



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Lenguas y Letras
Maestría en Lingüística

**Narración y representación del habla y del pensamiento en producciones
de estudiantes inmersos en escolarización bilingüe**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE

Maestro en Lingüística

PRESENTA

Jonathan de Jesús Cruz Serrano

DIRIGIDA POR

Dra. Luisa Josefina Alarcón Neve

Centro Universitario, Querétaro, Qro.
Marzo, 2021
México



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Lenguas y Letras
Maestría en Lingüística

**Narración y representación del habla y del pensamiento en producciones
de estudiantes inmersos en escolarización bilingüe**

TESIS

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de

Maestro en Lingüística

Presenta

Jonathan de Jesús Cruz Serrano

Dirigida por

Dra. Luisa Josefina Alarcón Neve

Dra. Luisa Josefina Alarcón Neve

Presidente

Dra. Juliana De la Mora Gutiérrez

Secretario

Dra. Natalia Martínez León

Vocal

Dra. Karina Hess Zimmermann

Suplente

Dra. Adelina Velázquez Herrera

Suplente

Centro Universitario, Querétaro, Qro.

Marzo, 2021

México



Universidad Autónoma de Querétaro

Declaración de autenticidad

Declaro que:

1. Este trabajo de investigación en formato de tesis titulado “Narración y representación del habla y del pensamiento en producciones de estudiantes inmersos en escolarización bilingüe”, que se presenta para la obtención del título del Programa Educativo de Maestría en Lingüística, es original y forma parte del resultado de mi trabajo personal. Por lo mismo, no ha sido copiado de otro trabajo de investigación.
2. En el caso de ideas, fórmulas, citas completas, materiales gráficos o audiovisuales diversos, obtenidos de tesis, obras, artículos, informes, memorias, en versión digital o impresa, se menciona de forma clara y exacta su origen o autor en el cuerpo del texto, figuras, cuadros, tablas u otros elementos que tenga derechos de autor.
3. El trabajo de investigación que se expone, considerado para su evaluación, no ha sido publicado por otro autor. Asimismo, esta tesis no ha sido presentada anteriormente en su totalidad para obtener algún grado académico o título en otra Institución. De acuerdo con los requisitos de titulación del Programa de Posgrado, algunas partes de este trabajo podrían haberse presentado únicamente en eventos académicos o en publicaciones científicas o de divulgación (libros o revistas).
4. Soy consciente de que, si no se respetaran los derechos de autor y se cometiera plagio, este trabajo podría ser objeto de sanciones universitarias y/o legales, por lo que asumo cualquier responsabilidad que pudiera derivarse de irregularidades en la tesis, así como de los derechos sobre la obra presentada.
5. Si se identificara falsificación, plagio, fraude, o que el trabajo de investigación hubiese sido publicado previamente por otro autor, asumo las consecuencias y sanciones que de mi acción se originen, responsabilizándome por todas las cargas económicas o legales que se derivaran de ello, sometiéndome a las normas establecidas y vigentes de la Universidad Autónoma de Querétaro.

Autor:

Fecha

19 de febrero de 2021

Jonathan de Jesús Cruz Serrano

AGRADECIMIENTOS

Junto a mí siempre estuvieron muchas personas. Con ellas y con su apoyo pude andar y conseguir el gran logro de estudiar y culminar este posgrado.

De la Universidad Autónoma de Tamaulipas agradezco a la Dra. Mary Grace Killian Reyes, al Dr. José Luis Martínez Guevara y a la Dra. Nancy Audrey Delgado Hoy por su guía, amistad y consideraciones siempre conmigo, en especial a la Dra. Mary Grace y al Dr. José Luis, quienes desde sus trincheras han estado acompañándome con su saber, experiencia y bondad desde el inicio hasta el final. Siempre voy a estar muy agradecido.

De la Universidad Autónoma de Querétaro agradezco principalmente a mi directora de tesis, la Dra. Luisa Josefina Alarcón Neve, quien con toda su sabiduría, disciplina y ejemplo me apoyó desde el primer día en el que nos conocimos por las actividades de la Academia Mexicana de Ciencias. Le agradezco por toda su confianza.

Agradezco también a la Dra. Adelina Velázquez Herrera por todo su apoyo administrativo y disponibilidad para escuchar a su servidor y al grupo de maestría, así como a mis colegas Paulina Tovilla y Katharine Brownshire por su compañerismo y acompañamiento.

Agradezco:

A las integrantes de mi comité tutorial por su guía, paciencia y sabiduría.

A la Academia Mexicana de Ciencias y a la Secretaría de Educación Pública por acercarme a la UAQ y por apoyarme para iniciar mis primeras actividades en ella.

A la Universidad Autónoma de Querétaro por las facilidades siempre provistas.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por la subvención proporcionada durante el tiempo en el que me desempeñé como Becario de Tiempo Completo en este Posgrado.

A todos, ¡gracias!

ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN	13
II. ANTECEDENTES	16
2.1. El recuento como medio de elicitación en investigaciones del discurso narrativo ...	16
2.2. Las citas directa e indirecta en el estudio de narraciones	18
2.3. Los estudios antecedentes que aplican el modelo de análisis estilístico de Leech y Short (1981).....	19
III. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	23
3.1 Fundamentos de bilingüismo.....	23
3.1.1. Tipos de bilingüismo en la niñez	26
3.1.2. Factores que desarrollan el bilingüismo	27
3.1.3. Educación y escolarización bilingüe.....	30
3.2. La narración y su observación en el desarrollo lingüístico	33
3.3 El modelo de narración y representación del habla y del pensamiento de Leech y Short (1981, 2007).....	37
3.3.1 Componente de narración	39
3.3.2 Componentes de habla y de pensamiento	41
IV. PREGUNTAS Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	47
Pregunta general	47
Preguntas específicas.....	47
Objetivo general	48
Objetivos específicos.....	48
V. MATERIAL Y MÉTODOS	49
5.1 Tipo de investigación	49
5.2 Población y muestra	49
<i>Población</i>	49
<i>Muestra</i>	49
5.3 Instrumentos	51
<i>Materiales</i>	51
<i>Instrumento</i>	52
5.4 Procedimiento.....	55
<i>Base metodológica</i>	55

<i>Piloto</i>	56
<i>Tarea de elicitación</i>	56
<i>Lugar de aplicación</i>	58
<i>Consigna de elicitación</i>	58
5.5 Procesamiento de datos	60
<i>Transcripción</i>	60
<i>División de narraciones con el análisis de cláusula de Berman y Slobin (1994)</i>	60
<i>Análisis de narración y presentación del habla y del pensamiento</i>	64
<i>Unidades de análisis</i>	64
<i>Análisis de narración y presentación del habla y del pensamiento en el cuento de Crisantemo</i>	65
VI. RESULTADOS	67
6.1 Resultados de análisis de cláusula con el modelo de Berman y Slobin (1994).....	67
6.2 Resultados de análisis del componente narrativo, de habla y de pensamiento en las versiones originales de Crisantemo	68
6.3 Resultados de análisis de los componentes de narración, habla y pensamiento en el recuento de los participantes	70
VII. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	87
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	92
ANEXOS	99

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Conceptualización de los tipos de bilingüismo en la niñez	27
Tabla 2. Diferencias entre la educación bilingüe y los programas de lengua extranjera.....	32
Tabla 3. Definición y ejemplificación de categorías del componente de narración	40
Tabla 4. Definición y ejemplificación de categorías de los componentes de habla y pensamiento.....	42
Tabla 5. Número de participante, grado, edad y sexo de participantes de la muestra	51
Tabla 6. Grupos de participantes y orden de aplicación	57
Tabla 7. Ejemplo de un fragmento paralelo de las versiones originales del cuento	65
Tabla 8. Comparación del número de cláusulas entre lenguas	68
Tabla 9. Frecuencias de categorías de los componentes de narración, habla y pensamiento en las versiones originales del cuento de Crisantemo.....	69
Tabla 10. Estadística descriptiva global por categoría y lengua	71

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Tipos de bilingüismo por edad y secuencia de adquisición.....	28
Figura 2. Escala de presentación del habla y del pensamiento	45
Figura 3. Versión original del cuento con texto en inglés.....	53
Figura 4. Versión original del cuento con texto en español.....	54
Figura 5. Ejemplo de ilustración del cuento para elicitación.....	55
Figura 6. Categorías del componente de narración presentes en el corpus de recuento de los participantes	72
Figura 7. Categorías del componente de pensamiento presentes en el corpus de recuento de los participantes.....	73
Figura 8. Categorías del componente de habla presentes en el corpus de recuento de los participantes	74
Figura 9. Recuperación de secuencias narrativas y de (re)presentación de habla y pensamiento (%)......	78

ABREVIATURAS Y SIGLAS

Abreviatura	Nombre o definición en inglés	Traducción al español
DS	Direct speech	Habla directa
DS	Direct thought	Pensamiento directo
<i>r</i>	Estimate of the Pearson product-moment correlation coefficient	Estimación del coeficiente de correlación de Pearson
L1	First language	Primera lengua
FDS	Free direct speech	Habla directa libre
FDS	Free direct thought	Pensamiento directo libre
FDW	Free direct writing	Escritura directa libre
FIS	Free indirect speech	Habla indirecta libre
FIS	Free indirect thought	Pensamiento indirecto libre
IS	Indirect speech	Habla indirecta
IS	Indirect thought	Pensamiento indirecto
LTM	Locative-temporal marker	Marcador locativo-temporal
LTS	Locative-temporal setting	Configuración locativa-temporal
[N]	Narration	Reporte narrativo de acción, evento o estado
NI	Narration of internal states	Narración de estados internos
NPW	Narrative presentation of writing	Presentación narrativa de la escritura
NE	Narrator's evaluation	Evaluación del narrador
NSPS	Narrator's presentation of speech	Presentación del habla por el narrador
NPSA	Narrator's presentation of speech acts	Presentación narrativa de actos de habla
NSPT	Narrator's presentation of thought	Presentación del habla por el narrador
NPV	Narrator's presentation of thought	Presentación narrativa de la voz

NPSA	Narrator's presentation of thought acts	Presentación narrativa de actos de habla
NPV	Narrator's presentation of voice	Presentación narrativa de la voz
p	Probability	probabilidad
M	Sample mean	Media de la muestra
L2	Second language	Segunda lengua
r_s	Spearman rank-order correlation	Coficiente de correlación de rangos de Spearman
SD	Standard deviation	Desviación estándar
N	Total number of cases	Número total de casos

Dirección General de Bibliotecas UAQ

RESUMEN

En la educación básica privada en México existen sistemas educativos bilingües de inmersión español-inglés. Normalmente, la observación de la competencia en la segunda lengua de los jóvenes que se escolarizan en este tipo de instituciones es vista a través de puntajes obtenidos en pruebas estandarizadas. Esta investigación analizó a un nivel lingüístico-discursivo dicha competencia. El objetivo general fue observar similitudes y diferencias en la narración y (re)presentación del habla y del pensamiento, de narraciones de recuento generadas en las dos lenguas de jóvenes inmersos en escolarización bilingüe español L1-inglés L2. Se obtuvieron 20 narraciones en español y 20 en inglés, producidas mediante una tarea de recuento con base en la escucha de una versión de audio en español y otra en inglés, acompañada de una versión ilustrada y sin texto. Los recuentos fueron obtenidos de forma balanceada. Los análisis realizados parecen determinar que una escala de narración y presentación de habla y de pensamiento (Leech & Short, 1981, 2007; McIntyre et al., 2004; Semino & Short, 2004; Short, 2007, 2012) puede aplicarse al análisis de estilo de los recuentos de los jóvenes bilingües de estudio; que dichos jóvenes parecen preferir en sus recuentos el uso de categorías del componente narrativo; que existe evidencia estadística de que los componentes se manifiestan de la misma forma en ambas lenguas; y que mediante un análisis cualitativo se puede describir que los participantes utilizan tres estrategias macro en la construcción de sus recuentos: construir los recuentos de forma mimética; narrativizar al trasladar estructuras directas de habla y de pensamiento a categorías indirectas; y, de forma diegética, encapsular varios eventos narrativos y de habla y de pensamiento en una o varias (menos) categorías del componente de narración. Los análisis realizados abonan a la noción de bilingüismo de los participantes, quienes han estado inmersos en un contexto bilingüe especial.

Palabras clave: discurso narrativo, presentación del habla y del pensamiento, escolarización bilingüe, recuento, bilingüismo.

ABSTRACT

In private basic education in Mexico, bilingual immersion education systems typically use both Spanish and English to teach. Generally, the English language competence of students immersed in this type of schooling is assessed using standardized tests. This study analyzed, at a linguistic-discursive level, students' language competence in English and Spanish. The central purpose was to identify similarities and differences in narration, speech, and thought presentation components of bilingual story-retelling narratives produced by students immersed in a bilingual education context, with Spanish as a first and English as a second language. Twenty Spanish and twenty English samples were obtained using a story retelling task after students listened to the original versions in both languages and using a picture-based story retelling task with no text. Language was counterbalanced. Different analyses seem to determine that the narration, speech, and thought presentation model outlined by Leech y Short (1981, 2007) and other authors (McIntyre et al., 2004; Semino & Short, 2004; Short, 2007, 2012) can be applied to study style in bilingual students' narrative discourse. It can also be assumed that these students prefer using structures belonging to the narrative component. Furthermore, there is statistical evidence that the three components (narration, speech, and thought) manifest the same way in both languages. A qualitative analysis shows that participants use three macro strategies for their retellings: setting the retellings up mimetically; narrativizing by turning from direct speech and thought structures to indirect structures; and diegetically "encapsulating" some narrative and/or speech and thought structures by retelling them in just one or more structures from the narrative component. All these analyses contribute with the discovery that these participants, who have been immersed in a special bilingual context, are in fact bilingual.

Keywords: narrative discourse, speech and thought presentation, bilingual education, story retelling, bilingualism.

I. INTRODUCCIÓN

En México, en la educación básica privada existen sistemas educativos bilingües de inmersión español-inglés. Normalmente, la observación de la competencia en la segunda lengua de los jóvenes que se escolarizan en este tipo de instituciones es vista a través de puntajes obtenidos en pruebas estandarizadas, en las que la evaluación del desempeño bilingüe queda acotada, parcial y restringida a los rubros considerados en dichas pruebas. Esta investigación analizó a un nivel lingüístico-discursivo dicha competencia, al tener como premisa principal observar similitudes y diferencias en la narración y en la (re)presentación del habla y del pensamiento, de narraciones de recuento generadas en las dos lenguas de jóvenes inmersos en escolarización bilingüe, español primera lengua (L1) - inglés segunda lengua (L2).

Esta investigación se desarrolló en un contexto especial de bilingüismo. De acuerdo con autores como García (2009) y Montrul (2013), existen diferentes tipos de educación en lengua¹. Uno de ellos es la educación bilingüe, a través de la cual se enseña la lengua como medio de instrucción, es decir, en la educación bilingüe se imparten contenidos en una lengua adicional a la utilizada en el entorno de quien la aprende. García (2009) incluso propone que en este tipo de educación, las instituciones enseñan lengua para la vida, mediante el desarrollo en sus estudiantes de un entendimiento amplio sobre las lenguas y las culturas y del dominio de una apreciación sobre la diversidad humana. A partir de lo anterior, se explica este contexto especial de bilingüismo, el cual trata de una institución privada bilingüe ubicada en la Ciudad de Santiago de Querétaro, Querétaro. Esta institución atiende desde educación preescolar hasta educación media superior. Utiliza solamente el inglés para antes de educación primaria; luego, en primaria y secundaria utiliza de forma paritaria tanto el español como el inglés como lenguas de instrucción. Según la propia institución, esta se caracteriza por apegarse a estándares educativos internacionales en los que se busca que sus estudiantes tengan un aprendizaje y mentalidad que los haga ser competentes para la vida internacional,

¹ En la sección teórica de esta investigación se abunda sobre el tema referido.

lo cual coincide con la perspectiva de García (2009) sobre educación bilingüe que educa para la vida.

Además de la participación de profesores locales, en dicha institución educativa también participan profesores internacionales nativos hablantes del inglés, así como estudiantes en proyectos de movilidad estudiantil. A esto se suma que a la institución también asisten estudiantes internacionales de más de 20 países, dadas las condiciones industriales y económicas del Estado de Querétaro, lo cual nutre este contexto educativo especial en el que conviven estudiantes y profesores locales y estudiantes y profesores internacionales, quienes en parte son hablantes nativos del inglés, francés y coreano, entre otras lenguas, por lo que el inglés y el español son usados como lenguas francas, para lo académico y lo social. Es preciso mencionar que, en este contexto especial de bilingüismo, la mayoría de los estudiantes son mexicanos, quienes son nativos hablantes del español y desarrollan su bilingüismo en segunda lengua inglés mediante la inmersión en este sistema de escolarización.

Ante este contexto surge la inquietud acerca de la mejor manera de conocer ese desarrollo bilingüe, ya que según estudios de desarrollo de lenguaje tardío (*Later Language Development*), se ha visto que las narraciones son gran medio de observación del desarrollo lingüístico-discursivo (Bamberg, 1997; Barriga Villanueva, 2014; Hess Zimmermann & Auza Benavides, 2013; Nippold, 2016). Al considerar la visión de Alarcón Neve (2016) sobre que es apremiante conocer en México cómo se manifiestan las estrategias lingüístico-discursivas que los estudiantes desarrollan principalmente por la escolarización, surge el propósito de observar ello en un contexto tan particular como el planteado. De este modo, el presente estudio apuntó a observar, comparar y describir cómo se manifiesta el discurso narrativo de estudiantes mexicanos, hablantes de español (L1), inglés (L2), quienes han cursado sus estudios de educación básica en esta institución que tiene un contexto especial bilingüe. Lo anterior se observó, comparó y describió a través del análisis de producciones narrativas elicitadas por medio de una tarea de recuento oral de un cuento infantil previamente escuchado y seguido en imágenes². Esta observación, comparación y

²En el capítulo de Metodología se presenta a detalle el proceso seguido para esta tarea.

descripción se realizó con la aplicación del modelo de narración y presentación del habla y del pensamiento desarrollado por Leech y Short (1981, 2007), además de más recientes apuntes y aportaciones de autores relacionados con el tema (McIntyre et al., 2004; Semino & Short, 2004; Short, 2007, 2012). Con todo lo anterior, en esta investigación se pretende aportar evidencia lingüística sobre cómo estudiantes inmersos en un sistema de escolarización bilingüe manifiestan su habilidad narrativa en dichos aspectos en sus dos lenguas.

La presente investigación se divide en siete capítulos: en el primero se introduce al estudio y se detallan aspectos esenciales y específicos sobre lo tratado en todo el documento. Se describen a grandes rasgos características especiales de los participantes y la perspectiva desde la que se abordara la observación. En el segundo capítulo se realiza la descripción de una serie de estudios que esta investigación toma como base antecedente, y por la cual se propone y se justifica la realización de esta. En el tercer capítulo se brinda la fundamentación teórica, a partir de la cual se observan los aspectos de esta investigación y se justifica también la utilización de los modelos teóricos aplicados. En el cuarto capítulo se plantean las preguntas de investigación, generales y específicas, así como los objetivos planteados a partir de estas. En el quinto capítulo se brindan los detalles metodológicos que fueron contemplados: definición metodológica, instrumentos, procedimientos y análisis. En el sexto capítulo se ofrecen detalles sobre el análisis y los resultados alcanzados. En este se explican detalladamente los puntos desde los cuales se realizaron las observaciones correspondientes, además de que se brindan detalles sobre las tendencias apuntadas. Finalmente, en el séptimo capítulo se comentan las conclusiones a las que permitieron llegar el planteamiento, la revisión, la metodología y el análisis aplicado, de acuerdo con los propósitos formulados en el cuarto capítulo.

II. ANTECEDENTES

Para desarrollar este apartado se considera la revisión de una serie de estudios que analizan el discurso narrativo tanto en participantes monolingües como bilingües. Se considera también que hayan utilizado técnicas de elicitación de muestras, tales como el cuento, el recuento, la narración de eventos personales, entre otros, para después dar cuenta sobre estudios que han sacado de la estilística el modelo de análisis de narración y presentación del habla y del pensamiento de Leech y Short (1981, 2007) e incorporado este al análisis de aspectos relacionados con el procesamiento de estilos narrativos y estilos de escritura en la composición de textos.

Para comenzar, es preciso comentar que la narración ha sido ampliamente abordada por investigadores para entender el desarrollo y la adquisición del lenguaje y las formas en las que los individuos construyen su discurso, ya que, en palabras de Barriga Villanueva (2014), la narración posee una riqueza y estructura que ofrece materia para el escrutinio del desarrollo lingüístico. En ese sentido, Hess Zimmerman y Auza Benavides (2013) explican que el análisis de narraciones infantiles es un medio por el cual es posible conocer sobre la adquisición lingüística en niños con desarrollo de lenguaje típico y atípico.

2.1. El recuento como medio de elicitación en investigaciones del discurso narrativo

Para elicitar los datos de la presente investigación se realizó una elicitación de recuento. Esta técnica consiste en la generación de un cuento a partir de la lectura/escucha previa de una versión de un cuento. En los estudios que se presentan en este apartado se da cuenta de algunos estudios que han utilizado dicha técnica, así como también la de cuento, que consiste en generar un cuento, pero sin tener contacto con una versión previa de la historia. En esta ejemplificación de estudios que han utilizado estas técnicas se encuentran los de Chen y Pan (2009), Squires et al. (2014) y Temiz (2019), quienes para sus datos recurrieron al uso del cuento en imágenes “*Frog, where are you?*” de Mayer (1969). Esta obra ha sido utilizada en estos y en otros estudios dado que es un cuento en imágenes, que, a través de la elicitación

pertinente para cada estudio, permite a los participantes configurar sus propias versiones de acuerdo con sus capacidades de lenguaje.³

Por su parte los estudios de Gagarina (2016) y Roch et al. (2016) utilizaron el instrumento *Multilingual Assessment Instrument for Narratives* desarrollado por Gagarina et al. (2012), el cual es usado para evaluar las habilidades narrativas de niños de entre 3 y 10 años, en los aspectos de comprensión y producción. Por un lado, Roch et al. (2016) aplicaron una parte de este instrumento, la cual se compone de historias en imágenes, lo que les permitió examinar la competencia narrativa de participantes bilingües de italiano e inglés inscritos en preescolar de escuelas internacionales, a través de tareas de cuento y recuento. Por otro lado, Gagarina (2016) utilizó este instrumento para evaluar también las habilidades narrativas de participantes bilingües de ruso y alemán, inscritos desde preescolar y hasta tercer grado.

Como puede apreciarse, el uso de tareas de cuento y recuento ha sido una opción útil y recurrente para los investigadores, ya que ha permitido la obtención de muestras narrativas sobre las cuales realizar sus análisis y observaciones correspondientes.

