



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

Estrategias de descripción en la narración de bilingües
de herencia otomí-español. Estudio de caso

TESIS

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de
Maestra en Lingüística

Presenta:

LLMI Saori Donají Juárez Juárez

Dirigido por:

Dra. Luisa Josefina Alarcón Neve

Dra. Luisa Josefina Alarcón Neve
Presidenta

Dra. Valeria A. Belloro
Secretaria

M. L. María de Jesús Selene Hernández Gómez
Vocal

Dr. Pedro David Cardona Fuentes
Suplente

M. L. Jonathan de Jesús Cruz Serrano
Suplente

Centro Universitario, Querétaro, Qro.
Junio 2023
México



Dirección General de Bibliotecas y Servicios Digitales
de Información



Estrategias de descripción en la narración de bilingües
de herencia otomí-español. Estudio de caso

por

Saori Donají Juárez Juárez

se distribuye bajo una [Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0
Internacional](#).

Clave RI: LLMAC-253527

Contenido

Índice de tablas	4
Índice de Figuras.....	5
Índice de abreviaturas	6
Agradecimientos	7
Resumen.....	8
Abstract.....	8
I. Introducción.....	10
II. Antecedentes	16
El estudio del discurso narrativo para observar el desarrollo del lenguaje en las etapas escolares.....	16
Investigaciones en lenguas occidentales y no occidentales basadas en el discurso narrativo	18
Estudios sobre procesos descriptivos y la adquisición de elementos para la descripción....	25
Bilingües de herencia de lenguas originarias en México	41
III. Fundamentación teórica	45
Los distintos componentes del discurso narrativo.....	45
Elementos léxicos y estrategias morfosintácticas para las secuencias descriptivas.....	51
Los adjetivos como elementos léxicos para la descripción.....	52
Los adjetivos en las lenguas de los bilingües de herencia de la población de estudio	56
IV. Objetivos del presente estudio de caso	62
V. Metodología	65
Población de estudio	65
Participantes	66
Consideraciones éticas	68
Procedimiento de recogida de muestras narrativas	69
Tarea de Recuento	69
Transcripción de las muestras narrativas obtenidas de manera oral	69
Preparación de la base de datos.....	70
Categorización y clasificación de las secuencias discursivas para su análisis	70
Análisis cuantitativo y cualitativo de los datos	72
VI. Resultados y discusión.....	74

Generalidades de las muestras narrativas que conforman el corpus de recuentos	74
Análisis de las secuencias descriptivas de la estructura narrativa de los recuentos	76
Análisis de las secuencias descriptivas en las citas directas de habla de los recuentos	81
Análisis cualitativo de los elementos léxicos y morfosintácticos para las estrategias descriptivas.....	88
Adjetivos y participios adjetivales para secuencias descriptivas que detallan y especifican	88
Adjetivos y participios adjetivales para secuencias descriptivas que enuncian condiciones o circunstancias	91
Adjetivos y participios adjetivales para secuencias descriptivas que detallan y especifican en citas directas	96
Adjetivos y participios adjetivales para secuencias descriptivas que enuncian condiciones o circunstancias en citas directas.....	98
VII. Conclusiones	102
Referencias.....	106
Anexos	116

Índice de tablas

Tabla 1.....	67
Tabla 2.....	75
Tabla 3.....	76
Tabla 4.....	77
Tabla 5.....	79
Tabla 6.....	80
Tabla 7.....	82
Tabla 8.....	83
Tabla 9.....	85
Tabla 10.....	86

Índice de Figuras

Figura 1. Continuum de adjetivos calificativos y derivados verbales en las funciones descriptivas..... 91

Índice de abreviaturas

- Límite del morfema	IMP Imperfecto
< > Infiijo o mutación consonántica	IMPER Imperativo
. Morfema acumulativo	IN Inclusivo
_ Límite del morfema lexicalizado	IND Indefinido
= clítico	INT Intensivo
1, 2, 3 personas gramaticales	LOC Locativo
I, II Tipos atendiendo a la distancia espacial/discursiva	M voz media
ANTI Antipasivo	NEG Negativo
AP Frase adjetival	NI Nasal verbo intransitivo
B Forma ligada	NP Predicación nominal
CCL Circunstancial de lugar	NPS Raíz no presente
CCT Circunstancial de tiempo	OBJ Objeto
CONT Continuativo	P Partícula
DAT Dativo	PC Concepto de propiedad
DEF Definido	PERF Perfecto
DEL Delimitativo	PL Plural
DEM Demostrativo	POSS posesivo
DIM Diminutivo	PRES Presente
DU Dual	PST Pasado
EX Exclusivo	QUOT Cuotativo
F Forma libre	RC Cláusula relativa
FOC Focal	REL Relativo
FUT Futuro	S Forma sufija
FW Palabra funcional	SG Singular
	ST Estativo

Agradecimientos

Agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. (CONACYT) por el apoyo económico brindado durante mis estudios del Posgrado.

Quiero expresar mi más profundo agradecimiento a todas las personas que hicieron posible la realización de esta tesis, ustedes saben quiénes son. Su apoyo incondicional, orientación y aliento fueron fundamentales en cada etapa de este proceso. En primer lugar, quiero agradecer a mi directora de tesis, la Dra. Luisa Josefina Alarcón Neve, quien me mostró su lado más humano con su invaluable guía y sabios consejos. Su dedicación, conocimientos y pasión por la investigación me inspiraron.

También quiero agradecer a la Dra. Valeria A. Belloro ya que su experiencia y comentarios enriquecedores fueron de gran ayuda.

Agradezco de manera especial a M. L. María de Jesús Selene Hernández Gómez por su visión crítica y sus sugerencias constructivas de esta investigación.

Además, agradezco al Dr. Pedro David Cardona Fuentes y a M. L. Jonathan de Jesús Cruz Serrano, por formar parte de mi comité, tomar de su tiempo para aportar comentarios e ideas que fueron muy valiosas.

Quiero agradecer a todas las personas que participaron en esta investigación, desde Sheridan que me heredó su corpus hasta aquellos que brindaron su apoyo en la revisión de la tesis, de hecho, hay una canción que lo explica. Mis compañeros, amigos, pareja y mascotas también fueron un gran apoyo emocional cuando más lo necesitaba, sin ustedes esto no hubiera sido posible.

Resumen

La presente investigación se enfoca en el desarrollo lingüístico-discursivo de las y los niños bilingües de herencia otomí-español migrantes en la ciudad de Querétaro. Esta población infantil enfrenta el hecho de que su condición sociocultural y bilingüe no es considerada en el contexto escolar al que asiste, pero está inevitablemente presente en su desarrollo del lenguaje. En el plano discursivo, se han observado particularidades en la narración en español de esta población, como en la expresión de estados mentales o la representación del habla y del pensamiento. Con el fin de continuar identificando particularidades en el desarrollo lingüístico-discursivo de los bilingües de herencia otomí-español, en el presente estudio se abordan las estrategias descriptivas dentro de sus narraciones, puesto que en otomí no existen adjetivos como se reconocen en español, y estos elementos léxicos son prototípicos de la descripción en esta lengua, español. Por ello, resulta de gran interés observar lo que niñas y niños que están en contacto con el otomí en su ambiente familiar y escolarizados en español, su lengua dominante, realizan en la descripción de personajes y objetos dentro del recuento de una historia indígena que les es oralmente presentada. Se analiza cuantitativa y cualitativamente un corpus conformado por las narraciones orales de ocho bilingües de herencia y de cinco de sus compañeros escolares no indígenas. Los resultados mostraron tendencias en el uso de construcciones con derivados verbales por parte de los bilingües de herencia. Con los resultados cualitativos se observaron diferencias en los tipos de construcciones preferidas para las secuencias descriptivas entre los recuentos de los bilingües de herencia y los recuentos de sus compañeros no indígenas, posiblemente condicionadas por la lengua de herencia.

Palabras clave: bilingües de herencia, otomí-español, narración, descripción.

Abstract

This research focuses on the linguistic-discursive development of migrant bilingual children of Otomi-Spanish heritage in the city of Querétaro. This child population faces the fact that their sociocultural and bilingual condition is not considered in the school context they attend but is inevitably present in their language development. At the discursive level, particularities have been observed in the narration in Spanish of this population, such as the expression of mental states or the representation of speech and thought. In order to continue identifying particularities in the linguistic-discursive development of bilinguals of Otomi-Spanish heritage, the present study addresses the descriptive strategies within their narratives. In Otomi there are no adjectives as recognized in Spanish, and these lexical items are prototypical of the description in this language, Spanish. For this reason, it is of great interest to observe what girls and boys who are in contact with the Otomi language in their family environment and schooled in Spanish, their dominant language, do in the description of characters and objects within the retelling of an indigenous story that is orally presented. A corpus made up of the oral narratives of eight heritage bilinguals and

five of their non-indigenous schoolmates is analyzed quantitatively and qualitatively. The results showed trends in the use of verb-derived constructions by heritage bilinguals. With the qualitative results, differences in the types of constructions preferred for the descriptive sequences were observed between the retelling of the heritage speakers and the retelling of their non-indigenous partners, possibly conditioned by the heritage language.

Keywords: heritage speakers, Otomi-Spanish, narrative, description.

I. Introducción

El otomí es una lengua hablada en México, que forma parte de la familia de lenguas otomangues. Cuenta con diversas variedades que se hablan a nivel nacional como en los estados de Hidalgo, Querétaro, Puebla, Veracruz, Michoacán, Estado de México, Tlaxcala y Guanajuato. El estado de Querétaro cuenta con la variante denominada como hñãñho, ñühú, ñianhú y hñõñho (Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas, 2020) Desafortunadamente y con el paso del tiempo, cuenta cada vez con menos hablantes debido a que las generaciones más jóvenes no utilizan la lengua. Esta población joven cuenta con el otomí sólo como lengua de herencia, pues consideran no utilizarla debido a cuestiones sociales como el clasismo y el racismo que probablemente vivieron sus padres y siguen siendo los mismos problemas que enfrentan día a día. El presente trabajo es un estudio de caso con un alcance exploratorio sobre el español de los niños bilingües de herencia otomí-español. A través de un análisis mixto, se analizan las descripciones que realizan los participantes en sus narraciones orales. El punto de partida de la propuesta de investigación es que se desconoce el desarrollo lingüístico-discursivo de niñas y niños bilingües de herencia migrantes en la ciudad. Estos niños enfrentan el hecho de que su condición sociocultural y bilingüe es ajena al contexto escolar al que asisten y no es considerada por sus docentes, pero está presente inevitablemente en su desarrollo. En el caso de Querétaro, existe una población infantil invisibilizada que se ve en la necesidad de integrarse a una escuela primaria en la capital que no forma parte de la Dirección General de Educación Indígena, por lo que no es acompañada por docentes que estén familiarizados con lenguas originarias, ni con cuestiones de bilingüismo e interculturalidad.

Este estudio se centra en el caso del desarrollo lingüístico de niñas y niños de origen otomí que han migrado de comunidades pertenecientes al mismo Estado de Querétaro o de estados vecinos, que son alumnos de una escuela primaria de turno vespertino, ubicada en el centro de la ciudad, y que por cuatro años han recibido instrucción únicamente en español; sin embargo, en sus contextos familiares, el otomí es una lengua activa y de intercambio entre adultos, y en muchos casos es la única lengua que hablan sus abuelos como llegar a ser en

San Ildefonso, Tultepec, Querétaro (Palancar, 2006), en Santiago Mexquititlán, Querétaro (Hekking, 2009) y en El Maye, Ixmiquilpan, Hidalgo (Briseño, 2022).

Tomando en cuenta los múltiples estudios que han recurrido a la producción narrativa oral para observar el desarrollo del lenguaje en las etapas tardías (Sebastián y Slobin, 1994; McCabe, 1999, Berman, 2014; Hess, 2010; Auza y Hess, 2013; Solé, 2014), incluso de niñas y niños de poblaciones indígenas como la que interesa en el presente estudio (Romero y Moreno, 2014; Podestá, 2014; Francis y Navarrete, 2014), se recurre a un corpus de narraciones -generadas por la tarea de recontar un cuento de tradición indígena- de tres niñas y cinco niños de origen otomí y de sus pares no indígenas, dos niñas y tres niños, que forman parte de un mismo grupo de 4° grado de primaria.

Entre las investigaciones que se han enfocado en la narración de niños bilingües de herencia que están siendo escolarizados en una escuela urbana en la capital del estado de Querétaro, se encuentra la de Zarza (2018), que realiza una intervención didáctica en la misma escuela que concierne a este estudio. Zarza aplica a sus participantes, 27 alumnos de 1° de primaria -14 bilingües de herencia, 13 no indígenas-, un examen de diagnóstico para evaluar su nivel de alfabetización inicial, conocimiento de grafías inicial, recuperación de significado a nivel palabra y recuperación de significado a nivel oración. De estas áreas evaluadas, los niños no indígenas presentan una ventaja en todas menos en la última, la recuperación de significado a nivel oración. Después de trabajar con actividades desde un enfoque constructivista, Zarza observa que los participantes logran recuperar en su mayoría el significado de cualquier palabra. Los no indígenas muestran un avance del 23% y los bilingües de herencia uno del 27%, es decir, los bilingües de herencia dan un mayor salto respecto a su nivel inicial.

Otra investigación que trabaja con niños bilingües de herencia migrantes en la capital queretana es la de Mora (2020), cuyos participantes, 13 niños bilingües de herencia y 13 niños no indígenas, se encuentran en condición de vulnerabilidad debido a su rezago en su alfabetización. Mediante una intervención didáctica similar a la de Zarza (2018), concluye que los niños bilingües de herencia muestran mayores avances que los no indígenas en sus conceptualizaciones sobre el sistema de escritura, gracias al contacto que tienen con sus dos lenguas.

La tesis que más recientemente aborda la población de bilingües de herencia escolarizados en la capital de Querétaro es la de Martínez Matías (2021), en cuya investigación observa el discurso narrativo de once bilingües de herencia en el recuento de una historia de tradición indígena. Entre sus observaciones, destaca que en la producción narrativa de los bilingües de herencia el uso del estilo indirecto de habla es más frecuente y hay pocas expresiones de estados internos, respecto a lo esperado en su nivel de escolarización.

