ejemplo, *a'qnu*: ‘cabeza-adentro’, *aqanu*: ‘oreja-adentro’, etc.). Observamos un 55% en el habla adulta y 78% en el habla de los niños. Es clara aquí la alta preferencia de los niños por estas formas con semántica específica. En cambio, con la otra raíz específica *lha'qa*: ‘vestirlo’ encontramos que se produjo un 12% en los adultos y 14% en los niños, lo que indica usos similares. La diferencia entre adultos y niños se explica porque los adultos produjeron la raíz general *wili*: ‘ponerlo’ (33%) con mucha más frecuencia que los niños (33% frente a 6%).

Con respecto a la raíz *tampa:chi*: ‘cintura-amarrarse’, solamente se registró el 2% en el habla infantil. El uso de esta raíz específica de nuevo muestra la preferencia infantil por la especificidad. En este contexto los adultos usaron *wili* ‘ponerlo’.

En la Gráfica 8 presento los porcentajes de ocurrencias por raíces y por tareas de la producción adulta e infantil de las raíces de ‘poner (se) prendas’, con semántica general (*wili*: ‘ponerlo’) y con semántica específica (*lha'qa*: ‘vestirlo’ y *PARTE-nu*:; por ejemplo, *a'qnu*: ‘cabeza-adentro’, *aqanu*: ‘oreja-adentro’, etc., al igual que la raíz *tampa:chi*: ‘cintura-amarrarse’).



Gráfica 8. Porcentajes de ocurrencias de las raíces léxicas de ‘poner (se) prendas de vestir’; general y específicas por tipo y por tarea (producciones adultas e infantiles)  
Clave: E=producción espontánea, S=producción semidirigida, C= producción con clips

Para facilidad de lectura, en el Cuadro 30 presento los porcentajes de la Gráfica 8 por raíces usadas y por tareas.

TAREAS	RAÍCES	TRADUCCIÓN	ADULTOS (%)	NIÑOS (%)
E	<i>wili:</i>	‘ponerlo’	23	4
S	<i>wili:</i>	‘ponerlo’	40	9
C	<i>wili:</i>	‘ponerlo’	11	3
E	<i>lha'qa:</i> (NIVEL 1)	‘vestirlo’	13	10
S	<i>lha'qa:</i> (NIVEL 1)	‘vestirlo’	12	18
C	<i>lha'qa:</i> (NIVEL 1)	‘vestirlo’	11	16
E	<i>PARTE-nu:</i> (NIVEL 2)	‘parte-adentro’	64	84
S	<i>PARTE-nu:</i> (NIVEL 2)	‘parte-adentro’	48	72
C	<i>PARTE-nu:</i> (NIVEL 2)	‘parte-adentro’	78	79
E	<i>tampa:chi:</i> (NIVEL 2)	‘cintura-amarrar’	0	2
S	<i>tampa:chi:</i> (NIVEL 2)	‘cintura-amarrar’	0	1
C	<i>tampa:chi:</i> (NIVEL 2)	‘cintura-amarrar’	0	2

Cuadro 30. Gráfica 8. Porcentajes de ocurrencias de las raíces léxicas de ‘poner’; general y específicas por tipo y por tarea (producciones adultas e infantiles)  
Clave: E=producción espontánea, S=producción semidirigida, C= producción con clips

Lo interesante de la Gráfica 8 es que nos permite visualizar más finamente la producción de la raíz *wili*: ‘ponerlo’ en las tres tareas en adultos y en niños. Los porcentajes muestran que esta raíz general *wili*: ‘ponerlo’ la usaron con más frecuencia los adultos que los niños. De las tres tareas donde se registró más el uso de esta raíz fue en la tarea semidirigida, luego en la tarea espontánea y finalmente en los clips. Esta tendencia se observa en los dos grupos y, como he comentado, puede ser resultado de la tarea semidirigida. La raíz específica *lha'qa*: ‘vestirlo’ se usó en porcentajes similares entre niños y adultos en las tres tareas, fluctuando entre el 10% y el 15%. Los porcentajes de ocurrencias de las raíces específicas PARTE-*nu*: (por ejemplo, *a'qnu*: ‘cabeza-adentro’, *aqanu*: ‘oreja-adentro’, etc.) son los más altos para ambos grupos, pero son marcadamente más altos en los niños, sobre un 20% más en las tareas espontánea y semidirigida. Notamos porcentajes altos y casi idénticos, aproximadamente el 80% en los clips, lo que sugiere que esta tarea ofreció un contexto quizá más natural para ambos grupos.

En el manejo de la raíz *tampa:chi*: ‘amarrarse-cintura’ sólo los niños emplearon este tipo de raíz; en la tarea espontánea se usó un 2%, en semidirigida el 1% y el 2% en los clips.

De acuerdo a estos resultados, podemos decir que los adultos y los niños dominaron más el uso de las raíces específicas *lha'qa*: ‘vestirlo’ y PARTE-*nu*: ‘parte-adentro’ (por ejemplo, *a'qnu*: ‘cabeza-adentro’, *aqanu*: ‘oreja-adentro’, etc.). Por último, la raíz *tampa:chi*: ‘amarrarse-cintura’ sólo fue usada por los niños. Sin embargo, los adultos tuvieron también más preferencia por usar la raíz léxica general *wili*: ‘ponerlo’ que los niños.

En el Cuadro 31 se muestran los números absolutos de la producción infantil de las raíces de ‘poner (se) prendas’, con semántica general (*wili*: ‘ponerlo’) y con semántica específica (*lha'qa*: ‘vestirlo’ y PARTE-*nu*: ‘parte-adentro’; por ejemplo, *a'qnu*: ‘cabeza-adentro’, *aqanu*: ‘oreja-adentro’, etc., y la raíz *tampa:chi*: ‘cintura-amarrarse’).

TAREAS	R. GENERAL	R. ESPECÍFICAS (NIVEL 1 Y 2)		O. R. ESPECÍFICA (NIVEL 2)	TOTAL
	<i>wili:</i>	<i>lha'qa:</i>	<i>parte-nu:</i>	<i>tampa:chi:</i>	
ESPONTÁNEA	5	12	100	2	119
SEMIDIRIGIDA	12	24	95	1	132
CLIPS	2	9	45	1	57
TOTAL	19	45	240	4	308

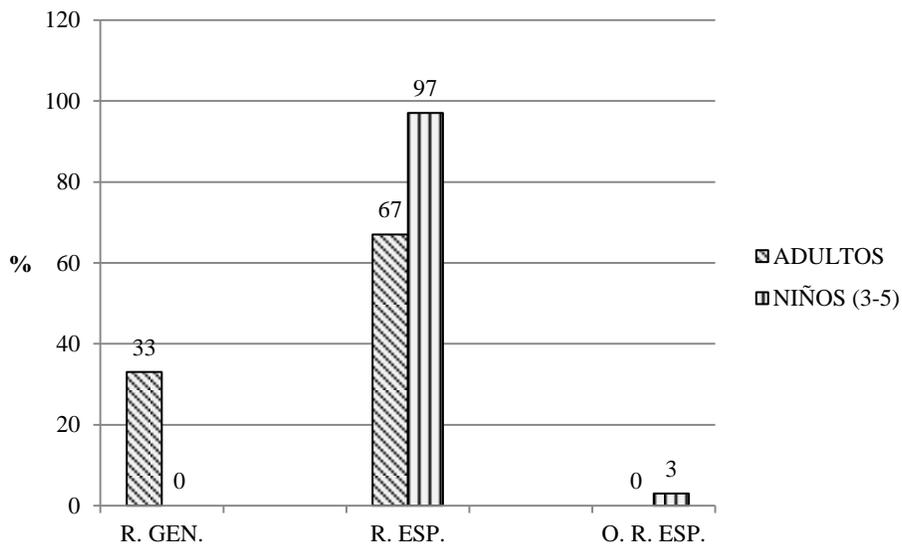
Cuadro 31. Producción infantil de las raíces léxicas de ‘poner (se) prendas’; general y específica por tareas (números de ocurrencias)

Los datos del Cuadro 31 se representan en porcentajes de ocurrencias en las gráficas 7 y 8. De las 308 producciones, nuevamente tenemos mayor dominio de las raíces léxicas *PARTE-nu*: ‘parte-adentro’, a comparación de las otras raíces. Pasamos ahora a mostrar las producciones por grupos de edad.

#### 4.2.2. Producción infantil de las raíces léxicas para eventos de ‘poner (se) prendas’ (Grupo 1)

En este apartado describiremos la producción de los niños que pertenecen al Grupo 1, que incluye a 3 niños entre los 3 y los 4 años de edad. Más precisamente tuvieron las edades de 3; 1, 4; 2, y 4; 6 (años; meses). Seguimos el orden de presentación de las secciones anteriores e incluimos aquí los datos adultos para compararlos con los de los pequeños. Iniciamos con los porcentajes de las ocurrencias y luego mostramos los números absolutos. De igual manera, empezamos dando una visión global de las producciones para luego mostrar los tipos de raíces de semántica general y específica que se produjeron.

En la Gráfica 9 tenemos los porcentajes de las ocurrencias de la producción adulta e infantil del Grupo 1 de las raíces de ‘poner (se) prendas’, raíz general (R. GEN.), raíces específicas (R. ESP.) y *tampa:chi*: ‘cintura-amarrarse’ (O. R. ESP.).

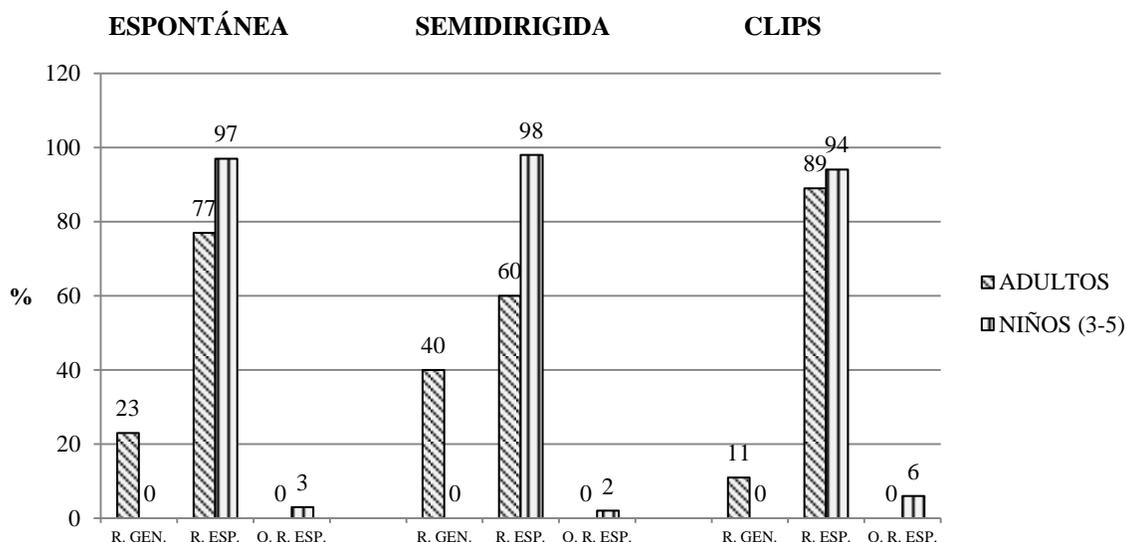


Gráfica 9. Producciones adultas e infantiles (Grupo 1) de las raíces léxicas de ‘poner (se) prendas de vestir’; general y específicas (porcentajes de ocurrencias)

La gráfica muestra de nuevo la tendencia consistente a través de todos los grupos de la preferencia por la especificidad semántica con un 30%, entre niños y adultos. Aquí, sin embargo, es marcada la diferencia, pues los adultos tienen un 33% de raíces generales, mientras que los niños no las producen. En cambio, la otra raíz específica *tampa:chi*:

‘cintura-amarrarse’ se usó en un 3% entre los niños; en los adultos no encontramos producción de esta raíz.

En la Gráfica 10 presento el porcentaje de la raíz general, las raíces específicas y las otras raíces de la producción adulta y de los niños del Grupo 1 por tareas.



Gráfica 10. Porcentajes de las raíces léxicas de ‘poner (se) prendas de vestir’; general y específicas en las tres tareas (producciones adultas e infantiles del Grupo 1)

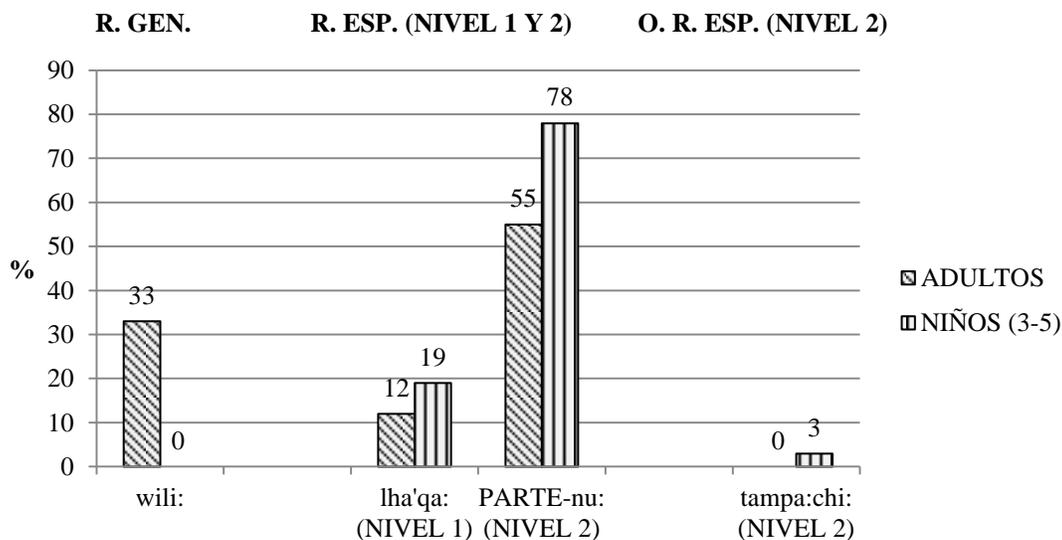
De acuerdo con los porcentajes presentados en la Gráfica 10, los niños del Grupo 1 no usaron raíces generales en las tres tareas. Los adultos, por su parte, usaron raíces generales en ninguna de las tres tareas y en su lugar recurrieron a las raíces específicas. Es notable que en este rango de edad esté marcada la elección por las raíces de semántica específica. Dado que son los niños más pequeños del grupo, este resultado nos sugiere que los niños están atendiendo a la semántica específica y no tienden a usar las formas generales. Esta sería una expectativa de algunas teorías de adquisición semántica y lo discutimos en la sección teórica y en las conclusiones (véase Choi y Bowerman 1991, 2001; Bowerman 1989, 1996, 2005; Brown 2000; de León, 2001a, 2001b, 2005, 2009; Gómez 2008).

El Cuadro 32 presenta los números absolutos de ocurrencias en la producción infantil del Grupo 1 de las raíces de ‘poner (se) prendas’, generales, específicas y otras raíces específicas, correspondientes a las gráficas 9 y 10.

TAREAS	R. GENERAL	R. ESPECÍFICAS	O. R. ESPECÍFICAS	TOTAL
ESPONTÁNEA	0	36	1	37
SEMIDIRIGIDA	0	40	1	41
CLIPS	0	16	1	17
TOTAL	0	92	3	95

Cuadro 32. Números absolutos de ocurrencias de la producción infantil de las raíces de ‘poner (se) prendas’; general y específicas (Grupo 1)

En la Gráfica 11 muestro los tipos y los porcentajes de ocurrencias de las raíces generales y específicas de ‘poner (se) prendas’ que usaron los niños en comparación con la producción adulta. Recordemos que la raíz de semántica general es *wili*: ‘ponerlo’ y las raíces con semántica específica son *lha'qa*: ‘vestirlo’, *PARTE-nu*: ‘parte-adentro’ (por ejemplo, *a'qnu*: ‘cabeza-adentro’, *aqanu*: ‘oreja-adentro’, etc.) y *tampa:chi*: ‘cintura-amarrarse’).



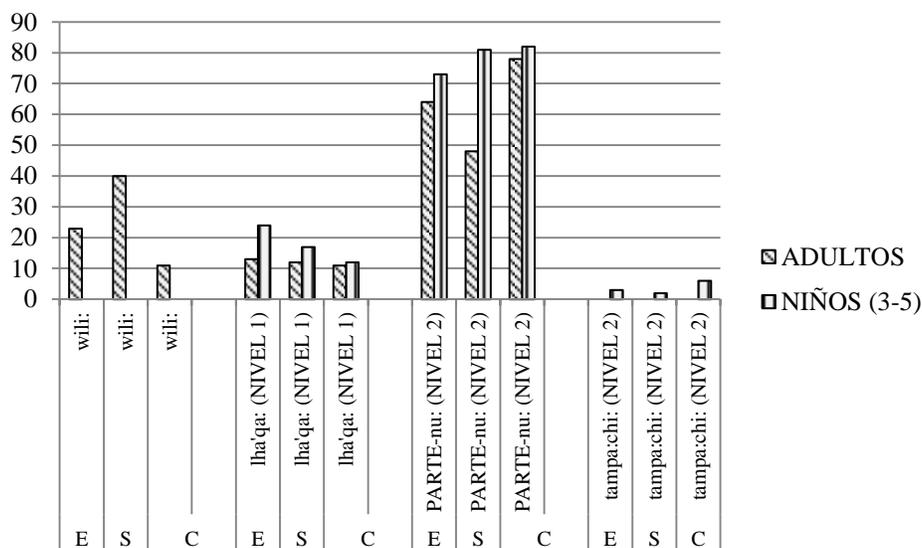
Gráfica 11. Porcentajes de las raíces léxicas de ‘poner (se) prendas de vestir’, general (*wili:* ‘ponerlo’) y específicas (*lha'qa:* ‘vestirlo’ y *PARTE-nu:* ‘parte-adentro’) (producciones adultas e infantiles del Grupo 1)

La gráfica muestra el uso exclusivo de *wili:* ‘ponerlo’ por los adultos y su ausencia en los niños del Grupo 1.

La raíz específica *lha'qa:* ‘vestirlo’ fue usada por los adultos en un 12% y por los niños en un 19%. De nuevo, marcadamente dominan las raíces *PARTE-nu:* ‘parte-adentro’ en ambos grupos, pero los niños sobrepasan por más de un 20% el uso adulto. Esta diferencia está marcada por el uso de la raíz general *wili:* ‘ponerlo’ por los adultos. Además, aparece aquí la raíz *tampa:chi:* ‘cintura-amarrarse’ como uso exclusivo de los niños (3%).

De acuerdo a los resultados de la Gráfica 11 podemos ver que hay un mayor uso de las raíces específicas por parte del Grupo 1, pues no encontramos que estos niños usaran la raíz *wili:* ‘ponerlo’ en comparación con los adultos.

La Gráfica 12 muestra los mismos datos desglosados por tipo y ocurrencia de las raíces generales y específicas de la Gráfica 11, pero los separa por tareas.



Gráfica 12. Porcentajes de ocurrencias de las raíces léxicas de ‘poner (se) prendas de vestir’; general y específicas por tipo y por tarea (producciones adultas e infantiles del Grupo 1)  
Clave: E=producción espontánea, S=producción semidirigida, C= producción con clips

En el Cuadro 33, para mayor claridad de exposición, se presentan los porcentajes de ocurrencia de las raíces que se obtuvieron en cada una de las tareas de la Gráfica 12.

TAREAS	RAÍCES	TRADUCCIÓN	ADULTOS (%)	NIÑOS 3-5 (%)
E	<i>wili:</i>	‘ponerlo’	23	0
S	<i>wili:</i>	‘ponerlo’	40	0
C	<i>wili:</i>	‘ponerlo’	11	0
E	<i>lha'qa:</i> (NIVEL 1)	‘vestirlo’	13	24
S	<i>lha'qa:</i> (NIVEL 1)	‘vestirlo’	12	17
C	<i>lha'qa:</i> (NIVEL 1)	‘vestirlo’	11	12
E	<i>PARTE-nu:</i> (NIVEL 2)	‘parte-adentro’	64	73
S	<i>PARTE-nu:</i> (NIVEL 2)	‘parte-adentro’	48	81
C	<i>PARTE-nu:</i> (NIVEL 2)	‘parte-adentro’	78	82
E	<i>tampa:chi:</i> (NIVEL 2)	‘cintura-amarrar’	0	3
S	<i>tampa:chi:</i> (NIVEL 2)	‘cintura-amarrar’	0	2
C	<i>tampa:chi:</i> (NIVEL 2)	‘cintura-amarrar’	0	6

Cuadro 33. Gráfica 12. Porcentajes de ocurrencias de las raíces léxicas de ‘poner’; general y específicas por tipo y por tarea (producciones adultas e infantiles del Grupo 1)  
Clave: E=producción espontánea, S=producción semidirigida, C= producción con clips

Lo primero que salta a la vista es que sólo los adultos usan *wili*: ‘ponerlo’ y lo usan en todas las tareas. La variación en porcentaje muestra una producción más alta (40%) en la tarea semidirigida. Se presenta en un 23% la tarea espontánea y, en menor medida, en los clips (11%). Por contraste, los niños del Grupo 1 no usaron en ninguna tarea *wili*: ‘ponerlo’.

En cuanto nos movemos al área de raíces de semántica específica, tanto adultos como niños tienen una producción más alta. Encontramos que los adultos utilizaron la raíz *lha'qa* ‘vestirlo’ con un porcentaje de 13% y los niños con uno de 24% en la producción espontánea. En las otras tareas los porcentajes están entre el 10% y el 15% en los dos grupos.

En los porcentajes de las raíces *PARTE-nu*: los niños rebasan a los adultos en la tarea semidirigida, pues muestran porcentajes entre 73% y 82%. Los clips mostraron los porcentajes más altos para ambos grupos.

La raíz *tampa:chi*: ‘cintura-amarrarse’ no fue usada por los adultos, mientras que los niños la usaron en las tres tareas, principalmente en la tarea de los clips, donde obtuvieron los porcentajes más altos.

Con estos resultados podemos decir que las raíces más prominentes de los niños del Grupo 1 son las raíces específicas. En contraste, hay una clara ausencia del uso de la raíz general *wili*: ‘ponerlo’ en las tres tareas en comparación con los adultos, que la usaron en las tres.

El Cuadro 34 presenta los datos de las gráficas 11 y 12 en números absolutos de ocurrencias del Grupo 1 de las raíces de ‘poner (se) prendas’, con semántica general y específica por tareas enlistadas en la gráfica citada y en el cuadro.

TAREAS	R. GENERAL	R. ESPECÍFICAS (NIVEL 1 Y 2)		O. R. ESPECÍFICA (NIVEL 2)	TOTAL
	<i>wili:</i>	<i>lha'qa:</i>	<i>PARTE-nu:</i>	<i>tampa:chi:</i>	
ESPONTÁNEA	0	9	27	1	37
SEMIDIRIGIDA	0	7	33	1	41
CLIPS	0	2	14	1	17
TOTAL	0	18	74	3	95

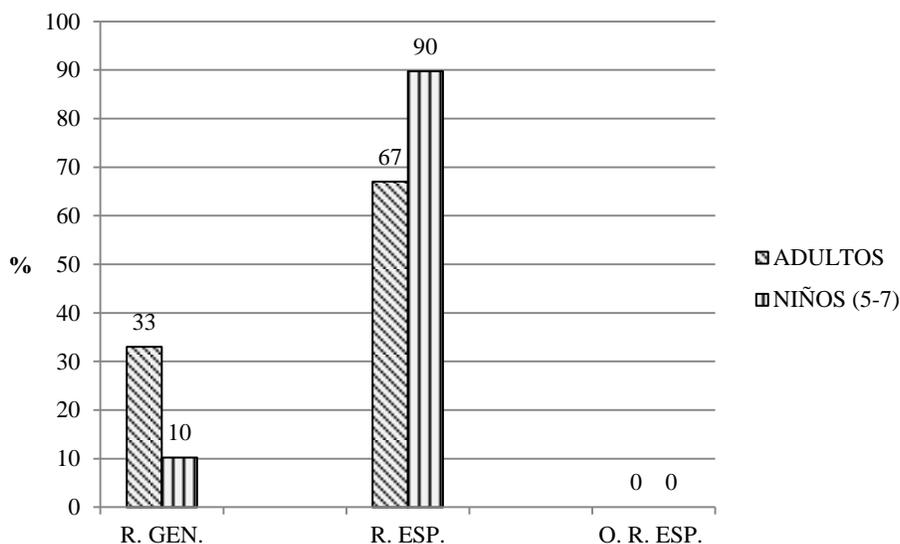
Cuadro 34. Números absolutos de ocurrencias en la producción infantil (Grupo 1) de las raíces léxicas de ‘poner (se) prendas’: general y específicas por tarea

Los datos del Cuadro 34 se representan en porcentajes de ocurrencias en las gráficas 11 y 12. Los números absolutos nos revelan que desde muy temprana edad los niños totonacos discriminan más las raíces léxicas *PARTE-nu*: ‘parte-adentro’ a comparación de las otras raíces específicas.

#### 4.2.3. Producción infantil de las raíces léxicas para eventos de ‘poner (se) prendas’ (Grupo 2)

En esta sección se describe la producción de los niños que pertenecen al Grupo 2, que incluye a 3 niños entre los 5 y los 6 años de edad, que tuvieron las edades de 5; 4, 5; 10 y 6; 3 (años; meses). Seguimos el orden de presentación de las secciones anteriores e incluimos aquí los datos adultos para compararlos con los de los pequeños. Iniciamos con los porcentajes de las ocurrencias y luego mostramos los números absolutos de ocurrencias. De igual manera, empezamos dando una visión global de las producciones para luego mostrar los tipos de raíces de semántica general y específica que se produjeron por tareas.

Empezamos por mostrar la Gráfica 13, que presenta los porcentajes de ocurrencias de la producción adulta e infantil (Grupo 2) de las raíces de ‘poner (se) prendas’, general y específicas.

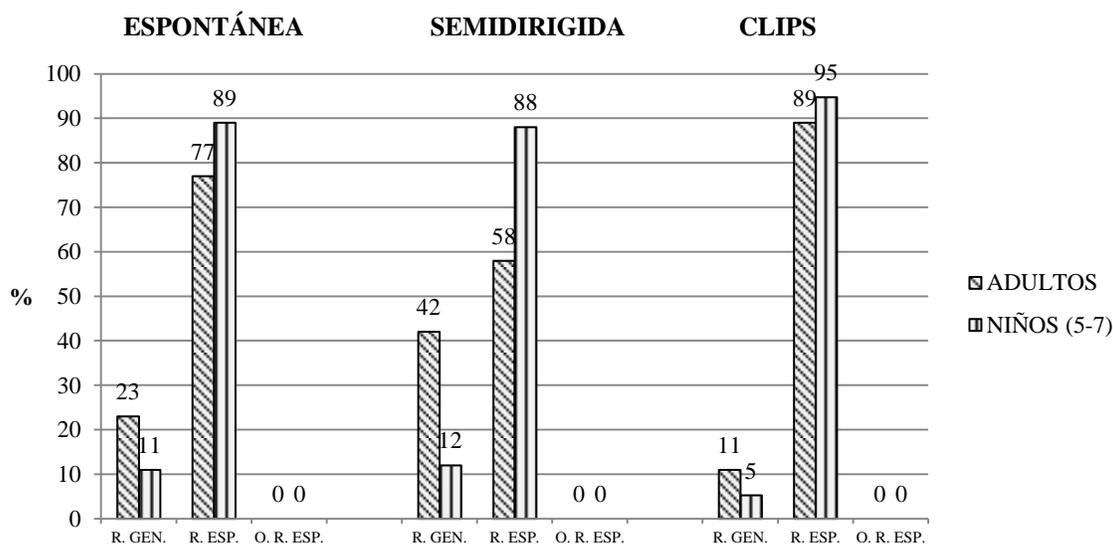


Gráfica 13. Producciones adultas e infantiles (Grupo 2) de las raíces léxicas de ‘poner (se) prendas de vestir’; general y específicas (porcentajes de ocurrencias)

En la Gráfica 13 podemos ver que tanto adultos como niños usan raíces generales y específicas. La diferencia entre ambos grupos está en que los adultos usan casi tres veces más las raíces generales que los niños. Este dato muestra una diferencia con el Grupo 1, que no usó raíces generales. Por su parte, los niños de este grupo rebasan en un 20% a los adultos en las raíces específicas.

Como en el caso del Grupo 1, no hubo producción adulta de la raíz específica *tampa:chi*: ‘cintura-amarrarse’, la cual sólo es producida por los niños. De igual manera, en este grupo no encontramos la producción de esta raíz léxica.

En la Gráfica 14 tenemos los porcentajes de las ocurrencias por tareas de la producción adulta e infantil del Grupo 2 de las raíces de ‘poner (se) prendas’, general, específicas y otras raíces específicas.



Gráfica 14. Porcentajes de las raíces léxicas de ‘poner (se) prendas de vestir’; general y específicas en las tres tareas (producciones adultas e infantiles del Grupo 2)

En la Gráfica 14 podemos ver que los niños del Grupo 2 tienen un patrón similar de porcentajes de ocurrencias en las tres tareas de uso de raíces generales y específicas. Muestran aquí la tendencia ya registrada de un uso mayor a 85% de raíces específicas.

Por su parte, los adultos también tienen un mayor porcentaje de ocurrencias de raíces específicas, pero vemos diferencias por tarea. En la tarea semidirigida es donde tienen usos más altos de raíces generales. Este posible efecto metodológico será comentado más adelante, pero ya lo hemos observado en la comparación con el Grupo 1 de niños. Curiosamente, en la tarea con los clips tanto adultos como niños muestran los mismos porcentajes. Podemos observar también que los niños de Grupo 2 tienen casi los mismos porcentajes en la producción espontánea y en la de los clips. Pensamos que la tarea semidirigida creó una ecología particular tanto en niños como en adultos. Aquí la similitud entre producción espontánea y clips nos hace pensar en que estos datos quizá tuvieron mayor “naturalidad”. También podemos ver que en este grupo no usaron la raíz *tampa:chi:* ‘cintura-amarrarse’, es decir, que sólo recurrieron a las generales y específicas.