Se ha hecho explícito antes que esta investigación utiliza como base de análisis el modelo de narración, de habla y de pensamiento propuesto por Leech y Short (1981, 2007). En dicho modelo se incluye el análisis de la cita directa, que en el modelo se denomina como habla directa. Estas unidades han sido ejes de análisis de diversos estudios de la narración, tanto en participantes monolingües, como bilingües. En el siguiente apartado se aborda con más precisión este tema, considerado como importante para mostrar sus relaciones con el análisis del presente trabajo.

³ En esta investigación también se utilizó un cuento en imágenes. Información detallada en el apartado de metodología.

2.2. Las citas directa e indirecta en el estudio de narraciones⁴

Las citas directa e indirecta han sido observadas en estudios sobre narración (Alarcón Neve, 2020; Ely & McCabe, 1993; Köder & Maier, 2016; Serratrice et al., 2015). Por su parte, Ely y McCabe (1993) realizaron dos estudios en su trabajo: en el primero analizaron narraciones de niños y niñas de entre 4;0 y 9;0 años. Entre sus hallazgos se encuentra que las niñas hicieron más uso del discurso referido que los niños y que este reporte se hizo principalmente directo, a diferencia del reporte de los niños, quienes lo realizaron más de forma indirecta. En el segundo estudio observaron las narraciones de niños de entre 1;2 y 5;2 años, en interacción con sus padres. Aquí determinaron que estos niños hicieron más uso de citas directas, que indirectas. En su trabajo, Köder y Maier (2016) observaron las distinciones que sus participantes hicieron sobre las estructuras directas o indirectas que utilizaron. Esto al interpretar los pronombres de primera, segunda y tercera persona que se utilizan para ambas estructuras. Derivado de lo anterior, estos autores concluyeron que los niños interpretan los pronombres de la cita directa y la cita indirecta de la misma forma: es decir, no distinguen claramente estas estructuras en términos de comprensión.

En su estudio, Serratrice et al. (2015) observaron los efectos a largo plazo de una preparación en el uso de cláusulas con habla indirecta en contextos narrativos. Trabajaron con 42 niños monolingües de inglés de 5 años, en dos grupos, al usar tareas de recuento de historias. Lo que observaron después de aplicar su metodología es que los niños prefirieron el uso del habla indirecta cuando había que informar sobre el habla de los personajes de las historias. Por su parte, Alarcón Neve (2020) realizó un estudio con 80 niños hispanohablantes de distintos niveles de educación primaria y secundaria con el objetivo de describir y comparar cómo se manifiesta la cita directa y la cita indirecta en sus producciones narrativas. Estas las elicitó con el uso de dos tareas narrativas, al hacer uso de una consigna y los cuentos “Crisantemo” (Henkes, 1991b) y los cuentos “*A boy, a dog, and a frog*” y “*One frog too many*” (Mayer, 1967; Mayer & Mayer, 1975). En general, la tarea consistió en contarle un

⁴ En otros estudios (Banfield, 2014; Maldonado, 1999) estos conceptos se engloban en los hiperónimos denominados como “discurso referido” o “discurso reproducido o representado” en los que se incluyen clásicamente tanto el habla como el pensamiento.

cuento a cada participante de forma individual, y pedirle que recontara su versión siguiendo el cuento solo en imágenes. Posteriormente se realizó un análisis de citas directas e indirectas en cada narración de los participantes. Lo que la autora observó es que los narradores de menores niveles escolares recontaron más con el uso de la cita directa, mientras que los de mayores niveles, de forma indirecta.

Hasta aquí se han revisado diversas investigaciones que han estudiado el discurso narrativo a un nivel específico y delimitado como es el análisis de cita directa e indirecta, así como estudios que han utilizado técnicas de cuento y recuento en sus elicitaciones de muestras. A pesar de la vastedad de estudios sobre el discurso referido (cita directa y cita indirecta), tanto en monolingües y bilingües, parece que, al restringirse a las citas directas e indirectas, aun cuando se abarca el habla y el pensamiento, otros aspectos relevantes en la forma en que los narradores dan cuenta de la voz y el pensamiento de sus personajes quedan fuera de estos análisis. Por ello, es necesario recurrir a modelos de análisis de la narración que permitan observar en su amplitud las estrategias narrativas que niños y jóvenes manifiestan al recontar una historia previamente escuchada. Derivado de lo anterior, fue necesario estudiar en la literatura, y de ello se logró encontrar el modelo de análisis estilístico de prosa de ficción de Leech y Short (1981, 2007), el cual, además de estudiar las citas directas e indirectas, estudia también esos aspectos relevantes en los que los narradores dan cuenta de la voz y del pensamiento. En el siguiente apartado se retoman algunos estudios que han tomado este modelo de análisis estilístico, para llevarlo a otras aplicaciones en las que se involucra el estudio del procesamiento del discurso y de los estilos personales que cada persona desarrolla y comprende.

2.3. Los estudios antecedentes que aplican el modelo de análisis estilístico de Leech y Short (1981)

Como se mencionó en el apartado anterior, en este se revisan algunos estudios que han tenido como base teórica y de análisis el modelo de narración y presentación del habla y del pensamiento de Leech y Short (1981, 2007). Este modelo nace a partir del objetivo principal

de estos autores, que versa en mostrar a los investigadores del inglés que analizar el lenguaje de los textos literarios puede ser un medio por el que se puede tener un mejor entendimiento de los logros artísticos de los escritores, así como de la intención de uno de los autores de definir más formas de presentación del discurso, además de la siempre estudiada habla o cita directa.

Se han realizado aplicaciones a otros tipos de textos y/o corpus distintos a la prosa de ficción, a partir de la cual se creó el modelo. En su trabajo, Tang (2016) demuestra la posible aplicación del modelo de narración y presentación del habla y del pensamiento en cómics. Identificó ocho categorías propuestas por el modelo presentes en su corpus.

Otros autores que usaron este modelo para estudiar narraciones de un corpus fueron Obaid et al. (2017). Ellos analizaron la presentación del habla y del pensamiento como indicador de estilo en traducciones realizadas por los propios autores de los textos (a quienes se les denomina como *self-translators*) y traducciones realizadas por traductores distintos del autor (a quienes se les denomina como *other-translators*), al añadir otros textos a su corpus y análisis, realizados por escritores pakistaníes. Para este estudio, los autores, como en la presente investigación, recogen también las anotaciones señaladas por Semino y Short (2004) sobre el modelo en cuestión. Entre sus hallazgos se destaca que los denominados *other-translators* son más objetivos, que sus producciones están orientadas al lector con menos interferencias del narrador (es decir, más estructuras directas), a diferencia de los textos de los escritores pakistaníes y de las traducciones hechas por *self-translators*, quienes usan más la interferencia del narrador (más estructuras con menos presencia de estructuras directas) y son más subjetivos en sus producciones.

Además de estas aplicaciones mencionadas, existe un estudio realizado por Tuncer (2017), quien lleva más allá la aplicación del modelo para poder estudiar así el efecto de la presentación del habla y del pensamiento en la comprensión y apreciación de la prosa inglesa y turca en participantes bilingües turcos. Su estudio lo realizó con 42 estudiantes de licenciatura en enseñanza del inglés, bilingües del turco y del inglés, a quienes les solicitó que contestaran un cuestionario sobre sus hábitos de lectura, enfocado a ser buenos lectores de literatura turca e inglesa. La autora indica que además de este cuestionario, también se les

pidió a los participantes seis fragmentos de 5 novelas y un cuento en los que respondieron a tres diferentes tareas. La aplicación del modelo de Leech y Short (1981, 2007) sobre las muestras obtenidas en las distintas tareas le permitió determinar que la variación entre las categorías directas y las categorías más indirectas afecta la comprensión y la apreciación sobre quién tiene la palabra o sobre de quién es el pensamiento en las historias, donde las categorías directas resultaron más fáciles de comprender y apreciar para los participantes en cuestión. También destacó que tuvieron más éxito en las tareas quienes en el cuestionario se identificaron más con el gusto por leer prosa de ficción, que los que manifestaron que se identificaron más con otro tipo de lecturas.

La revisión de los estudios mencionados en este apartado de antecedentes sigue un orden que parte desde los estudios más generales que han utilizado el cuento y el recuento como formas de elicitación de muestras (Chen & Pan, 2009; Gagarina, 2016; Roch et al., 2016; Squires et al., 2014; Temiz, 2019), centrándose después en unos estudios que analizaron la cita directa e indirecta (Alarcón Neve, 2020; Ely & McCabe, 1993; Köder & Maier, 2016; Serratrice et al., 2015), hasta llegar a los últimos tres estudios (Obaid et al., 2017; Tang, 2016; Tuncer, 2017) en los que se muestra cómo investigadores de distintas partes del mundo han llevado el modelo de narración y presentación del habla y del pensamiento de Leech y Short (1981, 2007) al estudio de corpus compuestos de textos distintos de la prosa de ficción e incluso a su aplicación, complementada con la visión de otros autores, para la realización de experimentos que involucran el estudio cognitivo (denominado como *poética cognitiva* o *estilística cognitiva*).

Con la revisión de estos estudios en esta sección de antecedentes se justifica que esta investigación: a) estudie el discurso narrativo, b) estudie en este discurso narrativo el discurso referido o cita directa e indirecta, c) estudie participantes bilingües, y d) aplique el modelo de narración y de presentación del habla y del pensamiento a un experimento sobre el uso de estos en las dos lenguas de los participantes. Con este marco de referencia esta investigación se planteó realizar una revisión de cómo participantes bilingües secuenciales inmersos en escolarización bilingüe utilizan la narración y la presentación del habla y del pensamiento en sus propios recuentos del cuento “Chrysanthemum” en sus versiones original en inglés y la

traducción en español (Henkes, 1991b, 1991a), que realizan después de una tarea de elicitación.⁵

En el siguiente apartado se revisa la base teórica considerada como esencial para el correcto desarrollo de esta investigación.

Dirección General de Bibliotecas UAQ

⁵ Se detalla la información sobre la tarea de elicitación en el capítulo de metodología.

III. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Como base teórica de la presente investigación se abordan fundamentos de bilingüismo y aspectos de la educación y escolarización bilingüe para definir de esta manera desde qué perspectiva se observó el discurso de los participantes en esta investigación. También se revisa cómo el discurso narrativo ha sido útil para observar aspectos lingüísticos del desarrollo del lenguaje, y se explicita el modelo de narración y presentación del habla y del pensamiento de Leech y Short (1981, 2007), donde también se consideran los apuntes más recientes sobre este (McIntyre et al., 2004; Semino & Short, 2004; Short, 2007, 2012).

3.1 Fundamentos de bilingüismo

Distintas concepciones del concepto “bilingüismo” se han dilucidado a lo largo del último siglo. Myers-Scotton (2006) define que el bilingüismo es el término para manifestar que un individuo habla dos lenguas. Establece que el ser bilingüe no significa un dominio completo de dos lenguas, de hecho, señala que en muy pocos casos los individuos son capaces de ser igualmente competentes en dos lenguas. De acuerdo con Hamers y Blanc (2004), mientras algunos autores como Bloomfield (1935, como se citó en Hamers y Blanc, 2004) mencionan que el bilingüismo es una característica de individuos que dominan dos lenguas a un nivel nativo, otros como Macnamara (1967, como se citó en Hamers y Blanc, 2004) sugieren que es una característica de individuos con una “competencia mínima” en alguna otra lengua que no sea su L1, en solo una de las cuatro habilidades de lenguaje, ya sea en comprensión auditiva, producción del habla, comprensión de lectura y producción de la escritura. Otra de las posturas a las que refieren Hamers y Blanc (2004) es la de Tytone (1972, como se citó en Hamers y Blanc, 2004), quien indica que el bilingüismo es una capacidad en la que un individuo habla una L2 con el uso de las estructuras propias de la lengua y sin hacer uso de estructuras de su L1.

Hamers y Blanc (2004) señalan que el concepto de bilingüismo hace referencia a cuando dos lenguas se mantienen en contacto, en donde esos dos códigos pueden utilizarse en la misma

interacción en una determinada comunidad lingüística, en la que varios de sus integrantes son bilingües. Asimismo, apuntan a la existencia de un concepto al que denominan como *bilinguality*, el cual se refiere a un estado individual de bilingüismo. La descripción que dan los autores sobre este último concepto, la realizan a partir de lo argüido en Hamers (1981), quien explica que la *bilingüidad* es el estado psicológico de un individuo que tiene la posibilidad de interactuar con más de un código lingüístico como medio de comunicación dentro de una sociedad. Autores como Baker (2001) y Baetens Beardsmore (1986) realizan una distinción similar a la que elaboraron Hamers y Blanc (2004). Baker (2001) define que la conceptualización del bilingüismo debe entenderse desde dos perspectivas: la primera en términos de bilingüismo individual, como posesión individual, y la segunda como bilingüismo social, entendido como una posesión a nivel grupal. Baker (2001) también expone algunos cuestionamientos que deben plantearse para conceptualizar de mejor manera las dimensiones y características que necesitan tomarse en cuenta en las definiciones teóricas del bilingüismo: “Ask someone if they are bilingual. Is someone bilingual if they are fluent in one language but less than fluent in their other language? Is someone bilingual if they rarely or never use one of their languages?” (p. 2). Relacionado con lo anterior, la autora enuncia la existencia de numerosas definiciones del concepto de bilingüismo, y menciona que estas han surgido sin algún sentido que promueva una mejor comprensión. Según Hamers y Blanc (2004), la mayoría de las definiciones han partido solamente de la perspectiva lingüística. Indican que de esta forma se han ignorado las dimensiones no lingüísticas. Ejemplifican lo anterior al citar a autores como Mohanty (1994, como se citó en Hamers y Blanc, 2004) quien limita su definición de bilingüismo a la dimensión social-comunicativa al argüir que las personas o comunidades bilingües son aquellas que poseen la habilidad de atender sus necesidades comunicativas individuales y de la sociedad, en el funcionamiento normal en dos o más lenguas de interacción.

Para el dominio de una lengua, ya sea materna o segunda, Alarcón Neve (1998) menciona la implicación de una serie de factores no precisamente lingüísticos que, a su decir, no se han contemplado en la mayoría de las definiciones. Indica que, de esta forma, el bilingüismo debe

dejar de entenderse como un fenómeno unidimensional y concebirse como multidimensional, quien enfatiza que es difícil explicarlo en una definición.

Hornby (1977, como se citó en Baetens Beardsmore, 1986), arguye que el campo del bilingüismo es multidisciplinar debido a la naturaleza de los aspectos involucrados. Alarcón Neve (1998) indica que el fenómeno del bilingüismo debe ser abordado también desde parámetros a) psicolingüísticos: la competencia comunicativa y la organización cognitiva en ambas lenguas, y b) sociolingüísticos: la presencia de la L2 en el ambiente en el que el hablante se desenvuelve, la relación de estatus entre las dos lenguas y la pertinencia al grupo o la identidad cultural. Al respecto, Montrul (2013) indica que los factores que definen el ser bilingüe se relacionan también con la adquisición de las lenguas, el conocimiento y uso de las lenguas en contextos adecuados y con las habilidades del individuo en lo que respecta al conocimiento lingüístico y la actuación.

Grösjean (2008) propone una visión integral del bilingüismo en la que se asume que aquel que es bilingüe no puede clasificarse como dos partes distintas. Se indica que el individuo bilingüe no es la suma de dos monolingües en una persona debido a que cada individuo posee una configuración de lenguaje distinta. Además, señala que, en el individuo, la coexistencia y la constante interacción de las dos lenguas produce un sistema de lenguaje diferente y completo. Lo anterior lo explica al desarrollar dos analogías: la primera trata acerca de corredores saltadores de vallas (*high hurdlers* en inglés). Explica que estos atletas combinan dos tipos de competencias: la de salto de alturas y la de carrera; cuando el corredor y el saltador de alturas se comparan de manera individual, estos no cumplen con nivel de competencia alguno, pero menciona que, si estos se consideran en su totalidad, son atletas en todos los sentidos. Añade que ningún experto en este deporte compararía alguna vez a un corredor saltador de vallas con un corredor o con un saltador de vallas, aunque este último posea algunas características de los dos. Lo anterior debido a que un corredor saltador de vallas es una versión integrada de los dos: un atleta único y específico que es capaz de alcanzar los niveles más altos de competencia mundial de la misma manera que el corredor y el saltador de vallas pueden hacerlo de muchas maneras. Entonces Grösjean indica que el individuo bilingüe es como un gran corredor saltador de vallas: un todo integrado, un

hablante-oyente específico y sin igual, y no la suma de dos monolingües completos o incompletos. La segunda analogía de Grösjean parte del biculturalismo: los individuos biculturales, por ejemplo, los mexicoamericanos, no son dos individuos monoculturales, sino que son individuos que combinan y mezclan aspectos de las dos culturas para producir una configuración cultural única.

Montrul (2008) considera bilingüe a una persona que tiene conocimiento estable y control funcional de dos o más lenguas, sin importar el nivel de conocimiento o si las lenguas se usan en la vida cotidiana. La palabra “estable” significa que, si se habla de un adulto, este no está en el proceso de aprendizaje de una lengua, sino que ya tiene cierto conocimiento relativamente fijo, aunque este no sea a nivel nativo.

Hasta aquí se revisan puntualmente algunos aspectos fundamentales del bilingüismo. Esta investigación parte entonces de la visión de los autores de que un individuo es bilingüe por tener cualquier nivel de competencia en otra lengua distinta de su L1, del concepto de bilingüidad que tienen Hamers y Blanc (2004), que se considera como el estado psicológico de un individuo que utiliza más de un código lingüístico como medio de comunicación social, independientemente de su nivel de competencia, y de la visión de integralidad de Grösjean.

En el siguiente apartado se continúa con la revisión sobre los tipos de bilingüismo, a partir de lo cual se establecerá que en la presente investigación participan bilingües secuenciales.

3.1.1. Tipos de bilingüismo en la niñez

Esta investigación parte de las consideraciones que Lyon (1996), Baker (2001), Hamers y Blanc (2004) y Montrul, (2008) establecen sobre dos tipos generales de bilingüismo: el bilingüismo simultáneo y el bilingüismo secuencial.

Así, todas las definiciones de los autores que se presentan en la Tabla 1 se dirigen por el mismo enfoque explicativo de los tipos de bilingüismo. A partir de esta convergencia se puede explicar entonces que el bilingüismo simultáneo versa sobre individuos que aprenden dos lenguas a la vez, desde el inicio de su desarrollo de lenguaje, mientras que el bilingüismo

secuencial trata sobre individuos que aprenden una segunda lengua después de haber adquirido nociones básicas de una primera.

Tabla 1

Conceptualizaciones de los tipos de bilingüismo en la niñez

	Bilingüismo simultáneo	Bilingüismo secuencial o consecutivo
Lyon (1996)	El niño que ha sido expuesto a dos lenguas desde su nacimiento.	El niño que inicialmente ha sido expuesto a solo una lengua, y que después comienza a aprender una L2 durante la infancia.
Hamers y Blanc (2004)	El niño desarrolla dos lenguas maternas desde el inicio de su lenguaje.	El niño adquiere una segunda lengua después de la adquisición básica de su primera lengua.
Baker (2001)	El niño que adquiere dos lenguas al mismo tiempo, en edades tempranas.	El niño aprende una lengua y después se vuelve “proficiente” en una L2.
Montrul (2008)	Son niños que son expuestos a dos lenguas desde el nacimiento o desde la edad de 3 años. Estos niños colocan dos sistemas lingüísticos independientes desde el estado inicial de la adquisición del lenguaje.	Son niños que en primera instancia aprendieron una lengua y que después aprendieron un segundo, una vez establecidas las nociones del primero. Ejemplo: después de los 4 años.

Nota. Elaboración propia, a partir de la información proporcionada por los autores citados.

Por lo anterior se explica el tipo de bilingües que colaboraron en esta investigación: se trata de estudiantes que han desarrollado su bilingüismo o bilingüidad principalmente por la inmersión en un sistema de escolarización bilingüe. Son estudiantes que primero desarrollaron su primera lengua español principalmente por su contexto familiar, quienes desarrollan después, principalmente mediante esta inmersión, una competencia en su segunda lengua (inglés), de modo que se pueden definir como bilingües secuenciales.

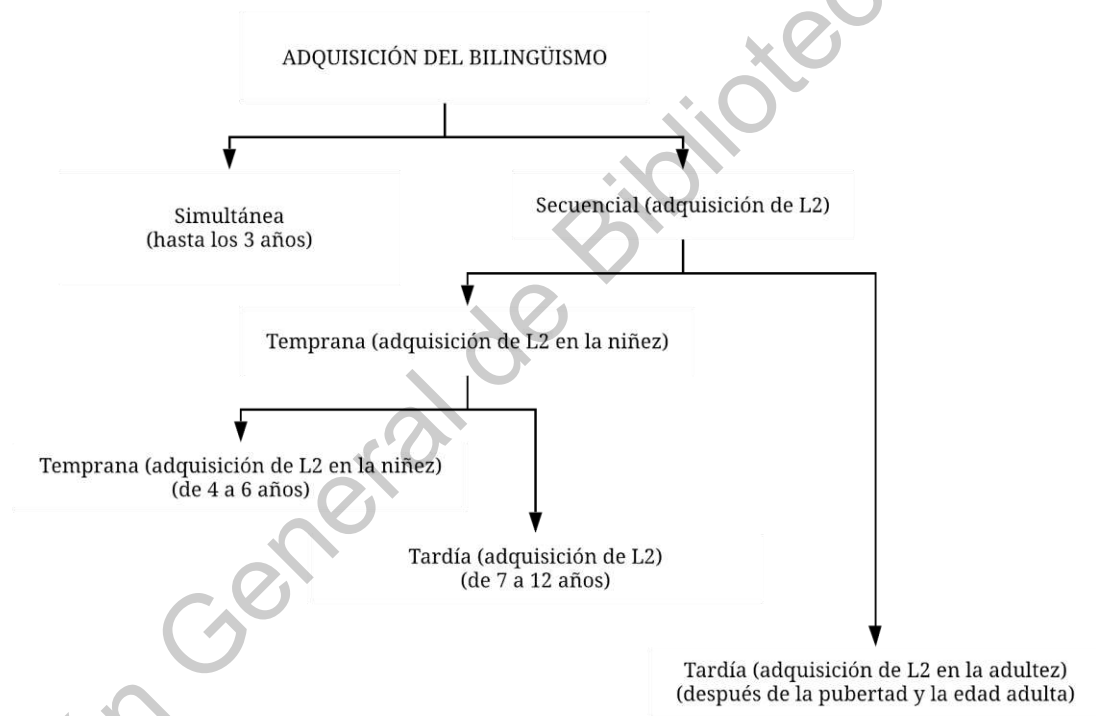
3.1.2. Factores que desarrollan el bilingüismo

Como ya se ha mencionado, la adquisición de una lengua por un individuo puede darse de manera secuencial o simultánea. Para ahondar sobre esto, se puede acudir a las consideraciones de Montrul (2013; 2008), quien explica el proceso del desarrollo del

bilingüismo. Esta autora menciona que existen dos parámetros comunes que ayudan a distinguir el bilingüismo: la edad de la adquisición ya sea temprana (dada en la niñez) o tardía (después de la pubertad) y la secuencia de adquisición en la niñez, ya sean dos lenguas adquiridas de manera simultánea frente a una lengua adquirida de manera secuencial, después de aprender otra (véase Figura 1).