Como se puede constatar, el desarrollo lingüístico de estos niños bilingües de herencia casi no ha sido estudiado, por lo que es importante continuar con este tipo de investigaciones y contribuir al mejor conocimiento de esta población. Los niños que participan en el presente estudio, como ya se ha mencionado, son bilingües de herencia otomí-español, aunque en su escuela también hay bilingües de herencia náhuatl, mixe, mixteco y triqui. Zarza (2018) y Martínez Matías (2021) mencionan que no se cuenta con una cifra exacta de la población indígena que asiste a dicha escuela debido a que los padres de familia ocultaban su procedencia, de acuerdo con Martínez Matías de los 23 alumnos que integraban el cuarto grado 15 eran de origen indígena. De manera específica, se quiere conocer cuáles son las estrategias que utilizan en la descripción en su discurso narrativo en español, ya que se ha observado que en otomí no existe la categoría de adjetivos (Palancar, 2006), la cual es una de las estrategias prototípicas utilizadas en la descripción, pues las propiedades se suelen expresar mediante el uso de adjetivos en muchas lenguas del mundo (Dixon, 2004; Baker, 2003; Frawley, 1992, entre otros), incluida el español.

Palancar (2006) establece que en el otomí no existen adjetivos. La postura que sigue para justificar su propuesta es la de Beck (1999; 2002), quien propone una descripción de los adjetivos utilizando la teoría de marcación de Hengeveld (1992). Para esta propuesta, un adjetivo es una unidad léxica que expresa un predicado semántico que puede ser un modificador no marcado dependiente sintáctico de una unidad léxica que expresa su argumento semántico (Beck 2002).

Bhat (1994) y Wetzler (1996) mencionan que, en las lenguas donde no existe una clase distintiva de adjetivos, los nombres o verbos que codifican los conceptos de propiedad resultan marcados con respecto a los nombres o a los verbos prototípicos (Alarcón Neve, 2010). En otomí, la mayoría de estos conceptos de propiedad, a excepción de algunos

sustantivos, son tratados léxicamente como verbos porque no pueden funcionar como modificadores sintácticos no marcados, pero sí como predicados sintácticos no marcados (Palancar, 2006).

Con el fin de ejemplificar una de las diferentes estrategias que utiliza el otomí y el español en una situación atributiva, se presentan los ejemplos 1 y 2.

1.- (Palancar, 2006, p. 331)¹:

(*da* = '<ñ>ét'-∅-*a* (= *nõ* = *r* *bojó* (∅ ∅ = *dóta*)_{RC})_{NP}
 3.FUT=<NPS>place.volume-3OBJ-B=DEF.SG=SG *iron* REL 3.PRES=be.big
 'Habían instalado el fierro grande (i.e., la grúa) (lit. 'el fierro que es grande').

(*dá* = *hõx*-'-*a*= (*'na* = *r* *t'ó* (*nõ* *xi* = *mě*)_{RC})_{NP}
 1.PST=bring.S-2DAT/OBJ-B=IND.SG=SG *stick* REL.SG 3.PERF=be.hard
 'Te traje un palo duro' (lit. '... un palo que es duro).

2.- (Demonte, 1999, p. 133):

- a. Me gustan estas soleadas mañanas
- b.*Me gustan estos soleado mañanas

En otomí, la atribución, que en este caso está dada por un verbo, aparece por medio de una cláusula relativa (véase ejemplo 1), mientras que, en español, el adjetivo tiene que concordar en género y número con el sustantivo al que modifica, por lo que producir una oración como la última resulta agramatical (véase ejemplo 2).

La descripción se puede encontrar en cualquier segmento del texto y tiene un alto grado de autonomía (López Alonso, 2014). Si bien ha sido definida de diversas maneras, Bassols y Torrent (2012), desde un punto de vista tipológico, destacan algunos elementos coincidentes,

¹ El autor menciona que los paréntesis indican el inicio y final de las frases sintácticas.

tales como la organización jerárquica a partir de una palabra clave o núcleo a la que se aplican uno o más predicados y la progresión mediante la selección de palabras que se convierten en núcleos sucesivos de nuevos predicados. Además, señalan que la descripción suele estar compuesta por las mismas cuatro operaciones fundamentales: el anclaje, donde tenemos tema-título; la aspectualización, donde están la enumeración de propiedades y la enumeración de partes; la tematización, que asegura la progresión; y la puesta en relación, donde se encuentran las sub-operaciones de enmarque situacional y asociación. La descripción también está constituida por enunciados de estados.

Existe un tipo de descripción conocida como descripción de acciones en la que se utilizan verbos del tipo *hacer*. Bassols y Torrent (2012) mencionan que la descripción de acciones realiza la misma función que la descripción de personas, lo que permite que no se confunda con la narración. Además, dentro de esta descripción de acciones se puede desarrollar la caracterización de un personaje, explicando su comportamiento; la de un objeto, atribuyéndole propiedades humanas mediante el uso de predicados funcionales; la de una situación, describiendo las acciones de diferentes actores; y la de una acción, explicando las diferentes partes que la conforman.

De acuerdo con Bassols y Torrent (2012), en la descripción las estructuras gramaticales prototípicamente se componen por verbos copulativos y semicopulativos, verbos de estado y apariencia y verbos de posesión; por adjetivos calificativos, frases preposicionales, aposiciones y cláusulas relativas; y por adverbios de manera y adverbios cuantificadores y moduladores, que intensifican el grado de aplicación de un adjetivo calificativo.

Ante lo que se ha expuesto, surgen dos grandes intereses. El primero tiene que ver con encontrar cuáles son las estrategias descriptivas que utilizan niñas y niños bilingües de herencia otomí-español que han sido escolarizados en un contexto monolingüe en español cuando se enfrentan a la tarea de producir un texto oral predominantemente narrativo. El segundo, se enfoca en mirar si dichas estrategias muestran influencia del otomí y su recurso lingüístico de atribuir propiedades mediante verbos o sustantivos, al contrastarlas con las estrategias de sus compañeros no indígenas. Con este estudio se pretende sumar al conocimiento del desarrollo lingüístico-discursivo de niñas y niños que viven en esta condición educativa, es decir, la situación de niñas y niños migrantes desde pueblos de

originarios a las capitales estatales en las que se escolarizan en español sin reconocimiento de su herencia bilingüe y sociocultural.

La organización del presente documento de tesis es la siguiente: en el capítulo II se exponen a detalle los principales estudios sobre del desarrollo narrativo de niñas y niños bilingües de herencia en contextos similares a los de la población a observar en el presente trabajo de investigación, para lo cual será obligado mencionar estudios generales sobre dicho desarrollo discursivo en las etapas tardías del lenguaje, también identificadas como etapas escolares. En el capítulo III, para el soporte teórico de la observación realizada en este proyecto de tesis, se da cuenta de las diferencias en cuanto a la presencia de adjetivos, palabras prototípicas para la descripción, en las lenguas de la población bilingüe de herencia estudiada aquí, esto es, en el otomí y en el español. Asimismo, se presentan las bases acerca de la integración de secuencias descriptivas en discursos predominante narrativos. En el capítulo IV se comparten las preguntas de investigación, así como los objetivos que guiaron el estudio de caso aquí mostrado. En el capítulo V se explica la metodología que fue utilizada para la recogida de muestras narrativas de recuento en un grupo particular de niñas y niños bilingües de herencia otomí-español y de sus pares escolares no indígenas. También, se describe la forma en que se analizaron las muestras narrativas. En el capítulo VI se despliegan los resultados del análisis cualitativo, con apoyo del análisis cuantitativo necesario para encontrar diferencias entre las estrategias descriptivas usadas por la muestra de participantes de la población meta y lo realizado por sus pares escolares no indígenas. Finalmente, en el capítulo VII se dan conclusiones correspondientes con el alcance de este estudio de caso.

II. Antecedentes

El estudio del discurso narrativo para observar el desarrollo del lenguaje en las etapas escolares

Existen diversas investigaciones que se enfocan en la importancia de estudiar el discurso narrativo a fin de observar el desarrollo lingüístico en etapas tardías (Alarcón Neve Neve, 2020; Nippold, 2016; Auza y Hess, 2013; Hess y González, 2012; Barriga, 2014; Gorman, Fiestas, Peña y Reynolds Clark, 2011; Champion, 1998; Stein, 1998; Romaine, 1995; Berman y Slobin, 1994). Estos estudios se han centrado principalmente en lenguas como el español, el inglés, el alemán, el turco y el hebreo. De igual forma, existen investigaciones que se han dedicado a observar poblaciones donde dos lenguas conviven en un entorno urbano o rural, permeando el discurso narrativo, tanto oral como escrito, de los narradores; lenguas como el náhuatl, el totonaco, el otomí, entre otras (Francis y Navarrete, 2014; Barriga, 2014; Romero y Moreno, 2014; Flores Martínez, 2014; Podestá, 2014; Del Río Lugo, 2014; Arias Lozano, 2014).

En el estudio de Stein (1998) acerca de la habilidad de la narración de los niños, el autor explica que la narración es una actividad compleja en la cual se incorporan conocimientos de los valores, las creencias y las metas del ser humano y la sociedad, es decir, que consiste en una secuencia de eventos que incorporan conocimiento social. Sobre el cuento, señala que es un tipo de narración en donde se describe a un protagonista que debe enfrentar un problema y las acciones que toma para hacerlo. Berman y Slobin (1994) identifican tres factores que forman parte del desarrollo narrativo: el cognitivo, el comunicativo y el lingüístico. Según Alarcón Neve Neve (2020), dentro de la narración el hablante informa de eventos en los cuales se describen situaciones y personajes, por eso cuando se quiere estudiar el desarrollo del lenguaje se hace un énfasis en las producciones narrativas. Asimismo, Alarcón Neve Neve apunta que la razón por la cual el discurso narrativo ha sido estudiado desde hace mucho tiempo es que éste nos rodea desde una edad muy temprana. Barriga (2014), especifica que a los 2 años de edad comienzan a aparecer las primeras producciones narrativas, dado que es en este momento cuando la gramática emerge.

De acuerdo con Berman y Slobin, (1994), cuando los niños están en nivel preescolar su habilidad narrativa se caracteriza por la reducción de la deixis; usan más elementos paralingüísticos para expresar afecto que los niños de primaria, mientras que en edades más avanzadas –de los 6 a los 15 años, que, según Alarcón Neve Neve (2020), son las etapas tardías del lenguaje–este desarrollo de la lengua comienza a tener un uso familiar y escolar, en el cual las estructuras comienzan a complejizarse.

Nippold (2016) habla de tres grandes cambios que se han observado en el lenguaje de los estudiantes de entre 8 y 10 años: presentan un repertorio léxico más desarrollado, usan metáforas y tienen sintaxis avanzada. Barriga (2014) agrega que en las edades en las que el lenguaje está aparentemente consolidado, aún se observan formas y funciones en proceso de desarrollo. Por ejemplo, Berman y Slobin (1994) señalan que los niños muy pequeños producen narraciones más simples, con una secuencia de cláusulas en las cuales el orden temporal es significativo con el orden de los eventos narrados, en cambio, en las narraciones de los adultos hay empaquetamientos sintácticos en los que hay un orden jerárquico de acuerdo con las circunstancias. Por ello, estos autores afirman que en las tareas en que se generan narraciones a partir de historias en imágenes, los niños más pequeños tienden a describirlas, mientras que los mayores, al igual que los adultos, se inclinan más a un modelo literario de la narración.

La escuela juega un papel importante en el desarrollo lingüístico tardío. Romaine (1995) señala que es un reto comunicativo donde el niño tiene que comunicarse con otras personas con las que no comparte los mismos conocimientos previos. El niño comienza a producir narraciones, argumentaciones y descripciones, por lo que se deja a un lado el aquí y el ahora, con ayuda de las herramientas que la escuela ofrece. Berman y Slobin (1994) exponen que, con la escolarización, la mayoría de los narradores logran afrontar los factores comunicativos, cognitivos y lingüísticos con los que están interactuando de forma compleja en el desarrollo. A esto, Hess y González (2012) agregan que los niños también tienen un acercamiento a la lengua escrita, lo cual tendrá un impacto en su desarrollo, y se supone que diferencien entre el sistema oral y el sistema escrito, cada uno con sus propias características. De esta manera, Alarcón Neve Neve (2020) señala que el contacto con modelos narrativos

produce una mejoría en el desarrollo lingüístico-discursivo de los estudiantes y observa que este desarrollo se beneficia a medida que se avanza en las etapas de escolarización.

Hess y Auza (2013) explican que tanto la producción como la comprensión de las narraciones implican diferentes habilidades lingüísticas, por lo que es factible el análisis del desarrollo lingüístico en diferentes niveles de una lengua a través de instrumentos evaluativos basados en la narración. En las investigaciones que utilizan este tipo de instrumentos se encuentra una variedad de aspectos o fenómenos observables. De acuerdo con Barriga (2014), se ha estudiado, por ejemplo, la interacción espontánea de los niños más pequeños y cómo construyen su narración con sus padres; el cuento y recuento de experiencias por parte de niños en los que ofrecen su punto de vista; las características del desarrollo discursivo narrativo de niños atípicos y cómo su narración se ve afectada por ciertos recursos lingüísticos; y, como interesa al presente estudio, las diferentes estrategias narrativas de niños migrantes y bilingües en contacto con la escritura de una lengua distinta a la materna.

[Investigaciones en lenguas occidentales y no occidentales basadas en el discurso narrativo](#)

El primero de los estudios que se presenta en este apartado es el de Stein (1998), quien describe la complejidad de las narraciones relatadas por niños de distintas edades. Stein explica que un texto no puede considerarse como un cuento a menos que incluya ciertos elementos: el primero y más básico, la presencia de un protagonista, el segundo, la inclusión de relaciones temporales que vuelvan a los eventos una secuencia narrativa, el tercero, la inclusión de relaciones causales, el cuarto, la orientación hacia una meta específica, el quinto, la presencia de obstáculos, y finalmente, la conclusión con un desenlace. En su definición más compleja, el cuento contiene todos estos elementos. Para su investigación cuenta con la participación de niños angloparlantes de preescolar y de 3º y 6º grados de nivel primaria, a los que les pide generar “buenos” cuentos.