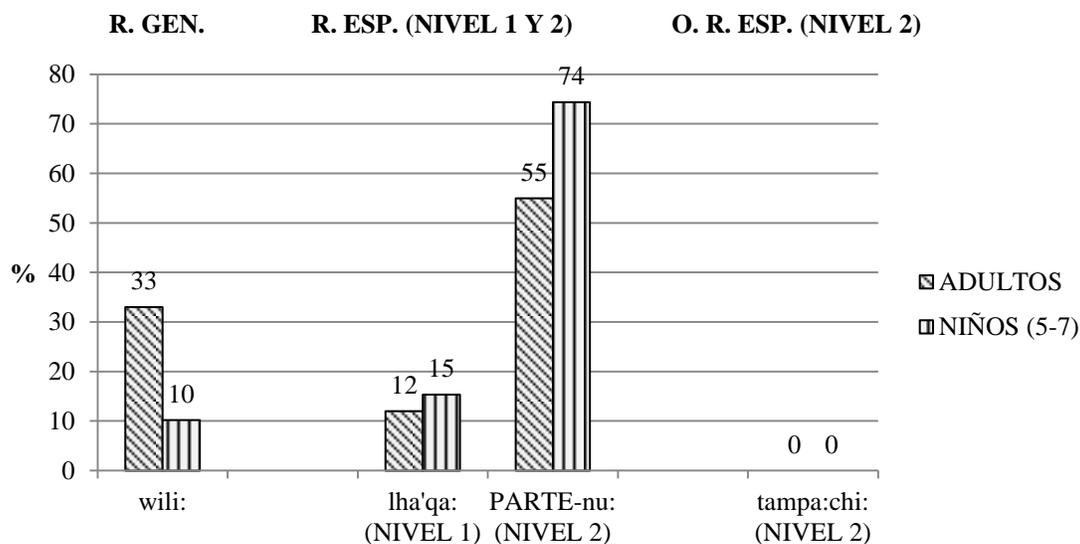
En el Cuadro 35 mostramos los números absolutos de las ocurrencias de la producción infantil del Grupo 2 de las raíces de ‘poner (se) prendas’, general, específicas y otras raíces correspondientes a los porcentajes de las gráficas 13 y 14.

TAREAS	R. GENERAL	R. ESPECÍFICAS	O. R. ESPECÍFICA	TOTAL
ESPONTÁNEA	2	16	0	18
SEMIDIRIGIDA	5	36	0	41
CLIPS	1	18	0	19
TOTAL	8	70	0	78

Cuadro 35. Números absolutos de ocurrencias de la producción infantil de las raíces de ‘poner (se) prendas’; general y específicas (Grupo 2)

Obsérvese que en este grupo los niños mostraron mayor preferencia por usar las raíces léxicas específicas, aunque a esta edad también muestran preferencias por usar la raíz general en las tres tareas.

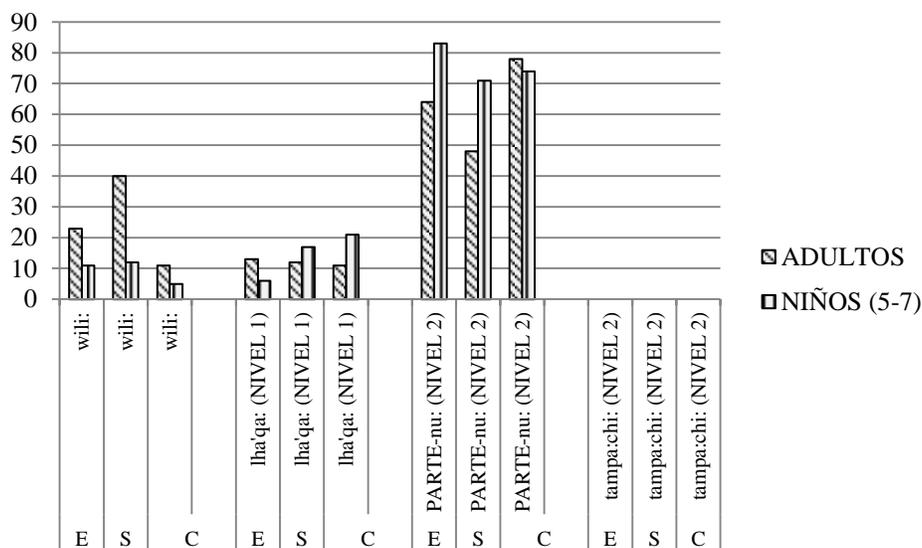
En la Gráfica 15 se muestran los porcentajes globales de las ocurrencias de la producción adulta de raíces de ‘poner (se) prendas’, con semántica general (*wili*: ‘ponerlo’) y con semántica específica (*lha'qa*: ‘vestirlo’, *PARTE-nu*: ‘parte-adentro’ y *tampa:chi*: ‘cintura-amarrarse’).



Gráfica 15. Porcentajes de las raíces léxicas de ‘poner (se) prendas de vestir’, general (*wili:* ‘ponerlo’) y específicas (*lha'qa:* ‘vestirlo’ y *PARTE-nu:* ‘parte-adentro’) (producciones adultas e infantiles del Grupo 2)

Obsérvese que en la Gráfica 15 las raíces generales *wili:* ‘ponerlo’ fueron usadas por los adultos de tres veces más que por los niños. El uso infantil de la raíz *wili:* ‘ponerlo’ difiere en Grupo 1, que no la usó, lo cual empieza a indicar una tendencia de los niños mayores a 5 años a aproximarse a la norma adulta. La raíz específica *lha'qa:* ‘vestirlo’ tuvo porcentajes cercanos entre adultos y niños. Donde vemos la diferencia es en los porcentajes de las raíces *PARTE-nu:* ‘parte-adentro’, las cuales son usadas por los niños en un 20% más que por los adultos. La raíz específica *tampa:chi:* ‘cintura-amarrarse’ no fue usada por ninguno de los dos grupos (adultos y Grupo 2).

La Gráfica 16 muestra el porcentaje de ocurrencias por raíces de la producción adulta y de los niños del Grupo 2 por tareas de las raíces de ‘poner (se) prendas’, con semántica general (*wili:* ‘ponerlo’) y con semántica específica (*lha'qa:* ‘vestirlo’, *PARTE-nu:* ‘parte-adentro’ y *tampa:chi:* ‘cintura-amarrarse’).



Gráfica 16. Porcentajes de ocurrencias de las raíces léxicas de ‘poner (se) prendas de vestir’; general y específicas por tipo y por tarea (producciones adultas e infantiles del Grupo 2)  
Clave: E=producción espontánea, S=producción semidirigida, C= producción con clips

En el Cuadro 36, para mayor claridad, se describen los porcentajes de la Gráfica 16 de la raíz general frente a las específicas obtenidos en cada una de las tareas.

TAREAS	RAÍCES	TRADUCCIÓN	ADULTOS (%)	NIÑOS (5-7) (%)
E	<i>wili:</i>	‘ponerlo’	23	11
S	<i>wili:</i>	‘ponerlo’	40	12
C	<i>wili:</i>	‘ponerlo’	11	5
E	<i>lha'qa:</i> (NIVEL 1)	‘vestirlo’	13	6
S	<i>lha'qa:</i> (NIVEL 1)	‘vestirlo’	12	17
C	<i>lha'qa:</i> (NIVEL 1)	‘vestirlo’	11	21
E	<i>PARTE-nu:</i> (NIVEL 1)	‘parte-adentro’	64	83
S	<i>PARTE-nu:</i> (NIVEL 1)	‘parte-adentro’	48	71
C	<i>PARTE-nu:</i> (NIVEL 1)	‘parte-adentro’	78	74
E	<i>tampa:chi:</i> (NIVEL 1)	‘cintura-amarrar’	0	0
S	<i>tampa:chi:</i> (NIVEL 1)	‘cintura-amarrar’	0	0
C	<i>tampa:chi:</i> (NIVEL 1)	‘cintura-amarrar’	0	0

Cuadro 36. Gráfica 16. Porcentajes de ocurrencias de las raíces léxicas de ‘poner’; general y específicas por tipo y por tarea (producciones adultas e infantiles del Grupo 2)  
Clave: E=producción espontánea, S=producción semidirigida, C= producción con clips

Los porcentajes de la Gráfica 16 nos muestran la preferencia adulta por la raíz *wili*: ‘ponerlo’. El 23% es para los adultos y el 11% para los niños del Grupo 2 en la tarea espontánea. En la tarea semidirigida los adultos emplearon esta raíz en un porcentaje alto (40%), mientras que los niños (Grupo 2) sólo la usaron en un 12%. En la tarea de los clips el 11% fue para los adultos y el 15% para los niños. La raíz específica *lha'qa*: ‘vestirlo’ fue usada en porcentajes del 11% al 21% en ambos grupos, aunque vemos que los niños la usaron más en la tarea semidirigida y en los clips. En la producción de las raíces PARTE-*nu*: ‘parte-adentro’ los niños tuvieron entre 20% y 30% más que los adultos en la producción espontánea y en los clips, y sólo vemos números similares en la producción de clips.

La raíz *tampa:chi*: ‘cintura-amarrarse’ no fue producida por adultos ni por los niños en las tres tareas, a diferencia del Grupo 1.

Es interesante observar que en la Gráfica 16 existe un alto grado de productividad de las raíces específicas, pero también hay un mayor número de producción de las raíces generales, ya que este grupo usa la raíz *wili*: ‘ponerlo’ en las tres tareas.

El Cuadro 37 muestra los números absolutos de ocurrencias de la producción de los niños (Grupo 2) de las raíces de ‘poner (se) prendas’, con semántica general (*wili*: ‘ponerlo’) y con semántica específica (*lha'qa*: ‘vestirlo’ y PARTE-*nu*: ‘parte-adentro’ y *tampa:chi*: ‘cintura-amarrarse’), correspondientes a los porcentajes de las gráficas 15 y 16.

TAREAS	R. GENERAL	R. ESPECÍFICAS (NIVEL 1 Y 2)		O. R. ESPECÍFICA (NIVEL 2)	TOTAL
	<i>wili</i> :	<i>lha'qa</i> :	PARTE- <i>nu</i> :	<i>tampa:chi</i> :	
ESPONTÁNEA	2	1	15	0	18
SEMIDIRIGIDA	5	7	29	0	41
CLIPS	1	4	14	0	19
TOTAL	8	12	58	0	78

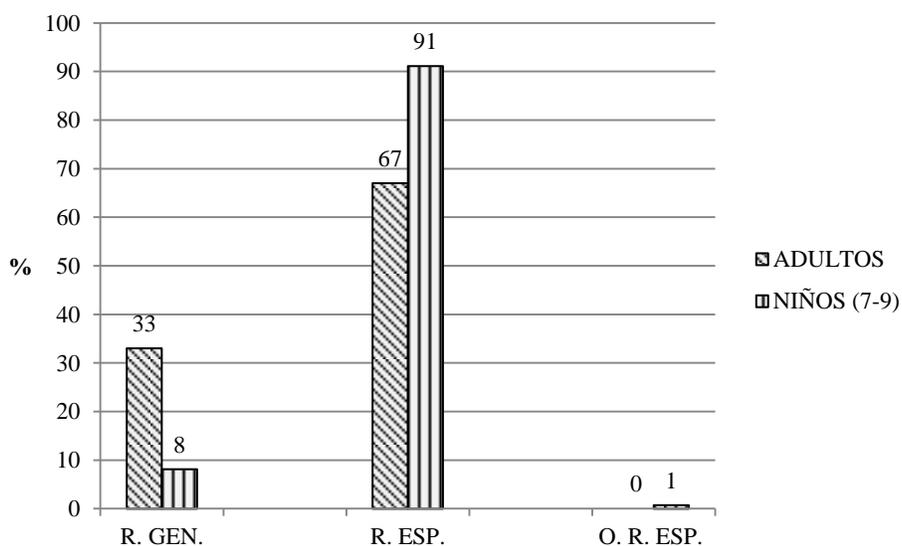
Cuadro 37. Números absolutos de ocurrencias en la producción infantil (Grupo 2) de las raíces léxicas de ‘poner (se) prendas’; general y específicas por tarea

Obsérvese que el total de 78 producciones fue más para las raíces léxicas específicas PARTE-*nu*: ‘parte-adentro’ que para otras raíces.

#### 4.2.4. Producción infantil de las raíces léxicas para eventos de ‘poner (se) prendas’ (Grupo 3)

En esta sección presentamos la producción de los niños que pertenecen al Grupo 3, que incluye a 3 niños entre los 7 y 9 años de edad, que, para mayor exactitud, tuvieron las edades de 7; 1, 8; 2 y 8; 10 (años; meses). Seguimos el orden de presentación de las secciones anteriores e incluimos aquí los datos adultos para compararlos con los de los pequeños. Iniciamos con los porcentajes de las ocurrencias y luego mostramos los números absolutos. De igual manera, empezamos dando una visión global de las producciones para luego mostrar los tipos de raíces de semántica general y específica que se produjeron.

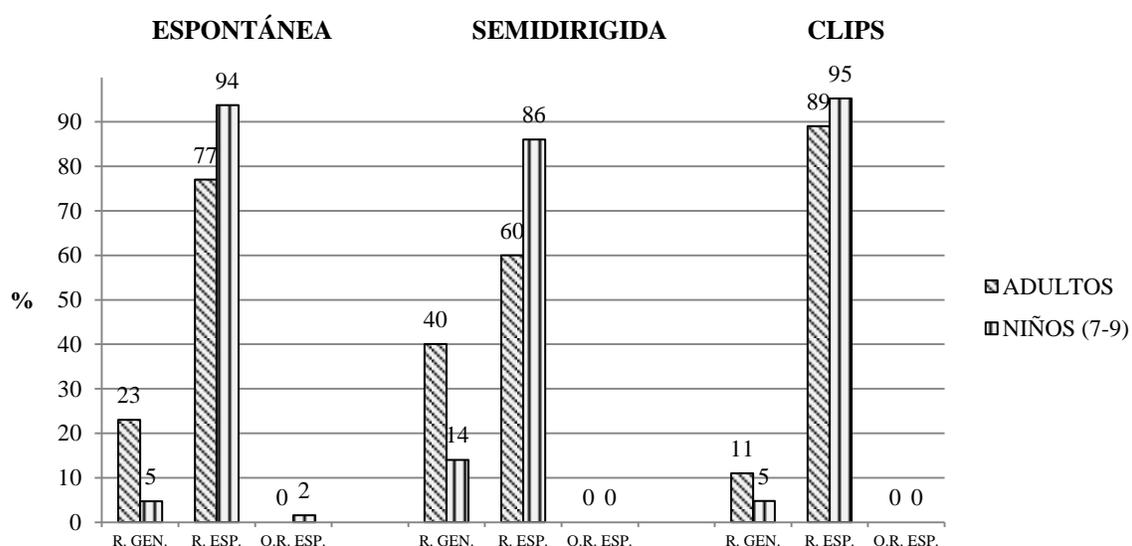
La Gráfica 17 presenta el porcentaje de las ocurrencias de la producción adulta e infantil del Grupo 3 de las raíces de ‘poner (se) prendas’, general (R. GEN.), específicas (R. ESP.) y otras raíces específicas (O. R. E.).



Gráfica 17. Producciones adultas e infantiles (Grupo 3) de las raíces léxicas de ‘poner (se) prendas de vestir’; general y específicas (porcentajes de ocurrencias)

En la Gráfica 17 podemos observar la tendencia general observada en los grupos anteriores y en los adultos con porcentajes más altos de raíces específicas. Notamos que tanto adultos como niños producen raíces generales, pero los adultos las producen tres veces más que los niños. Los niños, por su parte, producen un 24% de raíces específicas más que los adultos.

Ahora pasemos a la Gráfica 18, que muestra los porcentajes de las ocurrencias de la producción adulta e infantil (Grupo 3) de las raíces de ‘poner (se) prendas’, generales, específicas y otras raíces específicas en las tres tareas.



Gráfica 18. Porcentajes de las raíces léxicas de ‘poner (se) prendas de vestir’; general y específicas en las tres tareas (producciones adultas e infantiles del Grupo 3)

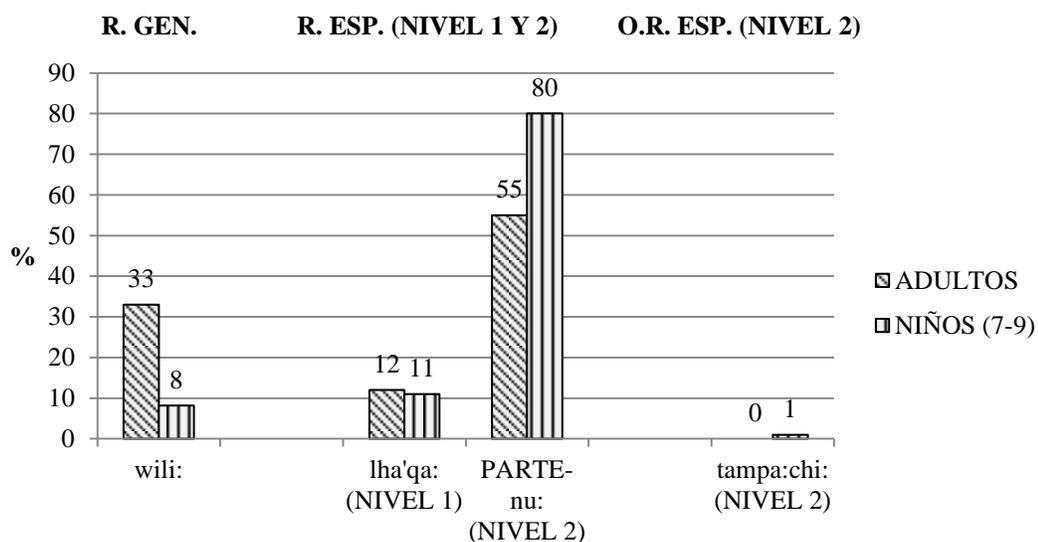
En la Gráfica 18 notamos que los niños del Grupo 3 usan raíces generales y específicas en las tres tareas, siempre con una tendencia preferida hacia las específicas, en las que tienen casi un 20% más que los adultos (producción espontánea y semidirigida). Su uso de las raíces generales es menor que la producción adulta, pero aparece en las tres tareas, a diferencia del Grupo 1, que no las usó. La mayor discrepancia entre adultos y niños ocurre en la producción espontánea y en la tarea semidirigida. En los clips las diferencias no son tan marcadas (sobre un 5%). En el Cuadro 38 mostramos los números absolutos de las ocurrencias correspondientes a los porcentajes de las gráficas 17 y 18.

TAREAS	R. GENERAL	R. ESPECÍFICAS	O. R. ESPECÍFICA	TOTAL
ESPONTÁNEA	3	60	1	64
SEMIDIRIGIDA	7	43	0	50
CLIPS	1	20	0	21
TOTAL	11	123	1	135

Cuadro 38. Números absolutos de ocurrencias de la producción infantil de las raíces de ‘poner (se) prendas’; general y específicas (Grupo 3)

Es notable la diferencia que existe en la producción infantil (Grupo 3) de la raíz general con respecto a las raíces específicas. De las 135 producciones de los niños, son más las producciones de las raíces léxicas específicas que la raíz general. Cabe mencionar que la producción de la raíz general es parecida a la producción de los niños del Grupo 2.

En la Gráfica 19 tenemos los porcentajes globales de las ocurrencias de la producción adulta e infantil del Grupo 3 de raíces de ‘poner (se)’, con semántica general (*wili*: ‘ponerlo’) y con semántica específica (*lha'qa*: ‘vestirlo’, *PARTE-nu*: ‘parte-adentro’ y *tampa:chi*: ‘cintura-amarrarse’).

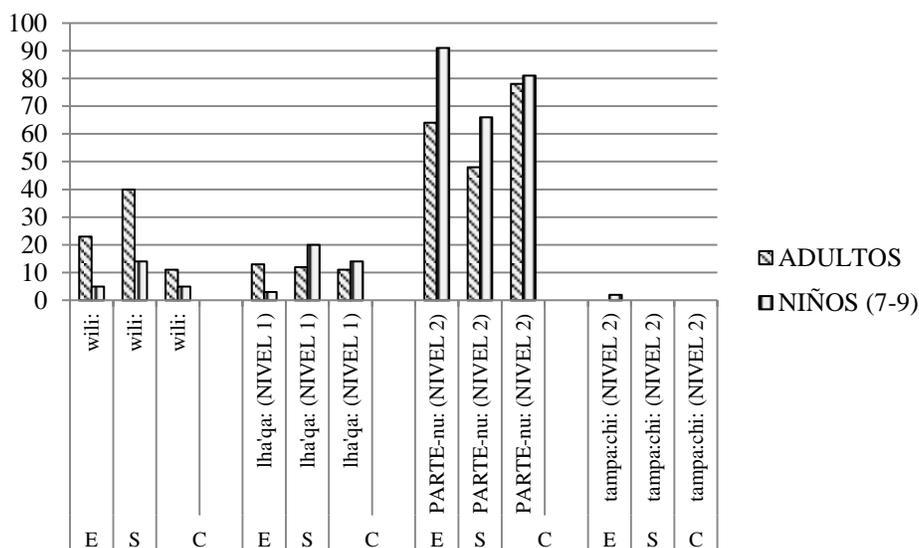


Gráfica 19. Porcentajes de las raíces léxicas de ‘poner (se) prendas de vestir’, general (*wili*: ‘ponerlo’) y específicas (*lha'qa*: ‘vestirlo’ y *PARTE-nu*: ‘parte-adentro’) (producciones adultas e infantiles del Grupo 3)

La Gráfica 19 muestra una alta preferencia adulta por la raíz general *wili*: ‘ponerlo’ (33%) en contraste con la producción de los niños (8%) del Grupo 3. Sin embargo, cabe notar que los niños sí la usan. El uso de la raíz específica *lha'qa*: ‘vestirlo’ tiene diferencias menores en ambos grupos. Vemos aquí una diferencia de 25% en la producción de los niños sobre la de los adultos de las raíces PARTE-*nu*: ‘parte-adentro’ (por ejemplo, *a'qnu*: ‘cabeza-adentro’, *aqanu*: ‘oreja-adentro’, etc.).

En cambio, la raíz *tampa:chi*: ‘cintura-amarrar’ no fue usada por los adultos y se presenta con un 1% entre los niños.

La Gráfica 20 separa los resultados de la Gráfica 19 por tipo de raíz y por tarea. Tenemos los porcentajes por raíces de la producción adulta e infantil del Grupo 3 de las raíces de ‘poner (se) prendas’, con semántica general (*wili*: ‘ponerlo’) y con semántica específica (*lha'qa*: ‘vestirlo’, PARTE-*nu*: ‘parte-adentro’ y *tampa:chi*: ‘cintura-amarrarse’).



Gráfica 20. Porcentajes de ocurrencias de las raíces léxicas de ‘poner (se) prendas de vestir’; general y específicas por tipo y por tarea (producciones adultas e infantiles del Grupo 3)  
Clave: E=producción espontánea, S=producción semidirigida, C= producción con clips

Para facilidad de la lectura, en el Cuadro 39 se describen los porcentajes de la Gráfica 20.

TAREAS	RAÍCES	TRADUCCIÓN	ADULTOS (%)	NIÑOS (7-9) (%)
E	<i>wili:</i>	‘ponerlo’	23	5
S	<i>wili:</i>	‘ponerlo’	40	14
C	<i>wili:</i>	‘ponerlo’	11	5
E	<i>lha'qa:</i> (NIVEL 1)	‘vestirlo’	13	3
S	<i>lha'qa:</i> (NIVEL 1)	‘vestirlo’	12	20
C	<i>lha'qa:</i> (NIVEL 1)	‘vestirlo’	11	14
E	<i>parte-nu:</i> (NIVEL 1)	‘parte-adentro’	64	91
S	<i>parte-nu:</i> (NIVEL 1)	‘parte-adentro’	48	66
C	<i>parte-nu:</i> (NIVEL 1)	‘parte-adentro’	78	81
E	<i>tampa:chi:</i> (NIVEL 1)	‘cintura-amarrar’	0	2
S	<i>tampa:chi:</i> (NIVEL 1)	‘cintura-amarrar’	0	0
C	<i>tampa:chi:</i> (NIVEL 1)	‘cintura-amarrar’	0	0

Cuadro 39. Gráfica 20. Porcentajes de ocurrencias de las raíces léxicas de ‘poner’; general y específicas por tipo y por tarea (producciones adultas e infantiles del Grupo 3)

Clave: E=producción espontánea, S=producción semidirigida, C= producción con clips

Las tendencias mayores en la Gráfica 20 muestran, en consistencia con las producciones de los otros grupos de edad, una tendencia de frecuencias más altas tanto en adultos como en niños en cuanto al uso de raíces específicas. Aquí lo que resalta es que en la tarea semidirigida los niños muestran un uso más alto de la raíz general *wili:* ‘ponerlo’, que es la misma tendencia adulta, mayor que la de los niños.

El Cuadro 40 muestra los números absolutos de las ocurrencias representadas en porcentajes de las gráficas 19 y 20 de la producción infantil (Grupo 4) de las raíces léxicas de ‘poner (se) prendas’ con semántica general (*wili:* ‘ponerlo’) y con semántica específica (*lha'qa:* ‘vestirlo’, *PARTE-nu:* ‘parte-adentro’ y *tampa:chi:* ‘cintura-amarrarse’).

TAREAS	R. GENERAL	R. ESPECÍFICAS (NIVEL 1 Y 2)		O. R. ESPECÍFICA (NIVEL 2)	TOTAL
	<i>wili:</i>	<i>lha'qa:</i>	<i>PARTE-nu:</i>	<i>tampa:chi:</i>	
ESPONTÁNEA	3	2	58	1	64
SEMIDIRIGIDA	7	10	33	0	50
CLIPS	1	3	17	0	21
TOTAL	11	15	108	1	135

Cuadro 40. Números absolutos de ocurrencias en la producción infantil (Grupo 3) de las raíces léxicas de 'poner (se) prendas'; general y específicas por tarea

Obsérvese que de las 135 producciones los niños del Grupo 3 discriminan más las raíces específicas *PARTE-nu*: 'parte adentro' en las tres tareas, a diferencia de la raíz general *wili*: 'ponerlo' y la raíz específica *lha'qa*: 'vestirlo'.



Finalmente, a partir de los cinco años los niños siguen el modelo adulto y, de acuerdo a los porcentajes de la raíz general, la producción de los niños de los grupos 2 y 3 representa una tercera parte del habla adulta. Estos resultados son muy importantes, pues muestran que a esta edad los niños adquieren la raíz general para los eventos de CONTACTO ‘poner (se) prendas’, a diferencia de los pequeños del Grupo 1, que aún no la usaron. Esto revela una tendencia “totonaca” a la especificidad semántica que ha sido propuesta para otras lenguas mesoamericanas de “semántica rica” (Brown 2000, de León 2000).

**CAPÍTULO 5**

**DESARROLLO DE LA EXPRESIÓN LINGÜÍSTICA DE LA  
DESCRIPCIÓN DE EVENTOS DE ‘QUITAR (SE) PRENDAS’ EN EL  
HABLA INFANTIL TONACA**

## 5. 1. Introducción

El presente capítulo muestra los resultados de la investigación de tesis en el área de eventos de ‘quitar (se) prendas’ en el habla adulta y en el habla infantil totonaca en los sujetos participantes en el estudio. Al presentar los recursos utilizados en las tareas aplicadas haremos referencia a las entradas léxicas (para describir los eventos mencionados), agrupadas por familias de derivación de acuerdo a sus raíces léxicas. Con el fin de abreviar esta categoría, hablaremos de raíces léxicas verbales porque aquí lo que nos interesa es la semántica léxica de la raíz. Por lo tanto, para la categoría semántica de ‘quitar (se) prendas’ nos enfocaremos a describir las funciones de las raíces léxicas específicas que denotan este significado. Es importante mencionar que para la categoría semántica de ‘quitar’ no existe una raíz general como *wili* ‘ponerlo’, presentada en el Capítulo 4. A diferencia de la categoría semántica de ‘poner (se) prendas’, donde tenemos recursos con tres niveles de especificidad semántica con *wili* ‘ponerlo’ de sentido muy general, en la categoría semántica de ‘quitar’ no hay una raíz léxica general que pueda denotar cualquier acción de ‘quitar (se) prendas’. Existen sólo dos tipos de raíces léxicas con dos niveles de especificidad: *pu:xtu* ‘desvestirlo’ (NIVEL 1; menos específica) y *PARTE-xtu* ‘parte-afuera’ (NIVEL 2; más específica).

Obsérvense en el Cuadro 41 las funciones semánticas de las raíces léxicas específicas de ‘quitar (se) prendas’.