Figura 1

Tipos de bilingüismo por edad y secuencia de adquisición



Nota. Traducido y adaptado de Montrul (2008, p. 18).

Otros aspectos relevantes que considera Montrul (2013) en el desarrollo del bilingüismo son la competencia y el balance relativo en el dominio de las dos lenguas. Indica que la competencia y el balance se relacionan con el grado de logro final en las dos lenguas del individuo. También, señala que a menudo los individuos bilingües dominan más una de las dos lenguas. Supone que el balance relativo entre las dos lenguas varía a lo largo de la vida

del individuo, lo que depende de una variedad de factores como la edad, la secuencia de adquisición, la preferencia y los contextos de uso en la comunidad.

Para ahondar en las formas de adquisición, ya sea secuencial o simultánea, vale la pena mencionar que Baker (2001) establece que la manera secuencial del desarrollo del bilingüismo conduce al área de adquisición de L2; indica que este desarrollo puede provocarse por la interacción en determinados contextos, ya sean formales e informales. Por formales se pueden entender la interacción a la que el individuo se expone cuando está en contextos institucionales, por ejemplo, la escolarización y la asistencia a escuelas de lenguas, mientras que por contextos informales se puede considerar las situaciones con los amigos, las guarderías o el mundo social. Ante lo anterior, esta autora señala que no existe una ruta única que provoque que el individuo tenga competencia en una L2. Sobre el bilingüismo simultáneo, señala la existencia de cuatro dimensiones básicas en las que se propician las condiciones para que el individuo desarrolle su bilingüidad de manera simultánea: 1) que en los contextos familiares, uno o los dos padres o tutores sean bilingües, 2) que exista un acuerdo entre los padres o tutores sobre cuál lengua o lenguas usar, de manera que enfrenten al niño a estas desde su nacimiento, y las dimensiones 3) y 4), que se relacionan con que aunque los padres o tutores del niño hablen una lengua, este último se enfrente a otra en su contexto social y escolar.

Por su parte, Myers-Scotton (2006) apunta que el bilingüismo se da a partir del contacto entre hablantes de distintas lenguas maternas. Expresa que este resulta de dos configuraciones de condiciones: proximidad y desplazamiento. Sobre la proximidad, indica que, en ocasiones, las condiciones de vida de los hablantes provocan que estos convivan con hablantes de otras lenguas. En esta conceptualización del autor se señala que en las condiciones que propician la proximidad hacia el desarrollo del bilingüismo se encuentran: 1) vivir en un país bilingüe, 2) vivir en zonas fronterizas, 3) vivir en un área con población multiétnica, 4) poseer ocupaciones que involucren el contacto con hablantes de otros países, 5) contraer matrimonio con un hablante extranjero y 6) que uno de nuestros padres o abuelos sea de origen extranjero.

Entonces, si se consideran estas perspectivas de los autores puede concluirse que existe una variedad de factores primarios y secundarios que afectan la manera en la que los individuos

adquieren una lengua adicional. Incluidas en estas perspectivas se encuentran factores escolares y factores particulares de cada individuo que suponen contextos bilingües y multilingües. En el siguiente apartado se analizará a detalle la variedad de factores que intervienen en un contexto escolar bilingüe.

3.1.3. Educación y escolarización bilingüe

Para entender el contexto bilingüe en el que se desarrollan los estudiantes participantes de esta investigación es preciso definir teóricamente las implicaciones de la escolarización bilingüe. Ennis (2018) plantea que la escolarización o educación bilingüe se apoya de un concepto más particular: define que esta puede estar conformada de cualquier curso o plan de estudios y puede estar presente en alguna institución en la que se utilizan dos lenguas como medio de instrucción. Por su parte Wright y Baker (2017) apuntan que la escolarización bilingüe trata sobre aquella educación en la que dos o más lenguas se utilizan para enseñar y aprender algo de, la mayor parte o todo el programa educativo. En su trabajo, Hamers y Blanc (2004) refieren sobre algo que va más allá: un sistema escolar, en el cual, por medio de tiempos determinados, la docencia se planea y se ejerce al menos en dos lenguas. Estas tres visiones coinciden en que la escolarización bilingüe trata de enseñar en dos lenguas como medio de instrucción.

Montrul (2013) realiza una descripción acerca de la educación bilingüe: en esta indica que los objetivos de este tipo de educación varían de acuerdo con la política lingüística de cada país. Para conceptualizar la educación bilingüe considera importante primero poder entender qué es educación/enseñanza de una lengua extranjera; a través de esta, una segunda lengua es enseñada en modalidad de asignatura o materia, por algunas horas a la semana, al igual que otras asignaturas como ciencias, matemáticas o historia. En esta modalidad de clase de lengua, los estudiantes aprenden vocabulario y aspectos como la estructura de la lengua mediante contextos significativos para ellos, o mediante tareas. En esta modalidad, la lengua se considera más como objeto de estudio.

Algunos aspectos posiblemente presentes en esta modalidad son: a) es posible que la lengua extranjera no se enseñe en la lengua, sino mediante estrategias como la traducción, b) es posible que el profesor de lengua no necesariamente utilice la lengua ni solicite a los estudiantes que la usen durante clase y c) es posible que el grado de uso de la lengua por el profesor varíe, lo que depende de su nivel de competencia.

En contraste de lo expuesto sobre la enseñanza de lengua extranjera, Montrul (2013) describe la educación bilingüe o en segunda lengua de manera más positiva. Aquí considera que la segunda lengua no es simplemente una materia como en el caso de la lengua extranjera, sino que es el vehículo o medio de instrucción de las asignaturas, es decir, que los materiales utilizados para impartir las clases se encuentran en la lengua objeto.

García (2009) establece la existencia de una diferencia entre la educación bilingüe y los programas tradicionales de enseñanza en segunda lengua o de lengua extranjera. Indica que es usual que en la enseñanza tradicional se trate la lengua como asignatura/tema, mientras que en la educación bilingüe se utiliza la lengua como medio de instrucción, lo que significa que en esta modalidad se enseñan contenidos en una lengua diferente de la lengua dominante por los hablantes. Además, en esta modalidad se puede proveer de educación significativa y equitativa, por lo que García (2009) es concluyente al afirmar que los programas de educación bilingüe se caracterizan por ser integrales, enseñar en dos lenguas y fomentar y desarrollar distintas conceptualizaciones sobre las lenguas y las culturas de los hablantes y su diversidad.

Si se comparan los trabajos de García (2009) y Montrul (2013) parece existir una diferencia en cuanto a la conceptualización y diferenciación entre los conceptos de educación bilingüe, enseñanza en lengua extranjera y enseñanza en segunda lengua. García parece agrupar la enseñanza de lengua extranjera y en segunda lengua y separarlas del concepto de educación bilingüe. Al conjunto de enseñanza de lengua extranjera y en segunda lengua lo llama “*language teaching programs*” (o programas de enseñanza de lengua, en español), cuyos objetivos son para aprender una lengua adicional. Arguye que la diferencia con la educación bilingüe se encuentra en su definición del objetivo general, el cual tiene que ver con que sus

programas son integrales, enseñan en dos lenguas y fomentan y desarrollan distintas conceptualizaciones sobre las lenguas, las culturas y su diversidad.

Por ello, la educación bilingüe: a) se centra en ayudar a los estudiantes para que sean ciudadanos responsables, mientras aprenden a desempeñarse en culturas distintas a las de su origen y b) hace que la escolarización sea significativa y comprensible para aquellos estudiantes que estudian en un sistema escolar en el que la lengua es distinta a la de su origen.

García (2009) realiza algunas comparaciones entre la educación bilingüe y los programas de enseñanza de lengua (véase Tabla 2).

A grandes rasgos, la autora establece que la enseñanza de segunda lengua o como extranjera se enfoca precisamente en la enseñanza de lengua, mientras que en la educación bilingüe se educa para la vida. Por su parte, Montrul (2013) parece conceptualizar que la enseñanza en segunda lengua se da de forma natural en los programas bilingües, a diferencia de la enseñanza de una lengua como extranjera.

Tabla 2

Diferencias entre la educación bilingüe y los programas de lengua extranjera

	Educación bilingüe	Enseñanza de segunda lengua o como extranjera
Objetivo general	Educar de forma significativa y promover algún tipo de bilingüismo	Obtener competencia en una lengua adicional
Objetivo académico	Educar de forma bilingüe para que el alumno pueda funcionar entre las culturas	Aprender otra lengua y familiarizarse con otras culturas
Uso de la lengua	Las lenguas se usan como medio de instrucción	La lengua es el tema de instrucción
Uso de la lengua en la instrucción	Utiliza dos o más lenguas	Utiliza la lengua objeto la mayor parte del tiempo
Énfasis pedagógico	Integración de lengua y contenido	Instrucción explícita de la lengua como objeto

Nota. Traducido y adaptado de García (2009, p.17).

En esta investigación se parte de la consideración de García (2009) de que la educación bilingüe es aquella que va más allá que la enseñanza de lengua extranjera y la enseñanza en segunda lengua, ya que se tiene en cuenta en el contexto especial de bilingüismo en el que se han desarrollado los participantes del estudio.

3.2. La narración y su observación en el desarrollo lingüístico

Si se define la narración, se podría mencionar que se trata de una representación de eventos o de una serie de eventos (Abbott, 2008) y de un acto en el que se cuenta una historia (Maloney, 2010). Las narraciones son parte de la comunicación de nuestra vida cotidiana: estas versan sobre sucesos recientes o pasados, ya sea de nosotros o de otros que conocemos (Van Dijk, 1978). Se asocian al acto de narrar y se manifiestan en cualquier ocasión en que alguien nos cuenta algo (Fludernik, 2009). En palabras de esta misma autora, todos somos narradores en nuestra vida diaria, e incluso apunta a que hay quienes son narradores profesionales, tales como maestros y comediantes. La narración es también una forma instaurada en la manera en la que los humanos comprendemos el mundo (Calsamiglia Blancafort & Tusón Valls, 1999), ya que forma parte de la interacción social de la humanidad, al verse esta en la necesidad de comunicarse y de compartir vivencias (Barriga Villanueva, 2014; Thornborrow, 2010).

Genette (1998) menciona unas diferencias entre los conceptos *historia*, que consiste en el conjunto de acontecimientos que se cuentan; *relato*, que consiste en el discurso con el que se cuenta; y *narración*, que consiste en el propio acto de contar. A partir de lo anterior, Fludernik (2009) propone una definición de la narración al considerar dichas variables:

A narrative is a representation of a possible world in a linguistic and/or visual medium, at whose centre there are one or several protagonists of an anthropomorphic nature who are existentially anchored in a temporal and spatial sense and who (mostly) perform goal-directed actions (action and plot structure). It is the experience of these protagonists that narratives focus on, allowing readers to immerse themselves

in a different world and in the life of the protagonists. In verbal narratives of a traditional cast, the narrator functions as the mediator in the verbal medium of the representation. Not all narratives have a foregrounded narrator figure, however. The narrator or narrative discourse shape the narrated world creatively and individualistically at the level of the text, and this happens particularly through the (re)arrangement of the temporal order in which events are presented and through the choice of perspective (point of view, focalization). Texts that are read as narratives (or 'experienced' in the case of drama or film) thereby instantiate their narrativity (p. 6).

Se decidió considerar esta definición de Fludernik (2009), ya que engloba varios aspectos tomados en cuenta en la presente investigación. El primero se relaciona con la temporalidad y espacialidad de lo que se narra. Esto se relaciona precisamente con la propuesta de análisis a partir de la cual se realizó este trabajo (Leech & Short, 1981, 2007), en la que se delinean una serie de categorías que clasifican estructuras relacionadas con tiempo y espacio. Un segundo aspecto es en el que los participantes de esta investigación, como narradores funcionan como mediadores en la representación verbal de lo acontecido y dicho. El tercer aspecto es el relacionado con que cada narrador —en este caso, los participantes de este trabajo— acomoda o adapta de manera creativa e individual los sucesos, lo que depende del punto de vista a partir del cual narran, lo cual apunta a las formas de presentación del discurso (narración, habla, pensamiento).

En todo lo anterior se involucra al narrador, que en cada caso se trata de un ser humano que, para poder actuar como tal, tiene que desarrollar una competencia lingüística-discursiva que le permita desempeñarse. Barriga Villanueva (2014) realiza una ejemplificación en la que dilucida cómo el ser humano, desde que es niño, desarrolla su capacidad discursiva de acuerdo con las características propias de su realidad y el nivel de interacción. Primero, el niño se vuelve capaz de seleccionar y/o recontar acontecimientos que considera significativos y que se relacionan con la realidad que vive, de modo que se vuelve también capaz de ordenarlos, a través de la lengua, en una estructura narrativa en la que, de acuerdo con sus experiencias y capacidades, es capaz de realizar adiciones en las que agrega aspectos

subjetivos y emocionales, de manera que logra asignar significados inherentes a su desarrollo lingüístico.

Se han realizado distintos estudios que han tenido como fin observar la narración y su desarrollo en el lenguaje infantil, ya que, desde muy temprana edad, los niños tienen la oportunidad de experimentar con la narración. Estas experiencias con la narración se dan a partir de las historias que muchos padres y madres en el mundo les leen/cuentan desde pequeños, así continúan hasta cuando llegan a la edad escolar y es ese el momento en el que la escolarización juega un papel importante en este desarrollo de habilidades narrativas. De acuerdo con Kao (2015), los niños primero son receptivos ante la narración, pero es en la edad escolar donde crece la posibilidad de que se vuelvan productivos en las narraciones, a medida que su dominio de lengua incrementa. Entonces, cuando los niños se vuelven más productivos en su narración, se habla de que se encuentran desarrollando habilidades de lenguaje avanzadas (Wedin, 2010).

Se ha mostrado que, para la edad de 3 años, los niños han comenzado a desarrollar algunas habilidades necesarias para poder realizar producciones narrativas, tales como el sentido de sí mismos, memoria sobre hechos del pasado, sentido de relaciones temporales y espaciales y razonamientos de causa-efecto (Kao, 2015). Peterson y Jesso (2008) describen que los niños, al estar expuestos a las narraciones orales de los adultos, se vuelven capaces de entender y organizar sus secuencias, por lo que una vez que ellos comienzan a tomar el papel de producción de narraciones pueden seguir patrones y establecer las relaciones de sentido, temporales y de causa efecto de los acontecimientos narrados. Esto se relaciona en gran medida con el concepto de zona de desarrollo próximo propuesto por Vigotsky (1979), el cual se define como aquella fase que está por alcanzarse, en la que los niños podrán producir manifestaciones de lenguaje aún no dominadas, con la ayuda de un adulto, así también con el concepto de andamiaje o *scaffolding*, el cual consta de un dominio cada vez mayor o “por escalones”, de modo que lo que hacen los niños con la lengua actualmente con la ayuda de otros, será hecha en el futuro por sí mismos (Wedin, 2010).

Pearson (2002) establece una propuesta general de fases etarias en las que los niños podrían ya dominar algunas habilidades discursivas: menciona que, para la edad de 3 años, los niños

pueden producir historias como réplica a algún comentario de un adulto. Entre los 5 y 10 años, sus estructuras se desarrollan de manera idónea, lo cual llama la atención, al ser producciones con más elementos lingüísticos, donde ya es posible observar niveles de unificación más altos en la trama, así también en la descripción de las motivaciones de las acciones y eventos acontecidos mediante la referencia a estados internos y mentales de los personajes, y en que son capaces ya de determinar si el público de la producción narrativa necesitará más elementos informativos para comprender lo narrado. La perspectiva de Pearson se puede delimitar con base en otros estudios de otros autores como Kemper y Edwards (1984), quienes dicen que para la edad de cuatro años, los niños son capaces de expresar relaciones causales entre eventos, mientras que Berman (1988) señala que para la edad de cinco, los niños pueden describir secuencias temporales de eventos. Por su parte, McCabe y Rollins (1994) indican que aproximadamente para la edad de seis, los niños tienen la capacidad de contar historias completas. En estas historias precisan aspectos como el tiempo y el espacio. Y de acuerdo con Wolf (1985), para la edad aproximada de siete, muchas de las habilidades narrativas de los niños se han desarrollado completamente.

Stadler y Ward (2005), con base en las propuestas de Applebee (1978) y Stein y Glein (1979) proponen una serie de niveles narrativos. El primero, denominado como “*labeling*” o *etiquetar* en español, refiere a cuando los niños emiten enunciados no relacionados entre sí. Eso se manifiesta aproximadamente entre los 3 y los 5 años. El segundo nivel narrativo es “*listing*” o *enlistar* en español. Este es con respecto a cuando los niños emiten enunciados relacionados entre sí, en el que parecen realizar secuencias descriptivas en torno a una situación. El tercer nivel narrativo es “*connecting*” o *conectar* en español. Este nivel se relaciona con enunciados que se vinculan entre sí, en los que ya se dilucidan algunos aspectos percibidos por los niños. El cuarto nivel narrativo es “*sequencing*” o *secuenciar* en español. En este nivel los enunciados están temporalmente relacionados que pueden o no girar en torno a una situación. En este nivel empiezan a aparecer también la intencionalidad de los personajes y causalidad. El quinto y último nivel “*narrating*” o *narrar* en español. En este nivel hay presencia de enunciados temporalmente relacionados entre sí, que giran en torno a un tema. Aquí se generan tramas desarrolladas y complejas.

Como se ha visto hasta ahora, la narración ha sido ampliamente estudiada desde tiempo atrás, y se han observado distintas manifestaciones de este. Esta revisión y lo mencionado aquí sirve para justificar que los participantes de la presente investigación ya tendrían desarrollados estos niveles narrativos en los que, de acuerdo con autores como Kemper (1984) y Stadler y Ward (2005), ya tendrían que dominar.⁶

Queda entendido entonces que la narración ha sido estudiada para observar su relación del desarrollo lingüístico. Algunos de los aspectos examinados son las habilidades narrativas tanto en bilingües como en monolingües (Gámez & González, 2019; Lucero, 2018; Roch et al., 2016; Rodina, 2017; Temiz, 2019); el desempeño narrativo (Bohman et al., 2010; Gutiérrez-Clellen, 2002); la cohesión y coherencia (Hickmann, 2004; Hickmann & Schneider, 1993); los referentes (Kail & Hickmann, 1992; Prego Vázquez, 2005); la cita directa y su desarrollo (Alarcón Neve, 2020; Goodell & Sachs, 1992; Köder & Maier, 2016; Serratrice et al., 2015; Shiro, 2012) y la narración de poblaciones atípicas (Iluz-Cohen & Walters, 2012; Squires et al., 2014), por mencionar algunos.

En el siguiente capítulo se describen el modelo de análisis a partir del cual se realizó la presente investigación. Se detallan aspectos sobre similitudes y diferencias entre las categorías de análisis.

3.3 El modelo de narración y representación del habla y del pensamiento de Leech y Short (1981, 2007)

Como se ha hecho explícito en los capítulos anteriores, esta investigación recurre a la aplicación de un modelo de análisis de prosa que nace en la estilística, definida por Leech y Short (1981, 2007) como un área que investiga las relaciones entre los logros artísticos de los escritores y cómo estos se manifiestan en la lengua. De este modo, la estilística estudia los significados de los textos y sus características lingüísticas. Inicialmente, los autores se propusieron observar y comparar las charlas entre los personajes de las historias y cómo se

⁶ La media de edad de los participantes es de 13.79 años. Consulte detalles en la sección de metodología.

comparaban estas con las conversaciones cotidianas, pero esto solamente se limitaba al análisis del habla directa, para ello observaron y dieron cuenta de otras formas de presentación del discurso de los personajes. Cabe destacar que también decidieron incluir al pensamiento por tener estructuras paralelas a las del habla.

Con el pasar de los años, Short (2007, 2012) individualmente y en colaboración (Semino & Short, 2004) continuó con apuntes y aportes al modelo, así como también otros autores cercanos (McIntyre et al., 2004). Cabe destacar que para la realización de estos aportes se utilizaron otros tipos de texto en sus corpus para las determinaciones a las que llegaron. Entre los textos se pueden encontrar no solo prosa, sino también informes de noticias periodísticas, biografías y autobiografías (Semino & Short, 2004) y hasta corpus orales (McIntyre et al., 2004), lo que podría justificar su aplicación en otros tipos de análisis de textos.

Además de la presentación del habla y del pensamiento, en McIntyre (2004), Semino y Short (2004) y Short (2012) se da cuenta también de categorías paralelas de presentación de lo que se escribe. Así, teóricamente también hay bases para mencionar que existe la representación de la escritura.

En esta investigación se consideró idóneo agrupar las categorías propuestas por los autores en tres componentes: el primero se denomina “componente de narración” en el que, a grandes rasgos, se conjuntan las categorías relacionadas a la secuencia narrativa de historias; al segundo se le denomina como “componente de habla” en el que precisamente están presentes las categorías que implican esta, mientras que al tercero se le denomina como “componente de pensamiento” por las mismas razones. En los apartados subsecuentes se desarrollan los componentes planteados. Cabe destacar que en esta investigación la utilización de las abreviaturas en inglés facilitó el aprendizaje de estas por los investigadores y evitó posibles confusiones en la identificación y manipulación de las diferentes categorías de cada componente.

La decisión de utilizar este modelo/escala se dio a partir de una serie de reflexiones sobre el análisis de las muestras obtenidas en el presente estudio. Inicialmente este trabajo se trataría de un estudio que analizaría los usos de discurso directo e indirecto en las dos lenguas, al

seguir el mismo enfoque y metodologías utilizadas por Alarcón Neve (2019, 2020). Cabe resaltar que estos conceptos de discurso directo y de discurso indirecto corresponden a las categorías de habla y pensamiento directos e indirectos del modelo/escala de narración y presentación del habla y del pensamiento.

Con el procesamiento de las primeras muestras, surgieron una serie de dudas que giraban en torno a si ese análisis de discurso directo e indirecto sería suficiente para dar cuenta del cómo se manifestaban los recuentos de los participantes y de las distintas estrategias que adoptaban para elaborarlos. Por lo anterior, se buscaron otras alternativas de análisis que pudieran cubrir no solo el aspecto de discurso directo e indirecto, sino otros dominios que, además de ser importantes de observar, componen este tipo de textos de naturaleza de ficción. Fue así como se optó por utilizar el modelo/escala de narración y presentación del habla y del pensamiento.