En sus resultados, los niños mayores cuentan más relatos en donde los protagonistas tienen una meta clara e incluyen más obstáculos y finales en donde evalúan las acciones del protagonista de la narración. La complejidad de los relatos de los niños mayores también refleja un mayor conocimiento social. Hay resultados semejantes entre los tres grupos de

niños. En todos los casos, el cuento funciona para desarrollar conflictos interpersonales y en ningún caso los participantes describen conflictos internos, de hecho, muy pocos niños usaron el cuento para describir el estado interior de sus protagonistas, como sus emociones y motivaciones.

Otros estudios sobre el inglés han observado y contrastado distintas poblaciones, como las de los niños afroamericanos, latinoamericanos y caucásicos; tal es el caso de Gorman, Fiestas, Peña y Reynolds Clark (2011). Estas autoras observan los efectos de la cultura en las características creativas y estilísticas de las narraciones orales de niños de 1° y 2° grado de primaria. Las muestras se generan al pedirle a los niños que cuenten una historia teniendo como base un libro con imágenes y sin texto. Lo que las autoras observan es que, en cuanto a la organización del cuento, no hay diferencias significativas entre los grupos étnicos, ya que todas las muestras obtenidas son *topic-centered* o descripciones de las ilustraciones, es decir, las historias se centran en un solo tema o en temas relacionados y el narrador se concentra en los hechos que suceden en la historia y los presenta en orden. Sin embargo, encuentran diferencias en los elementos que se utilizan en los cuentos, como el diálogo, las relaciones entre los participantes, el género y los elementos paralingüísticos.

Gorman, Fiestas, Peña y Reynolds Clark observan que los niños afroamericanos y los latinoamericanos utilizan más el diálogo directo en comparación con los caucásicos. Sobre las relaciones entre los personajes, encuentran que los niños caucásicos hacen referencia más a los parentescos en comparación a los afroamericanos y latinoamericanos. Además, los niños latinoamericanos nombraron más veces a sus personajes en comparación con los otros dos grupos étnicos. Las autoras señalan que los niños afroamericanos y caucásicos utilizan más la fantasía en sus historias que los latinoamericanos. Los elementos paralingüísticos más utilizados en las muestras son las onomatopeyas, las cuales son más usadas por los niños latinoamericanos y afroamericanos. Asimismo, todos los niños de los tres grupos emplean interjecciones. Finalmente, las autoras concluyen que los diferentes usos de los elementos creativos, como el diálogo y los elementos paralingüísticos, reflejan la cultura de los niños. En la misma línea, Champion (1988) estudia el discurso narrativo –en inglés– de niños afroamericanos de entre 6 y 10 años, observando en sus narraciones las estructuras de organización, las temáticas y si estaban o no ligadas a su cultura y los elementos

sociolingüísticos, y comparando dichas narraciones con las de sus pares africanos. La tarea de elicitación consiste en entrevistas con los niños, en las que la autora sigue lo propuesto por Peterson y McCabe (1983) para tener unas muestras lo más naturales posible. En una primera consigna, se comparte al niño alguna experiencia sobre un problema con la abuela, una ida al hospital o algo relacionado con hermanos, y se le pregunta si le ha sucedido algo similar a él o a alguien cercano. En la segunda consigna, utilizada en caso de que la primera no genere respuesta por parte del participante, se le dice al niño que comparta una experiencia donde haya sido un héroe, haya ayudado, haya estado asustado, se haya enojado, algo le haya costado trabajo, haya hecho algo gracioso o haya estado enfermo.

Champion (1988) encuentra que en el discurso narrativo los niños sí adquieren y reproducen todo un repertorio de distintas estructuras narrativas. También halla evidencia que podría ligar las narraciones de los niños afroamericanos con las de las comunidades africanas.

Al comparar narraciones de niños en cinco lenguas en un mismo estudio, Berman y Slobin (1994) observan que, en el español, el turco y el hebreo, sus participantes narran de manera similar, en contraste con sus pares en inglés y alemán. Entre las similitudes de las producciones en esas primeras tres lenguas está, por ejemplo, que el estilo narrativo suele ser descripciones del escenario en los que ocurre el evento, así como descripciones de los cambios de estado sin dar cuenta de cómo suceden; por esto, los niños recurren más a utilizar verbos que marquen el cambio de estado y de locación.

Las investigaciones mexicanas que se han enfocado en observar qué sucede en las etapas tardías apuntan a que los niños en sus narraciones pueden realizar distintas construcciones adjetivales y adverbiales y utilizar diferentes verbos relacionados con las emociones. Existen dos factores que juegan un papel importante para hablar de los pensamientos, deseos e intenciones de una tercera persona; el primer factor es cognitivo, debido a que la comprensión de los estados de una tercera persona resulta más difícil, y el segundo es lingüístico, ya que se requiere de un uso de subordinación más compleja, a diferencia de las construcciones utilizadas en la expresión de sentimientos y emociones (Alarcón Neve Neve, 2020).

En una investigación exploratoria, Barriga (2014) analiza el desarrollo lingüístico de niños indígenas bilingües en comparación al desarrollo lingüístico de niños monolingües del español. Realiza su investigación con un grupo de niños de diferentes grados escolares, de 3°

a 5° de primaria, que asisten a dos escuelas de la ciudad de México. Ambas escuelas contaban con un número considerable de población indígena. Los bilingües que participaban en este estudio son hablantes de mazahua, otomí y mazateco. La investigadora se interesa en el aspecto psicolingüístico, centrado en las posibles manifestaciones del desarrollo, y en el aspecto sociolingüístico, en donde observa cómo intervienen los factores sociales, culturales y educativos en el desarrollo lingüístico. Las narrativas son generadas a partir de imágenes de un cuento sin texto. Su análisis gira en torno a tres aspectos de las narrativas: los títulos, el inicio de la narración y el final de ésta. En los resultados obtenidos, Barriga no encuentra diferencias significativas en cuanto al desarrollo lingüístico ni manifestaciones culturales que sobresalgan. La construcción de las narraciones de sus participantes se basa en el saber escolar cotidiano, ya que los niños monolingües y bilingües muestran un desarrollo lingüístico homogéneo en las tareas realizadas. La autora menciona que los rasgos de las lenguas indígenas en los bilingües son imperceptibles en los aspectos que estudió, aunque sí están presentes en otros aspectos como en la concordancia de género y número, el orden de palabras, la puntuación, la segmentación, la ortografía y el uso de mayúsculas.

En contraste con lo anterior, en su estudio Hess y González (2012) encuentran que en las producciones de textos narrativos tanto orales como escritos de niños y adolescentes hablantes de español que asisten a una escuela pública rural, las marcas de oralidad permean los textos escritos de la misma manera que los textos orales. Las autoras señalan que, en cuanto al desarrollo de la escritura, la escuela no parece proporcionar a los participantes, herramientas que les permitan desarrollar habilidades específicas en la lengua escrita.

Destaca la investigación de Del Río Lugo (2014), enfocada a niños migrantes jornaleros, una población de la que se ha explorado muy poco. En este estudio se indaga el papel que juega la migración en las referencias temporales utilizadas en las narrativas personales de los niños migrantes. Participan niños de entre 7 y 14 años en 17 campamentos de Baja California y Baja California Sur, que provienen principalmente de Guerrero y Oaxaca. En los textos creados por estos niños, el 47% domina el tiempo presente mientras que el pasado se registra en el 35% de la muestra. La situación social de exclusión y explotación laboral de estos niños se ve reflejada en sus textos escritos. En algunos casos, la narrativa funciona para fortalecer la búsqueda y construcción de la propia identidad del joven escritor. Tal y como lo señala

Del Río Lugo, estos resultados rompen con el estereotipo de un solo tipo de narración de los niños mexicanos.

En las investigaciones realizadas con lenguas no occidentales y su convivencia con el español se encuentra una que, al igual que la investigación de Barriga (2014), en un mismo salón de clases conviven varias lenguas indígenas de México. En esta investigación, Romero y Moreno (2014) se enfocan en la lengua oral y analizan las conversaciones de experiencias personales que tienen con dos grupos de niños, uno de origen indígena y otro conformado por mestizos. La investigación se lleva a cabo en el estado de Jalisco con participantes de dos escuelas urbanas. Ambas escuelas cuentan con alumnos cuyos padres que son hablantes de lenguas como náhuatl, totonaca, purépecha o mazahua. El 7% de los participantes de ambos grupos son migrantes provenientes de otros estados del país. En esta investigación de corte sociolingüístico, las autoras concluyen con los resultados obtenidos que los niños mestizos muestran mayor autonomía en sus narraciones, sin embargo, las narraciones de los niños indígenas son ligeramente más extensas y con más variedad sobre los temas narrados, es decir, a pesar de que los niños indígenas presenten menor autonomía en sus narraciones, muestran mayor disposición a la hora de compartir sus experiencias personales en comparación con los niños mestizos.

Sobre el náhuatl destacan dos investigaciones que trabajan tanto la lengua escrita como la lengua oral, la de Francis y Navarrete (2014) y la de Podestá (2014). Estas investigaciones se centran en esta población dentro de su comunidad, en contextos rurales. El enfoque de la investigación de Francis y Navarrete (2014) fue el desplazamiento de la lengua indígena. Este fenómeno ocurre en las comunidades con mayor contacto diario con la ciudad y, con el tiempo, se puede volver irreversible. Mencionan que, dentro de la narrativa, uno encuentra artefactos culturales que pueden ser valiosos en el trabajo de rescate y documentación de las lenguas. En las primeras etapas de la investigación, en comunidades de habla náhuatl en la Sierra de Tlaxcala se aplicó un análisis de la producción narrativa escrita. Los autores encontraron que el desempeño en la lengua autóctona de los niños era equivalente a su producción en español, por lo tanto, el conocimiento de las dos lenguas parece representar un recurso cultural importante para los niños. Además, observaron tres indicativos de las diferencias entre los niños de distintas edades. En primer lugar, se notaron diferencias en el

número de eventos en secuencia cronológica. En segundo lugar, hubo diferencias en su capacidad para integrar los elementos esenciales de un cuento y cerrarlo con un desenlace. Finalmente, se notaron diferencias en el número de referencias al estado mental de los personajes (uso de verbos cognitivos).

Por su parte, Podestá (2014) trabajó con niños pertenecientes a dos pueblos nahuas, San Miguel Eloxochitlán y La Magdalena Yancuitlalpan, ubicados en el estado de Puebla, que cursaban 5° y 6° grado de primaria. La autora señala que dichos pueblos tienen características sociolingüísticas diferentes y uno de los objetivos de su investigación es promover el diálogo entre ambos. Trabajó tanto con lengua oral como escrita en español y en náhuatl; utilizó varios medios de elicitación como cartas, grabaciones orales en grupo y fotografías. Aunque se les indicó que podrían escoger la lengua que quisieran, todos los niños eligían escribir en español. Podestá hace énfasis en que, a través de las narraciones, específicamente las orales, de los niños se pueden observar muchos elementos culturales relacionados a sus sabidurías, creencias, cosmovisión, entre otros. Las narraciones de los niños de San Miguel Eloxochitlán están permeadas por animales, mientras que las narraciones de los niños de La Magdalena Yancuitlalpan giran en torno al volcán, agua, campos, animales y su propio pueblo. Por último, la autora agregó que los niños que pertenecen a La Magdalena Yancuitlalpan son hablantes de náhuatl como segunda lengua y aun así en sus narraciones están presentes ciertas representaciones propias del náhuatl, como lo es la relación hombre-naturaleza.

La siguiente investigación corresponde a lengua indígena totonaca. Flores Martínez (2014) trató de demostrar cómo la oralidad se manifiesta en el discurso narrativo de una población infantil bilingüe totonaco-español, comparando sus textos con los de una población urbana monolingüe de español. Los grupos con los que trabajó se encuentran al final de la formación escolar primaria. En el caso de los bilingües, el aprendizaje del español se cimentó en la escuela, ya que hablan totonaco en el contexto familiar. Los estudiantes urbanos de 6 años normalmente no se están enfrentando por primera vez con la escritura; para los niños bilingües totonacos de este estudio, la escuela significa un doble reto: aprender una lengua muy distinta a la suya y entrar en contacto con una cultura escrita.

La muestra la conformaban 10 niños de la escuela intercultural bilingüe de la Sierra de Puebla y 10 de la escuela urbana pública del municipio de Puebla, de una zona urbana de estrato

social medio. Los niños escribieron algunas narraciones con base en preguntas guía que estaban relacionadas con la narración de una leyenda y la narración de una experiencia personal. En la narración de la leyenda por parte de los niños bilingües no se repitió ninguna, mientras que siete niños monolingües eligieron la misma leyenda, y esto da cuenta de que el primer grupo se encuentra más en contacto con la tradición oral. Además, el grupo bilingüe produjo más del doble de palabras en su narrativa que el grupo urbano. En la estructura narrativa de las historias del grupo bilingüe también se encontraron diferencias, como la saturación de elementos. Esto sería un rasgo de la oralidad del grupo bilingüe. En el grupo bilingüe no existió una única versión de leyendas, ya que seguramente han sido transmitidas oralmente y en totonaco, por lo que la tarea de contar una leyenda se vuelve más complicada en función de que el repertorio es amplio; esto se ve reflejado en la escritura y, en algunas ocasiones, se pierde la coherencia.

Finalmente, se presenta la investigación de Arias Lozano (2014), que trabajó con niños bilingües otomí-español en un contexto rural. Participaron niños de 1° a 6° de primaria de una escuela ubicada en el Valle del Mezquital, enfocada en la enseñanza de la lengua indígena, aunque la autora señala que el español sigue siendo la lengua más utilizada. La mayoría de los niños vivían en un albergue debido a que sus progenitores se ven obligados a migrar. Para esta investigación se ubicaron a los participantes en tres niveles de bilingüismo: monolingüe español, el cual constituyó el 21% de la muestra; bilingüe con predominancia del español, conformado por el 31% específicamente en los niños de 1° a 3° grado; y bilingües, los cuales fueron el 48%. La elicitación de la muestra narrativa consiste en escribir un cuento tomando como estímulo un cuento visual. La historia tenía un contenido rural donde se hablaba sobre la siembra. Se obtuvieron más producciones escritas en español que en otomí. Su análisis se enfocó en la estructura narrativa, marcadores discursivos y expresiones de lenguaje evaluativo. Entre las conclusiones de esta investigación la autora destaca que existe una transferencia e interdependencia lingüística en la producción de los bilingües, ya que lo que aprenden en español sobre la escritura puede reflejarse en la lengua indígena. No obstante, se puede observar un bilingüismo sustractivo, porque la lengua indígena no pasa por el mismo desarrollo que el español. La autora observó una diferencia cualitativa en los textos generados, donde el español se favorece.