FONDO	FIGURA	R.ESP. NIVEL 1	R.ESP. NIVEL 2	
(PARTES)	(PRENDAS)	<i>pu:xtu</i> 'desvestirlo'	PARTE- <i>xtu</i> 'parte-afuera'	<i>tampa:-xku't</i> 'cintura- desamarrar'
—	Vestido	✓	—	—
<i>maq-</i> 'cuerpo'	Suéter	✓	✓	—
<i>maq-</i> 'cuerpo'	Camisa	✓	✓	—
<i>maq-</i> 'cuerpo'	Brassier	✓	✓	—
<i>ta:-</i> 'sentadera'	Pantalón	✓	✓	—
<i>ta:-</i> 'sentadera'	Pants/short	✓	✓	—
	ACCESORIOS			—
<i>a'q-</i> 'cabeza'	Cabeza	—	✓	—
<i>aq-</i> 'oreja'	Arete	—	✓	—
<i>pix-</i> 'cuello'	Collar	—	✓	—
<i>laq-</i> 'cara'	Lente	—	✓	—
<i>maq-</i> 'mano'	Guante	—	✓	—
<i>maq-</i> 'mano'	Pulsera	—	✓	—
<i>tu:-</i> 'pie'	Zapato	—	✓	—
<i>tu:-</i> 'pie'	Calcetín	—	✓	—
<i>tampa:-</i> 'cintura'	Cinturón	—	✓	✓

Cuadro 41. Cuadro comparativo de las funciones semánticas de las raíces léxicas específicas de 'quitar': (*pu:xtu* 'desvestirlo', *PARTE-xtu* 'parte-afuera' y *tampa:-xku't* 'cintura-desamarrar')

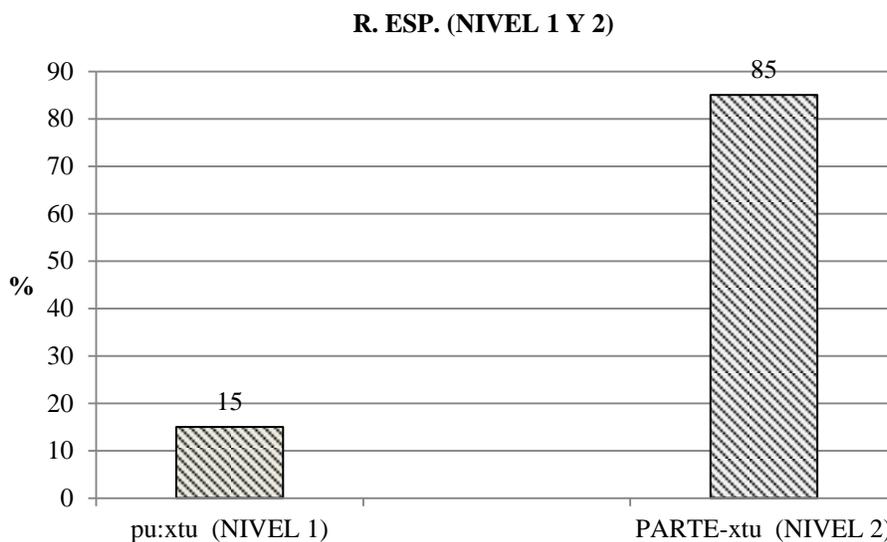
En este contexto, será interesante conocer cuáles de los tipos de raíces léxicas específicas se usan más en el habla adulta y posteriormente conocer cómo los niños totonacos aprenden y usan estas raíces por grupos de edades. Empezaremos por examinar cuáles son las producciones de los adultos en las tres tareas. Recordemos que estos datos son el resultado de las tareas que se realizaron en el campo: (1) tarea de producción espontánea, (2) tarea de producción semidirigida, (3) tarea focalizada (descripción de clips de video).

En la segunda sección mostraremos que los niños más pequeños del estudio del Grupo 1 (3 a 5 años) únicamente usan las raíces léxicas más específicas NIVEL 2 (*PARTE-xtu* 'parte-afuera') de manera apropiada a la semántica totonaca en todas las tareas realizadas. Incluso, usan otras raíces de especificidad NIVEL 2 (*tampa:xku't* 'cintura-desatar') que no usan los adultos que tomaron parte en la investigación ni en los otros grupos de edades. Esto muestra diferencias importantes en los grupos 2 y 3, en los que los niños utilizan las construcciones verbales de dos niveles de especificidad semántica siguiendo el patrón adulto.

## 5. 2. Producción adulta de las raíces léxicas verbales para eventos de ‘quitar (se) prendas’

Dentro de la categoría topológica de SEPARACIÓN ‘quitar (se) prendas de vestir’, primero nos enfocaremos en los resultados de los adultos y posteriormente presentaremos los datos de los niños en cada grupo de edad. La pregunta que guía este apartado en el contexto de la presente investigación es cuáles son los patrones de uso de las raíces léxicas verbales de ‘quitar (se) prendas’ (en los adultos y en los niños por grupos de edad), tomando en cuenta que hay dos niveles de especificidad semántica, *pu:xtu* ‘desvestirlo’ (NIVEL 1) y *PARTE-xtu* ‘parte-afuera’ (NIVEL 2). Esta pregunta la hacemos en el contexto de expectativas cognoscitivas que podrían proponer tendencias a sobregeneralizaciones y a la luz de las especificidades semánticas de los recursos disponibles en la lengua totonaca.

La Gráfica 22 muestra los porcentajes globales por tipos de raíces léxicas específicas de la producción adulta.

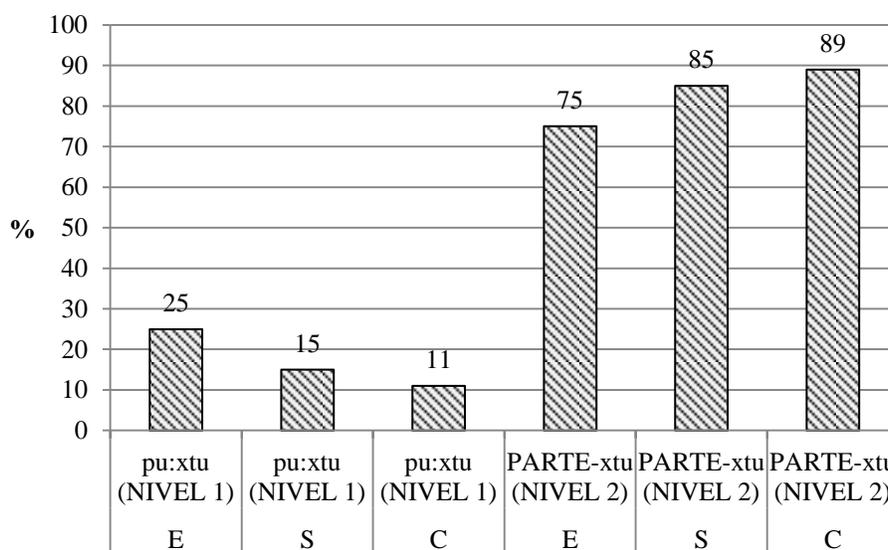


Gráfica 22. Porcentajes de las raíces léxicas específicas (*pu:xtu* ‘desvestirlo’ y *PARTE-xtu* ‘parte-afuera’) de ‘quitar (se) prendas de vestir’ en las producciones adultas

Los resultados de esta gráfica por tipos de raíces nos permiten ver que los adultos usan con más frecuencia las raíces específicas NIVEL 2 que se construyen a partir de un prefijo corporal *PARTE-xtu* ‘parte-afuera’ frente a la raíz de especificidad NIVEL 1

*pu:xtu* ‘desvestirlo’. La raíz de tipo PARTE-*xtu* ‘parte-afuera’ se usó en un 85%, mientras que la raíz *pu:xtu* ‘desvestirlo’ se utilizó en una frecuencia de 15%.

En la Gráfica 23 tenemos los porcentajes de las raíces léxicas por tipos en las tres tareas (espontánea, semidirigida y clips).



Gráfica 23. Porcentajes de ocurrencias de las raíces léxicas específicas NIVEL 1 y NIVEL 2 de ‘quitar (se) prendas de vestir’, por tipo y por tarea en las producciones adultas  
Clave: E=producción espontánea, S=producción semidirigida, C= producción con clips

La Gráfica 23 muestra claramente una tendencia a preferir las raíces específicas NIVEL 2 (PARTE-*xtu* ‘parte-afuera’) con un porcentaje arriba del 80% en dos de las tareas (semidirigida y clips). En la tarea espontánea notamos un uso de 25% para la raíz de especificidad NIVEL 1 frente a un 75% para las raíces léxicas más específicas NIVEL 2.

El Cuadro 42 muestra el desglose de los números absolutos de las dos raíces léxicas específicas.

TAREAS	R. ESPECÍFICAS (NIVEL 1 y NIVEL 2)		TOTAL
	<i>pu:xtu</i>	<i>PARTE-xtu</i>	
ESPONTÁNEA	3	9	12
SEMIDIRIGIDA	17	96	113
CLIPS	4	31	35
TOTAL	24	136	160

Cuadro 42. Números absolutos correspondientes a los porcentajes de las ocurrencias en las gráficas 22 y 23 de la producción adulta de las raíces léxicas de ‘quitar (se) prendas’

Obsérvese que en este cuadro el total de las raíces léxicas usadas es de 160 producciones. De las dos raíces léxicas específicas, la construcción *PARTE-xtu* ‘parte-afuera’ fue más prominente en las tres tareas, aunque principalmente en la semidirigida.

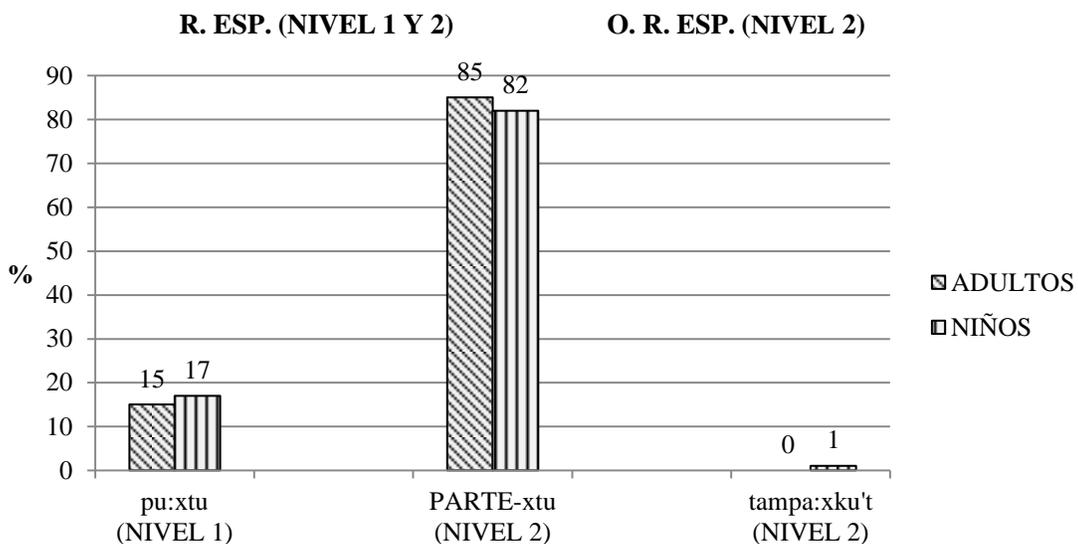
A continuación, tenemos los resultados de los niños del estudio.

5.2.1. Producción infantil de las raíces léxicas para eventos de ‘quitar (se) prendas’ (grupo 1, 2 y 3)

En este apartado nos enfocaremos a describir los resultados de los tres grupos de niños de las tareas (espontánea, semidirigida y clips) frente a los resultados adultos. Al final de la sección tendremos una gráfica comparativa de los porcentajes adultos e infantiles.

Recordemos nuevamente que el Grupo 1 tiene edades de 3; 1, 4; 2 y 4; 6; el Grupo 2, de 5; 4, 5; 10 y 6; 3, y el Grupo 3, de 7; 1, 8; 2 y 8; 10 (años; meses).

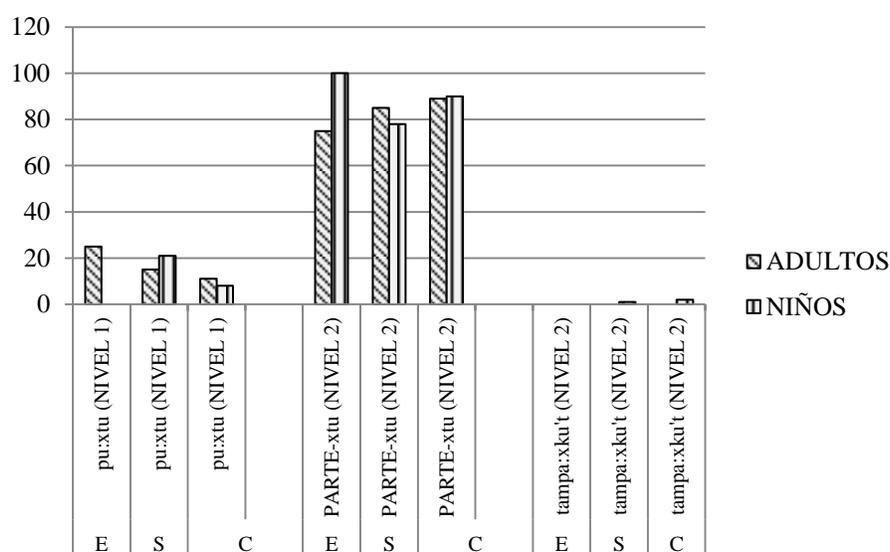
La Gráfica 24 presenta los porcentajes desglosados de las raíces léxicas de la categoría semántica topológica de SEPARACIÓN en las producciones adulta e infantil (global). Recordemos los dos tipos de raíces usadas por los adultos: *pu:xtu* ‘desvestirlo’ (NIVEL 1) y *PARTE-xtu* ‘parte-afuera’ (NIVEL 2). Notaremos que los niños usan además otra raíz específica, *tampa:xku't* ‘cintura-desatar’, que se forma con el mismo principio de *PARTE-xtu*, pero con otra raíz léxica que significa ‘desatar’. En el Capítulo 6 se examinarán los “errores” de los niños y lo que informan sobre el análisis que realizan de los recursos y las evidencias de productividad de éstos.



Gráfica 24. Porcentajes de las raíces léxicas específicas NIVEL 1 y NIVEL 2 (*pu:xtu* ‘desvestirlo’ y *PARTE-xtu* ‘parte-afuera’) de ‘quitar (se) prendas de vestir’ (producciones adultas e infantiles)

La gráfica anterior nos muestra una comparación de las producciones adultas e infantiles indicando que los porcentajes difieren de manera mínima. Esto indica que no hay divergencias mayores, como las que encontramos en la categoría de ‘poner (se) prendas’; tanto niños como adultos tienen una preferencia por la raíz *PARTE-xtu* ‘parte-afuera’. La raíz específica *tampa:xku't* ‘cintura-desatar’ sólo se usó en un 1% en el habla infantil, mientras que los adultos no la producen.

La Gráfica 25 muestra los porcentajes de las raíces léxicas usadas por tipo de tarea en las producciones adulta e infantil.



Gráfica 25. Porcentajes de ocurrencias de las raíces léxicas NIVEL 1 y NIVEL 2 específicas de ‘quitar (se) prendas de vestir’, por tipo y por tarea (producciones adultas e infantiles)  
 Clave: E=producción espontánea, S=producción semidirigida, C= producción con clips

Para facilidad de la lectura de la Gráfica 25, en el Cuadro 43 presentamos los porcentajes por tipos y por tareas de las raíces léxicas específicas de ‘quitar (se) prendas’.

TAREAS	RAÍCES	TRADUCCIÓN	ADULTOS (%)	NIÑOS (%)
E	<i>pu:xtu</i> (NIVEL 1)	‘desvestirlo’	25	0
S	<i>pu:xtu</i> (NIVEL 1)	‘desvestirlo’	15	21
C	<i>pu:xtu</i> (NIVEL 1)	‘desvestirlo’	11	8
E	<i>PARTE-xtu</i> (NIVEL 2)	‘parte-afuera’	75	100
S	<i>PARTE-xtu</i> (NIVEL 2)	‘parte-afuera’	85	78
C	<i>PARTE-xtu</i> (NIVEL 2)	‘parte-afuera’	89	90
E	<i>tampa:xku't</i> (NIVEL 2)	‘desatar’	0	0
S	<i>tampa:xku't</i> (NIVEL 2)	‘desatar’	0	1
C	<i>tampa:xku't</i> (NIVEL 2)	‘desatar’	0	2

Cuadro 43. Gráfica 25. Porcentajes de ocurrencias de las raíces léxicas específicas NIVEL 1 y NIVEL 2 de ‘quitar’, por tipo y por tarea (producciones adultas e infantiles)

Clave: E=producción espontánea, S=producción semidirigida, C= producción con clips

Ambas gráficas (24 y 25) nos permiten ver más a detalle los resultados obtenidos por tipos de raíces y por tareas. Un resultado general es que los adultos son los únicos que usan *pu:xtu* ‘desvestirlo’ en la tarea espontánea y que ningún niño en los tres grupos de edad la utilizó. En contraste, en el habla espontánea todos los niños usaron la raíz léxica *PARTE-xtu* ‘parte-afuera’.

En la tarea semidirigida los niños usan *pu:xtu* ‘desvestirlo’ en un 21%, en contraste con los adultos, que la usaron en un 15%. Esta diferencia, sin embargo, no es significativa. En suma, a nivel global encontramos un predominio del uso de la raíz léxica *PARTE-xtu* ‘parte-afuera’ por parte de todos los participantes del estudio, pero en mayor grado por los niños en el habla espontánea. Lo único en lo que difieren los niños de los adultos es en el uso de la raíz *tampa:xku't* ‘cintura-desatar’. Esta raíz la utilizan al describir la acción de ‘quitar’ un cinturón, que es descrita por los adultos con la raíz *tampa:-xtu* ‘cintura-desatar’. Cabe mencionar que esta raíz sí existe en el léxico adulto, pero es muy poco frecuente.

Esta preferencia por raíces de mayor especificidad revela que los niños, aunque tengan la opción de usar una raíz más general que no especifique la parte del cuerpo en particular donde se pone una prenda o un accesorio, usan la raíz de mayor especificidad que sí codifica esta información: *PARTE-xtu* ‘parte-afuera’. En este sentido, no vemos una tendencia a la sobregeneralización, como lo esperaría una predicción de tipo cognoscitivista.

El Cuadro 44 presenta los números absolutos por tipos de raíces léxicas específicas y por tarea en el habla infantil.

TAREAS	R. ESPECÍFICA (NIVEL 1 Y 2)		O. R. ESPECÍFICA (NIVEL 2)	TOTAL
	<i>pu:xtu</i>	<i>PARTE-xtu</i>	<i>tampa:xku'ti</i>	
ESPONTÁNEA	0	8	0	8
SEMIDIRIGIDA	27	101	1	129
CLIPS	4	45	1	50
TOTAL	31	154	2	187

Cuadro 44. Producción infantil global de las raíces léxicas específicas de ‘quitar (se) prendas’, por tareas (números de ocurrencias)

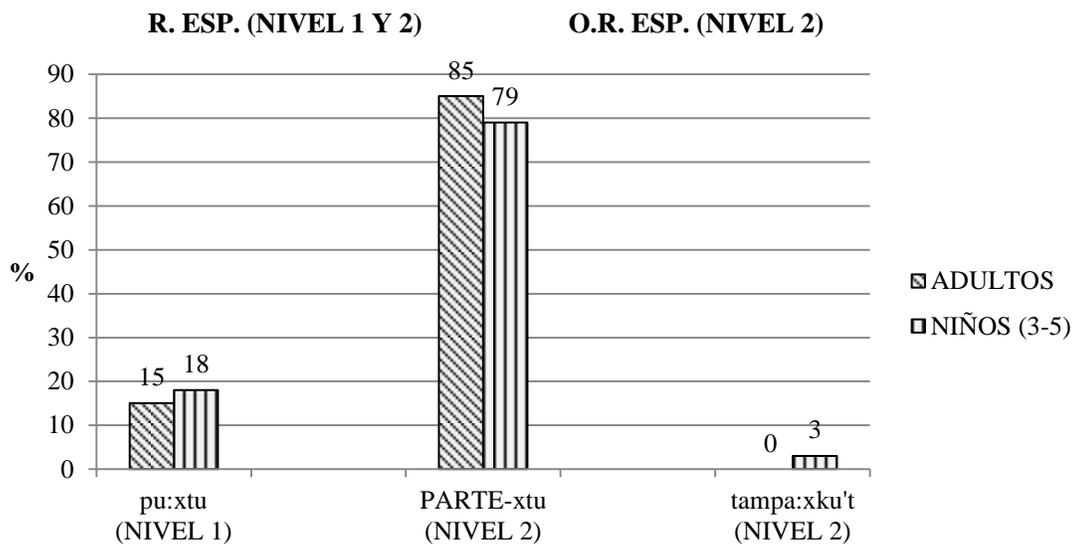
El Cuadro 44 muestra que el total de las raíces léxicas utilizadas es de 187 emisiones. Los números absolutos muestran el predominio del uso de la raíz *PARTE-xtu* ‘parte-afuera’, principalmente en la tarea semidirigida.

En las siguientes secciones describiremos los resultados que se obtuvieron por grupo de edad.

5.2.2. Producción infantil de las raíces léxicas para eventos de ‘quitar (se) prendas’ (Grupo 1)

En el presente apartado describimos los resultados de los niños del Grupo 1, que tuvieron las edades: 3; 1, 4; 2 y 4; 6 (años; meses). De igual manera, incluimos los datos del habla adulta para compararlos con los de los pequeños.

La Gráfica 26 muestra los porcentajes desglosados por tipos de raíces léxicas de las producciones adulta e infantil del Grupo 1.

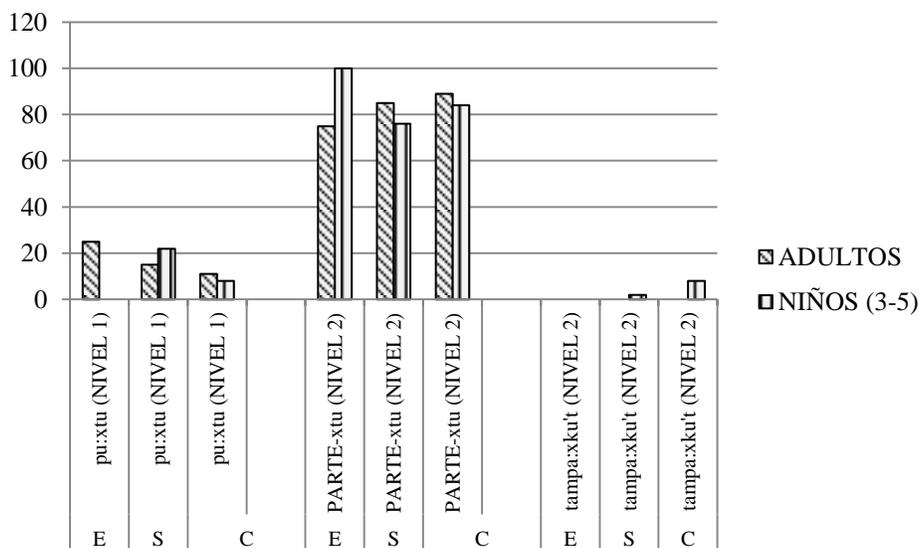


Gráfica 26. Porcentajes de las raíces léxicas específicas (*pu:xtu* ‘desvestirlo’ y *PARTE-xtu* ‘parte-afuera’) de ‘quitar (se) prendas de vestir’ (producciones adultas e infantiles Grupo 1)

Los datos de la Gráfica 26 nos muestran que los niños del Grupo 1 tienen un uso muy similar al de los adultos para las raíces léxicas del campo de ‘poner (se) prendas’. Notamos un uso ligeramente más alto (85%) que los adultos (79%) de las raíces léxicas NIVEL 1, PARTE-*xtu* ‘parte-afuera’. Esta preferencia por estas raíces de mayor especificidad revela que, aunque los niños del Grupo 1 tengan la opción de usar una raíz más general que no especifique la parte del cuerpo en particular donde se pone una prenda o un accesorio, usan la raíz de más especificidad que sí codifica esta información: PARTE-*xtu* ‘parte-afuera’.

Estos niños son los únicos que usan la raíz léxica *tampa:xku't* ‘cintura-desatar’ en un 3%. Como expliqué, ésta es una raíz que existe en el habla de los adultos mayores pero no fue usada por los adultos que hicieron las tareas. Los niños pequeños la pudieron haber escuchado de sus abuelos o haberla producido a partir de las reglas de derivación. No tenemos suficiente evidencia para afirmar que tuvieron esta productividad<sup>19</sup>.

En la Gráfica 27 tenemos los porcentajes desglosados por raíces y por tareas de las producciones adulta e infantil del Grupo 1. Las raíces son *pu:xtu* ‘desvestirlo’ (NIVEL 1) y *parte-xtu* ‘parte-afuera’ (NIVEL 2); la otra raíz es *tampa:xku't* ‘cintura-desatar’.



Gráfica 27. Porcentajes de ocurrencias de las raíces léxicas específicas NIVEL 1 y NIVEL 2 de ‘quitar (se) prendas de vestir’, por tipo y por tarea (producciones adultas e infantiles Grupo 1)  
Clave: E=producción espontánea, S=producción semidirigida, C= producción con clips

<sup>19</sup> De los tres niños, dos de ellos usaron la raíz léxica *tampa:xku't* ‘cintura-desatar’.

Para facilidad de la lectura de la Gráfica 27, presentamos los porcentajes en el Cuadro 45.

TAREAS	RAÍCES	TRADUCCIÓN	ADULTOS (%)	NIÑOS (3-5) (%)
E	<i>pu:xtu</i> (NIVEL 1)	‘desvestirlo’	25	0
S	<i>pu:xtu</i> (NIVEL 1)	‘desvestirlo’	7	22
C	<i>pu:xtu</i> (NIVEL 1)	‘desvestirlo’	11	8
E	<i>PARTE-xtu</i> (NIVEL 2)	‘parte-afuera’	75	100
S	<i>PARTE-xtu</i> (NIVEL 2)	‘parte-afuera’	75	76
C	<i>PARTE-xtu</i> (NIVEL 2)	‘parte-afuera’	89	84
E	<i>tampa:xku't</i> (NIVEL 2)	‘desatar’	0	0
S	<i>tampa:xku't</i> (NIVEL 2)	‘desatar’	0	2
C	<i>tampa:xku't</i> (NIVEL 2)	‘desatar’	0	8

Cuadro 45. Gráfica 27. Porcentajes de ocurrencias de las raíces léxicas específicas de ‘quitar’ por tipo y por tarea (producciones adultas e infantiles Grupo 1)

Clave: E=producción espontánea, S=producción semidirigida, C= producción con clips

La Gráfica 27 nos permite ver más finamente los porcentajes que producen los niños del Grupo 1 en las tareas espontánea, semidirigida y con clips. Los datos nos revelan que de las tres tareas los niños totonacos tuvieron mayor preferencia por las raíces léxicas específicas *PARTE-xtu* ‘parte-afuera’ (principalmente, en la tarea espontánea). En el caso de la tarea semidirigida, fue de los porcentajes más bajos, similar a la producción adulta en las tareas espontánea y semidirigida.

Con respecto a la tarea de los clips, también tuvieron un porcentaje alto, arriba del 80%. Los resultados de la tarea espontánea nos demuestran que en contextos más naturales los niños utilizan con mayor frecuencia las raíces con semánticas específicas de su lengua *PARTE-xtu* ‘parte-afuera’. En el caso de la raíz *pu:xtu* ‘desvestirlo’, los niños del Grupo 1 obtuvieron un porcentaje alto en la tarea semidirigida (22%), pero en las otras tareas tuvieron menos productividad, o incluso no tuvieron producción, como en la tarea espontánea. Por otra parte, es interesante observar que a esta edad los niños sigan desarrollando la forma tradicional de la raíz *tampa:xku't* ‘cintura-desatar’ para ‘quitar (se)’ el cinturón, a a pesar de que los adultos no lo usen.

Finalmente, vemos que entre los datos de los niños del Grupo 1 y los de los adultos existe una variación de los resultados por tipos de raíces y por tareas. Con respecto a la raíz *PARTE-xtu* ‘parte-afuera’, tuvo alrededor del 25% de diferencia en las tres tareas frente a la producción adulta. Por otra parte, con la raíz *pu:xtu* ‘desvestirlo’ los porcentajes fueron muy bajos en ambos grupos, aunque cabe mencionar que en el habla adulta tuvieron 25% en la tarea espontánea y 22% en la semidirigida. Por último, en la raíz *tampa:xku't* ‘cintura-desatar’ los niños tuvieron 2% en la tarea semidirigida y 8% en la descripción de los clips. Los adultos no usaron esta raíz.

El Cuadro 46 presenta los números de ocurrencia de la producción infantil del Grupo 1 de las raíces léxicas específicas de ‘quitar (se) prendas’.

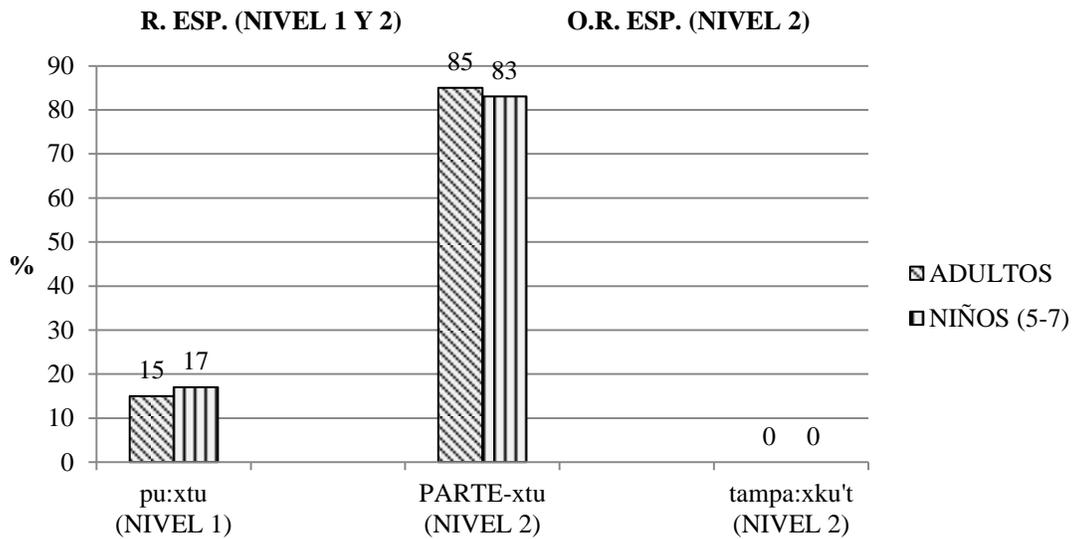
TAREAS	R. ESPECÍFICAS (NIVEL 1 Y 2)		O. R. ESPECÍFICA (NIVEL 2)	TOTAL
	<i>pu:xtu</i>	<i>PARTE-xtu</i>	<i>tampa:xtu't</i>	
ESPONTÁNEA	0	3	0	3
SEMIDIRIGIDA	10	34	1	45
CLIPS	1	11	1	13
TOTAL	11	48	2	61

Cuadro 46. Números absolutos de ocurrencias en la producción infantil (Grupo 1) de las raíces léxicas específicas de ‘quitar (se) prendas’, por tarea

5.2.3. Producción infantil de las raíces léxicas para eventos de ‘quitar (se) prendas’ (Grupo 2)

En la presente sección presentamos los resultados de la producción de los niños del Grupo 2, que tuvieron las edades de 5; 4, 5; 10 y 6; 3 (años; meses). También incluimos los datos de los adultos como referentes comparativos.