Es importante definir aquí el por qué en esta investigación se parte de una concepción de representación y no de una presentación del habla y del pensamiento. Esto radica en que el corpus con el que se generó la propuesta de Leech y Short (1981, 2007) se obtuvo del análisis de textos literarios de ficción, es decir, de textos ya existentes y de analizar las variantes que componían a esos textos. Así también, McIntyre et al (2004), Semino y Short (2004) y Short (2007, 2012) basaron sus análisis en otros tipos de textos que, como se mencionó en la revisión teórica, incluyen ficción en prosa, informes periodísticos, biografías y autobiografías, y hasta datos orales. Lo mencionado anteriormente corresponde a cómo se presenta el habla, el pensamiento. Esto contrasta con lo que realizaron los participantes de esta investigación, quienes, al producir una tarea de recuento escuchan lo presentado en el habla y en el pensamiento por parte del creador del cuento original, para posteriormente presentar esa habla y ese pensamiento con sus propias palabras. Es por ello por lo que esta investigación se usa el término *representación del habla y el pensamiento*.

3.3.1 Componente de narración

De acuerdo con el modelo desarrollado por los autores mencionados en el apartado anterior (Leech & Short, 1981, 2007; McIntyre et al., 2004; Semino & Short, 2004; Short, 2007,

2012), el componente narrativo se conforma por las categorías “Narración” [N] y “Narración Interna” [NI] (categorías *a priori*), pero derivado del análisis realizado de las narraciones elaboradas por los participantes de esta investigación se consideró necesario realizar algunos apuntes sobre posibles variaciones de la categoría de narración [N], lo cual se aplica para diferenciar distintas formas en las que esta se manifiesta. Por tanto, estas variables de la categoría [N] fueron identificadas a posteriori, las cuales son *Narrator’s Evaluation* [NE] (evaluación del narrador), *Locative Temporal Marker* [LTM] (marcador discursivo locativo-temporal) y *Locative Temporal Setting* [LTS] (configuración locativa-temporal). Aquí cabe comentar que, si bien las categorías LTM y LTS pueden agruparse en una sola y así evitar que se granule más el análisis, se decidió considerarlas por separado, ya que esto permitió y permitirá observar diferencias en cuanto a complejidad en la elaboración de las estructuras que las implican. A continuación, en la Tabla 3 se brindan detalles y ejemplos para entender y diferenciar cada una de las categorías mencionadas.

Tabla 3

Definición y ejemplificación de categorías del componente de narración

Categoría y descripción	Ejemplos
<p>Reporte narrativo de acción: <i>Narrative Report of Action</i> [N] Descripción de acciones, eventos y estados que configuran la continuidad de los eventos discursivos.</p>	<p><i>Acción</i> 1. Victoria levantó la mano <i>Evento</i> 2. Los niños conocieron a la que iba a ser su maestra de música <i>Estado</i> 3. Crisantemo estaba radiante</p>
<p>Narración de estados internos: <i>Internal Narration or Narration of Internal States</i> [NI] El narrador realiza enunciaciones sobre el mundo interior de los personajes.</p>	<p>4. Crisantemo se sintió mucho mejor 5. Se extrañó Josefina</p>
<p>Evaluación por parte del narrador: <i>Narrator’s Evaluation</i> [NE]⁷ El narrador se refiere a la percepción personal que tiene sobre los eventos, las acciones y estados de los personajes.</p>	<p>6. Ella soñaba que se llamaba Juana. [NE] Fue un sueño hecho realidad.</p>

⁷ Esta categoría se distinguió a partir de lo considerado por Fludernik (1993, 1996) como “*narrated perception*” (percepción narrada, en español) y Black (2006) como “*narrator’s comment*” (comentario del

<p>Configuración locativa-temporal: <i>Locative-Temporal Setting</i> [LTS] Configuraciones locativas y temporales en las que se desarrollan escenas. Acontecen eventos de narración y/o de habla y de pensamiento. En estos está presente una predicación.</p>	<p>7. [LTS] Cuando era la hora de dormir, [N] Victoria se levantó [...] 8. [LTS] El día en que nació la niña [NE] fue el día más feliz de la vida de sus padres.</p>
<p>Marcadores locativos o temporales: <i>Locative-Temporal Marker</i> [LTM] Avisa del cambio de escena y, a diferencia de la categoría anterior, no elabora de forma compleja (con predicación) ni el escenario físico ni temporal en el que se desarrollan los eventos narrativos y discursivos subsecuentes.</p>	<p>9. [LTM] A la mañana siguiente, [N] la niña se puso su vestido para ir a la escuela.</p>

Hasta aquí se explican las categorías del componente de narración. En la siguiente sección se describen los componentes de habla y de pensamiento.

3.3.2 Componentes de habla y de pensamiento

Por su parte, los componentes de habla y de pensamiento se conforman de siete categorías cada uno, las cuales son paralelas entre ambos de los componentes, es decir, las que existen en el componente de habla, también existen en el de pensamiento. Para este componente, las categorías se dividen en las que se relacionan con estructuras más narrativizadas como las de presentación narrativa de la voz [NPV] y del pensamiento [NPT] y la presentación narrativa de los actos de habla [NPSA] y de pensamiento [NPTA], incluso las categorías a las que pertenecen las cláusulas de reporte de habla [NSPS] y de pensamiento [NSPT], y el habla [IS] y pensamiento indirecto [IT]. En contraste se encuentran las categorías dialógicas de habla directa [DS] y pensamiento directo [DT], habla directa libre [FDS] y pensamiento indirecto libre [FIT], así como las categorías de habla indirecta libre [FIS] y pensamiento indirecto libre [FIT].

narrador, en español) en el que el narrador alude a las condiciones mentales de los personajes y realiza combinaciones entre esto y su perspectiva.

A continuación se brindan detalles y ejemplos sobre las características de cada una de las categorías contempladas por los autores de la propuesta (Leech & Short, 1981, 2007; McIntyre et al., 2004; Semino & Short, 2004; Short, 2007, 2012) (véase Tabla 4).

Tabla 4

Definición y ejemplificación de categorías de los componentes de habla y de pensamiento

Categoría y descripción	Ejemplos
<p>Presentación del habla por el narrador y presentación del pensamiento por el narrador: <i>Narrator's Presentation of Speech</i> [NSPS] y <i>Narrator's Presentation of Thought</i> [NSPT]</p> <p>Cláusulas de reporte que presentan a las estructuras de habla y de pensamiento en sus variantes directas e indirectas. Se manifiestan en posición inicial o en posición final (antes o después de alguna unidad de habla o pensamiento directo).</p>	<p>1. Por la tarde, Victoria volvió a levantar la mano [NSPS] y dijo: [DS]⁸ —El crisantemo es una flor. Vive en los jardines, entre gusanos y otras cosas repugnantes.</p> <p>2. [NSPT] Ya no pensaba [IT]⁹ que su nombre fuese absolutamente perfecto.</p>
<p>Presentación narrativa de la voz y presentación narrativa del pensamiento: <i>Narrative Presentation of Voice</i> [NPV] y <i>Narrative Presentation of Thought</i> [NPT]</p> <p>Estructuras en las que se menciona que hubo pensamiento, sin indicar la información de lo que se dice o se piensa. Aplican también para la presentación narrativa de la voz.</p>	<p>3. [NPV] Nosotros hablamos con la mamá de Crisantemo, [N] pero de pronto ella se fue.</p> <p>4. [NPV] Victoria no dejó de hablar hasta que terminó la hora del recreo.</p> <p>5. [NPT] Crisantemo estaba perdida en su pensamiento.</p>
<p>Presentación narrativa de actos de habla y presentación narrativa de actos de pensamiento: <i>Narrative Presentation of Speech Act</i> [NPSA] y <i>Narrative Presentation of Thought Act</i> [NPTA]</p> <p>Estructuras que poseen una alusión a actos de habla o de pensamiento, que indican también toda o parte del contenido proposicional. Pueden estar acompañadas de un sustantivo o frase preposicional que indique el tópico. No representan el contenido original de lo dicho.</p>	<p>6. [NPSA] La maestra Estrella mandó a los niños a entonar la escala.</p> <p>7. [NPSA] La madre de Crisantemo le aconsejó cómo lidiar con el problema.</p> <p>8. [NPTA] Laura recordó sus viejos días de escuela.</p>
<p>Habla indirecta y pensamiento indirecto: <i>Indirect Speech</i> [IS] e <i>Indirect Thought</i> [IT]</p> <p>Contienen una representación del habla o del pensamiento de un personaje o de otra persona, que se encuentran gramaticalmente subordinadas a una unidad NSPS o NSPT.</p>	<p>9. [NSPS] Las niñas dijeron [IS] que la iban a oler y la iban a arrancar como si fuera un crisantemo de verdad.</p> <p>10. [NSPT] Crisantemo pensaba [IT] que su nombre era absolutamente perfecto.</p>

⁸ Esta categoría corresponde a habla o cita directa, la cual se explica más adelante. Es útil mostrarla aquí para ejemplificar de buena manera su relación con las estructuras [NSPS], ya que funcionan en conjunto.

⁹ Esta categoría corresponde a pensamiento directo, la cual se explica más adelante. Así como las estructuras [DS], funcionan en conjunto con las estructuras [NSPT].

Habla directa y pensamiento directo: *Direct Speech* [DS] y *Direct Thought* [DT]

Se trata de frases independientes que transmiten el contenido proposicional enunciado. En estas se representan las mismas palabras usadas, o también, aproximaciones más acercadas a lo dicho¹⁰. Estas estructuras se encuentran ancladas a estructuras NSPS y NSPT.

11. [N] Victoria levantó la mano [NSPS] para indicarle a la señorita Charo [IS] que el nombre de Crisantemo tenía ¡diez letras! ¡DIEZ!

12. [DS] —Si yo tuviera un nombre como el tuyo Ø seguro que me lo cambiaba. [NSPS] Insistió Victoria. [DT] —¡Ojalá pudiera! [NSPT] Pensó Crisantemo.

Habla indirecta libre y pensamiento indirecto libre: *Free Indirect Speech* [FIS] y *Free Indirect Thought* [FIT]

Se caracterizan por una mezcla de elementos deícticos, sintácticos y léxicos que corresponden a estructuras emitidas por quien habla actualmente y/o por quien habló antes de él. Generalmente, estas estructuras se manifiestan mediante cláusulas independientes.

13. [NSPS] Y la maestra sólo le dijo como de [FIS] ah, gracias.

14. [N] Estaban todos risa y risa y de pronto yo así de [FIS] ¿Por qué están tan locos?

Habla directa libre y pensamiento directo libre: *Free Direct Speech* [FDS] y *Free Direct Thought* [FDT]

Esta categoría se manifiesta de la misma forma que el pensamiento directo, pero sin estar acompañada de una cláusula de reporte NSPT o NSPS.

15. [FDS] —Pero ¿qué dices? [NI] Se extrañó la mamá.

[FDS] —¡Tu nombre es precioso!

[DS] —¡Ø Precioso, encantador, maravilloso y único! [NSPS] Dijo el padre.

16. [N] Entré en el baño, [FDT] huele a humo aquí.

Un aspecto que es importante mencionar es que Leech y Short (1981, 2007) señalan en este modelo una cuestión relacionada con el control del narrador (véase Figura 2). Estos autores indican que desde la categoría de narración (N) hasta las categorías que implican los actos de habla y de pensamiento (NPSA y NSPT) se puede asumir que el narrador de la historia tiene aparentemente un control total del reporte, lo que permite pensar que es una vía de presentación de la historia desde la perspectiva del narrador. Después de estas categorías se encuentran las directas (DS y DT), indirectas (IS y IT) y las indirectas libres (FIS y FIT), en las que los autores indican que hay aparentemente un control parcial del reporte, manifestándose en esta interacción y diálogos entre los personajes. Ya para las categorías directas libres (FDS y FDT), los autores apuntan que el narrador aparentemente no cuenta

¹⁰ De acuerdo con Short (2012), en ocasiones mucho tiempo ha pasado para recordar las palabras exactas de la versión original.

con el control del reporte, sino que son los personajes quienes figuran el control de la historia y su secuencia. La anterior conceptualización del control del reporte parece coincidir con lo que Fludernik (1993) identifica como “*diégesis*” y “*mímesis*”. La autora menciona que la diégesis se enfoca en estructuras más narrativizadas, mientras que la mímesis se enfoca en lo contrario, no solo en la imitación del habla, sino también de las acciones.

Dirección General de Bibliotecas UAQ

Figura 2

Escala de presentación del habla y del pensamiento

ESCALA DE REPRESENTACIÓN DEL HABLA Y EL PENSAMIENTO						
N	NSPS	NPV	NPSA	IS	FIS	FDS
Reporte narrativo de acción, evento o estado	Presentación del habla por el narrador	Presentación de la voz narrativa	Presentación de la narrativa de actos de habla	Habla indirecta	Habla indirecta libre	Habla directa libre
N	NI	NSPT	NRTA	IT	FIT	FDT
Reporte narrativo de acción, evento o estado	Narración de estados internos	Presentación del pensamiento por el narrador	Presentación de la narrativa de actos de pensamiento	Pensamiento indirecto	Pensamiento indirecto libre	Pensamiento directo libre
MÁS NARRATIVIZADO O MENOS DIALÓGICO						
MÁS DIALÓGICO O MENOS NARRATIVIZADO						
NARRADOR APARENTEMENTE EN CONTROL TOTAL DEL REPORTE				NARRADOR APARENTEMENTE EN CONTROL PARCIAL DEL REPORTE		
				NARRADOR APARENTEMENTE SIN NINGÚN CONTROL DEL REPORTE		

Nota: En esta tabla se presenta una adaptación propia de la escala de presentación de habla y de pensamiento. Leech y Short (1981, 2007) establecen que entre los estilos existe control del reporte.

Hasta aquí se han explicado y ejemplificado las categorías que conforman los componentes de narración, de habla y de pensamiento, que fueron aplicados en el análisis de las muestras en español e inglés del corpus que en esta investigación se estudia. Es importante aclarar que el análisis llevado a cabo en esta etapa se realiza desde una perspectiva estilística.

Dirección General de Bibliotecas UAQ

IV. PREGUNTAS Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

A partir de lo planteado en los capítulos anteriores, la presente investigación se formula las siguientes preguntas y objetivos de estudio:

Pregunta general

¿Cuáles son las similitudes y diferencias en la narración y representación del habla y del pensamiento, de narraciones de recuento generadas en las dos lenguas de jóvenes inmersos en escolarización bilingüe español L1-inglés L2?

Preguntas específicas

1. ¿Se puede aplicar el modelo/escala de estructuras de narración, de habla y de pensamiento de Leech y Short (1981, 2007) al análisis de estilo de narraciones de recuento de jóvenes bilingües de español L1, inglés L2? ¿Cuáles son las estructuras que se pueden encontrar?
2. ¿Cómo se manifiesta la recuperación de las secuencias narrativas y de presentación del habla y del pensamiento que componen las escenas de un cuento que previamente escuchan los jóvenes en versiones de esas dos lenguas?
3. ¿Se puede brindar evidencia estadística de que los componentes se manifiestan de la misma forma en ambas lenguas?
4. ¿Es posible detectar estrategias en la manera en que los adolescentes recuperan el contenido de narración y de habla y de pensamiento en los recuentos? Y esas estrategias, ¿se manifiestan de la misma forma en ambas de sus lenguas?

Objetivo general

Determinar las similitudes y diferencias en la narración y representación del habla y del pensamiento, de narraciones de recuento generadas en las dos lenguas de jóvenes inmersos en escolarización bilingüe español L1-inglés L2.

Objetivos específicos

1. Dar cuenta de si se puede aplicar el modelo/escala de estructuras de narración, de habla y de pensamiento de Leech y Short (1981, 2007) al análisis de estilo de narraciones de recuento de jóvenes bilingües de español L1, inglés L2 y determinar cuáles son las estructuras que se pueden encontrar.
2. Describir cómo se manifiesta la recuperación de las secuencias narrativas y de presentación del habla y del pensamiento que componen las escenas de un cuento que previamente escuchan los jóvenes en versiones de esas dos lenguas.
3. Determinar si existe evidencia estadística de que los componentes se manifiestan de la misma forma en ambas lenguas.
4. Determinar si existen estrategias en la manera en que los adolescentes recuperan el contenido de narración y de habla y de pensamiento en los recuentos y si se manifiestan de la misma forma en ambas de sus lenguas.

V. MATERIAL Y MÉTODOS

5.1 Tipo de investigación

La presente investigación se propuso ser descriptiva y correlacional, en congruencia con las preguntas y objetivos de investigación propuestos. Se realizó un análisis descriptivo y comparativo y correlacional del contenido entre lenguas, de estructuras de narración y representación del habla y del pensamiento, el cual atendió las preguntas y objetivos de investigación planteados.

5.2 Población y muestra

Población

La población de estudio se compuso de escolares que cursan educación secundaria en una escuela bilingüe de inmersión, que han estudiado en esta al menos desde 5 años anteriores al momento de la aplicación de las pruebas para la realización de esta investigación, es decir, al menos deben haber cursado desde el tercer año y encontrarse al momento de la investigación en el nivel estudios secundaria en la misma institución.

Muestra

Los participantes fueron 20 jóvenes con las siguientes características:

Se trata de jóvenes de nacionalidad mexicana, estudiantes de un colegio privado bilingüe y urbano ubicado en la zona norte-noroeste de la ciudad de Querétaro, ciudad principal de una de las 10 zonas metropolitanas más importantes de México, según los datos del último censo económico (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2016). Los jóvenes pertenecen a niveles socioeconómicos medio, medio-alto, dadas las características de la escuela, su ubicación en la ciudad, así como de información general sobre las actividades laborales de sus padres.

La muestra se compuso de 9 mujeres y 11 hombres, quienes son nativo hablantes del español y que han aprendido la lengua inglesa de forma secuencial. Ellos han desarrollado su bilingüismo¹¹ principalmente mediante la escolarización bilingüe de inmersión. Cabe mencionar que, al momento de la toma de muestras, los participantes cursaban el primero y segundo grado de educación secundaria (identificados también como séptimo y octavo grado de Educación Básica, respectivamente). Fueron seleccionados con la ayuda de sus profesores, quienes, a su consideración, y de acuerdo con los resultados de sus evaluaciones en segunda lengua inglés, podían participar en esta investigación. Para esta selección se consideró que los participantes tuvieran la edad correspondiente a su grado escolar, que no mostraran dificultades visibles de aprendizaje que se reflejaran en situaciones de reprobación continua o que tuvieran promedio inferior a siete o baja asistencia a clases, y que contaran con un promedio alto en su desempeño académico, pero no extremadamente sobresaliente del resto del grupo.

A continuación, se establece la nomenclatura sobre los participantes (véase Tabla 5) que contiene datos de identificación que se utilizan en adelante:

¹¹ Inicialmente, para esta investigación se tenía la información de que todos los participantes estaban acreditados con nivel B1 de inglés mediante la prueba estandarizada *Preliminary English Test* de Cambridge (hoy B1 Preliminary). Sin embargo, la situación final fue diferente: de los 20 participantes solo 16 tenían una acreditación, y estas habían sido realizadas en diferentes fechas de los años 2017, 2018 y 2019. Quizás por esta variedad de fechas los niveles de competencia fueron varios: 1 participante con nivel A1, 9 con nivel A2, 5 con B1 y 1 con B2. Por lo anterior fue metodológicamente imposible utilizar estos niveles de competencia para posteriores análisis.

Tabla 5

Número de participante, grado, edad y sexo de participantes de la muestra

Número de participante	Grado	Edad (años y meses)	Sexo
1	7	13;4	M
2	7	13;2	M
3	7	13;2	M
4	7	13;3	M
5	7	13;1	M
6	7	13;5	M
7	7	12;5	H
8	7	14;0	H
9	7	13;9	H
10	7	13;6	H
11	7	13;1	H
12	7	13;9	H
13	8	14;1	M
14	8	14;10	M
15	8	14;5	M
16	8	14;1	H
17	8	14;7	H
18	8	14;10	H
19	8	14;3	H
20	8	14;10	H

Nota: Datos de edad (M=13.79, SD=0.69)

5.3 Instrumentos

Materiales

Los materiales utilizados para obtener las muestras se describen a continuación:

Recurso humano: investigador y participantes.

Recursos materiales: cuento original “Chrysanthemum” (Henkes, 1991a, 1991b) ilustrado y una adaptación de solo las imágenes, sin texto.

Recursos tecnológicos físicos: laptop, bocina/altavoz, y versiones digitales de audio del cuento en inglés y en español.

Instrumento

El instrumento utilizado fue el cuento infantil “Chrysanthemum” (Henkes, 1991a) en su versión original en inglés (véase Figura 3), así como la versión traducida al español “Crisantemo” (Henkes, 1991b) (véase Figura 4). Este cuento se caracteriza por contar la historia de una ratoncita a la que sus padres le ponen un nombre muy largo (Crisantemo). Siempre está feliz porque le gusta mucho su nombre, pero una vez que llega a la escuela, comienza a sufrir de intimidación –o mejor conocido como acoso escolar– por parte de sus compañeros, quienes se burlan de ella porque su nombre es muy largo y porque es el nombre de una flor. Esta intimidación termina cuando los personajes del grupo escolar conocen a su nueva maestra de canto, quien también tiene nombre de flor, está embarazada y decide que le pondrá un nombre flor a su hija, Crisantemo.

Adicionalmente, se utilizó una adaptación de un instrumento propuesto por Baker (2001) que se denominó “Cuestionario personal sobre el contacto y uso de las lenguas español e inglés en contextos no escolares” (véase Anexo 1). Este instrumento tuvo como fin conocer el contacto y uso de las lenguas español e inglés en contextos ajenos a la escolarización en los participantes del estudio, así como conocer sobre sus antecedentes con el contacto con la lengua inglesa. Cabe destacar que utilizar esta herramienta permitió descartar a dos participantes que no tenían nacionalidad mexicana y/o que habían vivido en un país angloparlante.

Figura 3

Versión original del cuento con texto en inglés

“Welcome home!” said her mother.

“Welcome home!” said her father.

“School is no place for me,” said Chrysanthemum. “My name is too long. It scarcely fits on my name tag. And I’m named after a *flower*!”



“Oh, pish,” said her mother. “Your name is beautiful.”

“And precious and priceless and fascinating and winsome,” said her father.

“It’s everything you are,” said her mother.

“Absolutely perfect,” said her father.

Nota. La Figura 3 presenta un ejemplo de la versión original en inglés del cuento, en el que se muestra la narración original correspondiente a la escena ilustrada.

Figura 4

Versión original del cuento con texto en español

—¡Bienvenida a casa! —le dijo su mamá.

—¡Bienvenida a casa! —le dijo su papá.