En este apartado se ha revisado de manera resumida cómo se define la narración, el impacto que ésta ha tenido en las etapas tardías y cómo es que la escuela influye en el desarrollo del lenguaje de los niños. Asimismo, se observó lo que sucede en diferentes lenguas del mundo y con ciertos grupos que han sido invisibilizados o que no se han estudiado tanto como otros. Cada una de las investigaciones presentadas, con sus propios objetivos y toma de muestras, ya sea de la lengua oral o escrita, en contexto rural o urbano, tienen en común el uso de la narración, la cual les ha servido para observar algunas estructuras gramaticales, el desarrollo del lenguaje en general, los distintos estilos usados por ciertos grupos, etcétera. Ante lo expuesto, resulta importante continuar aprovechando el discurso narrativo para observar el desarrollo, especialmente en una población que se encuentra en un estado de vulnerabilidad, en específico, interesa en el presente estudio la descripción dentro del discurso narrativo. Por lo tanto, en la siguiente sección se abordan investigaciones enfocadas en la descripción y en la adquisición de los elementos que se necesitan para describir.

Estudios sobre procesos descriptivos y la adquisición de elementos para la descripción

Como se abordó con anterioridad, la narración es una gran herramienta para poder observar el desarrollo discursivo. Las investigaciones que se han centrado en la descripción dentro de las narraciones orales generadas con base en historias presentadas en imágenes coinciden en que dichas imágenes crean representaciones mentales que contribuyen a la retención y comprensión de diversas situaciones. Por lo tanto, el uso de descripciones basadas en imágenes es buena herramienta para la estimulación de la producción discursiva.

Los adjetivos son la clase gramatical más prototípica cuando se habla de descripción; sin embargo, no es un solo tipo de adjetivo el que se adquiere y desarrolla durante el desarrollo del lenguaje (Alarcón Neve y Palancar, 2008; Alarcón Neve 2006; Alarcón Neve 2004; Alarcón Neve 2005; Mora y Madrid, 2003).

En la investigación de Mora y Madrid (2003) se observa que la descripción permea más los discursos de los niños mayores. En su trabajo, los autores toman la “unidad descriptiva” como medida del desarrollo sintáctico en las descripciones hechas por niños. Mora y Madrid siguen la propuesta de Shanon (1984) para la caracterización de “unidad descriptiva”, es

decir, ésta consiste en una afirmación hecha sobre una entidad u objeto. Para los procesos de descripción, los autores señalan que la complejidad sintáctica corresponde a la etapa de desarrollo. En este trabajo se analizan la composición y organización de las unidades descriptivas presentes; cuentan con la participación de cuatro niños de 4 a 5 años y cuatro de 7 a 8 años de ambos sexos. Para la elicitación de la tarea, se recurre al uso de cuatro láminas que muestran distintas situaciones.

Las construcciones más típicas de los niños de 4 a 5 años son frases nominales en las que hay un determinante, pero no hay complemento, por ejemplo (Mora y Madrid, 2003, p. 91):

3.-

a. *una gallina*

Les siguen las frases nominales con determinante y complemento (Mora y Madrid, 2003, p. 91):

4.-

a. *una abeja chiquita.*

b. *el coche amarillo.*

A continuación, las que no tienen determinante ni complemento, por ejemplo (Mora y Madrid, 2003, p. 91):

5.-

a. *animales.*

Las menos frecuentes son las frases nominales con complemento de frase prepositiva (Mora y Madrid, 2003, p. 91):

6.-

a. *una estrella con bolitas.*

b. *un caballo con unas manchas.*

Además, los autores observan que las unidades descriptivas más frecuentes son las que sólo tienen una frase nominal (Mora y Madrid, 2003, p. 91):

7.-

- a. *un parque.*

Les siguen las que se conforman por dos FNs, como en los siguientes ejemplos (Mora y Madrid, 2003, p. 92):

8.-

- a. *una casa y una escalera.*

Las menos frecuentes son las que se integran por más de dos FN, por ejemplo (Mora y Madrid, 2003, p. 92):

9.-

- a. *un camión con un letrero, una señora, un policía y muchos coches.*

Este tipo de producciones se utilizan porque los narradores describen preferentemente lo presente en el primer plano de las ilustraciones que observan.

Por último, los autores estudian el tipo oración producida por los niños de estas edades, 4 a 5 años. Las más frecuentes son las predicativas, por ejemplo, *es un gorro azul marino, es una alberca* (Mora y Madrid, 2003, p. 92); les siguen las existenciales, *hay unos señores, hay un barco*, y las intransitivas, *están hablando, están nadando en la alberca* (Mora y Madrid, 2003, p. 92). Las menos frecuentes son las transitivas, por ejemplo, *una niña está agarrando unos juguetes, el caballo está comiendo pasto* (Mora y Madrid, 2003, p. 92).

Los autores mencionan que les parece interesante que estos verbos estén con sus formas progresivas y que sólo encontraron oraciones simples, como por ejemplo (Mora y Madrid, 2003, p. 92):

10.-

- a. *es un gallo porque canta kikiriki*

En cuanto a las descripciones producidas por el otro grupo, los niños de 7 a 8 años, los autores observan que, al igual que con los niños prescolares, las frases nominales más frecuentes son las que tienen determinante, pero sin complemento, seguidas en frecuencia de las frases con

complemento adjetival, como *las hojas verdes, una ciudad grande* (Mora y Madrid, 2003, p. 92).

Después les siguen las de complemento oracional, como por ejemplo (Mora y Madrid, 2003, p. 92):

11.-

- a. *un indio que se monta en el caballo.*

Luego les siguen en frecuencia las oraciones con complemento de frase prepositiva:

12.-

- a. *la cosa del taxi.*

No observan casos de frases nominales sin determinante ni complemento, a diferencia de con los prescolares. Las unidades descriptivas que más encuentran son las que tienen una sola FN, seguidas de las que contienen dos o más. Dentro de los tipos de oraciones que más producen estos niños de 7 a 8 años, igual que los prescolares, son las predicativas, por ejemplo (Mora y Madrid, 2003, p. 93):

13.-

- a. *es un desierto.*

Les siguen las existenciales, como por ejemplo (Mora y Madrid, 2003, p. 93):

14.-

- a. *hay un niño que está desayunando.*

Los autores aclaran que estas últimas hacen referencia a una entidad específica y son parecidas a las predicativas. Además, establecen que la aparición de estos dos tipos de oraciones se debe a que los niños dan atributo de existencia a los objetos. Las construcciones menos frecuentes son las intransitivas y las transitivas. En todo el corpus, los casos en los que aparecen oraciones con negación son muy escasos. Mora y Madrid indican que esto se debe a que en la descripción el narrador está limitado a describir al objeto que se le presenta,

mientras que en la narración quien narra puede acudir a otros eventos, por lo tanto, sólo se incorpora lo que está pasando y lo que hay presente.

Asimismo, observaron que la mayoría de las composiciones descriptivas en las que intervienen oraciones están compuestas por dos oraciones simples, como por ejemplo (Mora y Madrid, 2003, p. 95):

15.-

- a. *va a meter el carro en la cochera, y la señora lo está saludando.*

También se observan varias oraciones compuestas por una sola oración simple o compleja, por ejemplo (Mora y Madrid, 2003, p. 95):

16.-

- a. *el niño está descalzo.*

En cuanto a las composiciones descriptivas integradas por tres o cuatro oraciones, éstas presentan una frecuencia baja y en su mayoría son secuencias de oraciones simples (Mora y Madrid, 2003, p. 95):

17.-

- a. *aquí hay dos coches y aquí hay una iglesia...aquí hay una casa, y por acá un corral.*

En sus resultados Mora y Madrid exponen que los niños de edad escolar de 7 y 8 años presentan más descripciones; concluyen que esto se debe a que los ambientes sociales y comunicativos que rodean al niño influyen en el desarrollo de la lengua, por lo que conforme éste crece va necesitando diferentes recursos lingüísticos que se utilizan en las interacciones; sin embargo, los autores hacen énfasis en que la descripción no evoluciona al mismo tiempo que el desarrollo del niño, ya que la descripción es una habilidad que necesita ser enseñada en contextos escolares. De este modo, los autores obtienen resultados más cuantitativos y no cualitativos.

En contraste con lo anterior, Alarcón Neve (2006) observa que las muestras de su estudio no presentan diferencias cuantitativas, pero sí diferencias cualitativas importantes. En su estudio, trabaja con muestras narrativas de niños que cursaban 1º, 3º y 5º grado de primaria.

Estas muestras son narraciones orales de un cuento construido por cada niño al observar las imágenes del cuento de la rana de Mercer Meyer (1975). Alarcón Neve estudia las construcciones atributivas, que se conforman por verbos como *ser*, *estar*, *parecer*, *volverse*, *ponerse*, *llegar a ser*, *convertirse*, *hacerse*, *quedarse*, *seguir*, etcétera. También pueden darse a través de complementos predicativos, los cuales atribuyen características, cualidades y estados anímicos y mentales al objeto o sujeto que modifican, y tienen concordancia de género y número, por ejemplo (Alarcón Neve 2006, p. 125):

18.-

- a. Y luego la rana grande se sentó muy *contenta*
- b. ¡Qué *bonita* saltó!

La autora hace un énfasis en el papel de la observación de lo que hacen los niños en sus narraciones para caracterizar y hablar de cualidades y estados, ya que mediante ésta se comprende la naturaleza de las construcciones atributivas.

Entre sus resultados, la autora observa que los niños de 1° grado son los que producen las narraciones más largas. Las construcciones que aumentan en su uso a lo largo de los grados escolares son las que están conformadas por el verbo *ser* + atributo. Los atributos son en su mayoría cualidades, por ejemplo (Alarcón Neve 2006, p. 122):

19.-

- a. ...que no hay que ser envidiosas
- b. ...que no debería ser grosero con este Pi

La autora menciona que los niños más pequeños utilizan este tipo de construcciones para identificar y describir los objetos que observan en las imágenes. En cambio, los niños mayores usan las construcciones con el verbo *ser* para referirse a situaciones abstractas e imaginativas. A continuación, se presentan los ejemplos expuestos por la autora (Alarcón Neve 2006, p. 122):

20.-

- a. Esa ranita era chiquita (1° grado)
- b. ...porque era su consentida (3° grado)

- c. ...que era mejor no ser envidioso, egoísta y muchas cosas más que no son buenas para nosotros (5° grado)

En cuanto a las construcciones del verbo *estar*, aparecen más en los discursos narrativos de los niños menores que en el de los mayores. Los niños menores producen, por ejemplo, estas construcciones para designar estados emocionales (Alarcón Neve 2006, p. 123):

21.-

- a. ...la rana chiquita estaba enojada, la rana grandota estaba feliz
- b. ...pues estaba celosa

Las construcciones que la autora clasifica como semi-atributivas incluyen verbos como *volverse* y *ponerse*. Menciona que existen diferencias en el tipo de verbo atributivo más utilizado por los distintos grupos; observa que los más pequeños usan el verbo *ponerse* para denotar emociones, por ejemplo (Alarcón Neve 2006, p. 123):

22.-

- a. ...y la ranita se puso muy *triste*
- b. Luego la rana se puso muuuy *enojada*

Mientras que los niños más grandes, en especial los de 5° grado, emplean más los verbos *volverse* y *hacerse* (Alarcón Neve 2006, p. 124):

23.-

- a. ...y la rana no quiso hacerse amiga de Pepe

Alarcón Neve explica que el avance en la expresión de identificación que tienen los niños más grandes se puede corroborar al observar que estos niños nombran a sus personajes, por ejemplo (Alarcón Neve 2006, p. 124):

24.-

- a. Y como la rana que se llamaba Tio y había otra ranita que se llamaba Pi...

Sobre las construcciones con complemento predicativo, la autora observa un aumento significativo en los niños mayores. En sus narraciones también se puede observar una mayor diversidad de verbos, como los de movimiento y habla.

La autora concluye que, aunque los niños más pequeños tienen discursos narrativos más largos, esto no significa que sean más complejos. Agrega que a medida que los niños avanzan en el grado escolar sus construcciones se van complejizando, como lo muestra la forma de nombrar a los personajes o la inserción de características y cualidades utilizando los complementos predicativos. Por último, la autora menciona que también se observa un avance en el desarrollo de las estrategias narrativas ya que los niños utilizan construcciones que les permiten describir.

Estos resultados coinciden con los de otra investigación, que también trabaja con las narraciones producidas oralmente por niños de 1°, 3° y 5° grado de primaria. De acuerdo con Alarcón Neve (2004), los niños mayores, de 3° y 5° grado, utilizan la construcción atributiva con el verbo *ser* para ubicar la historia en algún tiempo, mientras que los menores, los de 1° grado, tienden a emplear la estructura para identificar lo que hay en la imagen que se les muestra. Algunos ejemplos se muestran a continuación (Alarcón Neve 2004, p. 7):

25.-

- a. Era u.. una ranita (1° grado)
- b. Y vio qué era y era una ranita (1° grado)
- c. ...y era el cumpleaños del niño (3° grado)
- d. ...que era el día de Navidad (3° grado)
- e. ...y era su cumpleaños (3° grado)
- f. Ese día era su cumpleaños (5° grado)

Asimismo, la autora apunta que la complejidad de la construcción atributiva con el verbo *estar* se observa en los niños mayores, de 5° grado, por la presencia de la pronominalización (Alarcón Neve 2004, p. 8):

26.-

- a. ...porque estaba muy enojado *con ella*
- b. ...estaba muy emocionado *por ello*

c. *Todos* estaban muy tristes

Además, observa que las frases atributivas absolutas también comienzan a aparecer en los alumnos de 5° grado y se presentan como incrustadas, como se muestra en los siguientes ejemplos (Alarcón Neve 2004, p. 8):

27.-

- a. Juanito, *contento y alegre*, gritó ¡Pío!
- b. ...y se asustó mucho, *atemorizado* de que la ranita fuera a perderse o lastimarse.