La Gráfica 28 presenta los porcentajes globales de las raíces por tipo de las producciones adultas e infantiles del Grupo 2. Las raíces léxicas específicas NIVEL 1 y NIVEL 2 de ‘quitar’ son (*pu:xtu* ‘desvestirlo’, *PARTE-xtu* ‘corporal-afuera’ y la otra raíz léxica *tampa:xku't* ‘cintura-desatar’).

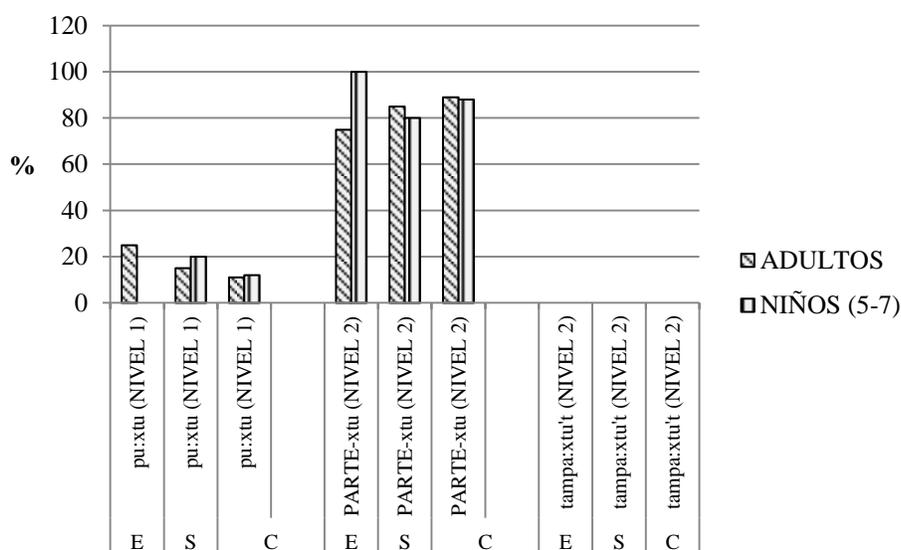


Gráfica 28. Porcentajes de las raíces léxicas específicas NIVEL 1 y NIVEL 2 (*pu:xtu* ‘desvestirlo’ y *PARTE-xtu* ‘parte-afuera’) de ‘quitar (se) prendas de vestir’(producciones adultas e infantiles Grupo 2)

La Gráfica 28 muestra que los niños del Grupo 2 obtuvieron resultados parecidos a los adultos en el uso de las raíces léxicas específicas NIVEL 1 y NIVEL 2. Sobresale, como hemos visto, la preferencia marcada por el recurso más específico PARTE-*xtu* ‘parte-afuera’ (85%), a comparación de la raíz específica *pu:xtu* ‘desvestirlo’ (15%).

Notamos aquí que la raíz específica *tampa:xku't* ‘cintura-desamarrar’ no fue usada por los niños de este grupo. Esto sugiere que sólo los niños del Grupo 1 usan esta raíz específica.

En la Gráfica 29 detallamos los porcentajes obtenidos por tipos de raíces y por tarea de la producción adulta e infantil del Grupo 2. Las raíces léxicas específicas NIVEL 1 y NIVEL 2 son *pu:xtu* ‘desvestirlo’, PARTE-*xtu* ‘parte-afuera’ y la raíz *tampa:xku't* ‘cintura-desatar’.



Gráfica 29. Porcentajes de ocurrencias de las raíces léxicas específicas NIVEL 1 y NIVEL 2 de ‘quitar (se) prendas de vestir’, por tipo y por tarea (producciones adultas e infantiles Grupo 2)  
Clave: E=producción espontánea, S=producción semidirigida, C= producción con clips

Para la facilidad de la lectura de la Gráfica 29 presentamos los porcentajes en el Cuadro 47.

TAREAS	RAÍCES	TRADUCCIÓN	ADULTOS (%)	NIÑOS (5-7) (%)
E	<i>pu:xtu</i> (NIVEL 1)	‘desvestirlo’	25	0
S	<i>pu:xtu</i> (NIVEL 1)	‘desvestirlo’	15	20
C	<i>pu:xtu</i> (NIVEL 1)	‘desvestirlo’	11	12
E	<i>PARTE-xtu</i> (NIVEL 2)	‘parte-afuera’	75	100
S	<i>PARTE-xtu</i> (NIVEL 2)	‘parte-afuera’	85	80
C	<i>PARTE-xtu</i> (NIVEL 2)	‘parte-afuera’	89	88
E	<i>tampa:xku’t</i> (NIVEL 2)	‘cintura-desamarrar’	0	0
S	<i>tampa:xku’t</i> (NIVEL 2)	‘cintura-desamarrar’	0	0
C	<i>tampa:xku’t</i> (NIVEL 2)	‘cintura-desamarrar’	0	0

Cuadro 47. Gráfica 29. Porcentajes de ocurrencias de las raíces léxicas específicas NIVEL 1 y NIVEL 2 de ‘quitar’ por tipo y por tarea (producciones adultas e infantiles Grupo 2)

Clave: E=producción espontánea, S=producción semidirigida, C= producción con clips

Los resultados de la siguiente gráfica muestran que en las tres tareas (espontánea, semidirigida y clips), los niños del Grupo 2 obtuvieron arriba del 80% de las raíces específicas *PARTE-xtu* ‘parte-afuera’. De las tres tareas, el porcentaje más alto ocurrió en la producción espontánea, en la que usaron estas raíces en un 100%. En el caso de la raíz léxica *pu:xtu* ‘desvestirlo’, obtuvieron el 20% en la tarea semidirigida, mientras que en la tarea de los clips sólo alcanzaron el 12% y en la tarea espontánea no tuvieron producción. Finalmente, con la raíz específica *tampa:xku’t* ‘cintura-desamarrar’ no encontramos producción en ninguna de las tres tareas en ambos grupos. Es importante mencionar que los resultados por tipos de raíces y por tareas de los niños del Grupo 2 no muestran mucha variación con respecto al habla adulta, aunque es notable que, como los niños del Grupo 1, los del Grupo 2 no usan *pu:xtu* ‘desvestirlo’ en habla espontánea y que utilizaron en un 100% las raíces más específicas.

En el Cuadro 48 mostramos los números absolutos de la producción infantil del Grupo 2. Las raíces léxicas específicas NIVEL 1 y NIVEL 2 de ‘quitar (se) prendas’ son (*pu:xtu* ‘desvestirlo’, *PARTE-xtu* ‘parte-afuera’ y la otra raíz específica *tampa:xku't* ‘cintura-desamarrar’).

TOTAL	ESPECÍFICOS (NIVEL 1 Y 2)		TOTAL
	<i>pu:xtu</i>	<i>PARTE-xtu</i>	
ESPONTÁNEA	0	3	3
SEMIDIRIGIDA	8	32	40
CLIPS	2	14	16
TOTAL	13	62	75

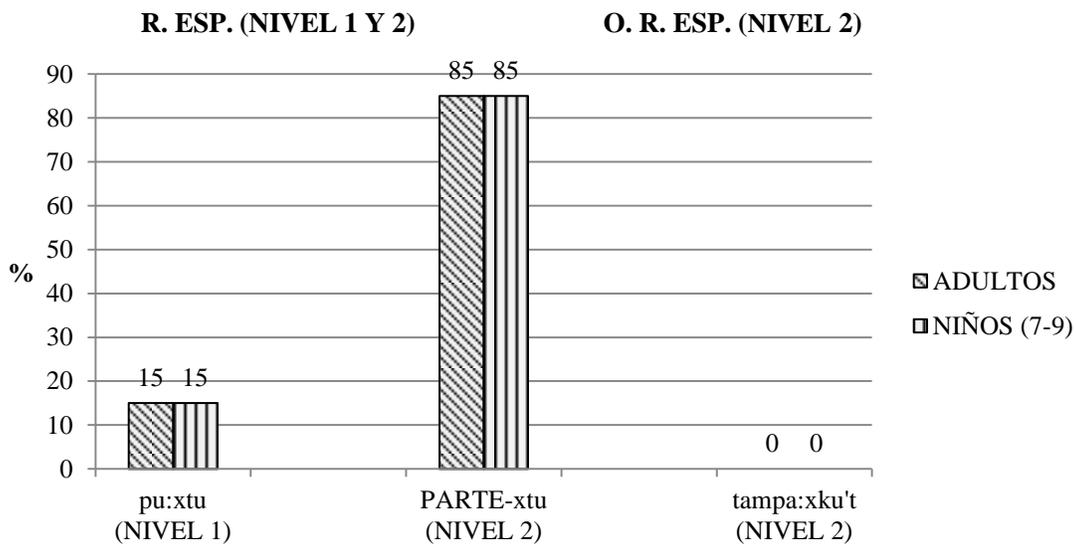
Cuadro 48. Números absolutos de ocurrencias en la producción infantil (Grupo 2) de las raíces léxicas específicas de ‘quitar (se) prendas’ por tarea

El total de los números absolutos es de 75 producciones. De las dos raíces léxicas producidas por este grupo, son más las raíces que se forman a partir del prefijo corporal *PARTE-xtu* ‘parte-afuera’, mientras que la raíz *pu:xtu* ‘desvestirlo’ promedia entre dos y ocho producciones en cada una de las tareas.

5.2.4. Producción infantil de las raíces léxicas para eventos de ‘quitar (se) prendas’ (Grupo 3)

En este apartado describimos los resultados de los niños del Grupo 3, que promedian entre las edades de 7; 1, 8; 2 y 8; 10) (años; meses). De igual manera, incorporamos los resultados del habla adulta para compararlos con los datos de los niños de este grupo.

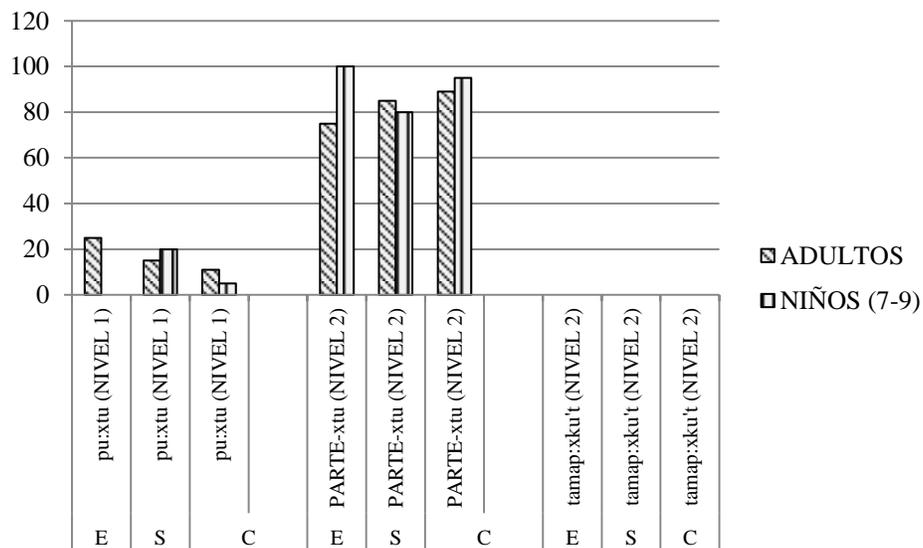
En la Gráfica 30 presentamos las raíces léxicas específicas por tipos de raíces de las producciones adultas e infantiles del Grupo 3 de ‘quitar (se) prendas’. Las raíces léxicas específicas NIVEL 1 y NIVEL 2 son *pu:xtu* ‘desvestirlo’, *PARTE-xtu* ‘parte-afuera’ y la otra raíz específica *tampa:xku't* ‘cintura-desatar’.



Gráfica 30. Porcentajes de las raíces léxicas específicas (*pu:xtu* ‘desvestirlo’ y *PARTE-xtu* ‘parte-afuera’) de ‘quitar (se) prendas de vestir’ (producciones adultas e infantiles Grupo 3)

La Gráfica 30 nos muestra una distribución idéntica para los niños del Grupo 3 y los adultos, lo que indica que los niños ya muestran un patrón de tipo adulto. Ambos grupos usaron la raíz léxica *PARTE-xtu* ‘parte-afuera’ en un 85%, mientras que la raíz *pu:xtu* ‘desvestirlo’ fue usada en un 15%. Aquí tanto niños como adultos muestran una preferencia por las raíces léxicas de mayor especificidad, rasgo particular de la semántica totonaca.

La Gráfica 31 muestra las producciones por tipos de raíces y por tareas del Grupo 3. Las raíces léxicas específicas NIVEL 1 y NIVEL 2 son *pu:xtu* ‘desvestirlo’, *PARTE-xtu* ‘parte-afuera’ y la otra raíz léxica *tamap:xku't* ‘cintura-desatar’, que no fue usada por los niños del grupo.



Gráfica 31. Porcentajes de ocurrencias de las raíces léxicas específicas NIVEL 1 y NIVEL 2 de ‘quitar (se) prendas de vestir’, por tipo y por tarea (producciones adultas e infantiles Grupo 3)  
Clave: E=producción espontánea, S=producción semidirigida, C= producción con clips

Para mayor claridad de la exposición de la Gráfica 31 presentamos los porcentajes en el Cuadro 49.

TAREAS	RAÍCES	TRADUCCIÓN	ADULTOS (%)	NIÑOS (7-9) (%)
E	pu:xtu (NIVEL 1)	‘desvestirlo’	25	0
S	pu:xtu (NIVEL 1)	‘desvestirlo’	15	20
C	pu:xtu (NIVEL 1)	‘desvestirlo’	11	5
E	parte-xtu (NIVEL 2)	‘parte-afuera’	75	100
S	parte-xtu (NIVEL 2)	‘parte-afuera’	85	80
C	parte-xtu (NIVEL 2)	‘parte-afuera’	89	95
E	tampa:xku't (NIVEL 2)	‘cintura-desatar’	0	0
S	tampa:xku't (NIVEL 2)	‘cintura-desatar’	0	0
C	tampa:xku't (NIVEL 2)	‘cintura-desatar’	0	0

Cuadro 49. Gráfica 31. Porcentajes de ocurrencias de las raíces léxicas específicas de ‘quitar’ por tipo y por tarea (producciones adultas e infantiles Grupo 3)

Clave: E=producción espontánea, S=producción semidirigida, C= producción con clips

En la Gráfica 31 se observan los resultados por tipos de raíces y por tareas. En las tres tareas (espontánea, semidirigida y clips) las raíces específicas PARTE-*xtu* ‘parte-afuera’ son altamente frecuentes en la producción de los niños del Grupo 3; principalmente, en la tarea espontánea (100%) y después la tarea de los clips.

La raíz léxica *pu:xtu* ‘desvestirlo’ no ocurre en el habla espontánea entre los niños de este grupo, en consistencia con los niños de los otros grupos. La raíz léxica específica *tampa:xku't* ‘cintura-desatar’ no fue usada en este grupo.

En comparación con los datos adultos y con los de los niños del Grupo 3, vemos que existe una variación de los resultados por tareas, principalmente con la raíz *pu:xtu* ‘desvestirlo’ en la tarea espontánea, donde los adultos tienen un 25% de productividad y los niños no tienen producción. Ahora bien, con la raíz PARTE-*xtu* ‘parte-afuera’ en la misma tarea los adultos producen un 75%, pero los niños la usan en un 100%. Finalmente, la raíz léxica *tampa:xku't* ‘cintura-desatar’ no fue producida por ninguno de los dos grupos.

En suma, a pesar de que los niños muestran un patrón global igual al de los adultos, encontramos una diferencia por tareas y la preferencia en un 100% del uso de la raíz más específica en la tarea espontánea.

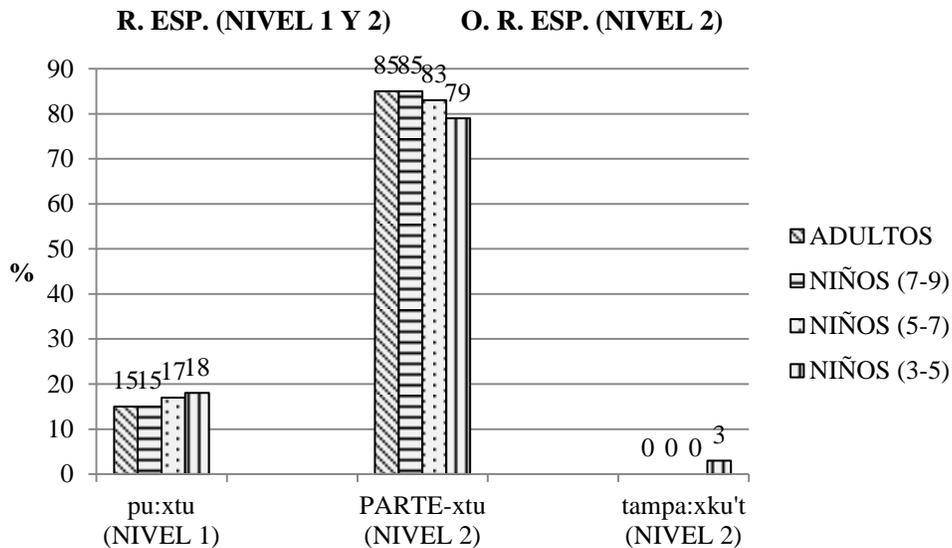
En el Cuadro 50 presentamos los números absolutos de la producción infantil del Grupo 3. Las raíces léxicas específicas NIVEL 1 y NIVEL 2 *pu:xtu* ‘desvestirlo’, *PARTE-xtu* ‘parte-afuera’ y *tampa:xku't* ‘cintura-desatar’.

TOTAL	R. ESPECÍFICAS (NIVEL 1 Y 2)		TOTAL
	<i>pu:xtu</i>	<i>PARTE-xtu</i>	
ESPONTÁNEA	0	2	2
SEMIDIRIGIDA	9	35	44
CLIPS	1	20	21
TOTAL	10	57	67

Cuadro 50. Números absolutos de ocurrencias en la producción infantil (Grupo 3) de las raíces léxicas específicas de ‘quitar (se) prendas’, por tarea

5.2.5. Gráfica comparativa de las producciones adulta e infantil del Grupo 1, 2 y 3 de las raíces léxicas para eventos de ‘quitar (se) prendas’

A continuación, la Gráfica 32 muestra la comparación de los resultados de las raíces léxicas específicas producidas en el habla adulta y el habla infantil del Grupo 1, 2 y 3.



Gráfica 32. Gráfica comparativa de los resultados adultos e infantiles de los grupos 1, 2 y 3

Esta gráfica comparativa nos permite ver con más precisión los resultados por tipos de raíces léxicas específicas de ‘quitar (se) prendas’, en las producciones adultas e infantiles de los grupos 1, 2 y 3.

Las producciones de la raíz léxica específica NIVEL 1 (*pu:xtu* ‘desvestirlo’) en los niños y los adultos tuvieron resultados similares, aunque la de los niños del Grupo 3 fue igual al habla adulta, lo que nos muestra que a esta edad los niños siguen el patrón adulto. En cambio, con la raíz NIVEL 2 (*PARTE-xtu* ‘parte-afuera’) los niños del Grupo 3 tuvieron nuevamente los mismos porcentajes que los adultos, aunque los niños del Grupo 1 no alcanzaron el 80% de raíces específicas NIVEL 1, pero esto ocurre porque usaron otra más específica: *tampa:xku't* ‘cintura-desatar’.

En resumen, nuestros datos revelan que para la adquisición semántica de las raíces léxicas topológicas de SEPARACIÓN ‘quitar (se) prendas de vestir’ los niños TOSANA sólo discriminan las raíces léxicas específicas NIVEL 2 (PARTE-*x<sub>tu</sub>* ‘parte-afuera’, más específica) desde temprana edad; esto lo demuestran nuestros datos espontáneos de las gráficas 27, 29 y 31. Sin embargo, a pesar de que existe otro recurso más general NIVEL 1 (*pu:x<sub>tu</sub>* ‘desvestirlo’, menos específica), los tres grupos de niños no lo usaron en el contexto espontáneo, a diferencia del *input* adulto, que lo usó en un 25% (Gráfica 23).

En comparación con los resultados de las categorías topológicas de ‘poner (se) prendas’, nuestros datos nos revelan la tendencia de la especificidad semántica de la lengua, pues los niños totonacos no mostraron una tendencia cognoscitiva desde temprana edad, sino hasta después de los 5 años, cuando usan el recurso más general de su lengua (*wili:* ‘ponerlo’).

En cuanto al uso de la raíz léxica NIVEL 1 *lha'qa:* ‘vestirlo’, encontramos que desde temprana edad los niños TOSANA no presentan una tendencia a la generalización de esta regla. Las producciones que se encontraron en las tareas espontáneas fueron usadas adecuadamente, de acuerdo a la denotación semántica de esta raíz léxica.

Por último, la raíz específica NIVEL 2 *tampa:x<sub>ku</sub>'t* ‘cintura-desatar’ sólo es producida por los niños del Grupo 1. A diferencia de los eventos topológicos de ‘poner’, encontramos la producción de 2 grupos de niños (grupos 1 y 3). No obstante, los niños del Grupo 1 tuvieron los mismos porcentajes en las dos categorías semánticas. En cambio, con los niños del Grupo 3 disminuye la discriminación de esta raíz léxica, al grado de que se deja de usar, como presenta el sistema adulto.

**CAPÍTULO 6**  
**ERRORES DE PRODUCCIONES EN LAS RAÍCES LÉXICAS DE**  
**‘PONER (SE)’ Y ‘QUITAR (SE) PRENDAS’**

## 6. 1. Introducción

En los estudios de adquisición del lenguaje se ha reportado que los niños producen diversos tipos de errores durante su desarrollo lingüístico. Serra (2000) plantea que éstos se deben a las dificultades de las capacidades cognitivas en desarrollo a falta del conocimiento gramatical pleno y, de manera más importante, a la reorganización del conocimiento en el curso del aprendizaje de la lengua.

La producción de errores es un aspecto crucial en el desarrollo del lenguaje, en tanto nos permite conocer los procesos por los que los niños atraviesan para el uso productivo de las reglas gramaticales o para la adquisición de significados. Es por esa razón que los errores ayudan a demostrar que los niños no solamente están imitando lo que han escuchado en contextos particulares (Choi y Bowerman 1991), sino que están analizando estructuras y probando mecanismos (Bowerman 2005).

Se han encontrado errores de tipo gramatical y de tipo semántico. En cuanto a los gramaticales, Serra (2000) clasifica tres tipos:

(i) *Errores de omisión:*

Los niños omiten un constituyente o una forma gramatical. Ejemplo: ‘perro’ en vez de ‘el perro’. En el tzotzil, de León reporta que los niños primero producen raíces y omiten afijos de la palabra verbal (2005). Brown reporta el mismo fenómeno en tseltal (Brown 1998).

(ii) *Errores de comisión:*

Los niños utilizan una forma gramatical por otra que es incorrecta. Ejemplo: ‘yo pintar’ en vez de ‘yo pinto’. En los inicios de las producciones de los niños, este tipo de errores es menos frecuente que los de omisión.

(iii) *Errores de sobrerregularización:*

Este tipo de error ocurre después de los errores de omisión y comisión. Ejemplo: ‘pongar’ por ‘poner’. Algunos autores consideran que en un principio los niños aprenden las palabras como unidades y posteriormente los errores de sobrerregularización ocurren cuando empiezan a analizar las formas verbales que están aprendiendo (Bowerman 1978, 1982 en Serra 2000: 329-334).

(iv) *Errores de sobregeneralización:*

En la presente investigación nos interesan, en particular, los errores de tipo semántico que se han definido como ‘errores de sobregeneralización’ (*overgeneralization*). De acuerdo con Bowerman, estos errores, más que ser de tipo *performance* (realización) sugieren cómo los niños están construyendo y delimitando sus clases o categorías semánticas (1982, 1985) y por eso tienen un lugar central en el entendimiento de los procesos de adquisición semántica.

En su investigación sobre adquisición de categorías semánticas, Bowerman ha planteado que los errores de los niños pueden probar también qué factores tienen influencia en el proceso de construcción de éstas. Los errores de sobregeneralización a categorías muy amplias pueden revelar que hay factores cognoscitivos en juego. En especial, en la adquisición de categorías de espacio la autora plantea que los niños podrían construir categorías amplias si hubiese factores cognoscitivos como ‘CONTENIDO’, ‘SOPORTE’ o ‘CONTACTO’ ejerciendo una influencia. Igualmente, investiga esto en el tema de la construcción de categorías de “objetos encubiertos” (Bowerman 2005).

En el contexto de las categorías semánticas del totonaco en el dominio topológico de ‘poner (se)’ y ‘quitar (se) prendas’, los recursos disponibles muestran diversos grados de especificidad semántica desde lo más general a lo más específico. Para la categoría de ‘poner (se) prendas’ tenemos tres recursos y para el de ‘quitar (se) prendas’ tenemos dos.

Para facilidad del lector insertamos el Cuadro 51, que muestra los recursos y sus grados de especificidad.

	R. GEN. NIVEL GENERAL	NIVEL 1	R. ESP. NIVEL 2
	<b>O</b>	<b>-</b>	<b>+</b>
RAÍCES LÉXICAS DE ‘PONER (SE) PRENDAS’	<i>wili:</i> ‘ponerlo’	<i>lha'qa:</i> ‘vestirlo’	PARTE- <i>nu:</i> ‘parte-adentro’
RAÍCES LÉXICAS DE ‘QUITAR (SE) PRENDAS’	—	<i>pu:xtu</i> ‘desvestirlo’	PARTE- <i>xtu</i> ‘parte-afuera’

Cuadro 51. Cuadro comparativo de las funciones semánticas de las raíces léxicas de ‘poner’: general, *wili:* ‘ponerlo’; específicas, *lha'qa:* ‘vestirlo’ (NIVEL 1), PARTE-*nu:* ‘parte-adentro’ (NIVEL 2) y *tampa:-chi:* ‘cintura-amarrar’ (NIVEL 2). Las raíces léxicas de ‘quitar’ son: *pu:xtu* ‘desvestirlo’ (NIVEL 1), PARTE-*xtu* ‘parte-afuera’ (NIVEL 2) y *tampa:xku't* ‘cintura-desamarrar’ (NIVEL 2)

Nuestro propósito en el presente capítulo es examinar los errores en el uso de estas raíces léxicas y qué revelan sobre la adquisición de este dominio semántico. Los presentaremos divididos entre ‘poner’ y ‘quitar’, pero notaremos que hay similitud en estos errores, lo que revela que los niños aprenden las raíces léxicas como recursos simétricos del mismo evento topológico. Es importante también mencionar que todos los errores que mostramos en esta sección fueron bajos en frecuencia.

Los errores que presentamos resultan de las tres tareas que se realizaron en el campo: (1) tarea de producción espontánea, (2) tarea de producción semidirigida, (3) tarea focalizada (descripción de clips de video). Los tipos de errores de los que hablaremos se dividen en tres categorías: a) errores en la base, b) errores en derivación y c) errores en flexión. Los errores de base se refieren a errores de tipo semántico directamente relacionados con nuestro tema de investigación sobre desarrollo de categorías semánticas. Los errores en derivación (b) y los errores en flexión (c) se remiten más a la morfología de la palabra verbal.

## 6. 2. Errores de producción en las raíces léxicas de ‘poner’

### 6. 2.1. Errores en la base

Encontramos dos tipos de errores en la base: (a) la omisión del prefijo corporal o (b) el uso de la forma completa del sustantivo del cual se deriva el prefijo corporal. Estos dos errores son claves para entender los procesos de análisis de la categoría semántica topológica del estudio. Los explicaremos en las secciones correspondientes que siguen.

#### 6.2.1.1. Omisión del prefijo corporal

Una de las preguntas que guían el presente trabajo se refiere al papel que pueden jugar factores cognoscitivos de tipo espacial en la construcción del lenguaje espacial en la adquisición. En este contexto, planteamos si los niños usarían la raíz léxica de semántica general frente a las raíces léxicas de semántica específica. De manera interesante, los niños totonacos del estudio, más que cometer el error de usar la raíz léxica de semántica general en lugar de raíces léxicas específicas, optaron en algunos por omitir el prefijo corporal y dejar la raíz desnuda. Obsérvese que en los ejemplos (1), (2) y (3) los niños optan por usar la raíz *-nu*: ‘adentro’ para ‘poner (se) prendas y accesorios’, sin especificar la parte en la que se pone la prenda. Este uso de la raíz sola nos sugiere que los niños están reanalizando la regla de producción de la base prefijo más raíz y optando por omitir el prefijo. Esto tiene el efecto de crear una categoría semántica general de ‘poner’ y ‘quitar’ sin especificar el FONDO de la acción topológica. Además, como siempre, no se puede dissociar de ‘errores de forma’, ya que esta raíz está en la lengua de los adultos, es una raíz ligada a un corporal y no hay contextos en que sea una raíz independiente. Es claro que los niños ya se han dado cuenta de cuál es la parte del lexema que tiene la información sobre ‘ponerse’.

En los ejemplos (1a), (2a) y (3a) mostramos errores de 2 niños, cuyas edades son 4; 6 y 6; 3 (años; meses), que omiten los morfemas de partes. Los únicos tres casos que se encontraron correspondieron a la tarea espontánea.

Los errores de (1a) y (2a) son producidos por Alis {4; 6 años; meses}. En (1a) la niña está omitiendo el prefijo corporal *aqa-* ‘oreja’, que indica el lugar para ‘poner (se) el arete’. En (2a) la niña omite el corporal *ta:-* ‘sentadera’ para ‘poner (se) un pantalón’.

Contexto: Alis estaba tratando de ponerle el arete a la muñeca y dijo (1a)<sup>20</sup>:

(1a)

ka-ma:-\*nu: {ALIS, 4;6E}  
 OPT-CAUS-oreja-adentro  
 ‘Mete tu (arete a un cajón).’