—¡La escuela no se ha hecho para mí! —respondió Crisantemo—. Mi nombre es muy largo. Casi no me cabe en la tarjeta. ¡Y, además, es el nombre de una flor!



—Pero ¿qué dices? —se extrañó la mamá—. ¡Tu nombre es precioso!

—¡Precioso, encantador, maravilloso y único! —dijo el padre.

—¡Es un nombre perfecto para ti! —dijo la mamá.

—Absolutamente perfecto —dijo el papá.

Nota. La Figura 4 presenta un ejemplo de la versión traducida al español del cuento, en el que se muestra la narración original correspondiente a la escena ilustrada.

Figura 5

Ejemplo de ilustración del cuento para elicitación



Nota. Este es un fragmento de la versión sin texto, utilizada para la elicitación.

La Figura 5 muestra el ejemplo de cómo se presentó el cuento sin texto para llevar a cabo la elicitación.

5.4 Procedimiento

Base metodológica

Esta investigación tomó como base de elicitación los procedimientos utilizados por Alarcón Neve (2016, 2018, 2019, 2020). Consiste en la elicitación mediante una consigna de recuento guiado, dado que los participantes tienen la oportunidad de construir su narración al observar las ilustraciones del cuento. La tarea tuvo como fin obtener una muestra de discurso narrativo de los participantes. Diversos estudios que analizan el discurso narrativo desde distintos enfoques han utilizado el recuento como técnica de elicitación (Goodell & Sachs, 1992;

Maviş et al., 2016; Roch et al., 2016; Serratrice et al., 2015; Squires et al., 2014; Temiz, 2019).

Piloto

Para llevar a cabo la toma de muestras se realizó una prueba piloto para comprobar que tanto la consigna como el procedimiento empleado fueran eficaces y no se presentaran situaciones adversas o no contempladas. Inicialmente se consideró realizar la prueba piloto con 3 hombres y 3 mujeres. Solamente iba a requerirse una sola versión de la narración en una lengua, ya sea en español o en inglés. Cuando se ejecutó la prueba piloto se dio la oportunidad de que fueran 3 mujeres y 5 hombres, es decir, más participantes. A la mitad de esos 8 participantes se le aplicó en español, y a la otra en inglés. Derivado de los resultados del procedimiento y de no presentarse problema alguno con la consigna de recuento, se decidió incluir a los 8 participantes del piloto en el estudio para contar con una mayor cantidad de datos (de 20 participantes en total). Por ello, se tuvo con ellos la segunda sesión en la que se les elicitó la narración en la lengua diferente a la de la primera sesión.

Tarea de elicitación

Para realizar la tarea de recuento del cuento en cada una de las lenguas se utilizaron dos grabaciones, esto al considerar que se reducirían variaciones de estímulo en la elicitación. La versión en inglés se consiguió en internet¹², la cual es narrada por una mujer nativo hablante del inglés de Estados Unidos de América, en la que está presente un histrionismo¹³ que presenta el habla y el pensamiento de los personajes de la historia. Respecto a la versión en español, se consiguió una narración que fuera producida también por una mujer, nativo hablante del español de México, en la que se replican las características de la versión en inglés en cuanto a estilo histriónico, tono y ritmo.

De cada participante se obtuvieron dos muestras, una en español y otra en inglés en dos sesiones individuales. En la primera sesión, a cada uno de los participantes se le aplicó el “Cuestionario personal sobre el contacto y uso de las lenguas español e inglés en contextos

¹² El audio puede ser escuchado en el siguiente enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=eIKgXIGZIMU>

¹³ Se hace referencia a una emulación de las voces de los personajes.

no escolares” y después se procedió a obtener la primera muestra. El procedimiento de obtención se muestra en el apartado de consigna de elicitación.

Tabla 6

Grupos de participantes y orden de aplicación

Participante	lengua	Sesión 1	Sesión 2
4	español	Grupo A. Recuento en español	Grupo B. Recuento en inglés
5			
6			
14			
10			
11			
12			
17			
18			
19			
1	inglés	Grupo B. Recuento en inglés	Grupo A. Recuento en español
2			
3			
13			
15			
7			
8			
9			
16			
20			

Nota: Se conformaron dos grupos con dos momentos de aplicación. Se trabajó de forma individual con los participantes.

Como se observa en la Tabla 6, los 20 participantes se dividieron en dos grupos. El grupo A se compuso de cuatro mujeres y seis hombres, mientras que el grupo B de 5 mujeres y 5

hombres. En la primera sesión con el grupo A las muestras se obtuvieron en español, y en la segunda, en inglés. Con el grupo B primero fueron en inglés y luego en español. Lo anterior con el fin de balancear los datos lingüísticos entre lenguas. La segunda sesión estuvo separada por al menos tres semanas de la primera. Las sesiones fueron audio grabadas.

Lugar de aplicación

Las muestras se elicitaron en las instalaciones de la escuela, en aulas vacías con supervisión de una profesora, quien colaboró activamente en la organización con los participantes.

Consigna de elicitación

La consigna de elicitación fue elaborada al considerar lo realizado por Alarcón Neve (2018, 2019, 2020) y al tomar en cuenta los comentarios de una de las asesoras de investigación, quien cuenta con experiencia con escolares de nivel secundaria y quien sugirió cambiar el tipo de vocabulario usado y ajustarlo a un vocabulario informal para los jóvenes participantes, de forma que se pudiera establecer un ambiente de confianza.

La consigna de elicitación, en la que se describe lo que sucedía en las fases de cada sesión, se muestra a continuación:

Sesión 1 de 2

Narración en inglés o en español

El procedimiento es el siguiente:

- a. Presentación con el/la participante.
- b. Aplicación del Cuestionario personal sobre el contacto y uso de las lenguas español e inglés en contextos no escolares.

“Quiero aplicar unas encuestas y me dijeron que tú podías ayudarme a contestar una. Es para ver cómo usas las lenguas español e inglés.

- c. Introducción de la primera tarea de recuento.

“¡Wow! Se ve que sabes bastante, oye, mira. Verás que trabajo con niños a los que les gusta escuchar cuentos y ahorita estoy grabando unos que estén narrados por estudiantes como tú, a los que les va bien en inglés y en español”.

“Necesito que tú me ayudes a grabar uno”.

“Yo ya tengo un cuento, pero lo cuenta una señora y lo cuenta muy raro. Yo sé que tú puedes contarlos muchísimo mejor”.

“Lo voy a poner y tú lo vas a ir siguiendo en imágenes. Cuando termine, lo contarás lo más completo que puedas recordarlo. La idea es que quede mejor contado que como lo dice la señora.”

d. Reproducción del cuento en audio.

“¿Ya viste qué feo lo cuenta? Yo sé que tú lo puedes contar mejor. Por favor cuéntamelo, pero recuerda que debes contarlos lo más completo posible”.

e. Recuento por el participante y grabación en audio por el investigador.

f. Agradecimiento por parte del investigador.

“Muchas gracias por contestar la encuesta y por contarme el cuento. Espero que nos veamos pronto. Cuídate mucho”.

Sesión 2 de 2

Narración en inglés o en español

El procedimiento es el siguiente:

a. Saludo con el/la participante.

“¡Hola! ¿Cómo estás?”

“¿Qué crees? Oye, ¿te acuerdas de que el mes pasado me ayudaste narrando un cuento? Fíjate que a los niños les encantó y por eso vengo a que me ayudes con otro, pero en (la otra lengua)”.

b. Introducción de la segunda tarea de recuento.

“También lo tengo en (la otra lengua), pero lo cuenta otra señora y lo cuenta muy raro. Yo sé que tú puedes contarlos muchísimo mejor, como la vez pasada”.

“Lo voy a poner y tú lo vas a ir siguiendo en imágenes. Cuando termine, lo contarás lo más completo que puedas recordarlo, igual que la otra vez.”

c. Reproducción del cuento en audio.

“¿Ya viste qué feo lo cuenta? Yo sé que tú lo puedes contar mejor. Por favor cuéntamelo, pero recuerda que debes contarlo lo más completo posible”.

d. Recuento por el participante y grabación en audio por el investigador.

e. Agradecimiento por parte del investigador.

“Muchas gracias por tu participación. Espero que nos veamos pronto. Cuídate mucho”.

5.5 Procesamiento de datos

Transcripción

Dado que de cada participante se obtuvieron dos muestras, una en español y otra en inglés, en total son 40 muestras narrativas.

Cada una de las muestras se transcribieron en el *software* de transcripción lingüística ELAN¹⁴, al seguir la propuesta de transcripción y análisis de cláusula de Berman y Slobin (1994), con el fin de medir las narraciones de los participantes en términos de predicaciones¹⁵.

División de narraciones con el análisis de cláusula de Berman y Slobin (1994)

Una vez que las muestras narrativas fueron transcritas linealmente con el uso de las convenciones propuestas por Berman y Slobin (1994) y contabilizadas, se procedió a realizar una división correspondiente a este modelo de análisis¹⁶. En las últimas décadas se han realizado diversos estudios sobre narración infantil que utilizan el sistema de transcripción y

¹⁴ Programa informático desarrollado por el Max Planck Institute for Psycholinguistics, The Language Archive, Nijmegen, The Netherlands
<https://archive.mpi.nl/tla/elan>

¹⁵ Tanto el tesista como la directora de tesis se dieron a la tarea de revisar juntos las transcripciones en diferentes sesiones. Cualquier desacuerdo fue resuelto entre los dos revisores.

^{16 y 12} El análisis de cláusula y el análisis del componente de narración y de representación del habla y del pensamiento fueron revisados por el tesista y por la directora de tesis. Cualquier desacuerdo fue resuelto entre ambos revisores.

análisis de cláusula de Berman y Slobin (1994). Algunos ejemplos de ellos son los realizados por Chen y Yan (2011), Iluz-Cohen y Walters (2012), López Trejo y Alarcón Neve (2017) y Alarcón Neve (2016, 2019, 2020).

La unidad de análisis del modelo de Berman y Slobin (1994) es la cláusula, la cual definen como una construcción que contiene predicados unificados, y por unificado se refieren a situaciones simples sobre actividades, eventos o estados. En general, los autores apuntan que deben tenerse en cuenta las siguientes consideraciones:

- Las cláusulas se componen de un elemento verbal simple.
- Se consideran en una sola cláusula los infinitivos y participios que funcionan como verbos modales o aspectuales.
- Se consideran en una sola cláusula los predicados compuestos por dos formas verbales, pero un solo sujeto.
Ejemplo: Quiero ir.
- Se consideran como dos cláusulas diferentes cuando los predicados cuentan con dos verbos, pero diferente sujeto:
Ejemplo: Quiero que tú vayas.

De acuerdo con lo que postulan los autores, las transcripciones mediante este modelo deben realizarse en minúsculas y utilizar ortografía convencional, a menos que se necesite dar cuenta de rasgos morfosintácticos o semánticos. Proponen también unas convenciones estandarizadas para indicar mínimos rasgos prosódicos:

- pausa corta

... pausa larga

, entonación parcialmente decreciente

. entonación completamente decreciente, final del enunciado

¿? Pregunta

/ entonación ascendente u otra indicación de énfasis marcado

// énfasis marcado exageradamente

¡¡ admiración

: alargamiento de una vocal

xxx una expresión ininteligible

() posible interpretación ante una expresión ininteligible

Clasificación de cláusulas. En el discurso, las cláusulas pueden manifestarse de distintas formas. Existen desde cláusulas simples hasta cláusulas incrustadas o empotradas. En la clasificación de cláusulas se muestran ejemplos de cada una de ellas, en los que se aplican algunos de los rasgos prosódicos que se trataron en la sección anterior:

Cláusulas simples. Las cláusulas simples pueden aparecer con dos verbos y un sujeto:

- a. Crisantemo dejó de correr.
- b. Crisantemo y sus amigas habían dejado de buscar su libro por todas partes.

Dos cláusulas con complemento subordinado.

- c. Crisantemo estaba convencida
de que su nombre era horrible
- d. El niño dijo
que podía encontrar a la rana
- e. Él pensó
que eso era un búho
- f. Crisantemo le dijo al perro
que se calmara

Cláusula sin verbo. Hay casos en los que las cláusulas no necesariamente ponen de manifiesto los verbos:

- g. Crisantemo se sintió mucho mejor

Después de Ø su cena favorita

Y de Ø una noche llena de besos y abrazos

Elipsis y omisión. Los autores consideran como cláusulas diferentes las expresiones en las que el verbo no es evidente, dado por reducciones gramaticales como las omisiones que se hacen cuando en la segunda de dos cláusulas coordinadas. Las omisiones y elisiones se marcan con este símbolo Ø.

- h. A Rita le asignaron el papel de la princesa mariposa
y a Josefina Ø el del duende mensajero

Cláusulas incrustadas o empotradas. Pueden presentarse también cláusulas relativas o condicionales incrustadas en otras cláusulas. Estas cláusulas incrustadas deben ponerse entre llaves { } y dislocarse en otra cláusula con el uso de *brackets* < >.

- i. Victoria no le dejaba de decir que { si ella tuviera ese nombre } se lo cambiaría.
<si ella tuviera ese nombre>
- j. La maestra le dijo que { si el bebé { que estaba esperando } era una niña }, la llamaría
Crisantemo.
<si el bebé era una niña>
<que estaba esperando>

Algunos elementos paralingüísticos como las risas y susurros deben ponerse entre corchetes []. También indican los comentarios del entrevistador al narrador y observaciones sobre la situación. Las llaves { } sirven también para indicar falsos inicios y frases incomprensibles.

El análisis de cláusula realizado hizo posible realizar un conteo de cláusulas por participante en inglés y español, lo que permitió calcular así las dimensiones de las narraciones entre lenguas.

Análisis de narración y presentación del habla y del pensamiento

Se realizó una copia del análisis de cláusulas para analizar en otra hoja de cálculo las estructuras de narración y representación del habla y del pensamiento de cada uno de los participantes. La hoja de cálculo incluyó fórmulas y automatización para realizar de manera eficaz y eficiente los conteos correspondientes a cada unidad, de forma que fue posible conjuntarlas en una hoja concentradora en la que se preparaba la información por participante para posteriores análisis.

Unidades de análisis

Como se trató en la sección teórica, esta investigación se basó en un análisis del contenido narrativo y de la representación que los participantes realizan del pensamiento y del habla. Para este análisis se toma como referencia la Escala de Narración y Presentación del Habla y del Pensamiento propuesta por Leech y Short (1981, 2007), y se consideraron también apuntes y visiones más recientes en torno al modelo (McIntyre et al., 2004; Semino & Short, 2004; Short, 2007, 2012).

En total se trató de cinco categorías con las que se codificó el componente narrativo y de 14 categorías para codificar los componentes de habla y de pensamiento (7 del componente de habla y 7 categorías paralelas de pensamiento). Asimismo, se consideró idóneo codificar estructuras paralelas correspondientes a la representación de la escritura y de la escucha¹⁷ para evitar incluirlas en alguno de los tres componentes de estudio.

¹⁷ En los recuentos de los participantes se presentaron varias unidades correspondientes a una representación de la escritura y de la escucha. La representación de la escritura está ya sustentada en los trabajos de McIntyre et al. (2004) Semino y Short (2004) y Short (2007, 2012). En esta investigación se consideró idóneo tomar en cuenta la posibilidad de una representación de lo que se escucha al presentarse en estructuras equivalentes al habla y al pensamiento, pero en menor cantidad, quizás por el tipo de corpus.

Análisis de narración y presentación del habla y del pensamiento en el cuento de Crisantemo

Se consideró realizar la categorización de las versiones originales del cuento en ambas lenguas para efectuar los procedimientos correspondientes al análisis de resultados. En este cuento predominan el contenido dialógico interno y externo o, mejor dicho, la presentación del habla y del pensamiento de los personajes, por lo que se puede manifestar que está presente el histrionismo. En esta Tabla 7 se muestran fragmentos paralelos en inglés y en español:

Tabla 7

Ejemplo de un fragmento paralelo de las versiones originales del cuento

Versión del cuento en inglés	Análisis	Análisis	Versión del cuento en español
The rest of the day was not much better	NE	NE	El resto del día no transcurrió mejor.
During naptime	LTM	LTM	Durante la siesta,
Victoria raised her hand	N_	N_	Victoria levantó la mano
and informed Mrs. Chud	NSPS	NSPS	para indicarle a la señorita Charo
that Chrysanthemum's name was	IS	IS	que el nombre de Crisantemo tenía
spelled with thirteen letters			¡diez letras! ¡D-I-E-Z!
That's exactly half as many letters as	DS	DS	¡Más de la tercera parte del alfabeto!
there are in the entire alphabet!			
Victoria explained	NSPS	NSPS	Explicó Victoria.
Thank you for sharing that with us,	DS	DS	Gracias por tus comentarios, Victoria
Victoria			
said Mrs. Chud	NSPS	NSPS	dijo la señorita Charo.
Now put your head down	FDS	FDS	Pero ahora no estamos contando letras.

Nota: las columnas de análisis corresponden a la categorización sobre los componentes de narración y presentación del habla y del pensamiento.

Se muestra la división de las estructuras de narración y de representación de habla y de pensamiento, conforme a lo establecido por el modelo teórico tratado. La secuencia narrativa, que corresponde al componente narrativo, se manifiesta en menor grado, de acuerdo con el

análisis de narración y presentación del habla y del pensamiento realizado a las versiones originales del cuento, las cuales muestran para el componente narrativo una proporción de 31.42% para la versión en inglés y 35.06% para la versión en español, mientras que los componentes de habla y de pensamiento presentan una proporción conjunta de 67.70% en su versión en inglés y 63.20% para su versión en español. Los mínimos porcentajes restantes para cada lengua corresponden a representación de la escritura en las versiones originales.

Dirección General de Bibliotecas UFG

VI. RESULTADOS

Como se mencionó en la sección anterior, para dar respuesta a las preguntas planteadas en esta investigación se realizó un análisis de cláusula con el modelo de Berman y Slobin (1994) y un análisis del contenido de estructuras de narración y de representación del habla y del pensamiento, de acuerdo con las consideraciones del modelo de Leech y Short (1981, 2007). En los siguientes apartados de este capítulo de resultados se da respuesta a las preguntas específicas de investigación 1, 2 y 3. Dichas preguntas se abordaron desde una perspectiva cuantitativa, mientras que la pregunta 4, de manera cualitativa.

6.1 Resultados de análisis de cláusula con el modelo de Berman y Slobin (1994)

El análisis de las versiones originales del cuento utilizado para elicitación de las muestras narrativas arrojó que la versión en inglés está compuesta de 236 cláusulas, mientras que la versión en español de 249. Para dar cuenta de la extensión de las narraciones, se optó por analizar cada una de ellas mediante la propuesta de Berman y Slobin (1994). También se realizó una prueba *t* pareada para determinar si a nivel global, existían o no diferencias significativas entre las cantidades de cláusulas en español e inglés. De acuerdo con los datos presentados en la Tabla 8, existe evidencia estadística de que a nivel de cláusula las narraciones de los participantes son diferentes entre lenguas, lo que significa que las narraciones en español fueron significativamente más largas que las narraciones en inglés en términos de cláusula. Esto supone la aceptación de la hipótesis alternativa, que sugiere que las medias son diferentes estadísticamente.

Tabla 8*Comparación del número de cláusulas entre lenguas*

Participante	Secuencia de obtención	Número de cláusulas en su recuento en español	Número de cláusulas en su recuento en inglés	Diferencia
1	Inglés - español	100	101	1
2	Inglés - español	214	163	51
3	Inglés - español	124	116	8
4	Español - inglés	124	113	11
5	Español - inglés	107	90	17
6	Español - inglés	140	148	8
7	Inglés - español	166	129	37
8	Inglés - español	150	157	7
9	Inglés - español	157	153	4
10	Español - inglés	113	144	31
11	Español - inglés	144	130	14
12	Español - inglés	177	200	23
13	Inglés - español	173	126	47
14	Español - inglés	94	70	24
15	Inglés - español	184	95	89
16	Inglés - español	171	112	59
17	Español - inglés	191	182	9
18	Español - inglés	166	129	37
19	Español - inglés	80	92	12
20	Inglés - español	208	152	56

Nota. Prueba t para muestras relacionadas: Español (M= 149.15, SE= 38.24), Inglés (M= 130.10, SE= 32.84) ($t(19) = 2.77, p < 0.05$).

6.2 Resultados de análisis del componente narrativo, de habla y de pensamiento en las versiones originales de Crisantemo

Antes de comenzar a responder las preguntas de investigación planteadas es preciso dar cuenta de cuáles de las categorías propuestas por Leech y Short (1981, 2007) y demás autores (McIntyre et al., 2004; Semino & Short, 2004; Short, 2007, 2012) se encuentran en el cuento “Crisantemo” en sus versiones originales en español y en inglés, el cual, como se mencionó en el apartado metodológico, fue el considerado para la elicitación de las narraciones producidas por los jóvenes participantes del estudio. Como se observa en la Tabla 9, de las 16 categorías de los mencionados autores, consideradas en esta investigación, 11 de ellas están presentes en las versiones originales del cuento en ambas lenguas. Adicionalmente a ellas, también se encuentran las categorías de evaluación del narrador [NE], las configuraciones [LTS] y marcadores [LTM], identificadas y consideradas a posteriori en esta

investigación como variantes de la categoría [N], tal como se mencionó en el apartado teórico. La baja o nula presencia de las cinco restantes (NPT, NPTA, FIT, DT y FDT) podría justificarse por la naturaleza de dicho cuento y por su público objetivo.

Tabla 9

Frecuencias de categorías de los componentes de narración, habla y pensamiento en las versiones originales del cuento de Crisantemo

Componente	Categoría	Español		Inglés	
		Frecuencia	Proporción %	Frecuencia	Proporción %
Componente de narración	N	33	14.29	32	14.16
	NI	18	7.79	15	6.64
	NE	15	6.49	10	4.42
	LTM	8	3.46	8	3.54
	LTS	7	3.03	6	2.65
Componente de pensamiento	NSPT	12	5.19	15	6.64
	NPT	0	0.00	0	0.00
	NPTA	0	0.00	0	0.00
	IT	11	4.76	13	5.75
	FIT	0	0.00	0	0.00
	DT	1	0.43	2	0.88
	FDT	0	0.00	0	0.00
Componente de habla	NSPS	48	20.78	49	21.68
	NPV	3	1.30	3	1.33
	NPSA	7	3.03	9	3.98
	IS	2	0.87	2	0.88
	FIS	0	0.00	0	0.00
	DS	46	19.91	47	20.80
	FDS	16	6.93	13	5.75
Componente de escritura*	NPW y	4	1.74	2	0.88
	FDW				
Total		N=231	100	N=226	100

Nota. *Componentes contabilizados, pero no considerados en la investigación.

En las versiones originales no hay presencia de contenido de presentación de escucha.