Alarcón Neve observa que los complementos predicativos más frecuentes en su estudio son los que están relacionados con el sujeto de la predicación primaria. Además, señala que los niños de 1° también emplean complementos predicativos relacionados al objeto directo. La autora encuentra que los niños mayores utilizan más la predicación secundaria en comparación con sus compañeros más pequeños, como en los siguientes ejemplos (Alarcón Neve 2004, p. 9):

28.-

- a. ...entonces la dejaron *sola* a la rana (1° grado, orientado al objeto directo)
- b. Y el niño iba feliz por su regalo (3° grado, predicación secundaria)
- c. Las dos ranas iban montadas en la tortuga (5° grado, predicación secundaria)

En otra investigación en la que de igual manera participan niños de los 1°, 3° y 5° grado, Alarcón Neve (2005) estudia las construcciones de estados mentales dadas por adjetivos en predicación. De manera general, la autora observa que los niños de 1° grado recurren más a construcciones copulativas con el verbo *estar*. Por su parte, los niños de 5° grado producen más adjetivos de estados mentales, mientras que los de 3°, aunque produjeron cuentos más cortos y utilizan casi la mitad de adjetivos que el grupo de 5° grado, son el grupo que produce más predicados secundarios. La autora menciona que en dicho grupo la profesora promovía la lectura con sus alumnos y este impacto se reflejó en sus resultados.

En otra investigación, Alarcón Neve y Palancar (2008) observan, precisamente, el predicado secundario depictivo utilizado en la narración oral de niños de 1°, 3° y 5° grado de primaria.

Este predicado secundario depictivo denota algún estado que puede ser simultáneo a la acción expresada en la cláusula del predicado primario, por ejemplo (Alarcón Neve y Palancar, 2008, p. 65):

29.-

- a. Y se fue el niño *desconsolado* a su casa
- b. Entonces el niño llegó hasta su cama *llorando*

En los ejemplos anteriores se puede observar que tanto *desconsolado* como *llorando* son simultáneos al predicado primario y hacen referencia al participante sujeto de las respectivas cláusulas. Los autores explican que el predicado secundario *desconsolado* expresa un estado, mientras que el predicado secundario *llorando* denota una acción. Además, añaden que, en español, esta construcción depictiva aparece como adjunto en frases adjetivas y frases verbales en gerundio.

Para la clasificación de las muestras de los gerundios depictivos los autores registran los verbos que aparecen en la predicación primaria, aunque mencionan que en su artículo sólo muestran los resultados de los depictivos adjetivales. Así, para los adjetivales registran si éstos son estados mentales o físicos y a qué clase de adjetivos corresponden. Además, en su investigación utilizan como muestra de control las narraciones de estudiantes universitarios de primer semestre de licenciatura con el objetivo de comparar dichas narraciones con las de los niños de 5° para observar su desarrollo.

Entre sus resultados sobre los depictivos adjetivales, los autores encuentran en el discurso narrativo de los alumnos de 1° grado tres adjetivos en función de predicado secundario, uno de estado físico (*herida*) y dos de estado mental (*triste* y *alegre*) (Alarcón Neve y Palancar, 2008, p. 68):

30.-

- a. (el niño volteó) a ver a la tortuga chiquita herida (narración de niño 1° grado)
- b. entonces el niño se fue muy *triste* (narración de niño 1° grado)
- c. entonces andaban viendo la tele y saltando muy *alegres* (narración de niño 1° grado)

La mayoría de estos depictivos adjetivales son orientados al participante sujeto y el verbo más utilizado en la predicación primaria es uno de movimiento, *irse*, por ejemplo (Alarcón Neve y Palancar, 2008, p. 69):

31.-

- a. entonces el niño se fue **triste** a su casa (narración de niño 1° grado)
- b. el niño muy **triste** estaba buscando a su ranita más pequeña (narración de niño 1° grado)
- c. entonces andaban viendo la tele y saltando muy **alegres** (narración de niño 1° grado)

Alarcón Neve y Palancar sólo encuentran un caso en las narraciones de los niños de 1° grado donde el depictivo adjetival, un adjetivo de estado físico, hace referencia al participante objeto (Alarcón Neve y Palancar, 2008, p. 69):

32.-

- a. (el niño volteó) a ver a la tortuga chiquita **herida** (narración de niño 1° grado)

En cuanto a las narraciones de los niños de 3° grado, los autores encuentran más depictivos, más variedad de adjetivos y más tipos de verbos que aparecen en los predicados primarios. Los adjetivos funcionando como depictivos más utilizados son los de estados mentales. Al igual que con los niños de 1° grado, en estas narraciones el adjetivo más usado es *triste*; los autores agregan que los adjetivos de estados físicos que aparecen en estas narraciones sólo fueron los utilizaron una vez cada uno, como en los ejemplos siguientes (Alarcón Neve y Palancar, 2008, p. 69):

33.-

- a. se fue **triste** a su casa sin el sapo (narración de niño 3° grado)
- b. después se echó a su cama muy **triste** y (narración de niño 3° grado)
- c. y regresaron a la casa demasiado **tristes** (narración de niño 3° grado)

Como en el caso de los niños de 1° grado, estos depictivos adjetivales están orientados al participante sujeto. El verbo *ir(se)* es el que aparece más veces en la cláusula de predicado primario que acompaña a los depictivos adjetivales (Alarcón Neve y Palancar, 2008, p. 70):

34.-

- a. muy **triste** se fue Tom a su casa (narración de niño 3° grado)
- b. {la rana} la otra rana grande {se} andaba contenta **agarrada** de un palo (narración de niño 3° grado)
- c. y así muy **felices** terminaron siendo amigos (narración de niño 3° grado)

Nuevamente, sólo registran una cláusula de depictivo adjetival orientada al participante objeto, tal y como se muestra en el ejemplo (Alarcón Neve y Palancar, 2008, p. 70):

35.-

- 97.- después la dejaron **castigada** {en un} en un bosque (narración de niño 3° grado)

Sobre las narraciones de los alumnos de 5° grado, los autores observan un aumento significativo de adjetivos, más variedad de adjetivos y construcciones más parecidas a las hechas por los universitarios. Los tipos de adjetivos con más registros son los de estado mental, siendo **triste** el más utilizado. A continuación, se muestran algunos ejemplos de estos depictivos adjetivales de estados mentales (Alarcón Neve y Palancar, 2008, p. 71):

36.-

- a. la tortuga se fue muy **triste** (narración de niño de 5° grado)
- b. {y los} y las mascotas se fueron **enfurecidas** con la rana (narración de niño de 5° grado)
- c. y se fue el niño **desconsolado** a su casa (narración de niño de 5° grado)

Los depictivos adjetivales están orientados al participante sujeto y el verbo de la predicación primaria con mayores registros es el verbo *ir(se)*. Además, aparecen 11 distintos tipos de verbos que encabezan la predicación primaria, como en los ejemplos a continuación (Alarcón Neve y Palancar, 2008, p. 72):

37.-

- a. y la tortuga se fue **triste** (narración de niño de 5° grado)
- b. {la ra} {la} la rana **sorprendida** se enojó (narración de niño de 5° grado)

- c. entonces regresaron muy *tristes* {la} las dos mascotas y Pedro (narración de niño de 5° grado)

Con lo expuesto, Alarcón Neve y Palancar concluyen que, aunque la cantidad de cláusulas fue similar entre los tres grados, los depictivos adjetivales que cada grupo de niños utiliza demuestra un avance representativo. Los autores señalan que el crecimiento del léxico sobre adjetivos, en especial los que expresan estados mentales, posibilita un mayor uso de las construcciones complejas, como lo es en el caso de la predicación secundaria depictiva.

Millán Garrido (1988) analiza muestras narrativas escritas por niños que cursaban 1°, 2°, 3°, 4° y 5° de primaria, tanto de escuelas públicas como privadas. Los temas sobre los que escriben los niños podían ser su mamá, su casa o su ciudad. Millán Garrido señala que el número de adjetivos incrementa conforme los niños avanzan los grados escolares. Así, cuando el niño ya es más grande y tiene un repertorio léxico más amplio, algunos adjetivos que tenían una frecuencia alta empiezan a disminuir en su repetición. La autora menciona que la adquisición de adjetivos se suele comparar con la adquisición de otras categorías gramaticales como el sustantivo y el verbo, por tal razón esta adquisición puede verse más lenta en comparación a las demás.

Los participantes de la investigación se dividieron en: los participantes de 6 años, que cursaban 1° grado; los de 7 y 8 años, que cursaban 2° y 3°; y los de 9 y 10 años, que cursaban 4° y 5°. Respecto a las narraciones del grupo de niños de 6 años, la autora señala que no aparecen tantos adjetivos, los únicos que encuentra, utilizados muy pocas veces, son los adjetivos de valor y adjetivos de cualidades externas, como en los siguientes ejemplos (Millán Garrido, 1988, pp. 278-279):

- 38.- Adjetivos de valor
- a. bueno, guapo, bonito, bello, elegante
- 39.- Adjetivos de cualidades externas
- a. moreno, bajo, alto, corto y rizado

En cambio, en el grupo de 7 y 8 años, Millán Garrido observa que aparecen más adjetivos, como los de valor y cualidades externas, como tamaño, forma y color. Sin embargo, los

adjetivos de sentimiento, aunque sean muy escasos, ya empiezan a aparecer de manera aislada. Se presentan algunos ejemplos encontrados en estas muestras de 2° y 3° grado (Millán Garrido, 1988, pp. 279-280):

40.- Adjetivos de valor

- a. bueno, bonito, guapo, cariñoso, simpático, amable, listo, fuerte, sincero, agradable, hermoso, estupendo, elegante, inteligente, rico, precioso, seco, puro y espléndido.

41.- Adjetivos de sentimiento

- a. feliz, contento, triste y alegre.

42.- Adjetivos de cualidades externas

- a. Vista → tamaño y forma: largo, alto, bajo. Grande, pequeño, mediano, chico, ancho y redondo.
- b. Vista → aspecto: sucio, limpio, brillante.
- c. Vista → colores: rojo, blanco, amarillo, verde, negro, celeste, marrón, moreno, rosa.
- d. Tacto: duro
- e. Situacionales → de norma: normal
- f. Situacionales → de situación en el espacio y en el tiempo: hondo

En el último grupo, niños de 9 y 10 años, la autora encuentra que el repertorio léxico de adjetivos es mucho más amplio, especialmente con los adjetivos de valor. Los adjetivos de sentimiento continúan presentando una frecuencia baja, en cambio, señala que es en los adjetivos de cualidades externas donde observa más desarrollo en comparación con los otros dos grupos.

Con los datos obtenidos de esta investigación, la autora observa que en el desarrollo de los adjetivos de cualidades externas el de la vista es el que se adquiere más pronto, seguido por el del gusto y después el del oído y del tacto. No obtiene datos que estén relacionados con el sentido del olfato.

A modo de conclusión, la autora establece que la imitación impacta a nivel semántico, pero no a nivel estructural, es decir, el niño escucha o lee frases en las que el adjetivo aparece antepuesto al sustantivo y los utiliza de manera diferente, en este caso pospuesto. Conforme va creciendo las estructuras comienzan a encajar en las estructuras mentales del adjetivo. Por

último, menciona que, tomando en cuenta lo anterior, la escuela debería ampliar el léxico adjetival del niño en función de lo semántico, dado que las estructuras presentan un desarrollo diferente relacionado a la edad.

Entre las investigaciones que se han centrado en estudiar el uso de adjetivos en poblaciones como las del presente estudio, se encuentra la de Martínez Casas y Flores Laffont (2005). En esta investigación participan niños bilingües de herencia que tienen como lengua materna el otomí y cursan la primaria en una escuela urbana. Las autoras comparan el manejo de adjetivos de los niños indígenas con el de sus compañeros monolingües del español. Los datos provienen de entrevistas y cuestionarios aplicadas a niños que cursaban 1º, 2º y 6º grado de primaria. Los temas tratados en la entrevista son las actividades que hacen con sus familiares, su comunidad de origen, su experiencia con la escuela o sus programas favoritos de televisión; las autoras también les proponen inventar un cuento o recontar alguna historia que les hayan contado en casa o en la escuela.

Las autoras señalan que los niños bilingües de herencia usan más los adjetivos en función predicativa mientras que sus compañeros no indígenas utilizan más las atribuciones. Agregan que además de estas diferencias, los bilingües de herencia presentan mayor uso de adjetivos, como se muestra en los siguientes ejemplos, en los que bilingüe se refiere a los bilingües de herencia y monolingüe, a los no indígenas (Martínez Casas y Flores Laffont, 2005, p. 55):

43.-

- a. Mi perrito era *chiquito*, muy *bonito* (niña bilingüe, 6 años)
- b. Me salgo de *callejero* (niño bilingüe, 6 años)
- c. Voy *solita* a vender papas (niña bilingüe, 7 años)
- d. Le pasan cosas *buenas* (niña monolingüe, 6 años)
- e. El *chico* de mis hermanos (niña monolingüe, 7 años)
- f. El cancel *anaranjado*, ahí vivo (niño monolingüe, 7 años)

Los niños bilingües de herencia que cursaban 6º grado presentan un mayor uso de adjetivos afectivos en comparación con sus pares no indígenas. A continuación, se muestran algunos ejemplos (Martínez Casas y Flores Laffont, 2005, p. 55):

44.-

- a. El chavo me traía loca, es que soy muy celosa (niña bilingüe, 14 años)
- b. Le dijeron que era bien payasa y ella sintió feo (niña bilingüe, 14 años)
- c. La prueba se me hizo fácil, es que soy buena en matemáticas (niña bilingüe, 13 años)
- d. Su hermano está mal, por eso lo regañan (niño bilingüe, 11 años)

Respecto al cuestionario que se les aplicó, las autoras comentan que en la sección sobre los opuestos de ciertos adjetivos no encuentran diferencias al comparar las producciones de los bilingües de herencia y de los no indígenas, sino que las diferencias se dan al contrastarlas por edades. Además, mencionan que en el cuestionario la mayoría de los niños utiliza adjetivos que no habían utilizado durante las entrevistas. En otra de las secciones del cuestionario se les pedía completar una historia, los niños de 1° y 2° la completaron de manera oral, sólo los de 6° lo hicieron por escrito. Observan que los niños bilingües de herencia utilizan más adjetivos afectivos y evaluativos axiológicos, así como formas verbales que casi no se utilizan en el español de México, mientras que sus compañeros no indígenas utilizan más adjetivos objetivos, aunque también los evaluativos no axiológicos, como en los siguientes ejemplos (Martínez Casas y Flores Laffont, 2005, p. 56):

45.-

- a. Hace buen tiempo, el cielo está **azul** y sol muy **amarillo** (monolingüe)
- b. Hace buen tiempo, el cielo está **azul** y sol muy **caliente** (monolingüe)
- c. Hace buen tiempo, el cielo está **azul** y sol muy **fuerte** (monolingüe)
- d. Hace buen tiempo, el cielo está **contento** y el soy muy **feliz** (bilingüe)
- e. Hace buen tiempo, el cielo está **arriba** y el sol muy **triste** (bilingüe)
- f. Hace buen tiempo, el cielo está **nublado** y el sol muy **se mete**(bilingüe)
- g. Hace buen tiempo, el cielo está **azul** y el sol muy **azulejado** (bilingüe)

A modo de conclusión, las autoras señalan que los niños bilingües de herencia otomí-español presentan estructuras diferentes a las de sus compañeros no indígenas. Estas diferencias radican en el número, variedad de adjetivos y tipo de adjetivación.