(1b)

=ka-ma:-**a'qa**-nu:  
 OPT-CAUS-oreja-adentro  
 ‘Ponle (su arete).’

Contexto: Ali le estaba poniendo el short a la muñeca y dijo (2):

(2a)

pir ni le: ka-ti-ta-\*nu:-lh {ALIS, 4;6E}  
 pero NEG suceder OPT-POT-INC-sentadera-adentro-COM  
 ‘Pero no va a poder entrar (su short).’

(2b)

=pe:r ni le: ka-ti-ta-**ta:-**nu:-lh  
 pero NEG suceder OPT-POT-INC-sentadera-adentro-COM  
 ‘Pero no va a poder ponerse (su short).’

En (3a) Emi {6; 3 años; meses} omite el corporal *tu:-* ‘pie’ para ‘poner (se) zapato’.

<sup>20</sup> Las oraciones en *cursiva* son las producciones de los niños. La segunda oración que aparece con el signo de = representa la forma adulta, y las que se remarcan en negritas son los prefijos de parte que omiten los niños, aunque en algunos casos también aparecerán marcados en el habla adulta, como son: el prefijo incoativo *ta-*, el causativo *ma:-*, el sufijo *-nan* y el aspecto completivo *-lh*. Con el signo de { } aparece el nombre de los niños, los años y los meses; las mayúsculas representan las tareas: E (tarea espontánea), S (tarea semidirigida) y C (descripción de clips).

Contexto: Emi le estaba poniendo el zapato a la muñeca y dijo:

(3a)

ni	le:	ta-*nu:	{EMI, 6;3E}
NEG	suced	INC-pie-adentro	
'No puede entrar (su zapato).'			

(3b)

=ni	le:	ta- <b>tu</b> :-nu:
NEG	suced	INC-pie-adentro
'No se puede poner (su zapato).'		

El uso de la raíz *-nu:* 'adentro' para 'poner (se) prendas y accesorios', sin especificar la parte en la que pone la prenda, nos sugiere que los niños están reanalizando la regla de producción de la base prefijo más raíz y omitiéndolo como si la gramática tuviera una regla de opcionalidad del prefijo, que por supuesto no tiene. Esto indica que con la omisión del prefijo los niños usan la semántica de la raíz de forma general, abriendo la categoría a una noción amplia de 'CONTACTO', lo que correspondería con la predicción del enfoque cognositivista de que los niños se guían por categorías semánticas amplias al inicio de la adquisición y luego las especifican (Mandler 1996). Sin embargo, este error ocurre en proporción muy baja, lo que muestra que, en general, a esta edad los niños ya tienen noción de la producción de esta construcción con la combinación de los elementos citados, aunque están sobregeneralizando la semántica de la construcción al quitar el prefijo corporal. Este análisis se refuerza con el hecho de que los otros niños de 3 y 4 años de edad no cometen este error en todas sus producciones, que alcanzan un número 44 en las tres tareas. El otro error lo comete una niña de 6 años, edad en la que los otros niños de este grupo ya usan productivamente la regla. De alguna manera, los errores muestran que entre los 4 y los 6 años los niños están organizando su categoría y haciendo procesos de reorganización de ésta.

Exploramos también factores prosódicos para verificar si la razón de que no usaran el prefijo estaba vinculada con este nivel de análisis, pero el acento recae en el prefijo corporal en totonaco, lo que lo hace audible perceptualmente para los niños totonacos. Así pues, nuestros datos sugieren que estas dos niñas están reanalizando la regla de la producción y sobregeneralizando la semántica de la raíz.

### 6.2.1.2. Incorporación del sustantivo en su forma completa y no en su forma reducida de prefijo corporal

A diferencia de los ejemplos anteriores, tenemos aquí el caso opuesto. En este sentido, no hay omisión del prefijo de parte sino el uso completo de la forma sustantiva de la que se deriva el prefijo. Recordemos que los prefijos corporales resultan de la reducción silábica de un sustantivo completo que denota parte del cuerpo (por ejemplo, *pixni* ‘cuello’ vs. *pix-* ‘cuello’).

En el ejemplo (4a) la niña Ale {8; 2 años; meses} da muestras de que analiza la semántica de la formación de la base léxica con incorporación de parte y la raíz que está usando la regla para la producción de estas construcciones, aunque opta por usar la forma completa del sustantivo.

Contexto: Ale está siendo elicitada. La persona tiene una muñeca en la mano y a su costado están las prendas. Entonces le preguntan a Ale *Tuku ktlawa*: ‘¿Qué hago?’. Ale contesta en (4):

(4a)

ka-ma:- <b>tantu</b> :-nu:	x-kalsitin	{ALE, 8;2S}
OPT-CAUS-pie-adentro	3POS-calzetín	
‘Ponle su calzetín.’		

(4b)

=ka-ma:- <b>tu</b> :-nu:	x-kalsitin
OPT-CAUS-pie-adentro	3POS-calzetín
‘Ponle su calzetín.’	

El ejemplo (4a) muestra que la niña Ale {8; 2 años; meses} utiliza el sustantivo completo *tantu*: ‘pie’ en lugar del prefijo corporal *tu*:- ‘pie’ para formar la construcción ‘poner calzetín (en pie)’ como harían los adultos (4b). Este error nos da un indicio de que la niña establece una relación semántica entre la forma completa y su forma abreviada en función del prefijo corporal. En este sentido, conoce el significado de la construcción y la produce de manera “transparente”. Estos dos errores revelan el análisis que hacen los niños

de las construcciones a nivel semántico. En el primero sobregeneralizan la raíz y omiten el prefijo; en el segundo toman el sustantivo de la parte del cuerpo completo.

Cabe comentar que el último error pudo haber sido un efecto de la tarea, porque es el único caso que tenemos. Esto lo reforzamos con el hecho de que los datos de la tarea de la descripción del video clip muestran que Ale usa adecuadamente el prefijo corporal *tu:-* ‘pie’. Incluso, los otros niños del mismo grupo, de edades 7; 1 y 8; 10 (años; meses), manejan productivamente este prefijo en el habla espontánea. Es por esa razón que el error que comete Ale pudo haber sido un efecto de la tarea semidirigida, aunque no tenemos evidencias suficientes para justificar esta explicación. Sea lo que fuere, este error muestra un claro entendimiento de la conformación semántica de los verbos. La primera parte expresa dónde se lleva a cabo la acción de contacto expresada por la segunda parte.

Ahora se presentan los tipos de errores de la derivación.

### 6. 3. Derivación

#### 6.3.1. Omisión del morfema causativo *ma:-*

Este error sólo ocurrió una vez y consiste en que una de las niñas del estudio produjo una construcción (estativa) en lugar de una construcción causativa (ejemplo 5a).

En el ejemplo (5a) una persona realizaba una acción mediante un estímulo (muñeca y sus respectivas prendas y accesorios) y después elicita a los niños con un pregunta en pasado *Tuku ktlawa:lh* ‘¿Qué hice?’ El resultado esperado era una respuesta causativa. Sin embargo, se produjo una estativa.

(5a)

*tampa:-nu:	k-sinturun	{HERMI, 7;1S}
cintura-adentro	3POS-cinturón	
‘Tiene puesto su cinturón.’		



(6a)

*ta:-nu:-lh	x-pantalun	{ALE, 8;2C}
sentadera-adentro-COM	3POS-pantalón	
‘Tiene puesto su pantalón.’		

(6b)

=ta-ta:-nu:-lh	x-pantalun	{FORMA ADULTA ACTIVA}
INC-sentadera-adentro-COM	3POS-pantalón	
‘Se puso su pantalón.’		

(6c)

=ta:-nu:	x-pantalun	{FORMA ADULTA ESTATIVA}
sentadera-adentro-	3POS-pantalón	
‘Tiene puesto su pantalón.’		

En el primer caso (6a) Ale {8; 2 años; meses} produce tres tipos de errores. El primero es la omisión del prefijo incoativo *ta-*. Ya que el tipo de tarea generaba una construcción incoativa, la forma esperada es la (6b). Sin embargo, Ale produjo una oración estativa y cuando se presenta este tipo de construcción no puede ocurrir con el marcador de aspecto completivo *-lh*, como puede observarse en la forma estativa adulta esperada en (6c), pero la niña lo usó. Esto produce una oración con la lectura ‘Alguien tiene puesto su pantalón’, con un error de construcción, mientras que la respuesta buscada era como en (6b) ‘Alguien se puso su pantalón en su sentadera’. Sin embargo, la omisión del prefijo *ta-* pudo haber sido por cuestiones técnicas de la grabación, porque el sonido de la producción no es audible al momento de que la niña habla, pues a su edad ya tiene el dominio del incoativo *ta-*, como lo presentan los niños más pequeños en habla espontánea.

En resumen, los errores encontrados en (6a) son de omisión del morfema incoativo *ta-*, lo que da como resultado una construcción estativa, que no es apropiada dado el contexto comunicativo, y el uso inadecuado de un morfema para el aspecto completivo, que aparece en las formas estativas.

### 6.3.1.2. Errores de uso de derivación con *-nan*

A continuación presentamos algunos casos donde los niños usaron el sufijo *-nan* en construcciones de prefijo corporal y las raíces *-nu:* ‘adentro’ y *-xtu* ‘afuera’, cuando en el contexto era claro lo que se estaba buscando.

- (7) ta-a'q-nu:-**na**-lh {ALIS, 4;6C}  
INC-cabeza-adentro-DTR-COM  
‘[Siempre] se pone (su gorra).’
- (8) ta-ta:-nu:-**na**-lh {CECI, 5;10C}  
INC-pie-adentro-DTR-COM  
‘[Siempre] se pone (su calcetín).’
- (9) ta-tu:-xtu-**na**-lh {LUIS, 3;1C}  
INC-pie-afuera-COM  
‘[Siempre] se quita (su zapato).’

Las construcciones de (7), (8) y (9) están mal formadas porque no deberían llevar *-nan* por el contexto de las tareas. Es posible que los niños se den cuenta de que muchas veces cuando no hay objeto presente el verbo lleva *-nan*, y que eso los haya hecho cometer ese error.

Sin embargo, después de los 6 años en adelante los niños ya no comenten este tipo de error cuando la acción se enfoca a un sólo evento.

- (10) ta-tu:-nu:-lh {EMI, 6;3E}  
INC-pie-adentro-COM  
‘Se puso [puntual, una vez] (su calcetín).’
- (11) ta-tu:-xtu-lh {HERMI, 7;1S}  
INC-pie-afuera-COM  
‘Se quitó [puntual, una vez] (su zapato).’

En los siguientes ejemplos presentamos las producciones de los niños de 3 a 5 años de edad, que sobregeneralizan el uso del *-nan*.

Contexto: En la tarea focalizada (descripción de clips de video) se les pedía a los niños que observaran las escenas grabadas<sup>22</sup> en la pantalla de una laptop. Después se les preguntaba *Tuku tlawa:lh* ‘¿Qué hizo?’ Las respuestas esperadas con estas escenas eran sólo construcciones incoativas.

En los ejemplos (12a), (13a), (14a), (15a), (16a), (17a), (18a) y (19a) se muestra que los niños utilizaron la derivación que contiene el sufijo *-nan*.

(12a)

\*maqa-nu:-**na**-lh {ALIS, 4;6C}  
mano-adentro-DTR-COM  
‘Tiene puesto [siempre] (su pulsera).’

(12b)

=ta-maqa-nu:-lh {FORMA ADULTA}  
INC-mano-adentro-COM  
‘Se puso (su pulsera).’

En el ejemplo (12a) tenemos dos tipos de errores: la omisión del prefijo incoativo *ta-* y la derivación del sufijo *-nan*, que en contacto con el sufijo *-lh* pierde su última nasal por una regla general de fonotáctica. Los siguientes ejemplos muestran que los niños más pequeños (grupos 1 y 2) están usando de manera apropiada la regla sintáctica del sufijo *-nan* y ya entienden que cuando una base verbal es derivada con *-nan* no puede ir la FNOBJ. Considero como errores las oraciones presentadas porque era claro a partir del contexto lo que estaban usando, y, por supuesto, no pueden presentar la lectura habitual que tiene *-nan*. Obsérvense los siguientes ejemplos:

---

<sup>22</sup> Recuérdese que en estas escenas había un niño que realizaba acciones de ‘poner (se)’ y ‘quitar (se) prendas y accesorios’.

- (13a)
- ta-tu:-nu:-**na**-lh {LUIS, 3;1C}  
 INC-pie-adentro-DTR-com  
 ‘Se puso [siempre] (su zapato).’
- (13b)
- ta-tu:-nu:-lh {FORMA ADULTA}  
 INC-pie-adentro-COM  
 ‘Se puso (su zapato).’
- (14a)
- lha'qa:-**na**-lh {ALIS, 4;6C}  
 vestir-DTR-COM  
 ‘Se vistió [siempre] (su camisa).’
- (14b)
- =lha'qa:-lh {FORMA ADULTA}  
 vestir-COM  
 ‘Se vistió (su camisa).’
- (15a)
- ta-ta:-nu:-**na**-lh {ALIS, 4;6C}  
 INC-sentadera-adentro-DTR-COM  
 ‘Se puso [siempre] (su pantalón).’
- (15b)
- =ta-ta:-nu:-lh {FORMA ADULTA}  
 INC-sentadera-adentro-COM  
 ‘Se puso (su pantalón).’

- (16a)
- ta-a'q-nu:-**na-lh** { ALIS, 4;6C }  
 INC-cabeza-adentro-DTR-COM  
 ‘Se puso [siempre] (su gorra).’
- (16b)
- =ta-a'q-nu:-lh { FORMA ADULTA }  
 INC-cabeza-adentro-COM  
 ‘Se puso (su gorra).’
- (17a)
- ta-pix-nu:-**na-lh** { ALIS, 4;6C }  
 INC-cuello-adentro-DTR-COM  
 ‘Se puso [siempre] (su collar).’
- (17b)
- =ta-pix-nu:-lh { FORMA ADULTA }  
 INC-cuello-adentro-COM  
 ‘Se puso (su collar).’
- (18a)
- ta-ta:-nu:-**na-lh** { CECI, 5;10C }  
 INC-pie-adentro-DTR-COM  
 ‘Se puso [siempre] (su calcetín).’
- (18b)
- =ta-tu:-nu:-lh { FORMA ADULTA }  
 INC-pie-adentro-COM  
 ‘Se puso (su calcetín).’
- (19a)
- lha'qa:-**na-lh** { CECI, 5;10C }  
 vestir-DTR-COM  
 ‘Se vistió [siempre] (su camisa).’

(19b)

=lha'qa:-lh

vestir-COM

‘Se vistió (su camisa).’

{FORMA ADULTA}

Es interesante observar estos tipos de errores, porque cabe la posibilidad de que los niños totonacos no estén sobregeneralizando la regla del *-nan*, sino más bien estén malformando una regla, ya que se ha notado que en el *input* adulto, cuando no hay FNobj en el verbo, viene con *-nan*, por lo tanto, *-nan* es obligatorio cuando no hay FN objeto, es decir, cuando no hay objeto específico en el contexto o discurso (cuando no hay objeto semántico). Cabe notar que a partir de los 6 años de edad ya no cometen este tipo de error.

### 6.3.1.3. Uso del prefijo incoativo *ta-* en una construcción causativa

En (20a) tenemos un ejemplo de uno de los niños más pequeños del Grupo 1, el cual incorpora morfología de más en una construcción que no es requerida por el tipo de tarea.

Contexto: Recordemos que en la tarea semidirigida había una persona que elicita a los niños mediante un estímulo (muñeca y sus respectivas prendas y accesorios) y después les preguntaba en pasado *Tuku ktlawa:lh* ‘¿Qué hice?’ El resultado siempre era una respuesta causativa. Cuando se le preguntó a Luis, contestó lo siguiente:

(20a)

ma:- <b>ta!</b> -a'q-nu:	ama	xjula	{LUIS, 3;1S}
CAUS-INC-cabeza-adentro	DEM	3POS-gorra	
‘Le pusiste esa su gorra.’			
‘Se pone esa su gorra.’			

(20b)

=ma:-a'q-nu:	ama	x-jula	{FORMA ADULTA}
CAUS-cabeza-adentro	DEM	3POS-gorra	
‘Le pusiste esa su gorra.’			

En este ejemplo Luis {3; 1 años; mes} nos muestra que a esta edad los niños ya saben que existen derivaciones con el incoativo *ta-* y el causativo *ma:-*, aunque todavía no han analizado totalmente qué tipo de derivaciones se usan en cada tarea, o no conocen de memoria las piezas léxicas. Lo menos que se puede decir es que las partes se están analizando, aunque se usen dos que se excluyen entre sí. Lo que está haciendo en (20a) es meter el incoativo *ta-* en una construcción causativa, lo cual no es correcto porque cada uno de los prefijos derivacionales tiene significados diferentes y el resultado es una construcción agramatical.

En los siguientes ejemplos encontramos errores de flexión.

## 6. 4. Flexión

### 6.4.1. Uso del aspecto completivo en la tarea semidirigida

En (21a) tenemos un tipo de error del aspecto completivo en la tarea semidirigida.

Contexto: En la tarea semidirigida había una persona que elicitaba a los niños mediante un estímulo (muñeca y sus respectivas prendas y accesorios). Después les preguntaba a los niños en pasado *Tuku ktlawa:lh* ‘¿Qué hice?’ El resultado siempre era una respuesta causativa.

Al preguntarle a Emi, respondió:

(21a)

ma:-ta:-nu:-ʔ- <b>lh!</b>	x-chur	{EMI, 6;3S}
CAUS-sentadera-adentro-2SG-COM	3POS-chur	
‘Le pusiste su short.’		

(21b)

=ma:-ta:-nu:-ʔ	x-chur	{FORMA ADULTA}
CAUS-sentadera-adentro-2SG	3POS-short	
‘Le pusiste su short.’		

El único error que presenta (21a) es el uso del alomorfo del aspecto completivo /lh/ en vez de que Emi usara la forma cumulativa de segunda persona, como se muestra en (21b).

Después de haber presentado todos los ejemplos de los errores de las raíces léxicas de ‘poner’, en el Cuadro 52 se muestra el total de las producciones (P) y los porcentajes de errores (por grupos y por tareas).

SÍNTESIS DE ERRORES (POR TAREAS) EN LAS PRODUCCIONES DE 'PONER' (PARTE-NU:)									
TAREAS	GRUPO 1 (3 NIÑOS)			GRUPO 2 (3 NIÑOS)			GRUPO 3 (3 NIÑOS)		
	P	ERRORES		P	ERRORES		P	ERRORES	
		#	%		#	%		#	%
ESPONTÁNEA	37	2	5	18	1	6	64	0	0
SEMIDIRIGIDA	41	1	2	41	1	2	50	2	4
CLIPS	17	6	35	19	2	11	21	1	5
<b>TOTAL</b>	<b>95</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>78</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>135</b>	<b>3</b>	<b>2</b>

Cuadro 52. Síntesis de errores (por tareas) en las producciones de 'poner' (PARTE-*nu*:)

Como puede observarse, en el Grupo 1 se obtuvo un total de 9% de errores en las tres tareas. En las 37 producciones de la tarea espontánea los niños produjeron sólo 2 errores, que corresponden al 5%. En la tarea semidirigida se realizaron 41 producciones y sólo hubo 1 error, que representa el 2%. Finalmente, en la tarea de los clips se obtuvieron 17 frecuencias y 6 errores, que indican el 35%. En el Grupo 2 se obtuvieron 4 errores. En la tarea espontánea fue un total de 18 producciones y sólo 1 error, que corresponde al 1%. Para el caso de la tarea semidirigida hubo 41 frecuencias esperadas y 1 error, que representa el 1%. En la tarea de los clips fue un total de 19 producciones y 2 errores, que corresponden al 2%. Por último, en el Grupo 3 se obtuvieron 3 errores. En la tarea espontánea no hubo errores, pero en la tarea semidirigida, de las 50 producciones esperadas, se obtuvieron 2 errores que marcan el 4%. En la tarea de los clips fueron 21 producciones y sólo 1 error, que representa el 5%.

Los cuadros 53, 54 y 55 resumen los diferentes tipos de errores encontrados en los tres grupos de niños en las construcciones de las raíces léxicas de 'poner', *lha'qa*: 'vestirlo' y PARTE-*nu*: 'parte-adentro' (principalmente).

En el Cuadro 53 tenemos 3 errores en la base producidos por los niños más pequeños, 2 de los cuales son del Grupo 1 (tarea espontánea), mientras que el último es del Grupo 2, en la misma tarea. Aunque también hubo un caso con uno de los niños del Grupo 3, que tuvo 1 error en la base léxica (tarea semidirigida), donde incorpora el prefijo corporal en su forma larga y no en la forma usual de morfema de partes. Estos escasos errores nos indican que los niños totonacos en edades tempranas sobregeneralizan la raíz léxica específica *-nu*: ‘adentro’.

SÍNTESIS DE ERRORES EN LAS PRODUCCIONES DE LA BASE DE ‘PONER’ (PARTE-NU:)						
1. ERRORES EN LA BASE	GRUPO 1		GRUPO 2		GRUPO 3	
	P	E	P	E	P	E
a. Omisión del prefijo corporal						
ESPONTÁNEA	27	2	15	1	15	0
SEMIDIRIGIDA	33	0	29	0	29	0
CLIPS	14	0	14	0	14	0
b. Incorporación del sustantivo en su forma completa y no en la forma usual de morfema de partes						
ESPONTÁNEA	27	0	15	0	15	0
SEMIDIRIGIDA	33	0	29	0	29	1
CLIPS	14	0	14	0	14	0

Cuadro 53. Síntesis de errores en las producciones de la base de ‘poner’ (PARTE-*nu*:)  
(P=producciones/E=errores)

En el Cuadro 54 encontramos errores de tipo morfológico y semántico. Los tres grupos muestran casos de errores morfológicos, pero también los niños más pequeños del Grupo 1 tuvieron errores semánticos con respecto a la derivación del sufijo *-nan*. Este grupo en particular generalizó una de las reglas del *-nan* en una de las tareas (descripción de clips), es decir, analizó los eventos como habituales, cuando cada una de las acciones se focalizaba una sola vez.

En el Grupo 2 encontramos dos casos similares. Esto nos lleva a proponer que a partir de los 6 años los niños totonacos empiezan a analizar con más detalle este tipo de construcciones, porque después de esta edad manejan adecuadamente las dos reglas del sufijo *-nan* (quitar la FNOBJ y el sentido habitual) como los del Grupo 3.

SÍNTESIS DE ERRORES EN LAS PRODUCCIONES DE DERIVACIÓN DE 'PONER' (PARTE-NU:)						
	GRUPO 1		GRUPO 2		GRUPO 3	
	P	E	P	E	P	E
<b>2. DERIVACIÓN</b>						
a. Omisión del morfema causativo <i>ma-</i> :						
ESPONTÁNEA	27	0	15	0	15	0
SEMIDIRIGIDA	33	0	29	0	29	0
CLIPS	14	0	14	0	14	1
b. Omisión del morfema incoativo <i>ta-</i> :						
ESPONTÁNEA	27	0	15	0	15	0
SEMIDIRIGIDA	33	0	29	0	29	0
CLIPS	14	0	14	0	14	1
c. La derivación del sufijo <i>-nan</i> :						
ESPONTÁNEA	27	0	15	0	15	0
SEMIDIRIGIDA	33	0	29	0	29	0
CLIPS	14	6	14	2	14	0
d. Uso del prefijo incoativo <i>ta-</i> en una construcción causativa:						
ESPONTÁNEA	27	0	15	0	15	0
SEMIDIRIGIDA	33	1	29	0	29	0
CLIPS	14	0	14	0	14	0

Cuadro 54. Síntesis de errores en las producciones de derivación de 'poner' (PARTE-*nu.*) (P=producciones/E=errores)

En el Cuadro 55 tenemos un solo caso de flexión con uno de los niños del Grupo 2, que usa el aspecto completivo en la tarea semidirigida. Con respecto a estas dos cuestiones morfológicas y semánticas, podemos ver que los 3 grupos presentan los errores analizados. Algunos errores son de tipo semántico y revelan tendencias en la adquisición del sistema (sobregeneralización, productividad de regla), mientras que otros son de tipo morfo-sintáctico (sobregeneralización, productividad de regla). Algunos errores pueden estar relacionados con la tarea misma, aunque éstos fueron muy bajos en frecuencia.

SÍNTESIS DE ERRORES EN LAS PRODUCCIONES DE FLEXIÓN DE 'PONER' (PARTE-NU:)						
	GRUPO 1		GRUPO 2		GRUPO 3	
	P	E	P	E	P	E
<b>1. FLEXIÓN</b>						
a. Uso del aspecto completivo en la tarea semidirigida:						
ESPONTÁNEA	27	0	15	0	15	0
SEMIDIRIGIDA	33	0	29	1	29	0
CLIPS	14	0	14	0	14	0

Cuadro 55. Síntesis de errores en las producciones de flexión de 'poner' (PARTE-*nu.*) (P=producciones/E=errores)

## 6. 5. Errores de producción en las raíces léxicas de ‘quitar’

### 6. 5.1. Errores en la base

En la siguiente sección analizaremos los diferentes tipos de errores producidos con las raíces léxicas de ‘quitar’. Seguiremos el mismo orden del apartado anterior. Primero describiremos a) los errores en la base, b) los errores de derivación y, por último, c) los errores de flexión. Como ya mencionamos, algunos errores son del mismo tipo que los mostrados en la raíz léxica de ‘poner (se) prendas’, lo que muestra que los niños perciben la simetría semántica de estas dos raíces porque están relacionadas con el mismo evento. Encontramos también otros errores particulares a esta raíz.

#### 6.5.1.1. Omisión del prefijo corporal

Como presentamos en el apartado anterior, los niños omiten el prefijo corporal frente a la raíz general de ‘poner’. El mismo error lo encontramos con la raíz de ‘quitar’. Este uso de la raíz sola nos sugiere que los niños están reanalizando la regla de producción de la base prefijo más raíz y optando por omitir el prefijo. Esto tiene el efecto de crear una categoría semántica general de ‘poner’ y ‘quitar’ sin especificar el FONDO de la acción topológica.

En (22a) y (23a) encontramos ejemplos donde una niña {Ceci, 5; 10} omite el morfema de parte. El primer ejemplo lo encontramos en la tarea espontánea y el segundo en la tarea semidirigida. Ambos errores fueron producidos por la misma niña.

Recuérdese que en la tarea semidirigida había una persona que elicitaba a los niños y les hacía la pregunta en pasado *Tuku klawah* ‘¿Qué hice?’ El resultado siempre era una respuesta causativa. Éste es el tipo de construcción que produce la niña en estos dos ejemplos.

Contexto: Ceci estaba jugando con la muñeca y le dijo a la otra niña con la que jugaba  
(22a):

(22a)

k-ma:~*xtu-ni:-lh	x-talaqanu	e'	{CECI, 5;10E}
1SG-CAUS-cara-afuera-TRR-COM	3POS-lente	DEM	
'Le saqué su lente.'			

(22b)

=k-ma:-laqa-xtu-ni:-lh	x-talaqanu	e'	{FORMA ADULTA}
OPT-CAUS-cara-afuera-TRR-COM	3POS-lente	DEM	
'Le quité su lente, mira.'			

Como podemos observar, la niña omitió el corporal *laqa-* 'cara' para 'poner lente'. De manera similar omite el corporal *tampa:-* 'cintura' para 'poner cinturón'. Véase el ejemplo  
(23a):

(23a)

ma:~*xtu-ni:	k-sintaron	{CECI, 5;10S}
CAUS-cintura-afuera-TRR	3POS-cinturón	
'Le sacaste su cinturón.'		

(23b)

=ma:-tampa:-xtu-ni:	k-sinturon	{FORMA ADULTA}
CAUS-cintura-afuera-TRR	3POS-cinturón	
'Le quitaste su cinturón.'		



Notamos que Ale incorpora el sustantivo *tantu*: ‘pie’ en lugar del prefijo correspondiente *tu*:- ‘pie’. En realidad, la forma completa del sustantivo es *tantu:n* ‘pie’ y la niña elide la consonante nasal /n/. Dado que este tipo de error ocurrió con la raíz ‘poner’ y ‘quitar’, notamos que pudo haber sido un efecto de la tarea, porque una de las cosas que evaluamos en este caso es que en la elicitación con la pregunta *Tuku ktlawa:lh* ‘¿Qué hice?’ respondió usando el prefijo corporal *tu*:- ‘pie’, pero cuando a ella le tocó dar la orden tuvo este error, y sólo con este prefijo corporal.

Los siguientes errores también son de tipo semántico. En uno de los errores encontramos la sobregeneralización de la raíz léxica de ‘poner’ *-nu*: ‘adentro’ y la sustitución de los prefijos corporales.

#### 6.5.1.3. La sobreextensión de la raíz *-nu*: ‘adentro’ y la sustitución del prefijo corporal

El siguiente error se puede interpretar como un error léxico o también como una posible sobreextensión de la raíz léxica de ‘poner’ *-nu*: ‘adentro’ en la categoría semántica de ‘quitar’ producida por uno de los niños de 3 años en la tarea semidirigida.

(25a)

<i>ma:-tam!-pix-nu:</i>	<i>wa</i>	<i>e'</i>	{LUIS, 3;1S}
CAUS-?-cuello-adentro	FOC	DEM	
‘Le pusiste éste (su medalla).’			

(25b)

<i>=ma:-pix-xtu</i>	<i>wa</i>	<i>e'</i>	{FORMA ADULTA}
CAUS-cuello-afuera	FOC	DEM	
‘Le quitaste éste (su medalla).’			

Sin embargo, como se trata de un solo error, no podemos sacar conclusiones definitivas.

En cuanto al ejemplo (26a), Alis sustituye el prefijo corporal *ta:-* ‘sentadera’ por el corporal *maq-* ‘cuerpo’ en la tarea semidirigida.

(26a)

ma:-ta:! <i>-</i> xtu-ni:	e'	{ALIS, 4;6S}
CAUS-sentadera-afuera-TRR	DEM	
‘Le quitaste (su corpiño).’		

(26b)

=ma:-maq-xtu-ni:	e'	{FORMA ADULTA}
CAUS-cuerpo-afuera-TRR	DEM	
‘Le quitaste (su corpiño).’		