Como se dio cuenta en la sección teórica, existe también una presentación de la escritura, por tanto, en este análisis del cuento, la sigla NPW (*Narrative presentation of writing*) corresponde a estructuras de presentación narrativa de la escritura, mientras que la sigla FDW (*Free Direct writing*) corresponde a estructuras de escritura directa libre.

Como es posible apreciar en la Tabla 9, las categorías del componente de narración son las más predominantes en el análisis de las versiones originales del cuento en ambas lenguas. Le siguen las categorías directas e indirectas de los componentes de habla y de pensamiento con sus respectivas cláusulas de reporte. Si se estiman las proporciones por componente, se obtiene que el de narración (N, NI, NE, LTM, LTS) resulta en un 35.06% en español y un 31.42% en inglés. En contraste, en conjunto, los componentes de habla y de pensamiento (NSPS, NSPT, DS, DT, NPV, NPT, NPSA, NPTA, IS, IT, FDS, FDT, FIS, FIT) resultan en 63.20% en español y en 67.70% en inglés, lo que confirma que en las versiones originales existe una mayor presencia de contenido de habla y pensamiento, que del componente de narración.

Una vez definida la extensión de las narraciones recontadas por los participantes, se da lugar a las preguntas de investigación planteadas. En el siguiente apartado se aborda la primera de las preguntas, en donde se da cuenta de las estructuras del modelo de Leech y Short (1981, 2007) y demás autores (McIntyre et al., 2004; Semino & Short, 2004; Short, 2007, 2012) que pueden encontrarse en los recuentos de los participantes bilingües estudiados.

6.3 Resultados de análisis de los componentes de narración, habla y pensamiento en el recuento de los participantes

Pregunta específica de investigación 1. *¿Se puede aplicar el modelo/escala de estructuras de narración, de habla y de pensamiento de Leech y Short (1981, 2007) al análisis de estilo de narraciones de recuento de jóvenes bilingües de español L1, inglés L2? ¿Cuáles son las estructuras que se pueden encontrar?*

El análisis realizado al corpus de recuentos de los jóvenes participantes en este estudio arrojó los datos mostrados de forma general en la Tabla 10. Aquí es preciso recordar que, como se mencionó la sección metodológica, el corpus analizado corresponde a 40 recuentos, de ellos 20 en español y 20 en inglés. En la Tabla 10 se brinda estadística descriptiva que detalla globalmente el análisis realizado a dicho corpus.

Tabla 10

Estadística descriptiva global por categoría y lengua

Componente	Categoría	ESPAÑOL					INGLÉS				
		Frecuencia	Media	DE	%	% componente	Frecuencia	Media	DE	%	% componente
Narración	N	487	24.35	7.47	19.73	50.24	461	23.05	7.16	20.39	51.62
	NI	317	15.85	4.32	12.84		284	14.2	4.47	12.56	
	NE	139	6.95	6.51	5.63		129	6.45	3.90	5.71	
	LTM	110	5.5	2.98	4.46		122	6.1	3.84	5.40	
	LTS	187	9.35	2.28	7.58		171	8.55	3.15	7.56	
Pensamiento	NSPT	143	7.15	4.78	5.79	12.02	148	7.4	3.75	6.55	13.5
	NPT	5	0.25	0.55	0.20		4	0.2	0.41	0.18	
	NPTA	3	0.15	0.37	0.12		4	0.2	0.52	0.18	
	IT	144	7.2	4.75	5.83		142	7.1	3.42	6.28	
	FIT	0	0	0.00	0.00		1	0.05	0.22	0.04	
	DT	1	0.05	0.22	0.04		6	0.3	0.73	0.27	
	FDT	1	0.05	0.22	0.04		0	0	0.00	0.00	
Habla	NSPS	351	17.55	7.33	14.22	35.28	299	14.95	7.47	13.22	33.12
	NPV	78	3.9	1.89	3.16		80	4	2.10	3.54	
	NPSA	48	2.4	1.85	1.94		31	1.55	1.39	1.37	
	IS	202	10.1	6.27	8.18		161	8.05	4.70	7.12	
	FIS	2	0.1	0.31	0.08		3	0.15	0.37	0.13	
	DS	157	7.85	9.75	6.36		139	6.95	9.33	6.15	
	FDS	33	1.65	2.35	1.34		36	1.8	3.21	1.59	
Escritura y escucha		60	3.0	5.26	2.43	2.43	40	2.0	4.03	1.77	1.77
N=2468						N=2261					

Nota: Para realizar los cálculos globales se toma en consideración el componente conjunto de escritura y escucha.

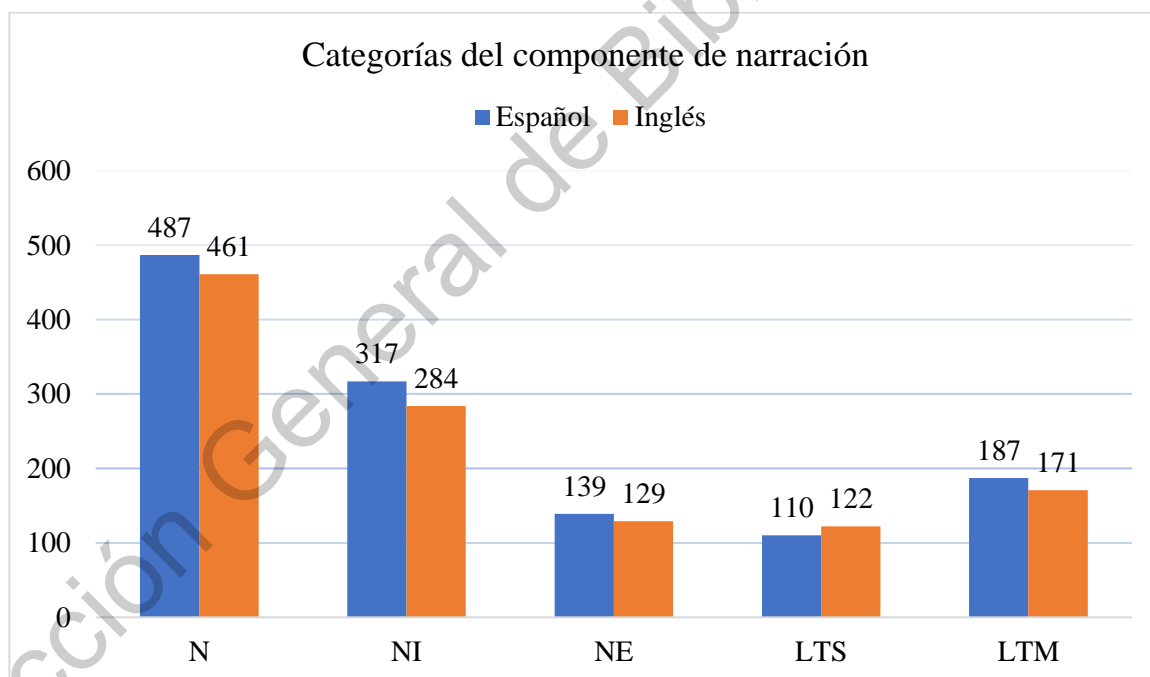
En la Tabla 10 pueden apreciarse los resultados del análisis realizado. En esta se pueden apreciar los 3 componentes estudiados en ambas lenguas: el de narración, el de habla y el del pensamiento. Como es posible observar, de manera general, el componente de narración resulta como el más predominante en los recuentos de los jóvenes participantes, situándose

ambas proporciones en cada lengua con entre 50 y un 52%. Como se explicó en el apartado teórico, en esta investigación y en este componente se distinguieron tres categorías extras (NE, LTS y LTM) a las propuestas originalmente por Leech y Short (1981, 2007) con el fin de hacer notar algunas diferencias entre lo que originalmente se considera como estructura del componente de narración, las cuales en realidad son manifestaciones de la categoría N.

Para dar cuenta de las categorías de dicho modelo, presentes en los recuentos de los participantes estudiados se bosqueja un análisis de frecuencias por categoría y por lengua. En la Figura 6 pueden observarse las categorías presentes en los recuentos, correspondientes al componente de narración.

Figura 6

Categorías del componente de narración presentes en el corpus de recuento de los participantes



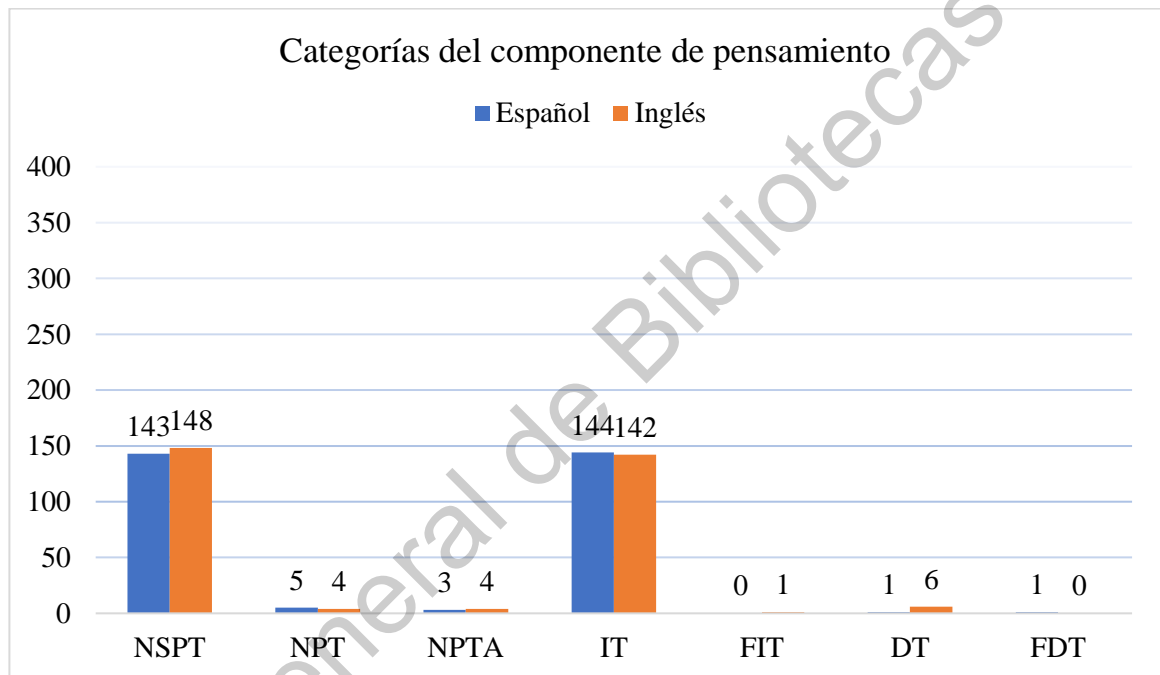
En este componente se puede encontrar que todas las categorías obtuvieron frecuencias similares entre lenguas. Tal como se observa en la Figura 6, la categoría de estructuras de narración de acciones, eventos y estados obtuvo la frecuencia más alta de este y de los demás componentes. Le siguen la categoría NI, que hace alusión a los estados internos de los personajes. Después de estos dos se encuentran en menor cantidad las categorías de

evaluación del narrador (NE), y las configuraciones (LTS) y marcadores (LTM) locativo-temporales. Visualmente, se puede apreciar que las frecuencias son parecidas entre lenguas.

Por su parte, sobre las categorías del componente de pensamiento, presentes en el corpus de recuento de los participantes, se muestran los datos de la Figura 7.

Figura 7

Categorías del componente de pensamiento presentes en el corpus de recuento de los participantes



En contraste con las frecuencias mayores, presentes en el componente de narración, se encuentran las del componente de pensamiento (Figura 7) en las que las categorías de presentación del pensamiento por el narrador [NSPT] y el pensamiento indirecto [IT] resultaron con frecuencias altas, en comparación con las categorías de presentación narrativa del pensamiento [NPT], presentación narrativa de los actos de pensamiento [NPTA], pensamiento indirecto libre [FIT], pensamiento directo [DT] y pensamiento directo libre [FDT], las que resultaron con frecuencias bajas o casi nulas.¹⁸ Es preciso comentar que las categorías NSPT e IT son categorías que se acompañan: las NSPT se tratan de las cláusulas

¹⁸ Para consultar medias, desviación estándar y proporciones consulte la Tabla 10.

de reporte que acompañan a las estructuras —o citas— de pensamiento indirecto, pero también las directas. Si al sumar las categorías de pensamiento directo e indirecto hubiera alguna diferencia, se podría explicar que la causa es por la elisión de algunas cláusulas de reporte, como se muestra en el siguiente ejemplo:

[LTM] {oh} that night

[NE] she had a horrible nightmare.

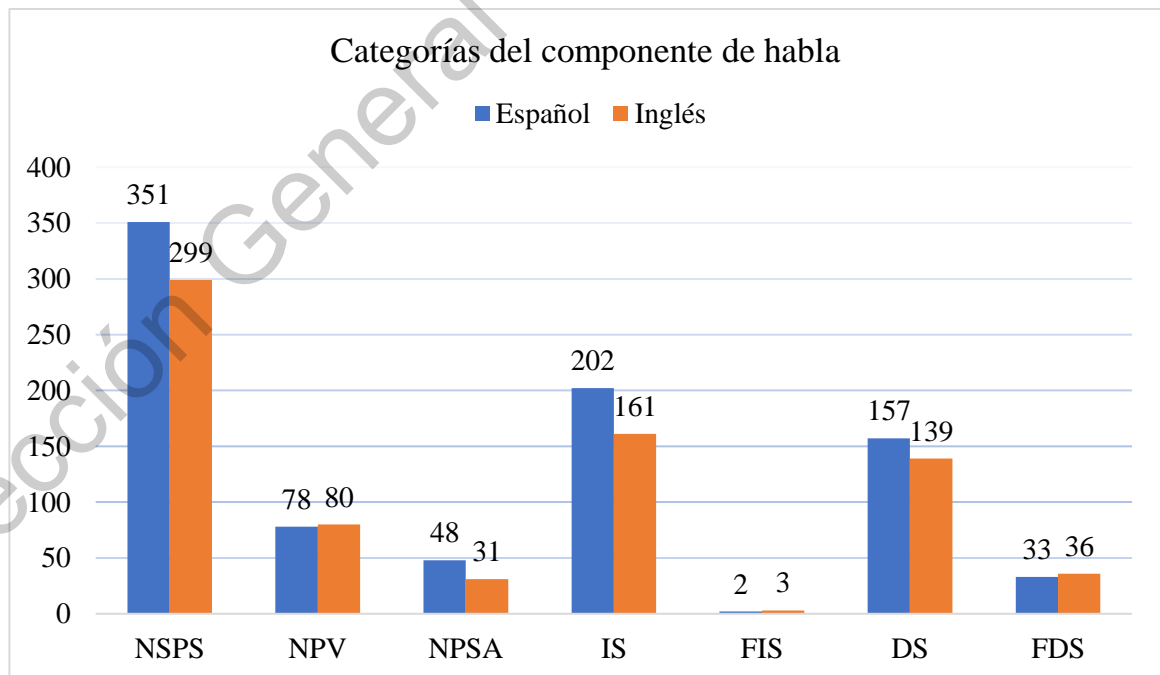
∅

[IT] that Victoria was bothering her. She was a flower - and she was bothering her and taking her petals out and it was horrible.

Y para conocer los datos del componente de pensamiento, se muestra la Figura 8 a continuación:

Figura 8

Categorías del componente de habla presentes en el corpus de recuento de los participantes



En el componente de habla se presentaron mayores frecuencias en la mayoría de las categorías que lo componen (véase Figura 8), a diferencia de las frecuencias observadas en el componente de pensamiento que, en algunos casos, fueron casi nulas. En comparación con los resultados del componente de pensamiento, en este hubo mayor predominancia de las categorías de habla directa [DS] y habla indirecta [IS], que como ya se explicó, funcionan a la par de la categoría de presentación narrativa del habla por el narrador [NSPS]. En este componente hubo también presencia de construcciones de presentación narrativa de la voz [NPV] en las que se hace alusión a actos de habla, pero no está presente el contenido proposicional; construcciones de presentación narrativa de actos de habla [NPSA] en las que sí está presente el contenido proposicional; y algunas construcciones de habla directa libre [FDS].

Como en los componentes de narración y de pensamiento, en este componente de habla se puede hacer evidente, a nivel general, que las frecuencias de las categorías entre lenguas son semejantes entre sí.

Hasta aquí se han descrito las categorías del modelo/escala de narración y de presentación del habla y del pensamiento propuesto por Leech y Short (1981, 2007), presentes en el recuento de los jóvenes participantes estudiados. El uso de esta escala permitió realizar una observación estilística con datos provenientes de muestras narrativas elicidadas.

Pregunta específica de investigación 2. *¿Cómo se manifiesta la recuperación de las secuencias narrativas y de presentación del habla y del pensamiento que componen las escenas de un cuento que previamente escuchan los jóvenes en versiones de esas dos lenguas?*

Una primera visión de los datos es la que se presenta en este apartado en el que se atiende la pregunta de investigación planteada. Se observaron los datos y se consideró pertinente ordenarlos mediante el cálculo de un promedio entre los componentes de narración en español y en inglés de cada participante. Este cálculo permitió encontrar un resultado que posibilitó conocer las posiciones y ordenar a los participantes y sus recuentos desde quienes

menos componente de narración utilizaron en sus dos lenguas (quienes se apegaron más al estilo de las versiones originales) a quienes más componente de narración utilizaron (quienes menos se apegaron al estilo de las versiones originales).

La recuperación de las secuencias narrativas y de representación del habla y del pensamiento se manifestó conforme a lo mostrado en la Figura 9, en donde las frecuencias obtenidas por cada participante en cada uno de los componentes se muestran en términos porcentuales. Este ordenamiento permitió apreciar de forma cualitativa tres tendencias o grupos de participantes en los datos en estos mismos términos: la primera tendencia o grupo se relaciona con los participantes que narraron de forma más semejante a las versiones originales del cuento “Crisantemo”, al considerar que la proporción obtenida en el componente conjunto de habla y de pensamiento en ambas lenguas es mayor a la proporción obtenida para el componente de narración, también en ambas lenguas (condición: % de componente conjunto de habla y de pensamiento > % componente de narración en ambas lenguas). Como es posible observar, 6 participantes: 2, 16, 12, 6, 20 y 14, recuperaron en términos de proporción una mayor cantidad de estructuras de los componentes de habla y de pensamiento que, del componente de narración, es decir, estos participantes fueron quienes más se apegaron al estilo de las versiones originales del cuento “Crisantemo”.

Por su parte, la segunda tendencia se relaciona con participantes que narraron sus recuentos con proporciones opuestas entre lenguas y entre componentes: tal es el caso de los participantes 9, 10, 11 y 17, quienes recuperaron proporciones distintas y opuestas entre componentes y entre lenguas (condición: % de componente de narración, y componente conjunto de habla y de pensamiento opuestos en ambas lenguas, ejemplo: Participante 9 en español: % componente de narración < % componente de habla y de pensamiento, pero en inglés el % componente de narración > % componente conjunto de habla y de pensamiento, es decir, se invierten las proporciones entre lenguas).

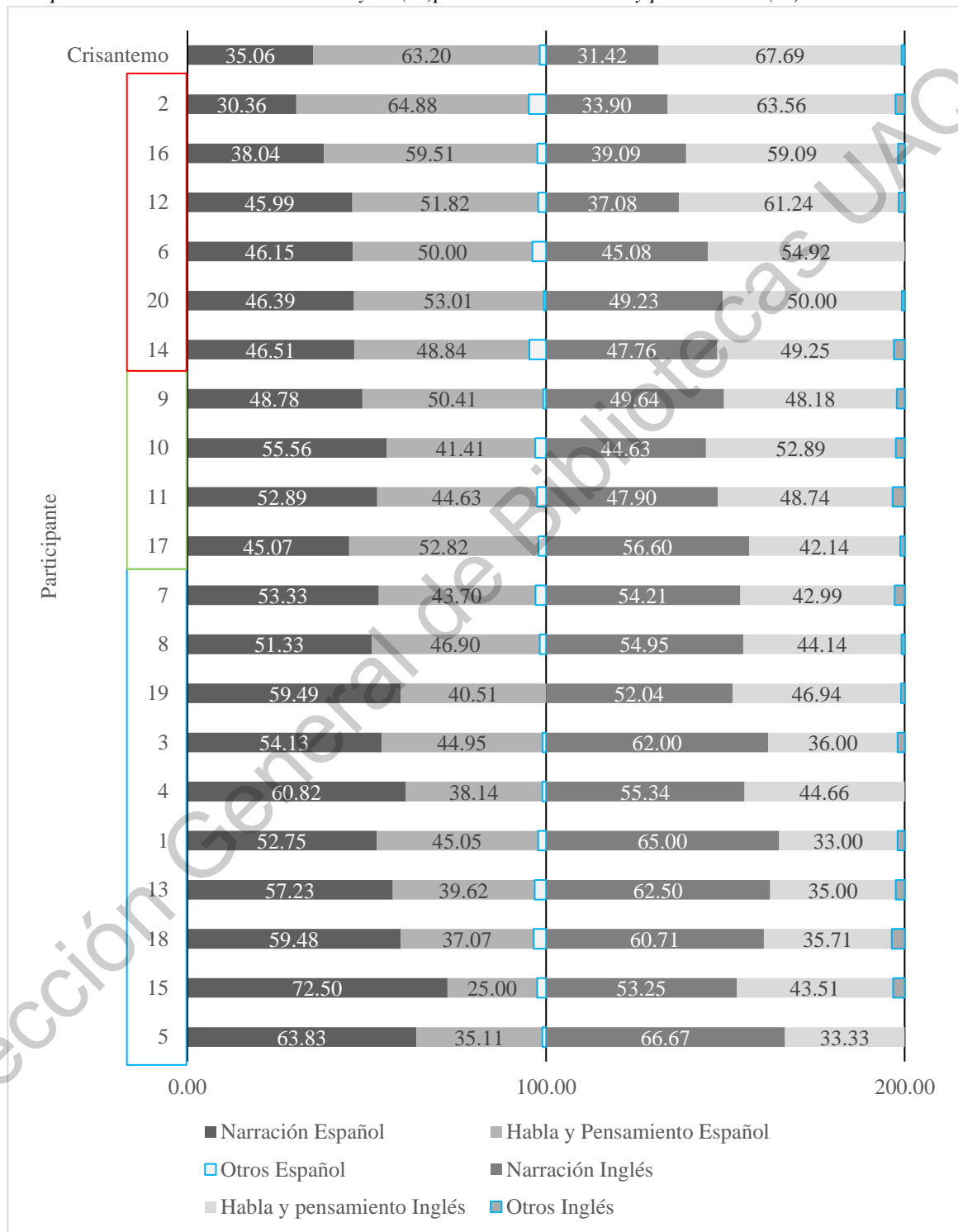
Por su parte, una última tendencia es en la que los participantes hicieron más uso de estructuras correspondientes al componente de narración, en términos de proporción. Esta tendencia la manifestaron 10 participantes: el 7, 8, 19, 3, 4, 1, 13, 18, 15 y 5, la cual resulta ser la más numerosa de las tres. Como se observa, los componentes de narración de estos 10 participantes son mayores en proporción al componente conjunto de habla y de pensamiento,

lo cual indica que ellos fueron quienes menos se apegaron al estilo de las versiones originales del cuento “Crisantemo”.