Las investigaciones presentadas nos dan pistas sobre el uso de los distintos elementos para la descripción en distintas lenguas por parte de niños en diferentes grados de escolarización y en diversos contextos sociolingüísticos. Se ha visto que los adjetivos más prototípicos, como los calificativos, juegan un papel importante en este tipo de construcciones, pero también son frecuentes adjetivos de estados mentales, así como verbos o participios adjetivales. En el caso de poblaciones infantiles como la que interesa en el presente estudio, destaca el uso de adjetivos verbales y, tal y como apuntan Martínez Casas y Laffont (2005), existen diferencias entre las estructuras utilizadas por niños bilingües de herencia otomí-español y las que usan sus pares no indígenas.

En varios de los estudios revisados se vio cómo la escolarización tiene un impacto en el desarrollo de la descripción pues los resultados muestran que a medida que los niños avanzan en los grados escolares su repertorio léxico aumenta y sus construcciones se complejizan. Por ello preocupa conocer el desarrollo lingüístico-discursivo de niñas y niños bilingües de herencia que se enfrentan a un contexto escolar ajeno a su condición sociolingüística, por lo que no cuentan con docentes que estén familiarizados con lenguas originarias, ni con cuestiones de bilingüismo e interculturalidad.

En el siguiente apartado nos centraremos en hablar de esta población invisibilizada que forma parte de la presente investigación.

Bilingües de herencia de lenguas originarias en México

La presencia de dos o más lenguas en el contexto social de los niños ha sido estudiada por diferentes autores, desde enfocarse en definir el bilingüismo y sus distintos niveles, hasta observar lo que sucede cuando la lengua presente en dicho contexto, hablada por padres o abuelos, no es hablada o entendida por el niño, es decir, los niños son bilingües de herencia (Montrul, 2016; Grosjean, 2008; Martin, 2007; Baker, 2001; Valdés, 2001).

Determinar quién es bilingüe y qué es bilingüismo es una tarea compleja, por lo que varios autores, desde diversos puntos de vista, han propuesto distintas definiciones del bilingüismo. De acuerdo con Baker (2001), existe una distinción entre el bilingüismo como posesión

individual y como posesión comunitaria, cuando una o más lenguas conviven en un grupo, comunidad, región o país.

Por su parte, autores como Grosjean (2008) hacen un énfasis en la diferencia entre bilingüismo y biculturalidad. Grosjean apunta que algunas personas son bilingües sin ser biculturales; de la misma manera, algunas personas son biculturales sin ser bilingües, como los miembros de una minoría que no tienen conocimiento de la lengua minoritaria, pero siguen conservando características de la cultura. Para estos últimos, se trata de una “lengua de herencia”, como se dice en Estados Unidos, o “lengua de la comunidad”, como se prefiere en Gran Bretaña; de acuerdo con Martin (2007), los distintos términos están influenciados por razones políticas y sociolingüísticas.

Montrul (2016) menciona que estas lenguas de herencia son lenguas minoritarias que se desarrollan en un ambiente bilingüe en donde se habla otra lengua mayoritaria; tal es el caso de las lenguas indígenas y sus variantes regionales; algunos ejemplos de lenguas de herencia son las lenguas de los inmigrantes, las lenguas originarias de cada país, como el náhuatl y el otomí en México, y las lenguas nacionales minoritarias, como es el caso del vasco en España y Francia.

Valdés (2001) explica que los hablantes de herencia crecen en hogares donde no se habla la lengua mayoritaria, y pueden hablar hasta cierto grado o solo entender la lengua de herencia. Para los sistemas educativos y los docentes, este grupo de bilingües presenta un reto particular (Montrul, 2016). El sistema educativo en México busca cubrir las necesidades de una población diversa, sin conocer bien los aspectos de adquisición de una lengua de herencia. Para apoyar los esfuerzos nacionales de introducir las lenguas minoritarias al aula es necesario desarrollar una teoría de la adquisición de las lenguas de herencia. El estatus sociopolítico de la lengua de herencia juega un papel fundamental en cuanto a la adquisición y mantenimiento del lenguaje a lo largo de la niñez y la adolescencia.

Tomando en cuenta lo anterior, se presentan investigaciones que han trabajado con bilingües y bilingües de herencia. En el caso del zapoteco, Punaro (2018) trabaja con la lengua oral de niños que tienen el zapoteco como lengua materna; los niños que participan en su investigación cursan 1° y 2° grado de primaria en una escuela de su comunidad. Las narraciones que obtiene son de experiencias personales narradas en zapoteco. La autora

menciona que entre los hallazgos de su investigación se encuentra que tanto niñas como niños predominó el uso del patrón clásico. Sin embargo, las diferencias entre niñas y niños se observan en la temática de sus narraciones. Otra investigación sobre el zapoteco es la de Coronado Cisneros (2019), donde los niños también tienen el zapoteco como lengua materna y que cursaban los grados de 5° y 6° en una escuela ubicada en su comunidad. No obstante, a diferencia de la anterior, esta investigación se enfoca en la lengua escrita de los participantes. Coronado Cisneros establece con los datos obtenidos que la escritura en zapoteco es todo un reto para los niños, especialmente para reconocer el inicio y el final de una palabra, pues su conocimiento de esta lengua es principalmente oral.

Respecto al otomí, Hekking y Bakker (2020) explican que en los últimos 50 años se ha observado el impacto del español, como lengua dominante, en el otomí de Querétaro, en diferentes estructuras gramaticales, como los adjetivos y verbos. Aunque en algunos casos los préstamos son escasos, los autores mencionan que se puede observar la presencia del español.

Existen algunas investigaciones que se han centrado en los bilingües de herencia otomí-español en contextos rurales y urbanos. Sobre los contextos rurales, Briseño (2022) observa las narraciones personales y narraciones de tradición oral de niños de 7 a 12 años que pertenecen al Estado de Hidalgo y asisten a una escuela rural. Briseño apunta que el español ha permeado las narraciones de los participantes ya que no encontró expresiones lingüísticas en otomí en las narraciones obtenidas, por lo tanto, el español se posiciona como la lengua dominante.

En contextos urbanos, existen tres investigaciones en particular que han trabajado con los niños de la misma escuela primaria que aborda el presente estudio, en la cual existe una población importante de bilingües de herencia: Zarza (2018) realiza una intervención didáctica con los niños de 1° grado; dos años después, Mora (2020) trabaja con niños de 2°, 3° y 4° grado; y, finalmente, Martínez Matías (2021) realiza su investigación con los niños de 4° grado, por lo que los participantes de las tres investigaciones son muchas veces los mismos. Como ya se abordó en el capítulo de Introducción, las investigaciones concluyen – tras realizar intervenciones y estudiar el avance de los niños – que el contacto de los bilingües de herencia con dos (o más) lenguas resulta una ventaja sobre sus pares no indígenas.

De manera general, las investigaciones sobre el desarrollo del lenguaje en poblaciones infantiles bilingües de herencia recurren a la narración para observar distintas características lingüísticas de ese desarrollo. En el caso de los bilingües de herencia otomí-español, únicamente se encontró un estudio enfocado a la descripción en el discurso narrativo (Martínez Casas y Laffont, 2005). Esta escasez de investigaciones sobre estrategias descriptivas usadas por esta población infantil invita a observar las pistas que dan sus construcciones dentro del discurso narrativo en español, su lengua dominante, acerca de la posible influencia del otomí, su lengua de herencia. De ahí que el presente estudio se proponga dicha observación.

III. Fundamentación teórica

Los distintos componentes del discurso narrativo

En este apartado se exponen las características de las diferentes secuencias que se pueden encontrar dentro del discurso narrativo. En primer lugar, se define qué es la narración y cómo se presentan las secuencias narrativas. En segundo lugar, se aborda la modalidad y su realización a través de los distintos puntos de vista. En tercer lugar, se da cuenta de cómo aparece la explicación dentro de la narración. En cuarto lugar, se explica cómo se presenta la voz de los personajes por medio de las citas directas de habla. Finalmente, en quinto lugar, se detallan las secuencias descriptivas, que son parte del objeto de estudio de la presente investigación.

Para López Alonso (2014), la narración se puede identificar mediante la pregunta *¿qué ha pasado?* y, por lo tanto, la define como una secuencia dirigida por la causalidad en la que se explican las situaciones desencadenadas por ésta. La autora explica que la organización de la narración depende del género textual, las voces que la enuncian y el plan general del texto. Asimismo, señala que existen dos tipos de realidades: los acontecimientos, que se dan por relaciones causales, y acciones, realizadas por uno o más actantes.

De acuerdo con Bassols y Torrent (2012), la narración se encuentra en una gran variedad de tipos de textos, por lo que ha sido objeto de estudio en distintos campos de investigación. Para las autoras, existen tres características universales de la narración: actor fijo, proceso orientado y complicado, y evaluación.

Además, Bassols y Torrent explican que la configuración de la narración consta de tres fases: la situación inicial o planteamiento, es decir, el *antes*; la transformación o nudo, que es el proceso; y la situación final o resolución, es decir, el *después*. Las autoras presentan la propuesta de Adam (1992) de la secuencia narrativa, que se conforma de las siguientes macroproposiciones narrativas: 1) una situación inicial u orientación; 2) una complicación,

que es el desencadenante; 3) una reacción o evaluación, que puede ser mental o de acción; 4) una resolución; 5) una situación final; y, por último, 6) una moralidad o evaluación final.

Existen algunas estructuras gramaticales que dan pistas para ubicar a la narración, como la estructura Sujeto + *hacer* (pasado) + CCL + CCT, que se muestra en el siguiente ejemplo (Bassols y Torrent, 2012, p. 183):

46.-

- a. Las tormentas alteraron ayer la jornada en Guipúzcoa.

En la oración anterior, el verbo, *alteraron*, se encuentra conjugado en pretérito indefinido, ya que en la narración se explica un hecho pasado, y, además, este verbo es de acción, es decir, es una actividad transitiva, lo que significa que desencadena la trama. La conjugación verbal en pretérito indefinido es la más prototípica en las secuencias narrativas, ya que, a diferencia del imperfecto, donde se describe un estado, el indefinido refiere a una complicación consecuente de un estado.

Tomando en cuenta lo expuesto, las secuencias narrativas dentro del presente estudio se clasificarán bajo este criterio. Esto se verá con detalle en el capítulo de metodología.

Otro aspecto importante en la narración es la modalidad. Bassols y Torrent (2012) explican que la modalidad es la gramaticalización de la opinión y posición del hablante, es decir, su punto de vista, por lo que la modalidad no sólo es característica de la narración, sino que aparece en otro tipo de discursos. El punto de vista hace referencia a un momento de la historia y un lugar en el espacio; este punto de vista espacio-temporal se observa en los elementos deícticos, como pronombres personales, demostrativos, posesivos, preposiciones de dirección, adverbios deícticos y expresiones de lugar, y es la orientación emotiva y cognitiva hacia lo que focaliza el narrador. El narrador expresa ese punto de vista con el tono afectivo y con una actitud ante los hechos y los personajes y sus sentimientos. Existe un punto de vista psicológico cuando el narrador es parte de la historia que narra. Si el narrador está dentro de la historia, los puntos de vista se expresan en primera persona; si, en cambio, se trata de un narrador omnisciente, aparecen en tercera persona. Bassols y Torrent indican que los puntos de vista narrativos pueden ser internos o externos. En los primeros, se encuentran

verbos y sustantivos *sentiendi*, que expresan sentimientos, pensamientos y percepciones, y también hay adjetivos evaluadores y axiológicos. En los puntos de vista externos casi no aparecen los verbos *sentiendi*. Los puntos de vista internos corresponden a la conciencia de un personaje, mientras que los externos están ubicados fuera de la conciencia de todos los personajes.

La explicación, de acuerdo con Bassols y Torrent (2012), se entiende como aquella actividad en la que se tiene un sustento expositivo o informativo que se realiza con un propósito demostrativo. Asimismo, López Alonso (2014) señala que la finalidad de la explicación es informar, por medio de organización y jerarquía se transmiten datos cuya función es el hacer comprender algo. A esto, Bassols y Torrent agregan que ese hacer comprender se enfoca en presentar por qué una cosa, por ejemplo, actúa o funciona de una manera específica.

López Alonso (2014) establece que las secuencias explicativas responden a la pregunta *¿por qué es así?*, y al contestarla se aclara el objeto. Tanto Bassols y Torrent (2012) como López Alonso, señalan que la explicación frecuentemente no se encuentra sola, sino que aparece junto a la descripción, la argumentación y la narración. Bassols y Torrent (2012) establecen que algunos conectores que acompañan las secuencias explicativas son los causales, los ilativos y los finales.

En cuanto a la presentación de las voces de los personajes, el discurso reproducido, existe una serie de distinciones entre cita directa e indirecta. Gallucci (2012) apunta que en la cita directa se citan las palabras de los personajes y estas construcciones se conforman por un verbo de reporte y la reproducción de lo enunciado. Alarcón Neve (2019) explica que puede haber citas directas sin enmarque y con enmarque. En las primeras, no hay verbo de habla que introduzca lo dicho, en cambio, en las últimas, aparece un verbo de habla que establece el cambio de marco discursivo y lo dicho por el personaje se yuxtapone a ese verbo.