Obsérvese que en (26a) la niña utilizó el prefijo *ta:-* ‘sentadera’, mientras que lo esperado era que utilizara el prefijo corporal *maq-* ‘cuerpo’ (26b).

Los siguientes errores corresponden a la sustitución de las raíces léxicas específicas por otras raíces.

#### 6.5.1.4. Sustitución de una raíz léxica por otra

El error que presenta (27a) es la sustitución de la raíz léxica específica PARTE-*xtu* ‘parte-afuera’ (NIVEL 2) por la raíz léxica *pu:xtu* ‘desvestirlo’ (NIVEL 1). Recuérdese que para las categorías semánticas de ‘poner’ y ‘quitar’ existen dos tipos niveles de especificidad semántica (NIVEL 1 Y 2). En el NIVEL 1 encontramos las raíces léxicas (*lha'qa*: ‘vestirlo’ o ‘*pu:xtu* ‘desvestirlo’) que son exclusivamente para ‘prendas’ y en el NIVEL 2 están las raíces léxicas PARTE-*nu*: ‘parte-adentro’ y PARTE-*xtu* ‘parte-afuera’. Estas raíces léxicas se usan tanto para los objetos (prendas y accesorios) que van en las partes más grandes del corporal (tronco) como para las áreas más finas (oreja, ojos, mano, etc.).

Contexto: En la tarea semidirigida había una persona que les preguntaba a los niños *Tuku ktlawa:lh* ‘¿Qué hice?’, a lo que el niño respondió (27a):

(27a)

ka-ma:-puxtu!-ni:	wa	e'	{LUIS, 3;1S}
OPT-CAUS-desvetir-TRR	FOC	DEM	
‘Desvístele éste (su medalla).’			

(27b)

=ka-ma:-pix-xtu-ni:	wa	e'	{FORMA ADULTA}
OPT-CAUS-cuello-afuera-TRR	FOC	DEM	
‘Quítale (su medalla).’			

En (27a) el niño usó la raíz léxica *pu:xtu* ‘desvestirlo’, que no es la indicada porque la acción que se hizo fue quitarle un accesorio a la muñeca. En este caso se esperaría la raíz léxica *pixtu* ‘cuello-afuera’, compuesta por *pix-* ‘cuello’ y *-xtu* ‘afuera’. Por lo tanto, el niño está sobregeneralizando la raíz léxica *pu:xtu* ‘desvestirlo’ de NIVEL 1 a un campo semántico más específico NIVEL 2.

En (28a) y (29a) tenemos una raíz léxica que no pertenece al campo semántico de ‘quitar’, pero la niña de 5 años 10 meses la usó.



De acuerdo a estos significados de la raíz *ma:qlhti:* 'quitar', tal vez la niña habrá usado el significado de 'quitar' o 'arrebatar' para describir la acción<sup>23</sup> de 'quitar' accesorios. Esto puede explicarse como un calco semántico del español, pero se necesitará investigar más sobre este fenómeno.

Es interesante observar cómo los niños están incorporando algunas de las raíces léxicas con significados más amplios que ellos encuentran con alguna relación topológica de separación. Esto nos da algunas pistas sobre cómo algunas palabras se van gramaticalizando a otras categorías semánticas; tal es el caso de la raíz *wili:* 'lo pone', que no era exclusivamente para 'poner (se) prendas', pero los hablantes totonacos de Santa Ana han extendido su uso locativo a la categoría topológica de 'poner (se) prendas y accesorios'.

Ahora observaremos los errores de derivación. Los siguientes errores son de tipo derivacional y corresponden al uso del causativo *ma:-* en la descripción de video clip, a la omisión del incoativo *ta-* y a la derivación del sufijo *-nan*.

## 6. 6. Derivación

### 6.6.1. Uso del causativo *ma:-* en la tarea de clips

Como mencionamos anteriormente, en la tarea de la descripción del video clip se esperaba una respuesta incoativa, pero en (30a) tenemos una construcción causativa.

Contexto: Se le mostró a la niña el video clip y así describió la escena en (30a):

---

<sup>23</sup> El uso de la raíz *ma:qlhti:* 'quitar' también lo encontramos en una de las producciones adultas (tarea semidirigida). El hablante lo usó cuando le dio la orden a la otra persona para que le quitara las prendas y accesorios a la muñeca (gorro, arete, collar, pulsera, vestido, suéter, brassier, cinturón, short y calcetín). En total solamente hubo 10 usos de *ma:qlhti:* con las prendas mencionadas.

(30a)

*ma:-a'q-xtu-lh	este	x-tapixnu	{JESSI, 5;4C}
CAUS-cabeza-afuera-COM	este	3POS-medalla	
'Le quitó su medalla.'			

(30b)

=ta-a'q-xtu-lh	este	x-tapixnu	{FORMA ADULTA}
INC-cabeza-afuera-com	este	3POS-medalla	
'Se quitó su medalla.'			

En (30a) por el tipo de tarea no se podría esperar que se usara la lectura 'alguien le quita algo a alguien en el cuello', ya que en la escena sólo había un participante que realizaba por sí sólo la acción de 'quitar (se) el accesorio'. La única lectura posible de esta tarea es (30b) 'alguien se quitó algo en el cuello'. Por lo tanto, no es pertinente el uso del morfema causativo *ma:-*, aunque es el único caso registrado. Además, es bastante probable que esto haya ocurrido por razones metodológicas, porque los otros niños de esta misma edad usan productivamente el morfema causativo *ma:-* en el habla natural.

#### 6.6.2. Omisión del prefijo incoativo *ta-*

En (31a), (32a) y (33a) tenemos casos de la omisión del prefijo incoativo *ta-* de tres niñas. Cada una de las niñas pertenece a diferentes grupos de edad (Alis, Grupo 1; Ceci, Grupo 2, y Hermi, Grupo 3). Los tres errores fueron encontrados en la misma tarea (video clips).

Contexto: A cada una de las niñas se les mostró el video clip donde un niño se 'pone' y se 'quita' prendas de vestir con la pregunta *Tuku tlawa:lh* '¿Qué hizo?' Con este tipo de pregunta se esperaba una respuesta con el prefijo incoativo *ta-*, pero las niñas así describieron las escenas sin el incoativo en (31a), (32a), (33a):

- (31a)
- |  |             |                              |               |
|--|-------------|------------------------------|---------------|
| *tanti:!<br>pierna-afuera-COM<br>'Se quitó su cinturón.' | ma:<br>este | k-sintaru:n<br>3POS-cinturón | {CECI, 5;10C} |
|--|-------------|------------------------------|---------------|
- (31b)
- |  |             |                             |                |
|--|-------------|-----------------------------|----------------|
| =ta-tampa:-xtu-lh<br>INC-cintura-afuera-COM<br>'Se quita su cinturón.' | ma:<br>este | k-sinturon<br>3POS-cinturón | {FORMA ADULTA} |
|--|-------------|-----------------------------|----------------|
- (32a)
- |   |                             |  |               |
|---|-----------------------------|--|---------------|
| *tampa:-xtu-lh<br>cintura-afuera-COM<br>'Se quitó su cinturón.' | k-sintarun<br>3POS-cinturón |  | {HERMI, 7;1C} |
|---|-----------------------------|--|---------------|
- (32b)
- |  |                             |  |                |
|--|-----------------------------|--|----------------|
| =ta-tampa:-xtu-lh<br>INC-cintura-afuera-COM<br>'Se quita su cinturón.' | k-sintarun<br>3POS-cinturón |  | {FORMA ADULTA} |
|--|-----------------------------|--|----------------|
- (33a)
- |  |  |  |              |
|--|--|--|--------------|
| *tu:-xtu- <b>na</b> -lh<br>pie-afuera-DTR-COM<br>'Se quitó (su zapato).' |  |  | {ALIS, 4;6C} |
|--|--|--|--------------|
- (33b)
- |   |  |  |                |
|---|--|--|----------------|
| =ta-tu:-xtu-lh<br>INC-pie-afuera-COM<br>'Se quita (su zapato).' |  |  | {FORMA ADULTA} |
|---|--|--|----------------|

En (31a), (32a) y (33a) las tres niñas omiten el prefijo incoativo *ta-* en la tarea que ameritaba dicha construcción. Las oraciones que producen están en su forma estativa y, como mencionamos anteriormente, cuando una oración es estativa no puede co-ocurrir con el aspecto completivo *-lh*. Sin embargo, esto es posible, cuando una construcción está en su forma incoativa como en (31b), (32b) y (33b), porque se marca implícitamente el prefijo incoativo *ta-*, y por lo tanto, la oración puede co-ocurrir con el aspecto completivo *-lh*.

De igual manera, en (31a) encontramos que existen dos tipos de errores. El primero puede deberse a efectos metodológicos porque la niña está sustituyendo el corporal *tampa*: ‘cintura’ por *tanti*: ‘pierna’. Finalmente, el último error es de tipo gramatical.

### 6.6.3. Derivación del sufijo *-nan*

En (33a), (34a), (35a) y (36a) encontramos los mismos casos de la derivación del sufijo *-nan* en la tarea de la descripción de los clips como ocurrió con la raíz ‘poner’. Recuérdese que los videos que observaban los niños estaban restringidos a un solo evento de cada tipo y no podrían ser descritos como acciones del tipo habitual.

(34a)

ta-tu:-xtu-**na**-lh {LUIS, 3;1C}  
INC-pie-afuera-COM  
‘[Siempre] se quita (su zapato).’

(34b)

=ta-tu:-xtu-lh {FORMA ADULTA}  
INC-pie-afuera-COM  
‘Se quitó [puntual, una vez] (su zapato).’

(35a)

ta-a'q-xtu-**na**-lh {ALIS, 4;6C}  
INC-cabeza-afuera-DTR-COM  
‘[Siempre] se quita (su gorra).’

(35b)

=ta-a'q-xtu-lh  
INC-cabeza-afuera-COM  
'Se quitó (su gorra).'

{FORMA ADULTA}

(36a)

ta-ta:-xtu-na-lh  
INC-sentadera-afuera-DTR-COM  
'[Siempre] se quita (su pantalón).'

{ALIS, 4;6C}

(36b)

=ta-ta:-xtu-lh  
INC-sentadera-afuera-COM  
'Se quitó (su pantalón).'

{FORMA ADULTA}

Como hemos mencionado en el capítulo de 'poner', los niños totonacos usan adecuadamente la regla sintáctica del sufijo *-nan* desde los tres años de edad, aunque a nivel semántico están en proceso de análisis de cómo se usa la regla de derivación del *-nan*, como se muestra en (34a), (35a) y (36a). Al parecer este tipo de error empieza desde muy temprana edad, y nuestros datos corroboran que después de los 6 años ya no siguen esta tendencia.

#### 6.6.4. Incorporación del prefijo incoativo *ta-* en una construcción causativa

Encontramos sólo un error en el caso del niño Luis {3;1S, años; meses}, quien incorpora el prefijo incoativo *ta-* y lo combina con el morfema causativo en una construcción que en habla adulta debió haber sido causativa.

(37a)

ma:- <b>ta</b> -a'q-xtu	wa	e'	x-aqspu:tu	{LUIS, 3;1S}
CAUS-INC-cabeza-afuera	FOC	este	3POS-gorro tejido	
'Le quitaste este su gorro tejido.'				
'Se quita este su gorro tejido.'				

(37b)

=ma:-a'q-xtu	wa	e'	x-a'qspu:tu	{FORMA ADULTA}
CAUS-cabeza-afuera	FOC	este	3POS-gorro tejido	
'Le quitaste este su gorro tejido.'				

En (37a) el niño nos está demostrando que de una raíz léxica se puede derivar un causativo o incoativo, pero a esta edad todavía no lo dominan, de modo que lo que hacen es meter los dos morfemas cuando sólo debería de ir uno por el tipo de tarea.

A diferencia de los ejemplos anteriores también encontramos un error de flexión.

## 6. 7. Flexión

### 6.7.1. Uso del aspecto completivo en la tarea semidirigida

En (38a) también tenemos a la misma niña que comete el error de meter el aspecto completivo en la tarea semidirigida.

(38a)

ma:-tu:-xtu- <b>lh</b>	x-kalsitin	{Emi, 6;3S}
CAUS-pie-afuera-COM	3POS-caletín	
'Le quitó su caletín.'		

(38b)

=ma:-tu:-xtu-?	x-kalsitin	{FORMA ADULTA}
CAUS-pie-afuera-2SG	3POS-caletín	
'Le quitaste su caletín.'		

Como mencionamos en la sección de ‘poner’, el aspecto completivo no puede ir en una tarea semidirigida, porque se entendería que es una tercera persona la que realiza la acción, lo cual no sería lo esperado porque la tarea la hace una segunda persona. Con respecto a este tipo de error, pensamos que también pudo haber sido un efecto metodológico, ya que éste error sucede tanto en ‘poner’ como en ‘quitar’, en la misma tarea y con la misma niña.

Los siguientes errores sólo ocurrieron en la categoría semántica de ‘quitar’.

## 6. 8. Otros errores

### 6.8.1. Errores de formación de los verbos

Los siguientes errores que se encontraron tienen que ver con cuestiones sintácticas y también semánticas. Sólo se encontraron en la categoría topológica de ‘quitar’. A pesar de que Alis usa la misma raíz léxica *-xtu* ‘afuera’, la construcción de la oración difiere en su función sintáctica y semántica. Obsérvense los ejemplos (39a) y (40a). Ambos errores ocurrieron en la misma tarea (semidirigida).

(39a)

<b>laka-<i>ma</i>:-xtu</b>	x-linte	{ Alis, 4;6S }
cara-CAUS-afuera	3POS-lente	
‘Le quitaste los lentes.’		

(39b)

<b>=ma:-laqa-xtu</b>	x-linte	{ FORMA ADULTA }
CAUS-cara-afuera	3POS-lente	
‘Le quitaste su lente’		

(40a)

<b>a'qa-<i>ma</i>:-xtu</b>	x-aqastujut	{ Alis, 4;6S }
oreja-CAUS-afuera	3POS-arete	
‘Le quitaste su arete.’		



En los errores de la categoría semántica de ‘quitar’ (Cuadro 56) podemos ver que se obtuvieron 10 errores en las producciones del Grupo 1, aunque en la tarea espontánea no hubo errores. En cambio, en la tarea semidirigida, de 45 producciones, 6 fueron errores, lo cual corresponde al 13%. Por otra parte, en la tarea de los clips, de las 13 frecuencias esperadas, 4 fueron errores, lo que corresponde al 31%.

En el Grupo 2 encontramos 7 errores. En la tarea espontánea hubo 3 producciones y 2 fueron errores, lo que constituye el 67%. En la tarea semidirigida hubo 40 producciones esperadas y 3 errores, que constituyen el 8%. En el caso de la tarea de los clips, de las 16 frecuencias esperadas, sólo hubo 2 errores, que conforman el 13%. Por último, con los niños del Grupo 3 hubo 2 errores, aunque no fue el caso de la tarea espontánea. En la tarea semidirigida, de las 44 frecuencias esperadas, sólo hubo 1 error, que es el 2%. Finalmente, en la tarea de los clips hubo 21 producciones y 1 error, que corresponde al 5%.

En el Cuadro 57 se presentan desglosadas las producciones por tipos de errores producidos en cada uno de los grupos. En el Cuadro 57 podemos observar que 2 de los niños tuvieron errores en la base. Los primeros dos casos correspondieron a una de las niñas del Grupo 2, que se equivocó una vez en la tarea espontánea y otra en la semidirigida. El último error fue de una de las niñas del Grupo 3, que presentó el error de incorporación del sustantivo en su forma completa de la tarea semidirigida. En sobregeneralización sólo hubo 2 errores (en la tarea semidirigida) con los niños del Grupo 1. Finalmente, en la sustitución de una raíz por otra hubo 3 errores. El Grupo 1 tuvo 1 error (semidirigida) y 2 errores en el Grupo 2 (espontánea y semidirigida).

SÍNTESIS DE ERRORES EN LAS PRODUCCIONES DE LA BASE DE 'QUITAR' (PARTE-XTU)						
1. ERRORES EN LA BASE	GRUPO 1		GRUPO 2		GRUPO 3	
	P	E	P	E	P	E
a. Omisión del prefijo corporal						
ESPONTÁNEA	3	0	3	1	2	0
SEMIDIRIGIDA	34	0	32	1	35	0
CLIPS	11	0	14	0	20	0
b. Incorporación del sustantivo en su forma completa y no en la forma usual de morfema de partes						
ESPONTÁNEA	3	0	3	0	2	0
SEMIDIRIGIDA	34	0	32	0	35	1
CLIPS	11	0	14	0	20	0
c. Sobregeneralización de la raíz <i>-nu</i> : 'adentro' y la sustitución del prefijo corporal						
ESPONTÁNEA	3	0	3	0	2	0
SEMIDIRIGIDA	34	2	32	0	35	0
CLIPS	11	0	14	0	20	0
d. Sustitución de una raíz léxica por otra						
ESPONTÁNEA	3	0	3	1	2	0
SEMIDIRIGIDA	34	1	32	1	35	0
CLIPS	11	0	14	0	20	0

Cuadro 57. Síntesis de errores en las de producciones de la base de 'quitar' (PARTE-*xtu*)  
(P=producciones/E=errores)

En el Cuadro 58 tenemos los errores de derivación, presentados en los tres grupos de niños. Particularmente, el Grupo 1 tuvo más errores en la derivación del sufijo *-nan*, lo cual refuerza nuestro planteamiento anterior respecto a que a esta edad los niños están analizando esta regla semántica.

SÍNTESIS DE ERRORES EN LAS PRODUCCIONES DE DERIVACIÓN DE 'QUITAR' (PARTE-XTU)						
2. DERIVACIÓN	GRUPO 1		GRUPO 2		GRUPO 3	
	P	E	P	E	P	E
a. Uso de causativo <i>ma</i> :- en la tarea del video clips						
ESPONTÁNEA	3	0	3	0	2	0
SEMIDIRIGIDA	34	0	32	0	35	0
CLIPS	11	0	14	1	20	0
b. Omisión del morfema incoativo <i>ta</i> -						
ESPONTÁNEA	3	0	3	0	2	0
SEMIDIRIGIDA	34	0	32	0	35	0
CLIPS	11	0	14	1	20	1
c. La derivación del sufijo <i>-nan</i>						
ESPONTÁNEA	3	0	3	0	2	0
SEMIDIRIGIDA	34	0	32	0	35	0
CLIPS	11	4	14	0	20	0
d. Incorporación del prefijo incoativo <i>ta</i> - en una construcción causativa						
ESPONTÁNEA	3	0	3	0	2	0
SEMIDIRIGIDA	34	1	32	0	35	0
CLIPS	11	0	14	0	20	0

Cuadro 58. Síntesis de errores en las producciones de derivación de 'quitar' (PARTE-*xtu*)  
(P=producciones/E=errores)

En el Cuadro 59 tenemos un error de flexión del sufijo completivo en una de las tareas que no lo requería. Este error sólo lo encontramos con los niños del Grupo 2 en la tarea semidirigida.

SÍNTESIS DE ERRORES EN LAS PRODUCCIONES DE FLEXIÓN DE 'QUITAR' (PARTE-XTU)						
1. FLEXIÓN	GRUPO 1		GRUPO 2		GRUPO 3	
	P	E	P	E	P	E
a. Uso del aspecto completivo en la tarea semidirigida						
ESPONTÁNEA	3	0	3	0	2	0
SEMDIRIGIDA	34	0	32	1	35	0
CLIPS	11	0	14	0	20	0

Cuadro 59. Síntesis de errores en las producciones de flexión de 'quitar' (PARTE-*xtu*)  
(P=producciones/E=errores)

Finalmente, en el Cuadro 60 encontramos otros tipos de errores que no aparecieron en las raíces léxicas de 'poner'. Estos errores tienen que ver precisamente con la sustitución de una raíz por otra y fueron producidos por los niños del Grupo 1 en las tareas espontánea y semidirigida.

SÍNTESIS EN LAS PRODUCCIONES DE OTROS ERRORES DE 'QUITAR' (PARTE-XTU)						
1. OTROS ERRORES	GRUPO 1		GRUPO 2		GRUPO 3	
	P	E	P	E	P	E
a. Error de formación de los verbos						
ESPONTÁNEA	3	0	3	0	2	0
SEMDIRIGIDA	34	2	32	0	35	0
CLIPS	11	0	14	0	20	0

Cuadro 60. Síntesis de otros errores en las producciones de 'quitar' (PARTE-*xtu*) (P=producciones/E=errores)

## Síntesis de errores

Con respecto a la pregunta de la tesis, si los niños totonacos tendían a la sobregeneralización semántica, nuestros datos muestran que puede haber esta tendencia en las raíces *-nu*: ‘adentro’ y *-xtu* ‘afuera’ para referirse a acciones de ‘poner’ y ‘quitar’, aunque los errores son tan poco frecuentes que la hipótesis de la generalización semántica como primera fase en la adquisición queda falsificada. Los otros errores son de tipo morfológico (de omisión y comisión en cuanto al sufijo *-nan*, al prefijo causativo *ma:-*, al incoativo *ta-* y al aspecto completivo *-lh*) y de tipo semántico. Nótese que los errores morfológicos y semánticos ocurren en ambos dominios ‘poner’ y ‘quitar’.

Los errores de los prefijos corporales pueden ser de tres tipos: omisión del corporal, uso del corporal incorrecto (comisión) o uso del sustantivo completo.

Se observó que hay un rango de edad (3 a 5 años) donde los niños producen los errores y a partir de los 6 años ya hacen producciones correctas, como es el caso de la generalización de la regla semántica del sufijo *-nan*. Los niños totonacos de 3 a 5 años de edad aún no analizan en su totalidad las funciones que puede tener el sufijo *-nan* en la palabra verbal.

Los pocos errores producidos ocurren en los tres grupos, aunque son más numerosos en los Grupos 1 y 2 a comparación que los del Grupo 3. Además, la mayoría de errores fueron de la tarea semidirigida, lo cual probablemente sea un efecto de la tarea. Esto nos demuestra que conforme los niños totonacos van analizando la morfología y la semántica de su lengua tienden a tener menos errores, como en el caso del Grupo 3.

Finalmente, podemos decir que nuestros datos contribuyen a demostrar que los niños cometen muy pocos errores durante su desarrollo lingüístico. De acuerdo a la clasificación de los cuatro tipos de errores en adquisición del lenguaje, fueron más frecuentes los errores de omisión que los errores de comisión y sobregeneralización, como lo señala Bowerman (1982, 1985).

## **CONCLUSIONES**

La presente investigación aporta al entendimiento de cómo se adquiere un aspecto de la semántica topológica de CONTACTO y SEPARACIÓN en totonaco, una lengua mesoamericana con alta elaboración semántica (Levy 2012). Se enmarca en los estudios sobre adquisición semántica del lenguaje espacial que indagan los efectos de factores específicos a la estructura de la lengua materna en el contexto de la posible influencia de nociones topológicas de tipo cognitivo (Brown 2000; Choi y Bowerman 1991; Bowerman 1989, 1994, 1996, 2005; de León 2000a, 2000b; Gómez 2008).

Nuestra investigación tuvo como eje central describir la adquisición de la semántica de las raíces léxicas topológicas de ‘poner (se)’ y ‘quitar (se) prendas de vestir’ en el sistema infantil de los niños totonacos de la localidad de Santa Ana, Chumatlán, Veracruz (TOSANA). Este campo de la semántica topológica fue investigado por Bowerman (2005) y Choi y Bowerman (1991) por su variación translingüística topológica y las particularidades del totonaco ofrecieron un campo idóneo para investigarlas en la adquisición.

Recordemos que el TOSANA cuenta con distintos recursos lingüísticos generales y específicos para este campo semántico, como se muestra en el Cuadro 61.

	R. GEN. NIVEL GENERAL	NIVEL 1	R. ESP. NIVEL 2
	<b>○</b>	<b>-</b>	<b>+</b>
RAÍCES LÉXICAS DE ‘PONER (SE) PRENDAS’	<i>wili:</i> ‘ponerlo’	<i>lha'qa:</i> ‘vestirlo’	PARTE- <i>nu:</i> ‘parte-adentro’
RAÍCES LÉXICAS DE ‘QUITAR (SE) PRENDAS’	—	<i>pu:xtu</i> ‘desvestirlo’	PARTE- <i>xtu</i> ‘parte-afuera’

Cuadro 61. Cuadro comparativo de las funciones semánticas de las raíces léxicas de ‘poner’: general, *wili:* ‘ponerlo’; específicas: *lha'qa:* ‘vestirlo’ (NIVEL 1), PARTE-*nu:* ‘parte-adentro’ (NIVEL 2). Las raíces léxicas de ‘quitar’ son: *pu:xtu* ‘desvestirlo’ (NIVEL 1), PARTE-*xtu* ‘parte-afuera’ (NIVEL 2)<sup>24</sup>

<sup>24</sup> Recuérdese que las raíces léxicas específicas *tampa:-chi:* ‘cintura-amarrar’ (NIVEL 2), ‘ponerse cinturón’ y *tampa:xku't* ‘cintura-desamarrar’ (NIVEL 2) ‘quitarse cinturón’ sólo fueron usadas por dos grupos de niños (Grupo 1 y 3) en ‘poner’ y un grupo de niños (Grupo 1) en ‘quitar’. Estas producciones no fueron realizadas por los adultos del estudio.

Para los eventos topológicos de CONTACTO ‘poner (se) prendas de vestir’ el totonaco distingue entre una raíz léxica general (*wili*: ‘ponerlo’) y dos raíces léxicas específicas que se subdividen en dos niveles semánticos: NIVEL 1 (*lha'qa*: ‘vestirlo’, menos específica) y NIVEL 2 (PARTE-*nu*:- ‘parte-adentro’, más específica).

En contraste, el verbos para los eventos topológicos de SEPARACIÓN ‘quitar (se) prendas de vestir’ no tiene una raíz léxica general como en la categoría semántica de ‘poner (se) prendas’ (véase Cuadro 61). En este caso, para referirse a las acciones de ‘quitar’ sólo cuenta con dos recursos específicos: NIVEL 1 (*pu:xtu* ‘desvestirlo’, menos específica) y NIVEL 2 (PARTE-*xtu* ‘parte-afuera’, más específica).

Las diferencias que existen entre las denotaciones semánticas de la raíz léxica general (*wili*: ‘ponerlo’) y las raíces específicas (NIVEL 1, *lha'qa*: ‘vestirlo’, menos específica, y *pu:xtu* ‘desvestirlo’, menos específica; NIVEL 2, PARTE-*nu*:- ‘parte-adentro’, más específica), (PARTE-*xtu* ‘parte-afuera’, más específica) se ilustran con más detalle en las imágenes 16 y 17 (imágenes retomadas del Capítulo 2), basadas en el esquema de Bowerman (2005).

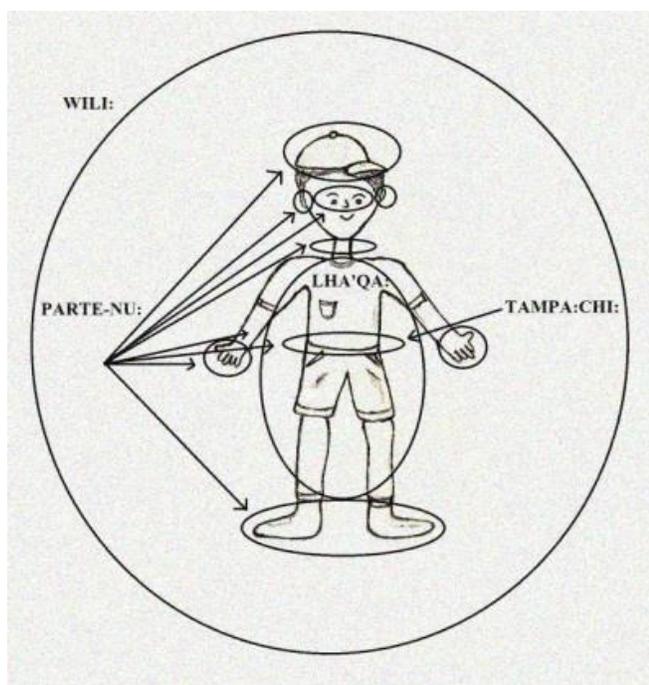


Imagen 16. Raíces léxicas para ‘poner (se) prendas’ en totonaco: general y específicas

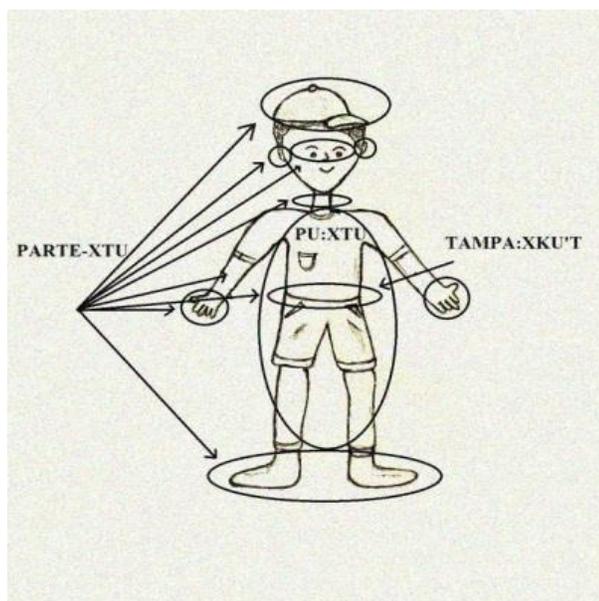


Imagen 17. Raíces específicas para ‘quitar (se) prendas’ en totonaco

En la Imagen 16, la raíz léxica *wili:* ‘ponerlo’ denota la semántica más general sin distinguir las áreas específicas. Las raíces léxicas NIVEL 1, *lha'qa:* ‘vestirlo’, menos específica, y *pu:xtu* ‘desvestirlo’, menos específica, denotan las categorías semánticas más amplias de la parte central del cuerpo humano (del cuello hasta la parte baja de la rodilla, imágenes 16 y 17), mientras que las raíces léxicas verbales NIVEL 2 *PARTE-nu:-* ‘parte-adentro’, más específica, y *PARTE-xtu* ‘parte-afuera’, más específica, se dividen de acuerdo a las distinciones semánticas más finas del corporal (imágenes 16 y 17).