Dirección General de Bibliotecas UAQ

Figura 9

Recuperación de secuencias narrativas y de (re)presentación de habla y pensamiento (%)



Nota. “Otros inglés” y “Otros español” refieren a categorías de habla y escucha.

Hasta aquí se ha dado respuesta a la segunda pregunta de investigación planteada, que relaciona con dar una primera visión de los datos obtenidos, en términos de proporciones. Como se vio, en este apartado se mostraron los datos generales por componente en términos de porcentajes, y se delinearon las distinciones entre los participantes y sus lenguas y las tendencias observadas. En el siguiente apartado se abordan estos mismos datos, pero en términos de frecuencias, y los componentes de narración, de habla y de pensamiento se abordan por separado. Se determinan las similitudes y diferencias con estadística inferencial, con el objetivo de determinar estadísticamente si los componentes se manifiestan significativamente de la misma forma en ambas lenguas.

Pregunta específica de investigación 3. *¿Se puede brindar evidencia estadística de que los componentes se manifiestan de la misma forma en ambas lenguas?*

En el apartado anterior se mostraron datos en ambas lenguas en términos de proporciones. Mediante la presentación de dichos datos se pudieron observar algunas tendencias en cuanto al uso de los componentes. Para brindar un análisis más detallado, en este apartado se trataron los datos en términos de frecuencias por componente y por lenguas para cada uno de los participantes. El planteamiento del presente apartado fue conocer si se podía brindar evidencia estadística de que cada par de componentes (de narración, de habla y de pensamiento) se manifiestan de la misma forma en ambas lenguas. Para conocer esto se realizaron dos pruebas estadísticas: para los datos normales de los componentes de narración de ambas lenguas se utilizó una prueba t de muestras relacionadas, mientras que para los datos anormales de los componentes de habla y de pensamiento se utilizó la prueba de rangos Wilcoxon de muestras relacionadas (equivalente a la prueba t para datos no paramétricos). Los resultados de la prueba t indicaron que la comparación entre el componente de narración en español ($M=62.00$, $SE=12.46$) y su par en inglés ($M=58.35$, $SE=12.34$) no presentaron diferencias significativas ($N=20$, $t(19) = 1.37$, $p > 0.05$), es decir, no se rechazó la hipótesis nula de que los datos son iguales. Adicionalmente, se brindan detalles de una prueba de correlación de Pearson, cuyo coeficiente indicó una correlación lineal significativa-moderada

entre estas dos variables ($r=0.540$, $p<0.05$). Ambos resultados sirvieron como evidencia estadística para determinar que el componente de narración tiende a manifestarse de la misma forma en ambas lenguas.

Por su parte, las comparaciones de los componentes de habla y de pensamiento con la prueba de rangos de Wilcoxon proveyeron evidencia de que tampoco existen diferencias estadísticamente significativas ni en los componentes de habla ($p=0.079$), ni en los componentes de pensamiento ($p=0.879$) entre lenguas. Ambos valores de significancia sugieren mantener la hipótesis nula de que las muestras son iguales ($N=20$) en términos del uso de los componentes de habla y de pensamiento. Adicionalmente, con el uso de la prueba Spearman se realizó un análisis de correlación de rangos para estos mismos datos: tanto en el componente de habla ($r_s=0.494$, $p=0.27$), como en el componente de pensamiento ($r_s=0.452$, $p=0.45$) se obtuvieron coeficientes de correlación significativos-moderados. Estos datos sirvieron como evidencia estadística para determinar que ambos componentes tienden a manifestarse de la misma forma en ambas lenguas.

Hasta aquí se ha dado respuesta a la pregunta específica de investigación planteada para este apartado. De las preguntas de investigación de la 1 a la 3 se abordaron los datos de los participantes de manera general en varias descripciones y análisis cuantitativos. Para la última pregunta se abordaron los datos de manera cualitativa, de forma que fuera posible delinear algunos detalles que pudieron notarse en el análisis categórico realizado.

Pregunta específica de investigación 4. *¿Es posible detectar estrategias en la manera en que los adolescentes recuperan el contenido de narración y de habla y de pensamiento en los recuentos? Y esas estrategias, ¿se manifiestan de la misma forma en ambas de sus lenguas?*

Además de las descripciones cuantitativas y estadísticas que se pudieron realizar con los datos de esta investigación, se decidió abordar los datos de forma cualitativa. El objetivo de ello fue determinar si era posible detectar estrategias en la manera en la que los participantes recuperaron los componentes estudiados. Esta idea surgió a partir de las reflexiones del investigador en el análisis paralelo de los corpus. Se planteó este análisis para dar algunas

pistas generales sobre lo sucedido en los recuentos individuales. Dichas estrategias se describen a continuación:

1. Narrar y representar el habla y el pensamiento de forma semejante a las versiones originales (aparente mimesis). La primera estrategia general que algunos participantes utilizaron en el recuento de sus versiones consiste en utilizar estructuras semejantes a las usadas en el cuento “Crisantemo”. Seis participantes fueron quienes hicieron más uso de esta estrategia en sus recuentos. Esto significa que se manifiesta un predominio de estructuras de representación del habla y del pensamiento, y es mayoritariamente mediante esta estrategia que recuentan sus versiones en ambas lenguas. En esta se hace uso de estructuras directas de habla y de pensamiento (DS, IS, IT) con sus respectivas cláusulas de reporte (NSPS y NSPT). Algunos ejemplos del Participante 16 se muestran a continuación:

Ejemplos de versiones originales

Español

1 a. [DS] — Ø ¡Bienvenida a casa!, [NSPS] — le dijo su mamá.
 [DS] — Ø ¡Bienvenida a casa!, [NSPS] — le dijo su papá.
 [DS] — La escuela no se ha hecho para mí.
 [NSPS] — Respondió Crisantemo.
 [FDS] — Mi nombre es muy largo. Casi no me cabe en la tarjeta. ¡y, además, es el nombre de una flor!

Inglés

2 a. [DS] “Welcome home” [NSPS] said her mother.
 [DS] “Welcome home” [NSPS] said her father.
 [DS] “School is no place for me” [NSPS] said Chrysanthemum.
 [DS] “My name is too long. It scarcely fits on my name tag And I’m named after a flower!”

Ejemplo del recuento en español

1 b. [LTS] cuando Crisantemo volvió de la escuela [NSPS] su mamá le dijo:
 [DS] — Ø bienvenida a casa, hija (ev)
 [NSPS] y el papá dijo:
 [DS] — Ø bienvenida a casa, hija (ev)
 [FDS] — la escuela no es para mí (ev), es un lugar horrible (ev) {dicen} {y} Crisantemo es horrible [NSPS] — dicen

Ejemplo del recuento en inglés

2 b. [LTS] when she arrived [NSPS] ¥^{19} only said:
 [DS] “the school isn’t not for me” (ev)
 [NSPS] and her mother said:
 [DS] “but Chrysanthemum is a beautiful name” (ev)
 [NSPS] his father said:
 [DS] “Chrysanthemum is an absolutely perfect fantastic name. Calm down Chrysanthemum

¹⁹ Se decidió utilizar este símbolo para hacer notar las ausencias de pronombres obligatorios en inglés.

En (1b) y (2b) se presentan algunos fragmentos de los recuentos del participante 16. En estos se puede observar que utiliza un estilo similar al de las versiones originales en ambas de sus lenguas. En estos ejemplos se puede apreciar también el símbolo “(ev)”, que alude a que el participante produjo la emisión a la que acompaña con el uso de emulación de voz en su recuento.

Otro ejemplo es el del participante 12:

Ejemplos de versiones originales

Español

3 a. [DS] — Si yo tuviera un nombre como el tuyo Ø seguro que me lo cambiaba —Insistió Victoria
[LTS] Mientras los otros niños se ponían en fila para irse a su casa.
[DS] — ¡Ojalá pudiera! — Pensó Crisantemo, toda descorazonada.

Inglés

4 a. [DS] “If I had a name like yours, I’d change it”
[NSPS] Victoria said
[LTS] as the students lined up to go home
[DT] “I wish I could”
[NSPT] thought Chrysanthemum miserably

Ejemplo del recuento en español

3 b. [LTS] a la hora de que tenían que irse del salón
[NPV] Victoria le empezaba a decir cosas
[DS] — qué feo nombre Ø ¿por qué te llamaste así? (ev) yo me llamo como mi abuela Ø y es muy bonito el mío.
[NI] — Crisantemo se sentía muy mal.
[NSPT] y empezaba a sentir
[IT] que su nombre no era único que, al contrario, era muy feo

Ejemplo del recuento en inglés

4 b. [LTS] when they do the line to go to school
[NSPS] Victoria said to Crisantemo
[DS] “I hope you can change your name because it is horrible”
[NSPT] and Crisantemo {think} thought [DT] “I hope so” (ev)

Así como en los fragmentos de (3b) y (4b) se puede observar que en sus recuentos los participantes tratan de replicar las versiones originales con sus propias palabras. En esta réplica emularon con su voz las estructuras directas o indirectas de habla o de pensamiento.

2. Representar el habla y el pensamiento directos de forma indirecta (narrativización). La segunda estrategia general que los participantes emplearon en el recuento de sus versiones es el convertir todas o la mayor parte de las estructuras directas que escucharon en estructuras indirectas. Esta estrategia la utilizaron más 14 participantes. Sus recuentos se componen principalmente de estructuras correspondientes a esta estrategia. A continuación, se muestran algunos ejemplos del Participante 7:

Ejemplos de ambos cuentos

Español

5 a. [DS] —¡Bienvenida a casa! [NSPS]—le dijo su mamá.
 [DS] —¡Bienvenida a casa! [NSPS]—le dijo su papá.
 [DS] —La escuela no se ha hecho para mí.
 [NSPS]—respondió Crisantemo—. [FDS] Mi nombre es muy largo. Casi no me cabe en la tarjeta. ¡y, además, es el nombre de una flor!
 [DS] —Pero ¿qué dices? [NI]—Se extrañó la mamá—. [FDS] ¡Tu nombre es precioso!
 [DS] —¡Precioso, encantador, maravilloso y único! [NSPS]—dijo el padre.
 [DS] —¡Es un nombre perfecto para ti!
 [NSPS]—dijo la mamá.
 [DS] —¡Absolutamente perfecto! [NSPS]—dijo el papá.

Inglés

6 a. [DS] “Welcome home” said her mother.
 [DS] “Welcome home” said her father.
 [DS] “School is no place for me” said Chrysanthemum. [FDS] “My name is too long It scarcely fits on my name tag. And I’m named after a flower!”
 [DS] “Oh, pish” said her mother. “Your name is beautiful”.
 [DS] “And Ø precious and priceless and fascinating and winsome” said her father.
 [DS] “It’s everything you are” said her mother.
 [DS] “Absolutely perfect” said her father.

Ejemplo del recuento en español

5 b. [LTS] cuando Crisantemo llegó a su casa [N] sus papás la recibieron con los brazos abiertos, [N] pero Crisantemo venía llorando [NSPS] y decía [IS] que la escuela no era hecha para ella, que su nombre era demasiado largo, y que no cabía en la tarjeta.
 [N] Sus papás la consolaron [NSPS] y le dijeron [IS] que su nombre era perfecto, que los demás eran unos envidiosos.

Ejemplo del recuento en inglés

6 b. [LTS]{ahm} when Chrysanthemum arrived to her house, [N] her parents welcomed her with a hug, [NE] but she was really sad [NSPS] because she said [IS] her name was not perfect and she wanted to change it, [NSPS] but her parents said [IS] that it was absolutely perfect and she doesn't have to worry about the other persons.

Como es posible observar en los ejemplos en (5b) y (6b), en esta estrategia utilizada se trasladan estructuras de habla directa a estructuras de habla indirecta. Es importante apreciar también que esta estrategia el participante la emplea tanto en español como en inglés.

3. Encapsulamiento (aparente diégesis). La tercera y última estrategia observada es la de encapsular la narración, el habla y el pensamiento. Dicha estrategia consiste en encapsular varios eventos/estructuras de narración y/o de habla y de pensamiento en una o varias (menos) estructuras del componente de narración. Siete participantes fueron quienes hicieron más uso de esta estrategia. Algunos ejemplos de la participante 14 se muestran a continuación:

Ejemplos de ambos cuentos

Ejemplo del recuento en español

Español

7 a. [N] A Crisantemo le encantaba ver su nombre escrito con tinta en un sobre. [NI] Le encantaba verlo hecho de merengue, en su tarta de cumpleaños. [NI] Y le encantaba verlo cuando ella misma lo escribía con su lápiz grueso de color naranja. [FDS] Crisantemo, Crisantemo, Crisantemo. (ev)

7 b. [NI] Le gustaba verlo escrito, ya sea en cartas, en pasteles o en carteles.

Inglés

Ejemplo del recuento en inglés

8 a. [NI] Chrysanthemum loved the way her name looked when it was written with ink in an envelope. [NI] She loved the way it looked when it was written with icing on her birthday cake. [NI] And she loved the way it looked when she wrote it herself with her fat orange crayon. [FDS] Chrysanthemum, Chrysanthemum, Chrysanthemum. (ev)

8 b. [NI] she loved it when she seen it {wr} written on papers, her birthday cakes, and banners.

Los ejemplos de (7b) y (8b) corresponden al mismo participante. Como se observa, estos pertenecen a una misma escena en la que se desarrollan una estructura de narración de evento y dos de estados internos, seguidas de una estructura de habla indirecta libre [FIS]. Sin embargo, en el recuento del participante se recuperan todas estas estructuras, encapsuladas

en una sola. El participante repitió esa estrategia en ambas lenguas. Así como se encapsulan estructuras de corte narrativo, también sucede con los segmentos directos o indirectos, ya sean de habla o de pensamiento. Tal es el caso de los ejemplos de (9a), donde en (9b) y en (9c) se muestran fragmentos de los recuentos de los participantes 19 y 10, que realizan de la versión original en (9a). En (9b) la participante 19 encapsula los segmentos de habla directa con sus cláusulas de reporte al utilizar un segmento de presentación de acto de habla por el narrador [NPSA]: en este segmento el participante agrupa todas las citas directas en un “le dijeron cosas malas”, y prácticamente ese fragmento se resuelve en su recuento. Otro ejemplo de encapsulamiento es el que puede observar en (9c), donde el participante 10 resuelve este mismo fragmento de la versión original con una configuración locativa-temporal y una estructura de habla indirecta.

Ejemplos de cuento en español

Español

9 a. [DS] — ¡Fíjense! ¡Hasta se parece a una flor! [NSPS]—Gritó Victoria al verla aparecer en el patio.
 [DS] — ¡Vamos a arrancarla! [NSPS]—Propuso Rita.
 [DS] — ¡A ver cómo huele! [NSPS] —Insistió Victoria.

Ejemplos del recuento

9 b. [NPSA] Sus compañeras {al verla llegar al patio} le dijeron cosas malas
 [LTS] {al verla llegar al patio}

9 c. [LTS] Cuando llegó al patio de juegos, [NSPS] las niñas le empezaron a hacer burla [IS] de que a ver cómo olía.

A continuación, en los ejemplos en (10b) y (11b) se pueden observar los fragmentos de los recuentos del participante 10 en ambas lenguas, que corresponden a (10a) y (11a) en las versiones originales. Si bien los segmentos que eligen para componer sus recuentos no son los mismos en ambas lenguas, es posible apreciar que el participante adopta la estrategia de encapsular varios segmentos y recuperarlos de una forma más resumida u omnisciente.

Ejemplos de ambos cuentos

Español

10 a. [NE] El resto del día transcurrió más o menos igual. [LTM] Por la tarde, [N] Victoria volvió a levantar la mano [NSPS] y dijo: [DS] —El crisantemo es una flor. Vive en los jardines, entre gusanos y otras cosas repugnantes...

Inglés

11 a. [NE] The rest of the day was not much better. [LTM] During naptime, [N] Victoria raised her hand [NSPS] and said [DS] “A Chrysanthemum is a flower. It lives in a garden with worms and other dirty things”.

Ejemplo del recuento en español (Participante 10)

10 b. [LTS] De nuevo, en el tiempo de la siesta, [NSPS] las niñas le seguían haciendo burla, [FIS] de que Crisantemo de que Crisantemo.

Ejemplo del recuento en inglés (Participante 10)

11 b. [LTS] When the naptime got again, [NPV] Victoria was telling her bad things.

Hasta aquí se ha advertido sobre esta estrategia utilizada por los participantes en sus recuentos. Es posible reparar en este momento que los participantes, en la construcción de sus recuentos, no necesariamente se apegan a las estructuras que originalmente escuchan, sino que se permiten decir o describir lo mismo, pero de una forma distinta, como ya se ha descrito: quizás más omnisciente, quizás más resumida.

VII. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Esta investigación se planteó objetivos en distintos niveles lingüístico-estilísticos. A un nivel macro, se formuló el objetivo general de determinar las similitudes y diferencias en la narración y representación de habla y de pensamiento, entre las narraciones de recuento generadas en las dos lenguas de los participantes inmersos en este contexto escolar especial de inmersión bilingüe. Para atender este objetivo, se plantearon preguntas y objetivos de investigación específicos. El primero versó sobre dar cuenta de si el modelo de análisis estilístico de prosa de ficción de Leech y Short (1981, 2007) también se podía aplicar al análisis de estilo del discurso narrativo de jóvenes bilingües. Vale la pena recordar el propósito a partir del cual nació dicho modelo de análisis. De acuerdo con los autores, el modelo surgió para analizar el lenguaje de los textos literarios, a partir de lo cual se puede conocer y definir otras formas en la que se presenta el discurso referido, además de las ya conocidas citas directa e indirecta. Si se considera esta conceptualización y se aplica a lo estudiado en esta investigación, entonces este trabajo estaría explorando más a fondo otras formas de narrar. De acuerdo con los resultados obtenidos en la presente investigación, el modelo de análisis estilístico de prosa de ficción de Leech y Short (1981, 2007) sí puede aplicarse al análisis de estilo de la narración y representación del habla y del pensamiento de discurso de jóvenes escolares, ya que la mayoría de las categorías propuestas por dicho modelo se pueden encontrar en este discurso. En la sección de resultados se mostró que de las 16 categorías propuestas por este modelo estilístico (McIntyre et al., 2004; Semino & Short, 2004; Short, 2007, 2012), 10 de ellas están presentes de forma moderada y alta en el corpus de recuento de los participantes de estudio. Aquí deben considerarse también las tres variantes de la categoría de narración [N], formuladas *a posteriori*: la de evaluación del narrador [NE] —justificada en Fludernik (1993, 1996) y Black (2006)—, la de marcador locativo-temporal [LTM] y la de configuración locativa-temporal [LTS], las cuales, estuvieron presentes de manera importante en el análisis del corpus de recuento. Al parecer, estas tres últimas categorías, junto con la principal de narración [N] y la de narración de estados internos [NI], suponen mayor complejidad en su elaboración, en coincidencia con lo denominado por Bocaz (1996) como *paisaje de la conciencia*.

El segundo objetivo que se atendió en esta investigación versó sobre la determinación de describir cuantitativa y proporcionalmente cómo se manifestó la recuperación de las secuencias narrativas y de representación del habla y del pensamiento en los recuentos de los participantes bilingües. Dicho análisis cuantitativo y de proporciones dilucidó tres tendencias: la primera refiere a un grupo de seis participantes que narró una mayor cantidad de estructuras de los componentes de habla y de pensamiento, apegándose así a la naturaleza de narración y presentación del habla y del pensamiento en las versiones originales en español e inglés del cuento “Crisantemo” (Henkes, 1991b, 1991a). La segunda tendencia es aquella que refiere a un grupo de cuatro participantes que narró de formas inversas en ambas de sus lenguas, en términos del componente de narración y de los componentes de habla y pensamiento: mientras que en una de sus lenguas utilizaron más estructuras del componente de narración, en la otra utilizaron más de habla y de pensamiento. La tercera y última tendencia mostró que un grupo de 10 participantes recontó más con categorías del componente de narración en ambas lenguas. Ante ello, conviene recordar que Leech y Short (1981, 2007) sostienen que narrar con más estructuras del componente de narración (N y NI) supone que los narradores poseen mayor control del reporte del habla y del pensamiento de los personajes, mientras que narrar mayormente con estructuras directas o directas libres, supone que los narradores poseen un menor control de dicho reporte (véase Figura 2 en el capítulo teórico).

El tercer objetivo tuvo como fin determinar si existe evidencia estadística de que los componentes de narración, habla y pensamiento se manifestaron de la misma forma en ambas lenguas en los recuentos de los participantes. Para realizar dicha determinación se realizaron pruebas *t* pareadas, para los datos normales, y pruebas de rangos de Wilcoxon para los datos que no cumplieron el supuesto de normalidad. Como se vio en su momento, los resultados apuntan a que el componente de narración tiende a manifestarse significativamente de la misma forma tanto en español como en inglés. Por su parte, las pruebas de rangos de Wilcoxon se aplicaron a los datos de los componentes de habla y de pensamiento. Los resultados de dicha prueba mostraron que no existen diferencias significativas de los componentes entre lenguas, y que hay una tendencia a que se manifiesten de la misma forma

en ambas. Se puede entender también que estos resultados abonan al supuesto de condición bilingüe de los participantes, ya que en el análisis minucioso de los recuentos con los elementos que este contempla se pudo observar que los participantes son capaces de construir sus recuentos en L2 inglés, generalmente del mismo modo en el que construyen sus recuentos en L1 español. Con todo lo anterior se responde la pregunta de investigación general sobre cuáles son las similitudes y diferencias en la narración y representación del habla y del pensamiento, de narraciones de recuento generadas en las dos lenguas de jóvenes inmersos en escolarización bilingüe español L1-inglés L2. Todo lo previo sirve como fundamento de que estos participantes, inmersos en este contexto especial de bilingüismo, disponen de un estado de bilingüismo individual o *bilingualidad* que les permite recontar en su L2 inglés, de una forma semejante, y mayormente con el mismo estilo como lo ejecutan en su L1 español. Lo anterior concuerda con las visiones de bilingüismo de García (1997; 2009) de Montrul (2013; 2008) y Hamers y Blanc (2004), y con la visión de integralidad de Grösjean (2008).