Por su parte, la cita indirecta se introduce también por un verbo de reporte, pero requiere de la conjunción *que* para el enmarque del contenido citado, por lo tanto, se crea una dependencia gramatical entre el verbo de reporte y la subordinada de lo reportado. Según

Gallucci (2012) y Alarcón Neve (2019), en este tipo de reporte se presentan cambios gramaticales, ya que no se trata de una reproducción literal.

Para la descripción, Bassols y Torrent (2012), tomando su definición de acuerdo con la RAE, explican que describir consiste en representar, mediante el lenguaje, un sujeto o cosa a través de referenciar o explicar sus partes, cualidades o circunstancias. Las autoras hacen un énfasis en que el término “cosas” no sólo aplica a los objetos, sino también a ambientes y acciones, e indican que la descripción puede ser extensa o corta. López Alonso (2014) añade que la descripción detalla y especifica las propiedades ya sea de animales, plantas, tiempos, personas, lugares o circunstancias. La descripción se constituye por la organización jerárquica, que puede ser una palabra a la que se le adjudican uno o más predicados, y la progresión, a través de la cual hay núcleos sucesivos de nuevos predicados. Las secuencias descriptivas pueden formar textos descriptivos puros, pero suelen aparecer insertas en textos compuestos mayoritariamente de secuencias narrativas o argumentativas.

Según, López Alonso (2014) la pregunta clave para poder ubicar alguna secuencia descriptiva es *¿de qué se trata?* Tanto Bassols y Torrent (2012) como López Alonso (2014) explican, siguiendo la propuesta de Adam (1987; 1989; 1992; 2005), que la descripción se basa en cuatro operaciones, las cuales pueden estar presentes o ausentes dependiendo del texto: 1) anclaje, 2) aspectualización, 3) puesta en relación, y 4) tematización.

El anclaje, de acuerdo con Bassols y Torrent (2012), coincide con el título o tema y puede aparecer al principio o al final de la secuencia. Cuando el anclaje ocurre al principio, se sabe a qué cosa o persona se le atribuyen, por ejemplo, propiedades o partes descritas. En cambio, cuando el anclaje se encuentra al final de la secuencia descriptiva debido a estilos discursivos, se le llama anclaje con afectación, que es común en las adivinanzas, textos publicitarios y periodísticos. Se muestran a continuación algunos ejemplos (Bassols y Torrent, 2012, p. 102):

47.- Anclaje:

Asturias

El principado es una tierra marcada por mil arrugas. Pliegues que han hecho crecer sus montañas, surcos que vuelven sinuosas carreteras, cabos y playas que conforman una costa nada uniforme, hermosa e inacabada.

E. García

48.- Anclaje con afectación:

Llevo mi casa al hombro,
camino con una pata,
y voy marcando mi huella
con hilito de plata.

El caracol

También existe anclaje por reformulación, cuando se utilizan dos o más expresiones que hacen referencia al mismo objeto; este anclaje presenta más movilidad y es más variado. A través de la reformulación se introducen diferentes puntos de vistas o perspectivas. A modo de ejemplo, las autoras presentan el siguiente fragmento (Bassols y Torrent, 2012, p. 104):

49.-

Se dice, con razón, que Hong Kong es la puerta que cruza la China comunista para negociar con el mundo capitalista. No obstante, para la mayoría de turistas esta perspectiva está invertida y la isla constituye una ventana abierta sobre el exotismo de la cultura china.

Bassols y Torrent mencionan que esta reformulación sobre la apariencia de Hong Kong en se puede observar en las metáforas “la puerta que cruza la China comunista para negociar con el mundo capitalista” y “una ventana abierta sobre el exotismo de la cultura china”.

La siguiente operación es la aspectualización. López Alonso (2014) señala que hay dos tipos de procedimientos, la fragmentación de la descripción de la noción en partes y la cualificación de propiedades del objeto, lo que Bassols y Torrent (2012) llaman enumeración de sus partes y enumeración de sus propiedades. Las autoras mencionan que estas dos fórmulas se pueden utilizar de manera separada o combinada, y pueden ser exhaustivas o

selectivas dependiendo de la intención detrás de la descripción. A su vez, López Alonso (2014) añade que en la cualificación o propiedades del objeto la estructura que más se utiliza es N + Adj o alguna predicación con el verbo *ser*.

La tercera operación es la puesta en relación. López Alonso (2014) menciona que ésta puede ser de dos tipos, la primera es la relación de contigüidad y la segunda es la relación de analogía. En Bassols y Torrent (2012) se mencionan como enmarque situacional y asociación, respectivamente. En la primera, las autoras mencionan que la base es la relación metonímica, compuesta por características contiguas al objeto descrito que corresponden al tiempo y al lugar y a otros objetos próximos y son necesarias para definirlo, representarlo y limitarlo. En la segunda, entre los recursos más empleados se encuentran la comparación, la cual se emplea, por ejemplo, en textos periodísticos y anuncios, y la metáfora, que se tiende a utilizar en textos como la poesía y los titulares de reportajes.

La última operación de la descripción es la tematización, que, de acuerdo a Bassols y Torrent (2012), asegura la progresión, ya que cualquier elemento se selecciona como un nuevo tema-título y así se generan nuevas proposiciones descriptivas. Esta tematización puede seguir el mismo esquema que la aspectualización y la puesta en relación, de esta manera se incorporan a la macroestructura descriptiva general.

Bassols y Torrent (2012) indican que existe la descripción de acciones, en la que se emplean verbos del tipo *hacer* y las acciones descritas aparecen ordenadas cronológicamente. Este tipo de descripción suele confundirse con la narración, sin embargo, se trata de la caracterización de un personaje explicando su comportamiento; los predicados verbales dados por verbos del tipo *hacer* enlistan características del personaje. Además, se puede caracterizar a un objeto atribuyéndole propiedades humanas, como se observa en el siguiente ejemplo (Bassols y Torrent, 2012, p. 117):

50.-

El palomar rústico de Castilla, principalmente en Tierra de Campos, no sólo decora y amuebla el paisaje: lo calienta.

La descripción de acciones puede caracterizar a toda una situación en la que participan diferentes actores que se consideran elementos o parte dicha situación, o puede caracterizar sólo una acción, explicando los diferentes pasos o partes que la integran, como sucede en las

recetas de cocina. Este último caso es el más parecido al de la narración, pero se diferencia de ésta porque no hay complicación ni orientación.

Elementos léxicos y estrategias morfosintácticas para las secuencias descriptivas

En esta sección, se comenzará detallando las estructuras gramaticales utilizadas en la descripción, a partir de los elementos léxicos que las componen y de las estrategias morfosintácticas a las que se recurre cuando lo léxico es insuficiente para la descripción.

Los elementos léxicos que, principalmente, componen las estructuras gramaticales para la descripción son verbos, adjetivos y adverbios. Bassols y Torrent (2012) señalan que los tipos de verbos más utilizados son los que introducen propiedades, como *ser*, *estar*, *parecer* y otros verbos de estados o apariencia; de igual forma, el verbo *tener* aparece en dichas estructuras para la enumeración de las partes de entidades. Asimismo, señalan que los tiempos verbales de la descripción son el presente simple y el imperfecto, en los que se hace un énfasis en lo ilimitado del aspecto del proceso, en contraste con el presente o pasado perfectos, que son característicos de la narración y se enfocan en la sucesión cronológica. En cambio, los verbos utilizados en la descripción de acciones, como los verbos del tipo *hacer*, suelen estar conjugados en perfectivo.

Sobre los adjetivos, Bassols y Torrent indican que en las operaciones de aspectualización para la descripción se utilizan, prototípicamente, adjetivos calificativos; cuando el léxico es insuficiente para dichas operaciones, aparecen estrategias morfosintácticas como las frases preposicionales *–mesa de madera–* o aposiciones *–Mi perro X, mi primer perro–* y las cláusulas relativas *–el perro que adopté–*.

En cuanto a los adverbios, los prototípicos en las operaciones de aspectualización corresponden a los de modo y los cuantificadores o moduladores; aunque también, en la puesta en relación se emplean los locativos, ya que sirven para situar y ordenar en el espacio los distintos elementos de la descripción.

Los adjetivos son los más utilizados en las secuencias descriptivas, por lo que se detallarán algunas investigaciones que se han centrado en observar qué sucede con el adjetivo en español, así como su comparación con otras lenguas.

Los adjetivos como elementos léxicos para la descripción

Alarcón Neve (2010) señala que, desde un punto de vista tipológico, en lenguas donde la clase léxica adjetival es abierta los adjetivos tienen en común con los verbos y/o con los sustantivos ciertas marcas morfológicas y sintácticas. Precisamente, esto es lo que sucede en el español, ya que los adjetivos pueden aparecer en función atributiva, como modificadores en una frase nominal, o en función predicativa, como complemento o predicado secundario. Bhat (1994) y Wetzler (1996) han observado que en la mayoría de las lenguas del mundo los adjetivos funcionan prototípicamente como atributos, no presentan marcas morfológicas de género, número o caso y su posición sintáctica es prenominal, tal y como sucede en el inglés (Alarcón Neve, 2010, p. 101):

51.-

- a. The **black** bird / The **black** birds.
- b. A **tall** girl / Some **tall** boys.

Contrario al inglés, en español el adjetivo en función atributiva debe concordar en género y número cuando se une al sustantivo con el que formará una frase nominal, a fin de evitar agramaticalidad, como en el siguiente ejemplo (Demonte, 1999, p. 133):

52.-

- a. Me gustan estas **soleadas** mañanas.
- b. *Me gustan estos **soleado** mañanas.

Alarcón Neve (2010) menciona que en el caso de los adjetivos que no marcan el género, como *triste*, *azul*, *difícil*, *verde*, *amable*, *grande*, sí marcan el número, es decir, concuerdan con el sustantivo si éste está en singular o plural. Por lo tanto, siguiendo lo propuesto por Bhat (1994), la autora observa que los adjetivos en español suelen ser más independientes de lo modificado.

Alarcón Neve (2010) señala que, de acuerdo con lo propuesto por Dixon (2004), en español los adjetivos se asemejan a los sustantivos en su morfología, lo que se acopla a su función

atributiva, y en su función predicativa, los adjetivos son similares a los verbos en su sintaxis, ya que pueden aparecer en posición de complementos verbales o de predicados secundarios. No es común encontrar estos dos comportamientos del adjetivo en una misma lengua.

Siguiendo la propuesta de Frawley (1992), Alarcón Neve (2010) explica que los adjetivos que connotan restricciones temporales o que son ocasionados aparecen en posición predicativa, mientras que aquellos que expresan conceptos de propiedad atemporales o menos ocasionados aparecen en posición atributiva. En español, Frawley (1992) indica que los adjetivos en función predicativa que son más atemporales aparecen en construcciones con el verbo *ser*, mientras que los que expresan un cambio temporal recurren al verbo *estar*, por ejemplo (Alarcón Neve 2010, p. 114):

53.-

- a. La rana *era mala*.
- b. La rana *estaba celosa*.

En la función predicativa del adjetivo, Alarcón Neve (2010) hace la distinción entre los adjetivos que funcionan como predicados intransitivos y los de complemento de cópula. Los primeros pueden presentar algunas o todas las características morfológicas de los verbos cuando se encuentran ocupando la función de núcleo del predicado, en cambio, los últimos no presentan las marcas morfológicas de los verbos. En español, los adjetivos se parecen más a los sustantivos morfológicamente y pueden aparecer como complementos de verbos copulativos o semicopulativos o de otros verbos, como los causativos (Alarcón Neve 2010, p. 104):

54.-

- a. La abuela *está* / se puso *triste*.
- b. La noticia puso *triste* a la abuela.

En el caso del español, ya que algunos adjetivos son semánticamente parecidos a los verbos, pueden ocupar el espacio sintáctico de predicado secundario, como se muestra en el siguiente ejemplo (Alarcón Neve 2010, p. 105):

55.-

- a. La abuela comió *contenta*.
- b. El niño regresó *triste* a su casa.
- c. Los compradores salieron de la reunión *furiosos*.

Los adjetivos pueden aparecer con complementos al tener competencia predicativa, tal y como se muestra a continuación (Alarcón Neve 2010, p. 105):

56.-

- a. La abuela comió *contenta por tu llegada*.

Alarcón Neve señala que cuando los adjetivos aparecen adjuntos a los verbos pueden predicar sobre los participantes, que bien pueden ser el sujeto u objeto de la predicación primaria, de ahí que se les conoce como predicados secundarios. En este tipo de construcciones hay una superposición temporal dada por el predicado secundario, por lo tanto, dicho adjetivo no contiene marcas de los verbos, como tiempo, aspecto o modo, aunque sí presenta marcas de género y número que concuerdan con el participante al que predicar (Alarcón Neve 2010, p. 106):

57.-

- a. Los niños salieron muy *preocupados* de la escuela.
- b. La maestra regañó a los niños muy *enojada*.

Palancar y Alarcón Neve (2007) hacen una distinción entre semántica adverbial y semántica depictiva; esta última se orienta a uno de los participantes de la predicación primaria, a diferencia de la semántica adverbial, que está orientada al evento. El solapamiento que puede llegar a existir entre la semántica depictiva y la adverbial provoca que algunos adjetivos se conviertan en adverbios; estos adverbios presentan ligeros cambios de significado, como se observa en el siguiente ejemplo (Palancar y Alarcón Neve 2007, p. 344):

58.-

- a. María caminó *derecha*.
- b. María caminó *derecho*.