A nivel de denotación del significado de estos recursos, esto correspondería a una representación como en los diagramas 1 y 2, basados en los diagramas que usan Choi y Bowerman (1991) y Bowerman (2005) en su análisis de la semántica de los verbos topológicos.

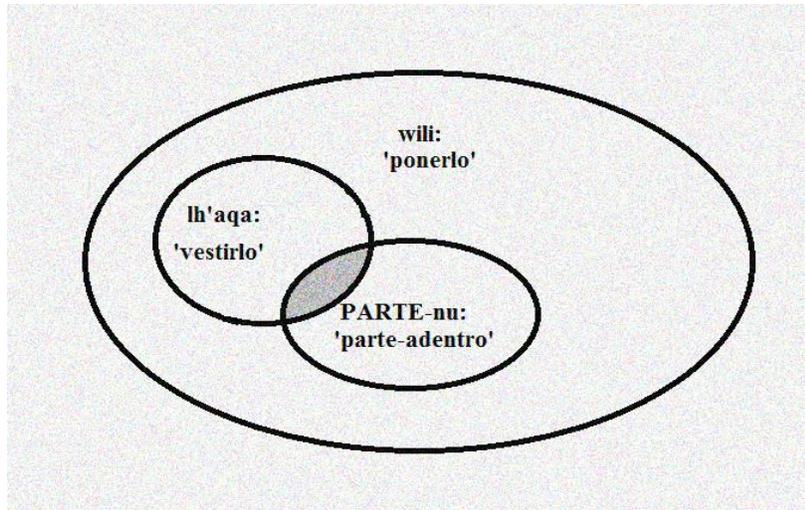


Diagrama 1. Denotación semántica de las raíces léxicas topológicas de 'poner (se) prendas de vestir'

El Diagrama 1 ilustra que la raíz léxica verbal *wili*: 'ponerlo' se puede usar en lugar de la raíz léxica específica NIVEL 1 (*lh'aqa*: 'vestirlo', menos específica) y NIVEL 2 (*PARTE-nu*: 'parte-adentro', más específica). En el caso de la raíz léxica específica NIVEL 1 (*lh'aqa*: 'vestirlo', menos específica), se puede usar para denotar parcialmente la semántica de la raíz léxica NIVEL 2 (como se ilustra en el Diagrama 1). A su vez, la raíz específica NIVEL 2 puede incluirse parcialmente en el campo de la denotación de la raíz léxica NIVEL 1. Aunque pueden traslaparse parcialmente, es necesario señalar que no se trata únicamente de un asunto de generalidad, sino que la denotación de los verbos formados con 'parte' se especializa en adornos y accesorios, mientras que los del NIVEL 1 corresponden más a la noción de 'vestir(se)', 'desvestir(se)'.

Respecto a las raíces topológicas de 'quitar', sólo la raíz léxica NIVEL 1 (*pu:xtu* 'desvestirlo') cubre parcialmente la semántica de la raíz NIVEL 2. De la misma forma, la raíz léxica NIVEL 2 está en traslape con la semántica de la raíz léxica NIVEL 1.

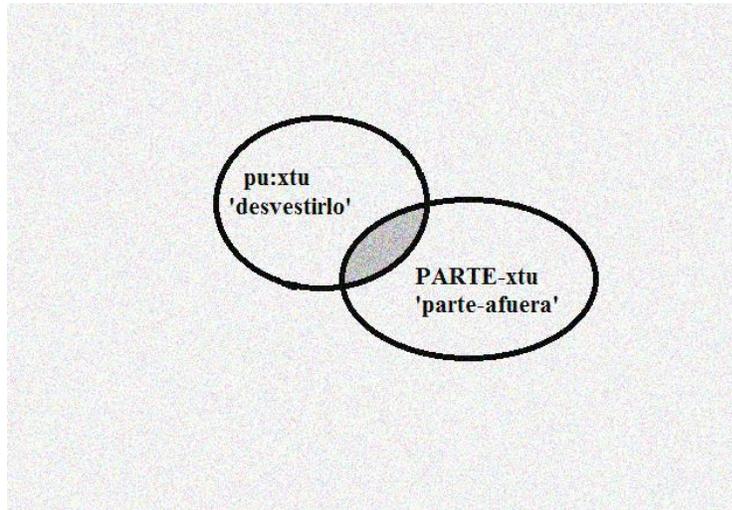


Diagrama 2. Denotación semántica de las raíces léxicas topológicas de 'quitar (se) prendas de vestir'

Estas relaciones semánticas de inclusión se presentan en los cuadros de los capítulos 4 y 5 donde se muestra la denotación de las raíces léxicas topológicas de 'poner' y 'quitar' con detalles del FONDO y de la FIGURA en el evento topológico.

FONDO	FIGURA	RAÍCES LÉXICAS DE 'PONER'				RAÍCES LÉXICAS DE 'QUITAR'		
		R. GEN.	R. ESP. NIVEL 1	R. ESP. NIVEL 2		R. ESP. NIVEL 1	R. ESP. NIVEL 2	
PARTES	PRENDAS	<i>wili:</i> 'ponerlo'	<i>lha'qa:</i> 'vestirlo'	PARTE- <i>nu:</i> 'parte-adentro'	<i>tampa:-chi:</i> 'cintura-amarrar'	<i>pu:xtu</i> 'desvestirlo'	PARTE- <i>xtu</i> 'parte-afuera'	<i>tampa:-xku't</i> 'cintura-desatar'
—	Vestido	✓	✓	—	—	✓	—	—
<i>maq-</i> 'cuerpo'	Suéter	✓	✓	✓	—	✓	✓	—
<i>maq-</i> 'cuerpo'	Camisa	✓	✓	✓	—	✓	✓	—
<i>maq-</i> 'cuerpo'	Brassier	✓	✓	✓	—	✓	✓	—
<i>ta:-</i> 'sentadera'	Pantalón	✓	✓	✓	—	✓	✓	—
<i>ta:-</i> 'sentadera'	Pants/short	✓	✓	✓	—	✓	✓	—
	ACCESORIOS							
<i>a'q-</i> 'cabeza'	Gorra	✓	—	✓	—	—	✓	—
<i>aq-</i> 'oreja'	Arete	✓	—	✓	—	—	✓	—
<i>pix-</i> 'cuello'	Collar	✓	—	✓	—	—	✓	—
<i>laqa-</i> 'cara'	Lente	✓	—	✓	—	—	✓	—
<i>maqa-</i> 'mano'	Guante	✓	—	✓	—	—	✓	—
<i>maqa-</i> 'mano'	Pulsera	✓	—	✓	—	—	✓	—
<i>tu:-</i> 'pie'	Zapato	✓	—	✓	—	—	✓	—
<i>tu:-</i> 'pie'	Calcetín	✓	—	✓	—	—	✓	—
<i>tampa:-</i> 'cintura'	Cinturón	✓	—	✓	✓	—	✓	✓

Cuadro 62. Cuadro comparativo de las funciones semánticas de las raíces léxicas de 'poner': general, *wili:* 'ponerlo'; específicas: *lha'qa:* 'vestirlo', PARTE-*nu:* 'parte-adentro' y *tampa:-chi:* 'cintura-amarrar'. Las raíces léxicas de 'quitar' son: *pu:xtu* 'desvestirlo' (NIVEL 1), PARTE-*xtu* 'parte-afuera' (NIVEL 2) y *tampa:xku't* 'cintura-desamarrar' (NIVEL 2)

Obsérvese nuevamente que la raíz léxica general *wili:* 'ponerlo' tiene una semántica más extensa que puede abarcar todas las partes del cuerpo humano sin especificar. Por su parte, las raíces léxicas específicas NIVEL 1 (*lha'qa:* 'vestirlo', menos específica, y *pu:xtu* 'desvestirlo', menos específica) denotan las categorías semánticas más amplias del corporal, los objetos que se usan en el tronco y en la sentadera (ver Cuadro 62). En cuanto al significado de las raíces *lha'qa:* 'vestirlo' y *pu:xtu* 'desvestirlo', encontramos que el

‘vestido’ es el único ‘objeto’ que no acepta la semántica de la raíz léxica NIVEL 2 (PARTE-*nu*:- ‘parte-adentro’, o PARTE-*xtu* ‘parte-afuera’, más específica), cuyo ejemplo es *maq*- ‘cuerpo’ más la raíz -*nu*: ‘adentro’, igual a PARTE-*nu*: ‘parte-adentro’. Esto tal vez se deba a que la noción semántica de la FIGURA (vestido) ocupa toda la parte central del FONDO (cuerpo) y no refiere a un área en específica (ver Imagen 16). Por esta razón tiene unas raíces léxicas más especializadas, que son *lha'qa*: para ‘vestirlo’ y *pu:xtu* para ‘desvestirlo’. En el caso de la acción de poner prendas como suéter, camisa, pantalón, short y brassier, éstas pueden ser denotadas con recursos de semántica de las raíces léxicas NIVEL 1 y NIVEL 2 por estar en el área del tronco (*lha'qa*: ‘vestirlo’) o en partes específicas de éste (PARTE-*nu*: ‘parte-adentro’).

En cambio, la semántica de las raíces léxicas específicas NIVEL 2 (PARTE-*nu*: ‘parte-adentro’ y PARTE-*xtu* ‘parte-afuera’) permite indicar de manera más fina la relación entre la FIGURA y el FONDO, los objetos que van en la *a'q*- ‘cabeza’, *aq*a- ‘oreja’, *pix*- ‘cuello’, *laqa*- ‘cara’, *maq*a- ‘mano’, *tu*:- ‘pie’, *tampa*:- ‘cintura’, *ta*:- ‘sentadera’, *maq*- ‘cuerpo’, etc. Incluso, para el objeto que va en la ‘cintura’ (cinturón) también encontramos otra raíz léxica específica, que se forma a partir del prefijo corporal *tampa*: ‘cintura’ y la raíz -*chi*: ‘amarrar’, igual a *tampa:chi*: ‘cintura-amarrar’, o *tampa*:- ‘cintura’ y la raíz -*xku't* ‘desatar’, igual a *tampa:xku't* ‘cintura-desatar’.

En resumen, se encontró que para las nociones topológicas de CONTACTO y SEPARACIÓN ‘poner (se)’ y ‘quitar (se) prendas de vestir’ existe una relación semántica en la denotación de las raíces léxicas de NIVEL 1 y NIVEL 2. Sin embargo, también existe una asimetría entre los dos campos semánticos, porque sólo el campo de ‘poner (se) prenda’ tiene raíz léxica general (*wili*: ‘ponerlo’). Además, otra de las diferencias que encontramos entre las raíces léxicas de NIVEL 1 y NIVEL 2 es que la lengua totonaca distingue los tipos de materiales de los objetos, los que son prendas y los que son accesorios (obsérvese Cuadro 62). El NIVEL 1 (*lha'qa*: ‘vestirlo’ y *pu:xtu* ‘desvestirlo’) se refiere a prendas (por ej., camisa, vestido, suéter, pantalón, short y bassier) y el NIVEL 2 (parte-*nu*: ‘parte-afuera’ y parte-*xtu* ‘parte-afuera’) se refiere a prendas (por ej., camisa, vestido, suéter, pantalón, short y bassier) y accesorios (por ej., gorra, arete, lente, collar, reloj, zapato, calcetín y cinturón).

Estas características del evento topológico examinado nos llevaron a plantear las siguientes preguntas de investigación: ¿Seguirán los niños totonacos una tendencia

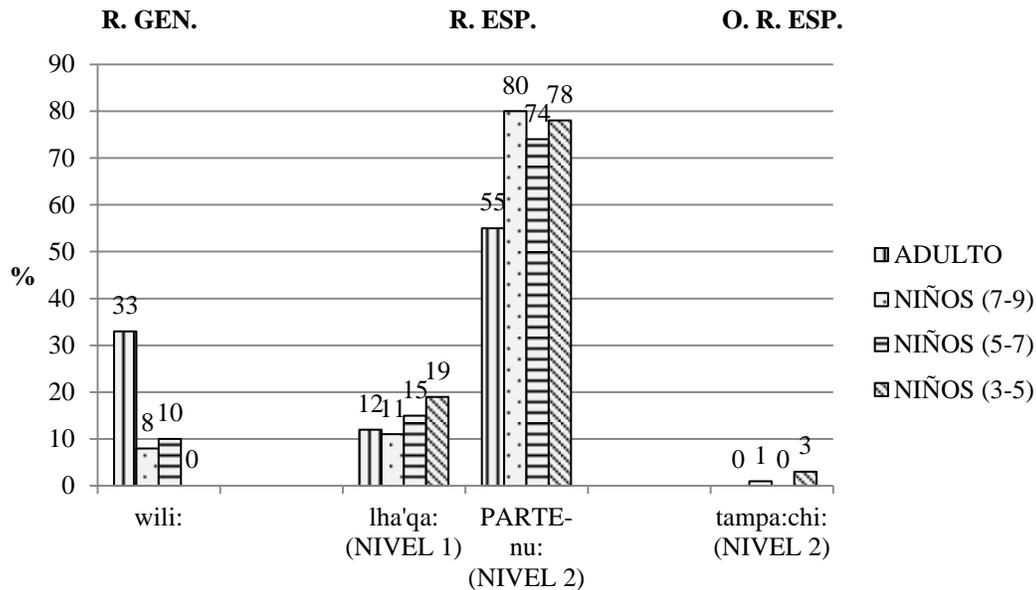
específica de la lengua aprendiendo los términos específicos (Choi y Bowerman 1991)? ¿Les será ‘más fácil’ iniciar con las raíces generales *wili*: ‘ponerlo’ y *lha'qa*: ‘vestirlo’ para ‘poner (se) prendas’ o *pu:xtu* ‘desvestirlo’ para ‘quitar (se) prendas’ que con las raíces léxicas específicas compuestas por un prefijo corporal y una raíz? ¿Utilizarán la raíz general *wili*: ‘ponerlo’ o sobregeneralizarán la raíz *-nu*: ‘poner’ o *-xtu* ‘quitar’ para todas las partes antes de usar los prefijos corporales específicos?

Para este propósito se realizó una investigación de tipo transversal con diversas tareas. Pasaré ahora a exponer y discutir los resultados a nivel global.

#### *Resultados de las raíces léxicas de las categorías topológicas de ‘poner (se) prendas’*

Los resultados de la investigación provienen de un estudio de tipo transversal de tres grupos de niños de distintas edades. El Grupo 1 tiene 3; 1, 4; 2 y 4; 6; el Grupo 2 tiene 5; 4, 5; 10 y 6; 3, y el Grupo 3 tiene 7; 1, 8; 2 y 8; 10 (años; meses). Como se discutió en el Capítulo 2, a cada uno de los grupos se les aplicaron tres tipos de tareas (espontánea, semidirigida y clips) para analizar su adquisición de la semántica de las categorías topológicas de CONTACTO ‘poner (se) prendas’ y SEPARACIÓN ‘quitar (se) prendas’.

Retomamos la Gráfica 33 del Capítulo 4 para ver los resultados de los niños y el *input* adulto.



Gráfica 33. Gráfica comparativa de los resultados adultos e infantiles de los grupos 1, 2 y 3

La Gráfica 33 muestra los resultados con respecto a la pregunta de nuestra investigación respecto a si a los niños totonacos se les hacía “más fácil” iniciar con las raíces generales *wili:* ‘ponerlo’ y *lha'qa:* ‘vestirlo’ que con las raíces léxicas específicas compuestas por un prefijo corporal y una raíz.

Los resultados indican que los niños empiezan con las raíces más específicas. Notamos que hay diferencias entre el patrón de adquisición de los niños y el uso adulto, pues los adultos sobrepasan tres veces la producción de los niños en el uso de la raíz general *wili:* ‘ponerlo’. De hecho, el Grupo 1 no usa esta raíz y los de los grupos 2 y 3 la usan en menor porcentaje que los adultos. Estos hallazgos nos muestran que en edad temprana (3-4 años) los niños totonacos sólo discriminan las raíces léxicas específicas, de manera que ellos analizan finamente la relación que existe entre la FIGURA y el FONDO. Los niños de los grupos 2 y 3 aún prefieren las raíces específicas. Estos resultados apoyan la propuesta de la “especificidad de la lengua” (Bowerman 1989, 1996, 2005; Choi y Bowerman 1991, 2001; Choi 2006, 2011). Observamos que los niños del estudio se guían por la estructura semántica del totonaco y que optan por el recurso más específico. Dados los tres niveles de

especificidad, el hecho de que escojan las más específicas demuestra que los niños pueden aprender un sistema semántico sin generalizar categorías por razones cognoscitivas.

Las producciones tempranas nos indican que en una lengua con alta elaboración semántica como el totonaco los niños no muestran interés por usar la raíz léxica general *wili*: ‘ponerlo’ en ninguna de las tareas. Esto indica que no siguen las predicciones cognoscitivas (H. Clark 1973; Johnston 1985; Johnston y Slobin 1979; Mandler 1996; Slobin 1985). Con respecto a la raíz léxica NIVEL 1 *lha'qa*: ‘vestirlo’ (menos específica) no encontramos tampoco evidencias de sobregeneralización de la semántica de esta raíz. Nuestros resultados revelan que los niños totonacos distinguen de manera adecuada la denotación semántica de la raíz *lha'qa*: ‘vestirlo’ en los contextos de producción de la investigación. En el caso de los niños mayores de 5 años de edad encontramos el uso de la raíz léxica general *wili*: ‘ponerlo’, pero de forma conservadora.

Otras de las tendencias que se observaron fue la preferencia marcada entre los más pequeños, en especial, de la raíz específica NIVEL 2 PARTE-*nu*: ‘parte-adentro’, a diferencia de la producción adulta. Esto revela una tendencia “totonaca” a la especificidad semántica, que ha sido propuesta para otras lenguas mesoamericanas (Brown 2000; de León 2001a, 2001b, 2005, 2009; Gómez 2008<sup>25</sup>). Finalmente con la raíz *tampa:chi*: ‘cintura-amarrarse’ se observó que sólo dos grupos de niños la usaron, de nuevo, optando por una descripción específica más que general. Recordemos que esta raíz existe en el repertorio adulto totonaco aunque no es muy productiva, pero los niños pequeños si la usaron.

Con respecto al uso marcado de la raíz *wili*: ‘ponerlo’ en el habla adulta, esta investigación reveló que esa raíz parece resultar de un proceso de lexicalización que ocurre en la variante de TOSANA y que no ocurre en otras variantes. En conversación natural del investigador con 4 adultos de edades entre 30 y 80 años de edad sobre el tema del arreglo y vestido de la novia para la boda se encontró un promedio de 3 *wili*: ‘vestirlo’ por cada media hora de grabación<sup>26</sup>. Los resultados muestran que a pesar de este aparente proceso de lexicalización los niños perciben la especificidad de la estructura semántica del totonaco y

---

<sup>25</sup> Tanto Gomez (2008) como de León (2001) muestran que los niños que aprenden el huichol y el tzotzil empiezan con los recursos de semántica más específica.

<sup>26</sup> Ejemplos: (1) *Ma:m tuusur xwili: xkamisa, pu:puku, xkayi'wa' xwili*: ‘De tusor (tipo de tela) se ponía su camisa, de color azul, verde se ponía su camisa’, (2) *Aa' pus ma:wili:ni:kan xbestido, paks xasasti nama:wili:niya'* ‘Ah, pues le ponían su vestido, le ponían todo nuevo’ (3) *Pa:r wili:, wili: taqnu pus chu xtaqnu* ‘Si se pone, pone sombrero, pues su sombrero’.

no adoptan la forma *wili* ‘ponerlo’ en su proceso de adquisición de los recursos topológicos en este campo. De esta forma la investigación muestra un punto aún más interesante: los niños sí tienen un recurso general disponible, que no escogen quizá porque tienen una restricción o presión estructural de tipo específico y porque ese recurso general es una “importación” de otra área semántica<sup>27</sup>.

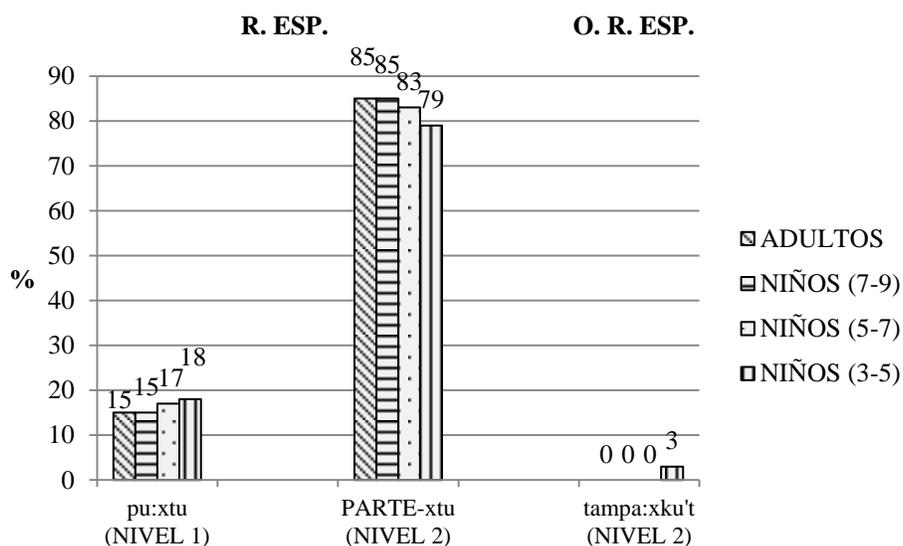
Sobre este punto, algunos autores (Aschmann 1962, 1973; Reid y Bishop 1974; García 2000b, 2007; Beck 2011b) reportan que la raíz  $\sqrt{wi}$ :- solamente tiene una función “existencial” y “locativa”. En el caso de nuestra variante de estudio, la forma causativa *wili*: ‘ponerlo’ ha extendido su significado, usándose para ‘poner (se) prendas’, que puede sustituir a las raíces léxicas específicas de NIVEL 1 *lha'qa*: ‘vestirlo’ y NIVEL 2 PARTE-*nu*:- ‘parte-adentro’, que son exclusivamente del dominio semántico de los eventos de ‘poner (se) prendas’. Este proceso de lexicalización parece sólo estar ocurriendo en el habla adulta y no haberse enraizado en la lengua, al punto de que los niños pequeños no la usan.

---

<sup>27</sup> Otra posible explicación es la diferencia del grado de bilingüismo entre los adultos y los niños y el grado de contacto con hispanohablantes que pueden tener los adultos. Sin embargo, nuestra investigación no se enfoca en el contacto lingüístico y el bilingüismo del sistema adulto.

*Resultados de las raíces léxicas de las categorías topológicas de ‘quitar (se) prendas’*

En cuanto a los resultados de las categorías topológicas de ‘quitar (se) prendas de vestir’, presentamos la Gráfica (34) comparativa del Capítulo 5 de la tesis para ver los resultados de los niños y el *input* adulto.



Gráfica 34. Gráfica comparativa de los resultados adultos e infantiles de los grupos 1, 2 y 3

Tomamos en cuenta nuestra pregunta de investigación sobre si a los niños totonacos se les hacía “más fácil” iniciar con la raíz menos específica *pu:xtu* ‘desvestirlo’ que con la raíz léxica más específica compuesta por un prefijo corporal y una raíz léxica *-xtu* ‘afuera’.

Los resultados señalan que los tres grupos de niños mostraron preferencia por el uso de las raíces léxicas NIVEL 2 *PARTE-xtu* ‘parte-afuera’ (más específica), en consistencia con el patrón adulto.

En cuanto a la raíz menos específica *pu:xtu* ‘desvestirlo’, ésta fue usada en menor medida por parte de los adultos y de los niños. Los resultados de los niños indican que no muestran tendencias a la sobregeneralización semántica de esta raíz. Esto apoya nuestra propuesta respecto a que, a pesar de que el totonaco cuenta con raíces menos específicas simétricas para el evento de ‘poner’ y ‘quitar’ prendas, los niños no la sobregeneralizan siguiendo posibles presiones de tipo cognoscitivo.

Finalmente, con la raíz léxica *tampa:xku't* ‘cintura-desatar’ se observó que sólo los niños más pequeños la usan en una producción baja. Recordemos que en la categoría topológica de ‘poner’ esta raíz la usaron dos grupos de niños (grupos 1 y 3). Esta raíz léxica es usada por la gente mayor para referirse a los eventos de ‘quitarse el cinturón’. Aunque no fue producida por los adultos del estudio, los niños la habrán escuchado en otros contextos.

En resumen, los resultados sobre el desarrollo de las categorías topológicas de ‘poner (se) y ‘quitar (se) prendas’ en el habla totonaca de los niños del estudio revelan que no hay una tendencia a la generalización semántica por influencia de factores cognoscitivos, como han planteado algunas teorías (Clark 1973; Mandler 1996). Los niños totonacos siguen una tendencia específica de la lengua, aprendiendo los términos específicos del totonaco, aun cuando haya opciones de semántica menos específica. Con el fin de evaluar las posibles tendencias a la generalización o extensión semántica de las raíces léxicas más generales como *wili*: ‘ponerlo’ o las menos específicas frente a las más específicas formadas de un prefijo corporal y una raíz, decidimos evaluar si los niños del estudio conocían todos los nombres de las partes del cuerpo y los accesorios utilizados en las tareas. Esto implica conocer si los niños nombran el FONDO (parte del cuerpo) y la FIGURA (prendas) involucradas en el evento topológico analizado.

En esta evaluación se trabajó con los 3 grupos de niños del estudio y además se integró a un niño más pequeño de 2 años con 7 meses para conocer su vocabulario y contrastarlo con el de los otros niños más grandes. El Cuadro 63 muestra la producción de los términos de las partes del cuerpo humano en totonaco.

PARTES	ADULTOS	JUAN (2; 7, AÑOS; MESES)	GRUPO 1 (3-5)	GRUPO 2 (5-7)	GRUPO 3 (7-9)
Cabeza	<i>xa'qxeqa</i>	—	<i>xa'kni</i>	<i>xa'qxeqa</i>	<i>xa'qxeqa</i>
Frente	<i>xmu:n</i>	—	<i>xmu:n</i>	<i>xmu:n</i>	<i>xmu:n</i>
Ojo	<i>xlaqastapu</i>	<i>la:'put</i>	<i>xlaqatsapu</i>	<i>xlaqastapu</i>	<i>xlaqastapu</i>
Ceja	<i>xlaqpi:tsisit</i>	—	<i>laqpi:tsisit</i>	—	<i>xlaqpi:tsisit</i>
Nariz	<i>xkankan</i>	—	<i>ka:nkan</i>	<i>kanka:n</i>	<i>xkankan</i>
Boca	<i>xkilhni</i>	—	<i>xkilhni</i>	<i>kihni</i>	<i>xkilhni</i>
Cara	<i>xlakan</i>	—	<i>xlakan</i>	<i>xlakan</i>	<i>xlakan</i>
Oreja	<i>xtaqan</i>	—	<i>xta:qan</i>	<i>ta:qan</i>	<i>xaqan</i>
Cuello	<i>pixni</i>	<i>pihni</i>	<i>xpixni</i>	—	<i>xpixni</i>
Barbilla	<i>xqalhtsa'n</i>	<i>acha'n</i>	<i>xqalhtsa'n</i>	—	<i>xqalhtsa'n</i>
Pecho	<i>xtsiki't</i>	—	—	<i>tsiki't</i>	—
Brazo	<i>xpaqan</i>	—	—	—	<i>xpaqxtun</i>
Cuerpo	<i>makni</i>	—	<i>makni</i>	<i>makni</i>	<i>makni</i>
Costilla	<i>xta:pan</i>	—	<i>ta:pan</i>	—	<i>xta:pan</i>
Axila	<i>xa'qxtan</i>	—	—	—	<i>xa'qxta:n</i>
Muñeca	<i>xmakapixni</i>	—	—	—	<i>xmakapixni</i>
Mano	<i>xmakan</i>	<i>ma:'n</i>	<i>xmakan</i>	<i>makan</i>	<i>xmakan</i>
Codo	<i>xmaqlhtsa'n</i>	—	<i>maqlhtsa'n</i>	<i>maqlhtsa'n</i>	<i>maqlhtsa'n</i>
Estómago	<i>xpu:qu</i>	<i>po:'</i>	<i>xpa:n</i>	<i>pu:qu</i>	<i>xpu:qu</i>
Ombligo	<i>xta:mpusni</i>	—	<i>xtampusni</i>	<i>xtampusni</i>	<i>xtampusni</i>
Nalga	<i>xta:n</i>	<i>ta:n</i>	—	<i>xta:n</i>	—
Pierna	<i>xtantin</i>	—	<i>xcha:xpan</i>	<i>cha:xpan</i>	<i>xtantin</i>
Rodilla	<i>stsusqusni</i>	—	—	<i>tsusqusni</i>	<i>stsusqusni</i>
Pie	<i>xtantu:n</i>	<i>tantu:n</i>	<i>xtantu:n</i>	<i>tantu:n</i>	<i>xtantu:n</i>
Talón	<i>xtsa'n</i>	—	—	<i>sta'n</i>	<i>xtsa'n</i>
Espalda	<i>xa'qlhchan</i>	—	—	—	<i>xa'qlhchan</i>
Nuca	<i>xa'qlhtampixni'</i>	—	<i>a'qlhtampixni</i>	<i>a'qlhtanpixni</i>	<i>xa'qlhtampixni</i>
Pantorrilla	<i>ta:ntsaspi:n</i>	—	—	—	<i>tantsaspi:n</i>

Cuadro 63. Nombres de las partes del cuerpo (adultos y niños). Nota: las celdas marcadas con guion (—) indican que no hubo producción

Como se puede ver, el pequeño entrevistado ya muestra el uso de un grupo de términos de las partes del cuerpo en totonaco (*pihni* ‘cuello’, *ma:'n* ‘mano’, *ta:n* ‘sentadera’ y *tantu:n* ‘pie’, *la:'put* ‘ojo’ y *acha'n* ‘barbilla’), aunque aún no tiene el inventario que muestran los niños mayores de 3 años. El conocimiento de los términos de partes del cuerpo más básicas (mano, estómago, cabeza, pie, sentadera) es común en los vocabularios tempranos infantiles (Serra *et al.* 2000: 250), así que no es sorprendente que los tengan este niño y los niños del estudio. Sin embargo, los niños totonacos después de los tres años

muestran tener un inventario bastante rico, que incluye *laqpi:tsisit* ‘la ceja’, *xqalhtsa'n* ‘la barbilla’, *ta:pan* ‘la costilla’, *a'qlhtampixni* ‘la nuca’<sup>28</sup>.