El cuarto objetivo planteado versó sobre determinar cualitativamente si existen estrategias en la manera en la que los participantes adolescentes recuperaron el contenido de narración, de habla y de pensamiento en los recuentos, y anotar una tendencia sobre si se manifiestan o no de la misma forma en ambas lenguas. Como se mostró en esta identificación cualitativa, de manera general en los recuentos de los participantes se pueden encontrar tres estrategias, incluso aunque tuvieron la misma consigna de elicitación: la primera se relaciona con narrar y representar el habla y el pensamiento de forma semejante a las versiones originales (aparente proceso de mimesis). Lo anterior significa que los participantes, en el uso de sus habilidades y, probablemente en atención a la consigna, recontaron en un estilo semejante a las versiones originales de los cuentos, incluso emulando voces, lo que supone que en sus recuentos existió una predominancia de contenido de los componentes de habla y de pensamiento. La segunda estrategia se asocia con representar el habla y el pensamiento directos de forma indirecta, que consistió en que algunos participantes trasladaron de estructuras directas que escucharon en las versiones originales a estructuras indirectas. La tercera y última estrategia identificada es la de una especie de encapsulamiento, la cual consiste en representar varios eventos/estructuras de narración y/o de habla y de pensamiento

en solo una o unas cuantas estructuras del componente de narración (aparente proceso de diégesis). Un aspecto posible de observar en estas estrategias es que quienes utilizaron más la de “usar estructuras semejantes a las versiones originales del cuento” recuperan más elementos dichos por los personajes, mientras que quienes utilizan las estrategias de “narrativización” y “encapsulamiento” parecen haber procesado todos los eventos de una escena y correspondientes a los tres componentes (narración, habla y pensamiento), para representarlos de acuerdo con sus capacidades o estilo narrativo. Todo lo anterior podría estar relacionado con diferencias estilísticas individuales y de las propias experiencias con las lenguas en cuestión; así, de las distintas estrategias posibles para contar y recontar, cada individuo prefiere unas sobre las otras.

En este apartado vale la pena retomar algunas consideraciones en torno a los resultados de esta investigación y a los antecedentes. Como se ha expuesto a lo largo del presente documento, de acuerdo con los límites de las búsquedas realizadas, esta investigación es la primera en traer un modelo que usualmente se ha utilizado para analizar estilística y lingüísticamente la prosa de ficción a un corpus de narraciones elicítadas por la tarea de recuento. Por una parte, se encuentran los antecedentes en cuanto a aspectos metodológicos y los que se relacionan con el denominado discurso referido o cita directa e indirecta, que equivalen a las categorías directas e indirectas de habla y de pensamiento asumidas en la presente investigación. Los estudios que han analizado dichas variables han enfocado su mirada en la perspectiva sintáctica. En contraste con esto último, la presente investigación se propuso una observación desde una perspectiva estilística, en la que se consideran además otras formas de (re)presentar el discurso (que en esta investigación se refiere a los componentes de narración, de habla y de pensamiento). Por otra parte, algunas aplicaciones antecedentes, fuera del ámbito literario, son las realizadas por Obaid et al. (2017), Tang (2016) y Tuncer (2017), de los cuales el trabajo de Obaid et al. (2017) podría ser el más relacionado con la presente investigación. En dicho estudio, los autores encontraron diferentes estilos entre sus dos tipos de corpus: uno se relaciona con traducciones de textos realizadas por los propios autores de estos, y otro con traducciones realizadas por traductores distintos del autor original. A través de dicho estudio se dio cuenta de que las traducciones

hechas por autores distintos de los autores originales mostraron menos interferencia del narrador (enfocada en los personajes), es decir, se compusieron de un estilo predominantemente mimético, mientras que las traducciones hechas por los propios autores de los textos tenían más interferencia del narrador (enfocada en el lector), esto es, se compusieron de un estilo predominantemente diegético. Al comparar los resultados obtenidos por Obaid et al. (2017) y los de la presente investigación, podría comentarse que el estilo elegido para recontar es propio de cada individuo y de su involucramiento con el texto que (re)produce.

Algunas limitaciones a las que podría estar sujeta esta investigación podrían suponerse por el uso de un único cuento para la elicitación de datos, lo que podría estar condicionando el estilo de los recuentos. La exploración realizada por este trabajo podría abrir camino a una serie de investigaciones que analicen a un nivel contrastivo las estructuras estilísticas y quizás sintácticas entre lenguas, con el fin de abonar aún más al entendimiento de las estrategias que individuos bilingües utilizan para construir recuentos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbott, H. P. (2008). *The Cambridge introduction to narrative* (2nd ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511816932.003>
- Alarcón Neve, L. J. (1998). El fenómeno del bilingüismo y sus implicaciones en el desarrollo cognitivo del individuo. *Colección Pedagógica Universitaria*, 29, 139–165.
- Alarcón Neve, L. J. (2016). Desarrollo de estrategias lingüístico discursivas narrativas: lo logrado o no durante la educación básica. In L. Cantú Ortiz, M. A. Cárdenas Nava, M. E. Flores, R. M. Gutiérrez, & X. M. Muñiz Gallardo (Eds.), *Reflexiones y propuestas para mejorar la competencia comunicativa* (pp. 51–76). Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Alarcón Neve, L. J. (2018). Complejidad sintáctica de la expresiones de estados mentales: análisis basado en un corpus de narraciones infantiles. In S. Bogard (Ed.), *Sentido y gramática en español* (pp. 257–285). El Colegio de México.
- Alarcón Neve, L. J. (2019). Discurso reproducido y la expresión de la intencionalidad de personajes. Una historia recontada por niños y jóvenes en edad escolar. *Lingüística*, 35(2), 191–213. <https://doi.org/10.5935/2079-312X.20190024>
- Alarcón Neve, L. J. (2020). Cita directa e indirecta en la construcción narrativa de estudiantes escolares mexicanos. *Enunciación*, 25(1), 29–47. <https://doi.org/10.14483/22486798.15553>
- Applebee, A. N. (1978). *The child's concept of story: Ages two to seventeen*. The University of Chicago Press.
- Baetens Beardsmore, H. (1986). *Bilingualism: Basic principles*. College-Hill Press.
- Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Multilingual Matters Ltd.
- Bamberg, M. (1997). A constructivist approach to narrative development. In *Narrative Development: Six Approaches* (pp. 89–132). Lawrence Erlbaum.
- Banfield, A. (2014). *Unspeakable sentences: Narration and representation in the language of fiction*. <https://doi.org/10.4324/9781315746609>
- Barriga Villanueva, R. (2014). Los vastos y generosos mundos de la narración. In *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil*. El Colegio de México.
- Berman, R. A. (1988). On the ability to relate events in narrative. *Discourse Processes*, 11(4), 469–497. <https://doi.org/10.1080/01638538809544714>
- Berman, R. A., & Slobin, D. I. (1994). *Relating events in narrative*. Lawrence Erlbaum.
- Black, E. (2006). *Pragmatic stylistics*. Edinburgh University Press.

- Bocaz, A. (1996). El paisaje de la conciencia en la producción de narraciones infantiles. *Lenguas Modernas*, 23, 49–70.
<https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/45544/47609>
- Bohman, T. M., Bedore, L. M., Peña, E. D., Mendez-Perez, A., & Gillam, R. B. (2010). What you hear and what you say: Language performance in Spanish–English bilinguals. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13(3), 325–344. <https://doi.org/10.1080/13670050903342019>
- Calsamiglia Blancafort, H., & Tusón Valls, A. (1999). *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso*. Ariel.
- Chen, L., & Pan, N. (2009). Development of English referring expressions in the narratives of Chinese–English bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12(4), 429–445. <https://doi.org/10.1017/S1366728909990216>
- Chen, L., & Yan, R. (2011). Development and use of English evaluative expressions in narratives of Chinese–English bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition*, 14(4), 570–578. <https://doi.org/10.1017/S1366728910000362>
- Ely, R., & McCabe, A. (1993). Remembered voices. *Journal of Child Language*, 20(3), 671–696. <https://doi.org/10.1017/S0305000900008539>
- Ennis, M. J. (2018). Bilingual programs. In *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching* (pp. 1–14). John Wiley & Sons, Inc.
<https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0644>
- Fludernik, M. (1993). *The fictions of language and the languages of fiction. The linguistic representation of speech and consciousness*. Routledge.
<http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/096394709400300308>
- Fludernik, M. (1996). *Towards a “natural” narratology*. Routledge.
- Fludernik, M. (2009). *An introduction to narratology* (P. Häusler-Greenfield & M. Fludernik (trans.)). Routledge.
- Gagarina, N. (2016). Narratives of Russian–German preschool and primary school bilinguals: Rasskaz and Erzaehlung. *Applied Psycholinguistics*, 37(1), 91–122.
<https://doi.org/10.1017/S0142716415000430>
- Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Balciuniene, I., Bohnacker, U., & Walter, J. (2012). Multilingual assessment instrument for narratives. *ZASPiL*, 56(56). <https://d-nb.info/1061072533/34>
- Gámez, P. B., & González, D. (2019). A comparison of narrative skill in Spanish–English bilinguals and their functionally monolingual Spanish-speaking and English-only peers. *International Journal of Bilingualism*, 23(1), 329–348.
<https://doi.org/10.1177/1367006917728391>
- Garcia, O. (1997). Bilingual education. In *The handbook of sociolinguistics* (pp. 405–420).

Blackwell Publishing Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781405166256.ch25>

- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st Century: A global perspective*. Wiley-Blackwell.
- Genette, G. (1998). Nuevo discurso del relato. In M. Rodríguez Tapia (Trans.), *Crítica y estudios literarios*. Cátedra.
- Goodell, E. W., & Sachs, J. (1992). Direct and indirect speech in English-speaking children's retold narratives. *Discourse Processes*, 15(4), 395–422. <https://doi.org/10.1080/01638539209544820>
- Grosjean, F. (2008). *Studying bilinguals*. Oxford University Press.
- Gutiérrez-Clellen, V. F. (2002). Narratives in two languages: Assessing performance of bilingual children. *Linguistics and Education*, 13(2), 175–197. [https://doi.org/10.1016/S0898-5898\(01\)00061-4](https://doi.org/10.1016/S0898-5898(01)00061-4)
- Hamers, J. F. (1981). Psychological approaches to the development of bilinguality. In H. Baetens Beardsmore (Ed.), *Elements of bilingual theory* (pp. 28–47). Vrije Universiteit te Brussel.
- Hamers, J. F., & Blanc, M. H. A. (2004). *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge University Press.
- Henkes, K. (1991a). *Chrysanthemum*. Greenwillow Books.
- Henkes, K. (1991b). *Crisantemo* (T. Mlawer (trans.); 1st ed.). Everest.
- Hess Zimmermann, K., & Auza Benavides, A. (2013). Las narraciones como una ventana para mirar el lenguaje y la cognición de los niños. In A. Auza Benavides & K. Hess Zimmermann (Eds.), *¿Qué me cuentas? Narraciones y desarrollo lingüístico en niños hispanohablantes*. Editorial Universitaria UAQ-Hospital General Dr. Manuel Gea González-Ediciones De Laurel.
- Hickmann, M. (2004). Coherence, cohesion, and context. Some comparative perspectives in narrative development. In S. Strömquist & L. Verhoeven (Eds.), *Relating events in narrative volume 2: Typological and contextual perspective* (pp. 281–306). Lawrence Erlbaum.
- Hickmann, M., & Schneider, P. (1993). Children's ability to restore the referential cohesion of stories. *First Language*, 13(38), 169–202. <https://doi.org/10.1177/014272379301303802>
- Iluz-Cohen, P., & Walters, J. (2012). Telling stories in two languages: Narratives of bilingual preschool children with typical and impaired language. *Bilingualism: Language and Cognition*, 15(1), 58–74. <https://doi.org/10.1017/S1366728911000538>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2016). *Zonas metropolitanas de los Estados Unidos Mexicanos*.

http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/esp/anol/bvinegi/productos/censos/economicos/2009/zona_metro/ZMEUM_CE20091.pdf

- Kail, M., & Hickmann, M. (1992). French children's ability to introduce referents in narratives as a function of mutual knowledge. *First Language*, 12(34), 73–94. <https://doi.org/10.1177/014272379201203405>
- Kao, S.-M. (2015). *Narrative development of school children: Studies from multilingual families in Taiwan*. Springer Singapore. <https://doi.org/10.1007/978-981-287-191-6>
- Kemper, S. (1984). *The development of narrative skills: Explanations and entertainments*. 99–124. https://doi.org/10.1007/978-1-4613-9508-9_5
- Köder, F., & Maier, E. (2016). Children mix direct and indirect speech: Evidence from pronoun comprehension. *Journal of Child Language*, 43(4), 843–866. <https://doi.org/10.1017/S0305000915000318>
- Leech, G., & Short, M. (1981). *Style in fiction: A linguistic introduction to English fictional prose*. Longman.
- Leech, G., & Short, M. (2007). *Style in fiction: A linguistic introduction to English fictional prose* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315835525>
- López Trejo, A. R., & Alarcón Neve, L. J. (2017). Complejidad sintáctica en textos argumentativos de adolescentes y adultos jóvenes. In A. Enríquez Ovando & E. Sánchez Gómez (Eds.), *Dominio del español de estudiantes universitarios. Retos y perspectivas*. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. <https://doi.org/10.2307/j.ctv3dnpv.8>
- Lucero, A. (2018). Oral narrative retelling among emergent bilinguals in a dual language immersion program. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(2), 248–264. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1165181>
- Lyon, J. (1996). *Becoming bilingual: Language acquisition in a bilingual community bilingual education and bilingualism*. Multilingual Matters.
- Maldonado, C. (1999). Discurso directo y discurso indirecto. In I. Bosque & V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española: Entre la oración y el discurso. Morfología* (pp. 3549–3595). Colección Nebrija y Bello, Espasa.
- Maloney, E. (2010). Narration. In P. M. Logan (Ed.), *The Encyclopedia of the Novel* (pp. 529–533). John Wiley & Sons, Ltd. <http://doi.wiley.com/10.1002/9781444337815.wbeotnn001>
- Maviş, İ., Tunçer, M., & Gagarina, N. (2016). Macrostructure components in narrations of Turkish–German bilingual children. *Applied Psycholinguistics*, 37(1), 69–89. <https://doi.org/10.1017/S0142716415000429>
- Mayer, M. (1967). *A boy, a dog, and a frog*. Dial Press.

- Mayer, M. (1969). *Frog, where are you?* Dial Press.
- Mayer, M., & Mayer, M. (1975). *One frog too many*. Dial Books for Young Readers.
- McCabe, A., & Rollins, P. R. (1994). Assessment of preschool narrative Skills. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 3(1), 45–56. <https://doi.org/10.1044/1058-0360.0301.45>
- McIntyre, D., Bellard-Thomson, C., Heywood, J., McEnery, T., Semino, E., & Short, M. (2004). Investigating the presentation of speech, writing and thought in British English: A corpus-based approach. *ICAME Journal*, 28, 49–76. <http://icame.uib.no/ij28/mcintyre.pdf>
- Montrul, S. (2013). *El bilingüismo en el mundo hispanohablante*. Wiley-Blackwell.
- Montrul, S. A. (2008). *Incomplete acquisition in bilingualism: Re-examining the age factor*. John Benjamins Publishing Company.
- Myers-Scotton, C. (2006). *Multiple voices: An introduction to bilingualism*. Blackwell Publishing.
- Nippold, M. A. (2016). *Later language development: school-age children, adolescents, and young adults* (Fourth Edi). PRO-ED.
- Obaid, Z., Mahmood, M. A., Iqbal, J., & Zahoor, M. (2017). Discourse presentation as an index of style: A comparative corpus stylistic analysis of self and other translators. *International Journal of English Linguistics*, 8(1), 119. <https://doi.org/10.5539/ijel.v8n1p119>
- Pearson, B. Z. (2002). Narrative competence among monolingual and bilingual school children in Miami. In K. Oller & R. Eilers (Eds.), *Language and Literacy in Bilingual Children* (pp. 135–174). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853595721-008>
- Peterson, C., & Jesso, B. (2008). Narrative development (37-48 Months). In L. M. Phillips (Ed.), *Handboof of language and literacy development: A roadmap from 0 to 60 months* (pp. 1–10). Canadian Language and Literacy Research Network. <http://www.theroadmap.ualberta.ca/narratives/parents/37-48>
- Prego Vázquez, G. (2005). Recursos gramaticales y dinámicas interaccionales. La protofunción discursiva “cita” en el habla infantil. In E. Serra Alegre & M. Veyrat Rigat (Eds.), *Problemas de eficacia comunicativa: descripción, detección, rehabilitación* (pp. 139–159). Universitat de València.
- Roch, M., Florit, E., & Levorato, C. (2016). Narrative competence of Italian–English bilingual children between 5 and 7 years. *Applied Psycholinguistics*, 37(1), 49–67. <https://doi.org/10.1017/S0142716415000417>
- Rodina, Y. (2017). Narrative abilities of preschool bilingual Norwegian-Russian children. *International Journal of Bilingualism*, 21(5), 617–635.

<https://doi.org/10.1177/1367006916643528>

- Semino, E., & Short, M. (2004). *Corpus stylistics: Speech, writing and thought presentation in a corpus of English writing*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203494073>
- Serratrice, L., Hesketh, A., & Ashworth, R. (2015). The use of reported speech in children's narratives: A priming study. *First Language*, 35(1), 68–87.
<https://doi.org/10.1177/0142723715569552>
- Shiro, M. (2012). Y entonces le dijo... La representación del habla en narraciones de niños venezolanos. *Boletín de Lingüística*, 24(37–38), 119–143.
- Short, M. (2007). Thought presentation twenty-five years on. *Style*, 41(2), 1–18.
- Short, M. (2012). Discourse presentation and speech (and writing, but not thought) summary. *Language and Literature: International Journal of Stylistics*, 21(1), 18–32.
<https://doi.org/10.1177/0963947011432049>
- Squires, K. E., Lugo-Neris, M. J., Peña, E. D., Bedore, L. M., Bohman, T. M., & Gillam, R. B. (2014). Story retelling by bilingual children with language impairments and typically developing controls. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 49(1), 60–74. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12044>
- Stadler, M. A., & Ward, G. C. (2005). Supporting the narrative development of young children. *Early Childhood Education Journal*, 33(2), 73–80.
<https://doi.org/10.1007/s10643-005-0024-4>
- Stein, N. L., & Glenn, C. G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children: A test of a schema. In R. O. Fredle (Ed.), *New directions in discourse processing* (pp. 53–120). Ablex.
- Tang, A. (2016). *Narration and speech ad thought presentation in comics* [University of Huddersfield]. http://eprints.hud.ac.uk/id/eprint/27960/1/Amended_Thesis_2.docx.pdf
- Temiz, Z. (2019). Storytelling intervention to improve the narrative skills of bilingual children coming from low socio-economic status. *Early Child Development and Care*, 189(1), 16–30. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1529033>
- Thornborrow, J. (2010). Narrative analysis. In *The Routledge handbook of discourse analysis*. Routledge.
- Tuncer, H. (2017). The effect of speech and thought presentation on comprehension and appreciation of non-native speakers. *The Reading Matrix*, 17(1), 82–96.
- Van Dijk, T. A. (1978). *La ciencia del texto*. Editorial Paidós Mexicana.
- Vygotsky, L. S. (1979). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (eds.)). Harvard University Press.

- Wedin, Å. (2010). Narration in Swedish pre- and primary school: A resource for language development and multilingualism. *Language, Culture and Curriculum*, 23(3), 219–233. <https://doi.org/10.1080/07908318.2010.515995>
- Wolf, D. (1985). Ways of telling: Text repertoires in elementary school children. *Journal of Education*, 167(1), 71–87. <https://doi.org/10.1177/002205748516700106>
- Wright, W. E., & Baker, C. (2017). Key concepts in bilingual education. In O. García, A. M. Y. Lin, & S. May (Eds.), *Bilingual and multilingual education* (pp. 65–79). Springer International Publishing. http://link.springer.com/10.1007/978-3-319-02258-1_2

Dirección General de Bibliotecas

ANEXOS

ANEXO 1

Cuestionario personal sobre el contacto y uso de las lenguas español e inglés en contextos no escolares (adaptado de Baker, 2001)

A continuación, se muestran algunas preguntas sobre la lengua en la que hablas con diferentes personas. No hay preguntas correctas o incorrectas. Marca con una X la respuesta a cada una de las preguntas. En caso de que no te identifiques con alguna, deja el espacio en blanco.					
¿En qué lengua LE HABLAS a las siguientes personas? Elige una de estas respuestas					
	Siempre en español	Más a menudo en español que en inglés	Más o menos igual en español y en inglés	Más a menudo en inglés, que en español	Siempre en inglés
Padre					
Madre					
Hermanos (as)					
Amigos (as) en la clase					
Amigos (as) en el recreo					
Maestros (as)					
Vecinos (as)					
Abuelos (as)					
Otros familiares					
Amigos (as) fuera de la escuela					
Redes sociales					
Chatear con amigos (as) y familiares					

¿En qué lengua TE HABLAN las siguientes personas?					
	Siempre en español	Más a menudo en español que en inglés	Más o menos igual en español y en inglés	Más a menudo en inglés, que en español	Siempre en inglés
Padre					
Madre					
Hermanos (as)					
Amigos (as) en la clase					
Amigos (as) en el recreo					
Maestros (as)					
Vecinos (as)					
Abuelos (as)					
Otros familiares					
Amigos (as) fuera de la escuela					
Redes sociales					
Chatear con amigos (as) y familiares					

¿Qué lengua utilizas para realizar las siguientes actividades?					
	Siempre en español	Más a menudo en español que en inglés	Más o menos igual en español y en inglés	Más a menudo en inglés, que en español	Siempre en inglés
Ver canales de televisión					
Ver y escuchar contenido en CD y DVD					
Ver videos en internet					
Ver películas, series, documentales, etc. en plataformas de video					
Escuchar música en el teléfono, la tableta y otros dispositivos, a través de plataformas de audio					
Ver películas en el cine					

Escuchar <i>podcasts</i>					
Escuchar audiolibros					
Leer revistas, periódicos y cómics					
Leer libros físicos y electrónicos					
Leer páginas web					
Asistir a reuniones sociales y clubes					
Asistir a eventos religiosos					
Jugar deportes					
Jugar videojuegos					
Hablar por teléfono					
Chatear con amigos					
Compartir publicaciones en redes sociales					
Ir de vacaciones / viajar a otros países					
Otras actividades de ocio					

Datos personales generales

1. Nombre:

2. Edad:

3. Grado escolar:

4. Lugar de nacimiento:

5. ¿Has vivido en un país donde se hable inglés?

No

Sí, ¿qué país?

¿Cuánto tiempo?

6. ¿Visitas con frecuencia algún país donde se hable inglés?

No

Sí, ¿qué país?

7. ¿Cuánto tiempo has estudiado en esta escuela?