Nuestros datos de las tareas también muestran que estos niños mayores de tres años tienen los prefijos corporales adquiridos. Además, también encontramos que a la edad de los 2 años con 7 meses los niños empiezan a producir las construcciones compuestas de un prefijo corporal más una raíz en la categoría topológica de ‘poner (se) prendas’ (semidirigida y clips) *Ama: tala:'nu:* (*ta-la'a-nu:* INC-cara-adentro) ‘Va a poner (se) el lente’, *Ma:ta:nu: cho:* (*ma:-ta:-nu:* CAUS-sentadera-nu:) ‘Le pusiste su short’, *Tatu:nu:* (*ta-tu:-nu:* INC-pie-adentro) ‘Se pone su zapato’. De manera exploratoria, elicitamos informalmente otras áreas de la topología de esta lengua para ver si los niños incorporarían los corporales. Las raíces léxicas topológicas que se investigaron en habla adulta e infantil fueron del campo de ‘cortar’ y ‘pelar’ y muestran la incorporación sistemática del corporal como en las construcciones adultas *A'qsitli puskat* (*a'q-sit-li puskat* cabeza-cortar-COM mujer) ‘Le cortó el cabello a la mujer’, *Maqxulh seqna'* (*maq-xu-lh seqna'* cuerpo-pelar-COM plátano) ‘Peló el plátano’. También se examinó la raíz léxica verbal ‘mojar’ y se encontraron construcciones como *Tantu:munu* (*tantu:-munu* pie-mojar) ‘le mojaste el pie’, *Makamunu* (*maka-munu* mano-mojar) ‘Le mojaste la mano’, *Pixmunu* (*pix-munu* cuello-mojar) ‘Le mojaste el cuello’, *Qapi:munu* (*qapi:-munu* pierna-mojar) ‘Le mojaste la pierna’, *Aqamunu* (*aq-a-munu* oreja-mojar) ‘Le mojaste la oreja’, *A'qmunu* (*a'q-munu* cabeza-mojar) ‘Le mojaste la cabeza’, *Lakamunu* (*laka-munu* cara-mojar) ‘Le mojaste la cara’, *Kankamunu* (*kanka-munu* nariz-mojar) ‘Le mojaste la nariz’.

En la producción de uno de los niños de 2; 5 (años; meses) encontramos prefijos corporales incorporados como *A'qsitma:* (*a'q-sit-ma:* cabeza-cortar-PROG) ‘Le está cortando el cabello y *Maqxu:lh seqna'* (*maq-xu:-lh* cuerpo-pelar-COM plátano) ‘Peló el plátano’.

---

<sup>28</sup> Es interesante observar que a esta edad (2; 7) los niños aún no producen las dos oclusivas /q/ y /k/, y lo que hace Juan es laringizar la vocal.

En el vocabulario de uno de los niños de 3; 1 (años; meses) encontramos de manera sistemática el prefijo corporal incorporado, como lo muestran las siguientes construcciones: *Tantu:munu* (*tantu:-munu* pie-mojar) ‘Le mojaste el pie’, *Makamunu* (*maka-munu* mano-mojar) ‘Le mojaste la mano’, *Pixmunu* (*pix-munu* cuello-mojar) ‘Le mojaste el cuello’, *Qapimunu* (*qapi-munu* pierna-mojar) ‘Le mojaste la pierna’, *Aqamunu* (*aqamunu* oreja-mojar) ‘Le mojaste la oreja’, *A'qmunu* (*a'q-munu* cabeza-mojar) ‘Le mojaste la cabeza’, *Lakamunu* (*laka-munu* cara-mojar) ‘Le mojaste la cara’, *Kankamunu* (*kanka-munu* nariz-mojar) ‘Le mojaste la nariz’.

Estos datos preliminares indican la productividad en la incorporación de los prefijos corporales y su sobresalencia en la producción léxica de los niños totonacos. Habrá que investigar sistemáticamente otros campos semánticos, pero los datos nos indican que hacia los 2 años ya muestran productividad y a los 3 ya son productivos.

El Cuadro 64 muestra la adquisición de los nombres de las prendas. Con respecto a los nombres de las prendas de vestir y accesorios, encontramos que todos los niños del estudio conocen estos nombres en su mayoría, incluyendo a los más pequeños.

PARTES	ADULTOS	JUAN (2; 7, AÑOS; MESES)	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3
Gorro tejido	<i>aqspu:tu</i>	<i>tahnu</i>	<i>aqspu:tu</i>	<i>aqspu:tu</i>	<i>aqspu:tu</i>
Arete	<i>aqastujut</i>	<i>ta:'nun</i>	<i>aqastujut</i>	<i>aqastujut</i>	<i>aqastujut</i>
Collar	<i>tapinu</i>	<i>tapihnu</i>	<i>tapixnu</i> <i>medaya</i>	<i>tapixnu</i>	<i>tapixnu</i>
Lente	<i>antiojo</i> <i>lente</i>	<i>la:'n</i>	<i>talaqanu</i> <i>le:nte</i>	<i>le:nte</i>	<i>lente</i>
Pulsera	<i>tamaqanu</i> <i>pulsera</i>	<i>a:'lo</i>	<i>tamaqapixnu</i> <i>xpulsera</i>	<i>tamaqapixnu</i> <i>pulsera</i>	<i>tamaqanu</i> <i>pulsera</i>
Guante	<i>maqaxputu</i>	<i>ma:'n</i>	<i>(xbo:te)</i> <i>tamaqanu</i>	<i>tama:qanu</i>	<i>guante</i>
Vestido	<i>lhaqa:t</i> <i>bestidu</i>	<i>lha:'t</i>	<i>lhaqa:t</i>	<i>lhaqa:t</i> <i>bestidu</i>	<i>bestidu</i> <i>xbestidu</i>
Suéter	<i>sweter</i>	<i>fe:'telh</i>	<i>swetelh</i>	<i>sweter</i>	<i>sweter</i>
Brassier	<i>tampulaqtanu:</i> <i>brasier</i>	—	<i>base'l</i>	<i>ba:siel</i>	<i>basiel</i> <i>xkurpinia</i>
Cinturón	<i>sintarun</i>	<i>xinton</i>	<i>xintalun</i> <i>sintarun</i>	<i>sintarun</i>	<i>sintarun</i>
Pants	<i>tata:nu</i> <i>pans</i>	<i>pantalun</i>	<i>tata:nu</i> <i>pantalun</i>	<i>pans</i>	<i>pansa</i> <i>pans</i>
Short	<i>tata:nu</i>	<i>pantalun</i>	<i>ta:tanu</i> <i>cho:(r)</i>	<i>pans</i> <i>cho:r</i>	<i>xo:r</i> <i>xchor</i>
Zapato	<i>sapatu</i>	<i>chapa:'to</i>	<i>sapa:tu</i>	<i>sapa:tu</i>	<i>sapa:tu</i>
Calcetín	<i>kalseta</i>	<i>a'chetin</i>	<i>tatu:nu</i> <i>kalhsitin</i>	<i>kalsitin</i>	<i>kalsitin</i>

Cuadro 64. Nombres de las prendas de vestir y accesorios (adultos y niños)

En cuanto a los nombres de las prendas de vestir, el niño pequeño del estudio nos muestra que a la edad de 2 años ya conoce la mayoría de las prendas: *tahnu* ‘sombbrero’, *ta:'nun* ‘arete’, *tapihnu* ‘collar’, *la:'n* ‘lente’, *a:'lo* ‘pulsera’, *ma:'n* ‘pulsera’, *lha:'t* ‘vestido’, *fe:'telh* ‘suéter’, *ma:'n* ‘guante’, *xinton* ‘cinturón’, *pantalun* ‘pantalón’, *pantalun* ‘short’. De manera interesante, para los objetos que todavía son desconocidos para él, como ‘lente’ o ‘guante’, produce un término de parte del cuerpo, como *la:'n* ‘cara’ (lente) y *ma:'n* ‘mano’ (guante), que indican que relaciona las prendas con el FONDO, que son las partes del cuerpo. Con relación a los tres grupos de niños encontramos que todos conocen los nombres de los objetos. En este sentido, el nombre de las prendas parece aprenderse antes que el dominio de todos los términos de partes del cuerpo y los corporales.

Al examinar los errores que producen los niños totonacos no encontramos que tomen recursos generales para aplicarlos en todas las partes del cuerpo, como sería el uso de la raíz general *wili*: ‘ponerlo’ para todas las acciones de ‘poner (se) prendas o accesorios’, como lo hacen los adultos. El tipo de error encontrado en poca frecuencia y por los niños más pequeños es el de usar las raíces *-nu*: ‘poner’ y *-xtu* ‘quitar’ para referirse de manera general a las partes, omitiendo los prefijos corporales específicos enfocándose en las acciones topológicas de CONTACTO y SEPARACIÓN, sin especificar la parte del cuerpo. Este error sugiere una tendencia a la generalización que estaría apoyando la predicción cognitiva, y es posible que tenga un papel en su desarrollo lingüístico; sin embargo, hay que recordar que la frecuencia de las raíces léxicas específicas con uso correcto de la PARTE en la mayoría de los niños supera esta tendencia semántica, como se mostró en las tres tareas (capítulos 4 y 5). Para concluir, la presente investigación avanza en el entendimiento de cómo se adquiere un aspecto de la semántica topológica en una lengua mesoamericana, conocida por su alta elaboración en el área de la semántica de relaciones topológicas (Levy 2012). En particular, este estudio nos demuestra que los niños se mantienen dentro de los límites de las categorías de la lengua totonaca en el campo de las acciones de CONTACTO ‘poner (se) prendas’ y SEPARACIÓN ‘quitar (se) prendas’. No usan términos generales disponibles en el habla adulta, sino que cuando cometen errores parten del inventario de raíces léxicas más específicas PARTE-*nu*: o PARTE-*xtu* con omisión de la PARTE, lo que muestra que los niños mantienen la noción topológica específica para el FONDO.

Este tipo de error, sin embargo, es de baja frecuencia y podría dar una pista sobre una tendencia posible presente en la adquisición del sistema, pero no domina el proceso de adquisición. La elaboración particular del FONDO y el aprendizaje de un repertorio rico de términos de parte del cuerpo y de corporales muestra el efecto de la estructura totonaca en la adquisición del sistema topológico. Finalmente, la presente investigación avanza en el área de estudios de adquisición semántica, confirmando la predicción de que los niños se guían por factores específicos a la estructura de su lengua materna en interacción con nociones cognitivas topológicas. Es importante subrayar que la adquisición parece estar guiada por una “restricción a la especificidad semántica”, propia de las lenguas con semántica elaborada (Brown 2000; Choi y Bowerman 1991; Bowerman 1989, 1994, 1996, 2005; de León 2000a, 2000b; Gómez 2008).

La elaboración particular del FONDO y el aprendizaje de un repertorio rico de términos de parte del cuerpo y de corporales muestra el efecto de la estructura totonaca en la adquisición del sistema topológico.

Con estos resultados se muestra que hacia los 3 años de edad los niños totonacos ya han descubierto algunas de las categorías mayores de objetos encubiertos que su lengua usa para agrupar o distinguir tales eventos. Los estudios translingüísticos han demostrado que los niños aprenden fácilmente las categorías de eventos “grandes” (globales, abstractos) o “pequeños” (diferenciados, concretos) que involucran objetos de tipos específicos. En el caso del inglés, los infantes pueden aprender rápidamente categorías de eventos que hacen poca o ninguna distinción entre los objetos, como es el caso de los verbos para ponerse ropa, llevar y comer. De modo similar, los aprendices de coreano, japonés, tzeltal, tzotzil y totonaco aprenden algunas divisiones finas de estas categorías de varios subtipos de eventos de vestir, llevar y comer (Bowerman 2005: 225; de León 2005).

Con los hallazgos aquí reportados esperamos que este primer avance en la investigación de la adquisición de la semántica topológica de contacto en el totonaco abra nuevas investigaciones en la lengua de estudio y en otras con características tipológicas comparables. Las condiciones de creciente bilingüismo y desplazamiento de las lenguas mesoamericanas hacen urgente la documentación de su adquisición por razones educativas, de documentación lingüística y, por su puesto, científicas.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Aschmann, Herman P.

1962

*Vocabulario del totonaco de la Sierra*. [Serie de Vocabularios y Dictionarios Indígenas “Mariano Silva y Aceves”, 7] México: Instituto Lingüístico de Verano.

1973

*Diccionario totonaco de Papantla, Veracruz*. [Serie de Vocabularios y Dictionarios Indígenas “Mariano Silva y Aceves”, 16] México: Instituto Lingüístico de Verano.

Beck, David

2004

*Upper Necaxa Totonac*. Languages of the World/Materiales 432. Múnich: LINCOM.

2011a

*Upper Necaxa Totonac Dictionary*. Berlín: Mouton de Gruyter.

Bohnemeyer, Jürgen

2012

“Marcos de referencia en lenguas mesoamericanas: un análisis multivariante tipológico [Frames of reference in Mesoamerican languages: a typological multivariate analysis]”. (con E. Benedicto, A. Capistrán Garza, K. T. Donelson, A. Eggleston, N. Hernández Green, M. Hernández Gómez, J. S. Lovegren, C. K. O’Meara, E. Palancar, G. Pérez Báez, G. Polian, R. Romero Méndez y R. E. Tucker) En N. England (ed.). *Proceedings of the Conference on Indigenous Languages of Latin America-V*. Austin: The Archive of the Indigenous Languages of Latin America.

Bowerman, Melissa

1982

“Reorganizational Processes in Lexical and Syntactic Development”. En E. Wanner y L. Gleitman (eds.). *Language Acquisition: The state of the art*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 219-346.

1985

“What Shapes Children's Grammars?”. En D. Slobin (ed.). *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*, Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum, pp. 1257-1319.

1989

“Learning a Semantic System: What Role Do Cognitive Predispositions play?”. En Mabel. L. Rice y R. L. Schiefelbusch (eds.). *The Teachability of Language*. Baltimor: Brookes.

1994

“Learning a Semantic System: What Role Do Cognitive Predispositions play?” [reimpresión]. En P. Bloom (ed.). *Language Acquisition*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

- 1996 "The Origins of Children's Spatial Semantic Categories: Cognitive vs. Linguistic Determinants". En J. J. Gumperz y S. C. Levinson (eds.). *Rethinking Linguistic Relativity* Cambridge, Mass.: Cambridge University Press, pp. 145-176.
- 2000 "Where do Children's Word Meanings Come from? Rethinking the Role of Cognition in Early Semantic Development". En L. Nucci, G. Saxe y E. Turiel (eds.). *Culture, Thought and Development*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum, pp. 199-230.
- 2005 "Why Can't You "Open" a Nut or "Break" a Cooked Noodle? Learning Covert Object Categories in Action Word Meanings". En Gershkoff-Stowey y D. H. Rakison (eds.). *Building Object Categories in Developmental Time*. Mahwah, N. J.: Erlbaum, pp. 209-243.

Bowerman, Melissa y Soonja Choi

- 2001 "Shaping Meanings for Language: Universal and Language-Specific in the Acquisition of Spatial Semantic Categories". En M. Bowerman y Stephen. C. Levinson (eds.). *Language Acquisition and Conceptual Development*. Cambridge, Cambridge University Press, pp. 487-496..
- 2003 "Space under Construction: Language Specific Spatial Categorization in First Language Acquisition". En D. Gentner y S. Goldin-Meadow (eds.). *Language in Mind: Advances in the Study of Language and Cognition*. Cambridge, Mass.: MIT Press, pp. 387-428.

Bowerman, Melissa, Lourdes de León y Soonja Choi

- 1995 "Verbs, Particles, and Spatial Semantics: Learning to Talk About Spatial Actions in Typologically Different Languages". En E. V. Clark (eds.). *The Proceedings of the Twenty-seventh Annual Child Language Research Forum*. Stanford, Ca.: Center for the Study of Language and Information, pp. 101-110.

Brown, Penelope

- 1994 "The INs and ONs of Tzeltal Locative Expressions: The Semantics of Static Descriptions of Location". En *Linguistics*, núm. 32, pp 743-790.
- 2000 "He Descended Legs-upwards: Position and Motion in Tzeltal Frog Stories, en E. V. Clark (ed.). *Proceedings of the 30th Stanford Child Language Research Forum*. Stanford: Center for the Study of Language and Information, pp. 67-75.

2001 “Learning to Talk about Motion UP and DOWN in Tzeltal: Is there a language-specific bias for verb learning?”. En M. Bowerman y S. C. Levinson (eds.). *Language acquisition and conceptual development*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 512-543.

Brown, Cecil H., Søren Wichmann y David Beck

(en prensa) “A Mesoamerican Language in the Lower Mississippi Valley”. *International Journal of American Linguistics*, (aceptado Sept. 2013).

Campbell, Lyle y Marianne Mithun

1979 “Introduction: North American Indian Historical Linguistics in Current Perspective”. En L. Campbell y M. Mithun. *The Languages of Native America*. Austin: University of Texas Press.

Choi, Soonja y Melissa Bowerman

1991 “Learning to Express Motion Events in English and Korean: The Influence of Language-Specific Lexicalization Patterns”. En *Cognition*, núm. 41, pp. 83-121.

2001 “Shaping Meanings for Language: Universal and Language-Specific in the Acquisition of Spatial Semantic Categories”. En M. Bowerman y S. C. Levinson (eds.). *Language Acquisition and Conceptual Development*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 475-511.

Choi, Soonja

2006 “Preverbal Spatial Cognition and Language-Specific Input: Categories of Containment and Support”. En R. Golinkoff y K. Hirsh-Pasek (eds.). *Action meets word: How Children Learn Verbs*. Oxford: Oxford University Press, pp. 191-207.

2011 “Language-Specificity Motion Event Expressions in Young Korean Children”. *Language, Interaction and Acquisition*, núm. 2, pp. 157-184.

Choi, Soonja, Laraine McDonough, Melissa Bowerman y Jean Mandler

1999 “Early Sensitivity to Language-Specific Spatial Categories in English and Korean”. *Cognitive Development*, núm. 14, pp. 241-268.

Chomsky, Noam

1981 *Lectures on government and binding*. Dordrecht: Foris.

Clark, Herbert H.

- 1973 “Space, Time, Semantics, and the Child”. En T. Moore (ed.). *Cognitive development and the acquisition of language*. Nueva York: Academic Press.

Clifton Pye y Deborah Clifton

- 1990 “La Adquisición del K’iche”. En Nora C. England y R. Elliott. *Lecturas sobre la lingüística maya*. Guatemala: CIRMA.

Cortés Morales, Carolina

- 2002 *Tradición oral y cosmovisión indígena de los habitantes de Chumatlán*. Tesis para optar por el grado de licenciatura en Antropología Social. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

De León Pasquel, Lourdes

- 1999b “Verbs in Tzotzil Early Syntax”. En M. Vihman (ed.). *Special Issue in Morphological and Syntactic Development: Crosslinguistic Evidence*. International Journal of Bilingualism, 3 (2) (3).
- 2000a “Desarrollo Semántico Temprano en Tzotzil: ¿Factores tzotziles contra factores cognoscitivos?”. *IV Encuentro de adquisición del Lenguaje*. San Cristóbal de las Casas, Chiapas, junio del 2000.
- 200b “She said ‘wash your hands’: Evidentials and Responsibility in Early Tzotzil Acquisition”. *9<sup>th</sup> Meeting of the American Anthropological Association*. San Francisco, Ca., Noviembre del 2000.
- 2001a “Finding the richest path: the acquisition of Verticality by Tzotzil Children”. En M. Bowerman y S. Levison (eds.). *Conceptual and linguistic Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 2001b “¿Cómo construir un niño zinacanteco?: Conceptos espaciales y lengua materna en la adquisición del tzotzil”. En C. Rojas Nieto y L. de León Pasquel (coords.). *La adquisición de la lengua materna: español, lenguas mayas, euskera*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- 2005 *La llegada del alma: Lenguaje, infancia y socialización entre los mayas de Zinacantán*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social / Consejo Nacional Para la Cultura y las Artes / Instituto Nacional de Antropología e Historia.

2009 *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios*, México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

Friedrich, Paul

1970 “Shape in Grammar”. *Language*, 46 (2, Parte 1), pp. 379-407.

1971b *The Tarascan suffixes of locative space: meaning and morphotactics*. Bloomington: Indiana University.

García Ramos, Crescencio

2000b *Vocabulario bilingüe totonaca-castellano*. Xalapa: Ediciones Cultura de Veracruz.

2007 *Diccionario totonaco básico: totonaca-español y español-totonaco*. Xalapa: Academia Veracruzana de las Lenguas Indígenas, Secretaría de Educación de Veracruz.

Gómez, Paula

2008 *La adquisición de expresiones espaciales en wixarika (huichol)* (Función 31-32). Guadalajara: Universidad Autónoma de Guadalajara.

Guevara Cortina, Genaro

1987 “Trazos de un paisaje”. En Margarita Urías Hermosillo (coord.), *Coxquihui, Chumatlán y Zozocolco de Hidalgo. Tres Municipios totonacos del Estado de Veracruz (Historia y Realidad Actual 1821-1987)*. Xalapa: Instituto Nacional de Indigenista.

Haviland, John B.

1994a “Te xa Setel Xulem” (The buzzards were circling): Categories of Verbal Roots in (Zinacantec) Tzotzil”. *Linguistics*, núm. 32 (4/5), pp. 691-741.

1994b “Verbs and shapes in (Zinacantec) Tzotzil: the case of ‘insert’”. *Función* 15-16: 83-117.

Jensen de López, Kristine

2001 “Bcuaa Quiang – I stepped HEAD it! The acquisition of Zapotec body-part locatives”. En Barbara Pfeiler (ed.). *Learning indigenous languages*. Hannover. Verlag für Ethnologie.

Johnston, Judith R.

- 1985 “Cognitive Prerequisites: The Evidence from Children Learning English”. En Dan I. Slobin (ed.). *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition: Vol. 2. Theoretical issues*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum, pp. 961-1004.

Johnston, Judy y Dan Slobin I.

- 1979 “The Development of Locative Expressions in English, Italian, Serbo-Croatian and Turkish”. *Journal of Child Language*, núm. 6, pp. 529-545.

Kameyama, M.

- 1983 “Acquiring Clothing Verbs in Japanese”. *Papers and Reports in Child Language Development*, 22. Stanford, Ca.: Stanford University, Department of Linguistics.

Kaufman, Terrence

- 1974 *Idiomas de Mesoamérica*. Guatemala: Ministerio de Educación.

Levinson, Stephen C.

- 1994 “Vision, Shape, and Linguistic Description: Tzeltal Body-Parts Terminology and Object Description”. *Linguistics*, 32. 4-5, pp. 791-855.
- 2001 “Covariation between Spatial Language and Cognition, and Its Implications for Language Learning”. En M. Bowerman y S. C. Levinson (eds.). *Language Acquisition and Conceptual Development*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 566-588.

Levinson, Stephen C. y John B. Haviland

- 1994 “Introduction: Spatial Conceptualization in Mayan Languages”. *Linguistics*, núm. 32(4/5), pp. 613-622.

Levy, Paulette

- 1996 “Compuestos verbales en totonaco: ¿Incorporación nominal?”. En Zarina Estrada Fernández, Max Figueroa Esteva y Gerardo López Cruz (eds.). *Memorias del III Encuentro de Lingüística en el Noreste*. Hermosillo, Sonora: Universidad de Sonora, pp. 97-118.
- 2012 “Hacia una gramática del espacio en totonaco de Papantla: Localización, relaciones topológicas, expresión de configuraciones espaciales, direccionales”. *Seminario de Lenguas Indígenas*. Instituto de Investigaciones Filológicas. Universidad Nacional Autónoma de México. Manuscrito.

Levy, Paulette y David Beck (coords.)

- 2012 *Las lenguas totonacas y tepehuas. Textos y otros materiales para su estudio.* México: Instituto de Investigaciones Filológicas, Universidad Nacional Autónoma de México.

Lillehaugen, Brook Danielle y John O. Foreman.

- 2009 “Body parts and the encoding of THING and PLACE in Zapotec”. En Lilián Guerrero, Sergio Ibáñez-Cerda y Valeria A. Belloro (eds.). *Studies in Role and Reference Grammar.* México: Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 203-230.

MacKay, Carolyn J. y Frank R. Trechsel.

- 2009 “Jon paataa'wana' qa'tíilh waalh jon pavoreál. El tapacamino y el pavo real. Totonaco de Misantla/Español”. Muncie, In.: Ball State Printing Services.
2012. “Relaciones internas de las lenguas totonaco-tepehuas”. *Memorias del V Congreso de Idiomas Indígenas de Latinoamérica, 2011*, p. 26.

MacQuown, Norman A.

- 1942 Una posible síntesis lingüística macro-mayence. En *Mayas y olmecas Segunda reunión de Mesa Redonda sobre problemas antropológicos de México y Centroamérica.* Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: Sociedad Mexicana de Antropología, pp. 37-38.
- 1990 *Gramática de la lengua totonaca (Coatepec, Sierra Norte de Puebla).* México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Mandler, Jean

- 1996 “Preverbal representation and language”. En P. Bloom, M. Peterson, L. Nadel y M. Garret (eds.). *Lenguaje and space.* Cambridge, Mass.: MIT Press, pp. 365-384.

Palancar, Enrique L.

- 2007 “Cutting and Breaking Verbs in Otomi: An Example of Lexical Specification”. *Cognitive Linguistics*, pp. 307-317.

Pinker, S. y P. Bloom

- 1990 “Natural language and natural selection”. *Behavioral and Brain Sciences*, núm. 13(4)., pp. 707-784.

Pye, Clifton y Y. Pao

- 1995 “The acquisition of breaking and cutting”. En E. V. Clark (ed.). *Proceedings of the Twenty-seventh Annual Child Language Research Forum*. Stanford: Center for the Study of Language and Information, pp. 227-236.

Reid, Aileen A.

- 1991 *Gramática Totonaca de Xicotepec de Juárez, Puebla*. [Gramáticas de Lenguas Indígenas de México, 8] México: Instituto Lingüístico de Verano.

Reid, Aileen A. y Ruth G. Bishop

- 1974 *Diccionario totonaco de Xicotepec de Juárez, Puebla*. [Serie de Vocabularios y Diccionarios Indígenas “Mariano Silva y Aceves”, 7] México: Instituto Lingüístico de Verano.

Rojas Nieto, Cecilia

- 1997 “La construcción del dato en el estudio de la adquisición del lenguaje”. *Jornadas Filológicas*. México: UNAM.

Rojas Nieto, Cecilia y Lourdes de León Pasquel (coords.)

- 2000 *La adquisición de la lengua materna: Español, lenguas mayas y euskera*. México: Centro de Investigación y Estudios en Antropología Social / Universidad Nacional Autónoma de México.

Schaefer, R. P.

- 1985 “Toward Universal Semantic Categories for Human Body Space”. *Linguistics*, núm. 23, pp. 391-110.

Serra, Mikel, Elisabet Serrat, Rosa Solé, Aurora Bel, Melina Aparici

- 2000 *La adquisición del Lenguaje*. Barcelona: Ariel.

Slobin, Dan I.

- 1985 “Introduction: Why Study Acquisition Crosslinguistically?”. En Dan I. Slobin (ed.). *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*. Vol. 1. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum, pp. 3-24.

Suárez, Jorge A.

1983            *The Mesoamerican Indian languages*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tino Antonio, Jorge

2005            *El uso infantil de los verbos de postura corporal con función locativa en totonaco de Olintla, Puebla*. Tesis para optar por el grado de maestro en Lingüística Indoamericana. México: Centro de Investigación y Estudios en Antropología Social.

2013            “El uso de los verbos de postura corporal”. En de León (coord.). *Nuevos senderos en la adquisición de lenguas mesoamericanas: estructura, narrativa y socialización*. México: Centro de Investigación y Estudios en Antropología Social.

Toledo Damian, Juventino

2006            *La adquisición de los sustantivos relacionales en los niños que hablan zapoteco del istmo de Santa María Xadani, Oaxaca*. Tesis para optar por el grado de maestro en Lingüística Indoamericana. México: Centro de Investigación y Estudios en Antropología Social.

## **ANEXO**

1. Imágenes de las prendas y accesorios que fueron usados para la tarea espontánea y semidirigida.

i) Prendas



Imagen 18. Vestido



Imagen 19. Suéter



Imagen 20. Brassier



Imagen 21. Pants



Imagen 22. Short

ii) Accesorios



Imagen 23. Gorro tejido



Imagen 24. Arete



Imagen 25. Collar



Imagen 26. Lente



Imagen 27. Guante



Imagen 28. Pulsera



Imagen 29. Zapatos



Imagen 30. Calcetines



Imagen 31. Cinturón

2. Imágenes de las acciones de los eventos de ‘poner (se) prendas de vestir’ (escenas del video clip)

i) Prendas



Imagen 32. Niño poniéndose la camisa



Imagen 33. Niño poniéndose el pantalón

ii) Accesorios



Imagen 34. Niño poniéndose la gorra



Imagen 35. Niño poniéndose el collar



Imagen 36. Niño poniéndose el reloj



Imagen 37. Niño poniéndose el cinturón

3. Imágenes de las acciones de los eventos de ‘quitar (se) prendas de vestir’ (escenas del video clip)

i) Prendas



Imagen 38. Niño quitándose la camisa



Imagen 39. Niño quitándose el pantalón

ii) Accesorios



Imagen 40. Niño quitándose la gorra



Imagen 41. Niño quitándose el collar



Imagen 42. Niño quitándose el reloj



Imagen 43. Niño quitándose el cinturón



Imagen 44. Niño quitándose los zapatos