El ejemplo *a* muestra semántica depictiva mientras que el *b* presenta semántica adverbial. Alarcón Neve (2010) menciona que en distintas lenguas los adjetivos pueden modificar a los verbos a través de una función adverbial, por ejemplo, en la lengua fijian los adverbios se pueden formar desde los adjetivos con ayuda de un prefijo; también en el japonés sucede algo similar. En el caso de las lenguas romances y del alemán se puede hacer esta transición de adjetivo a adverbio; en español se presentan estos ejemplos en donde (a) y (b) son el adjetivo y (c) y (d) son adverbios (Alarcón Neve 2010, p. 110):

59.-

- a. El auto es *rápido*
- b. La camioneta es *rápida*
- c. El auto se desplaza *rápido* / *rápidamente*
- d. La camioneta se desplaza *rápido* / *rápidamente*

Alarcón Neve indica que cuando el adjetivo se convierte en adverbio pierde características propias de los adjetivos, en español el adjetivo pierde la concordancia de género y número en este proceso. También menciona que en latín los adjetivos que se transformaban en adverbios tomaron el neutro singular y en el caso del español, la forma neutra desapareció y se quedó la forma masculina en singular con estos adverbios, por ejemplo (Alarcón Neve 2010, p. 111):

60.-

- a. Una corredora rápida
- b. Ella corre *rápido*.

De acuerdo con Palancar y Alarcón Neve (2007), la construcción más prototípica de la predicación secundaria depictiva en español está dada por adjetivos, ya que éstos pueden expresar propiedades temporales u ocasionadas. Se muestran a continuación construcciones con adjetivos que presentan esta semántica depictiva (Palancar y Alarcón Neve 2007, p. 360):

61.-

- a. La mujer se levantó *nerviosa*.
- b. Los niños duermen *tranquilos*.

Asimismo, los autores mencionan que los gerundios presentan una semántica depictiva de estado o condición de un participante del evento de la predicación primaria y hacen referencia a una acción simultánea al predicado primario. Algunos ejemplos de gerundios funcionando como predicados secundarios se muestran enseguida (Palancar y Alarcón Neve 2007, p. 362):

62.-

- a. María y Julieta llegaron *hablando de la película*.
- b. Saúl salió del cine *haciendo caras*.
- c. Saúl fotografió a María *posando de vedette para el Hola*.

Las construcciones de predicado secundario depictivo en español expresan estados o condiciones que pueden ser, por ejemplo, propiedades físicas (*vendió muy sucia la fruta*), estados psicológicos (*se fue muy enojado*) o disposición en colectivo (*me los encontré juntos*).

Con todo lo expuesto en este apartado, se observa que los adjetivos son el elemento léxico prototípico en las estructuras gramaticales más productivas en las secuencias descriptivas. Es por esto que interesa observar qué sucede en la descripción cuando en las lenguas no hay adjetivos. Tal es el caso del otomí, la lengua de herencia de la población del presente estudio.

Los adjetivos en las lenguas de los bilingües de herencia de la población de estudio

Para revisar con profundidad el tema de los adjetivos en las lenguas de los bilingües de herencia, que son la población del presente estudio, se tendría que llevar a cabo una discusión un tanto exhaustiva en este apartado en torno a la condición de los adjetivos en las lenguas otomíes. Sin embargo, dicha discusión requeriría de un trabajo más de lingüística teórica-descriptiva que se saldría de los alcances aplicados del trabajo que aquí se está presentando. Por ahora en este trabajo se asume como punto de partida la propuesta de Palancar (2006), que si bien es la más crítica y detallada que existe en la bibliografía actual, es importante aclarar que si bien la propuesta de Palancar puede catalogarse como la más robusta, no es la primera ni la única que abre la discusión en torno a la complejidad de la clase adjetivo en la

agrupación lingüística otomí. En este tema se encuentran los trabajos de Voigtlander y Echegoyen (1985), sobre el otomí de la sierra, el estudio de Hernández Cruz y Victoria Torquemada (2010), sobre el otomí del Valle del mezquital, incluso la descripción de Hekking (2009) sobre el otomí de Santiago Mexquititlán, Querétaro. Las propuestas del Voigtlander y Echegoyen (1985) y Hernández Cruz y Victoria Torquemada (2010) son afines al análisis de Palancar (2006) ya que introducen nociones como las de adjetivos predicativos, mientras que la descripción de Hekking (2009) asume que la categoría del adjetivo existe como tal en el otomí queretano. En conjunto, todas estas revisiones podrían robustecer la discusión sobre la categoría en la lengua que es considerada como de herencia para la población de la presente investigación. No obstante, se ha decidido tomar como base la propuesta de Palancar (2006) porque se adhiere a la visión a la tipológica con lo que también se revisan los adjetivos en español, la lengua activa de la población de estudio.

Palancar (2006) afirma que el otomí no tiene una categoría de adjetivos. Dixon (2004) explica que cuando se niega la existencia de adjetivos en una lengua es porque éstos tienen un perfil morfológico distinto al que se ha planteado desde una vista eurocentrista para la clase adjetival. Sobre esto, Bhat (1994) y Wetzler (1996) mencionan que, en las lenguas en las que no se identifican adjetivos, los conceptos de propiedad suelen estar dados por sustantivos o verbos.

Por su parte, Palancar (2006) argumenta que no sigue la postura de Dixon porque considera problemático concederle a la morfología el poder de definir las categorías gramaticales, cuando otros criterios, como los sintácticos, son más importantes para definirlos.

En este sentido, Palancar señala que en otomí los conceptos de propiedad se expresan principalmente a través de verbos, aunque los conceptos de propiedad que denotan propiedades humanas son dados por sustantivos. A continuación, se muestran algunos ejemplos (Palancar, 2006, p. 327):

63.- Conceptos de propiedad expresados por verbos

- a. *dótá* ‘ser grande’
- b. *t’áxi* ‘ser blanco’
- c. *xidi* ‘ser ancho’
- d. *hěts’i* ‘ser alto’

- e. *noho* ‘ser gordo’
- f. *pothi* ‘ser negro’
- g. *tx’úlo* ‘ser pequeño’

64.- Conceptos de propiedad expresados por sustantivos

- a. *měfo* ‘una persona chaparra’
- b. *bó^hka* ‘una persona cruel’
- c. *zone* ‘una persona malvada’
- d. *ndúxte* ‘una persona traviesa’
- e. *bíbo* ‘una persona inteligente’

El autor menciona ambos tipos de palabras para expresar conceptos de propiedad pueden utilizarse en frases nominales, tal y como se muestran en los siguientes ejemplos (Palancar, 2006, pp. 327-328):

65.-

- a. *dótá-m’asmé* ‘mantel’
be.big-napkin (servilleta grande)
- b. *měfo-ndö* ‘enano’
short.person-man (hombre chaparro)

Palancar encuentra en la propuesta de Beck (citado en Palancar 2006) el modelo teórico más adecuado para explicar lo que sucede en otomí. Para Beck las clases léxicas son descritas en términos de sus prototipos semánticos y sus roles sintácticos básicos, *no marcados*. Sin embargo, los elementos léxicos pueden aparecer en otros roles sintácticos extendidos más allá de su prototipo; tal es el caso de verbos que pueden ser núcleo de frases nominales, o verbos funcionando como modificadores, o el caso de sustantivos que aparecen como predicados sintácticos. Desde la visión eurocentrista, la condición básica (*no marcada*) del adjetivo es la de dependiente sintáctico de una unidad léxica nominal, por ejemplo, la siguiente frase del inglés (Palancar, 2006, p. 329): the *intelligent detective*.

Palancar menciona que en esta frase, el predicado semántico representado por un concepto de propiedad (*intelligent*) funciona como un modificador *no marcado*, ya que aparece en su función y posición sintáctica esperada para los adjetivos. En cambio, los verbos en inglés no pueden funcionar como modificadores *no marcados*, por lo tanto, para que el verbo *sing* exprese un concepto de propiedad tendrá que utilizar marcaciones para funcionar como dependiente de la frase nominal; se recurre a la estrategia morfológica de un sufijo *-ing* (*the singing man*) o a una estrategia sintáctica como el uso de una cláusula relativa (*the man who sings*).

En este enfoque teórico, el verbo es una unidad léxica que expresa un predicado semántico y su función básica, *no marcada*, es la de núcleo sintáctico de la predicación. Esto se puede ver en la siguiente oración (Palancar, 2006, p. 329): *the detective sings/ el detective canta*. El adjetivo, en cambio, puede ser un predicado semántico también, pero sintácticamente requiere una marcación. En una oración como *the detective is intelligent/ el detective es inteligente*, el concepto de propiedad *intelligent/inteligente* no puede funcionar como predicado sintáctico *no marcado*, por lo que requiere de una cópula *is/es* para que la predicación de la oración esté completa. A diferencia de lo que sucede en inglés y en español, Palancar explica que en otomí la mayoría de los conceptos de propiedad, excepto por unos sustantivos, son tratados léxicamente como verbos. Considera a estas unidades léxicas como verbos porque no pueden funcionar como modificadores sintácticos *no marcados* y sí funcionan como predicados sintácticos *no marcados*.

Los verbos en otomí modifican sustantivos por medio de la estrategia sintáctica de usar una cláusula relativa. El autor expone que las cláusulas relativas en otomí son postnominales y carecen de un complementante evidente, como en (a), pero en ocasiones se utiliza un relativizador pronominal *nú/nõ*, como en (b) (Palancar, 2006, p. 330):

66.-

- a. (*nú* = *ya* *nóbió* (\emptyset *mí* = *'ñěhě- \emptyset*)_{RC})_{NP}
 DEF=PL boyfriend REL 3.IMP= have.animate.F-3OBJ
- 'yá* *'í-mí* = *já^h-p-a* = *nkásó*
 P NEG-3.IMP= do-3DAT-B= notice

(3.) PERF=ST=be.hot-1OBJ

‘Tengo calor’

Los conceptos de propiedad dados por sustantivos expresan propiedades para los humanos, como propiedades físicas, psicológicas, sexo y estado civil. Por ejemplo, en 70(a) se presenta una construcción de la predicación nominal y en 70(b) la misma predicación nominal acompañada por un intensificador (Palancar, 2006, pp. 349-350):

70.-

a. \emptyset = ar b \acute{o} ka

3.PRES.SG cruel

‘Él es un cruel’

b. \emptyset = rã-b \acute{o} ka

3.PRES=INT.PC-cruel

‘Él es muy cruel’

Tomando en cuenta todo lo anterior, se puede constatar que las lenguas de los bilingües de herencia que forman parte de la población de estudio de la presente investigación, el otomí y el español, son diferentes en cuanto a la manera de expresar los conceptos de propiedad. Se observa que el otomí no cuenta con adjetivos, por lo que sus conceptos de propiedad se manifiestan a través de verbos y sustantivos. En el nivel discursivo, se ha visto que en las estructuras usadas para la descripción los elementos léxicos prototípicos son los adjetivos. A partir de lo conocido acerca de la expresión de conceptos de propiedad en el español y en el otomí, interesa observar qué sucede con las estrategias de descripción y los elementos léxicos empleados por niños y niñas bilingües hispanohablantes que tienen como lengua de herencia el otomí.

IV. Objetivos del presente estudio de caso

En el presente apartado se presentan los objetivos y las preguntas de investigación que han guiado el presente estudio. Es pertinente aclarar que se trata de un estudio de caso de una específica muestra de participantes, representantes de la población de interés. El alcance de los resultados está condicionado a esta modalidad de estudio de caso. En el capítulo introductorio se advirtió que, ante la problemática de la escolarización de niñas y niños de origen indígena, migrantes en las ciudades, cuya condición de bilingües de herencia no es tomada en cuenta en las escuelas urbanas, existe la preocupación por conocer cómo se da su desarrollo lingüístico y discursivo.

En Querétaro, en su mayoría la población indígena que ha migrado de sus comunidades originarias a la capital del estado es de origen otomí, seguido por los nahuas, después en menor número la población de mazahuas y por último los zapotecos (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2021). Por ello, para el presente estudio se plantean dos grandes propósitos de investigación:

- 1) encontrar cuáles son las estrategias descriptivas que utilizan niñas y niños bilingües de herencia otomí-español que han sido escolarizados en un contexto monolingüe en español cuando se enfrentan a la tarea de producir un texto oral predominantemente narrativo.
- 2) observar si dichas estrategias muestran influencia del otomí y sus recursos lingüísticos de atribuir y predicación de propiedades en las secuencias descriptivas

Objetivo general

Observar la posible influencia de los mecanismos lingüísticos del otomí en las construcciones descriptivas de niñas y niños bilingües de herencia otomí-español, escolarizados en un contexto ajeno a su condición sociocultural, cuando se les pide recontar en español.

Este objetivo general pretende encontrar las respuestas para las dos grandes preguntas que se han planteado en este estudio:

- 1) ¿Qué estrategias descriptivas utilizan niñas y niños bilingües de herencia otomí-español, escolarizados en un contexto monolingüe en español, al narrar en español?
- 2) ¿Las estrategias de descripción del otomí influyen en las construcciones descriptivas de bilingües de herencia otomí en sus narraciones en español?

De este planteamiento general se derivaron los objetivos específicos para responder a preguntas puntuales:

- | | |
|--|---|
| <p>¿Cuáles son las estrategias que utilizan niñas y niños bilingües de herencia otomí-español en la descripción dentro de sus narraciones de recuento en español de un cuento de tradición indígena?</p> | <p>- Identificar las estrategias que utilizan niñas y niños bilingües de herencia otomí-español en la descripción dentro de sus narraciones de recuento en español de un cuento de tradición indígena</p> |
| <p>¿Cuál es la frecuencia de las secuencias descriptivas dentro de los recuentos de las niñas y niños bilingües de herencia en contraste con otro tipo de secuencias discursivas? ¿Es igual a los que aparece en el mismo tipo de recuentos por parte de sus compañeros de grupo escolar no indígenas?</p> | <p>- Contrastar la aparición de secuencias descriptivas con otro tipo de secuencias discursivas dentro de sus recuentos y comparar esto con lo que aparece en el mismo tipo de recuento por parte de sus compañeros de grupo escolar no indígenas</p> |
| <p>¿Cuáles son las particularidades de la descripción por parte de niñas y niños bilingües de herencia utilizadas en las secuencias descriptivas en sus narraciones en español?</p> | <p>- Determinar particularidades de la descripción por parte de niñas y niños bilingües de herencia a través de comparar las estrategias utilizadas en las secuencias descriptivas en sus narraciones en</p> |

español con las estrategias
descriptivas usadas por sus
compañeros de grupo escolar no
indígenas

V. Metodología

Los datos del presente estudio provienen de un corpus conformado por los recuentos de un cuento de tradición indígena, titulado *Las Travesuras del Conejo* (versión adaptada por Núñez y Carreón, 2013), elaborado por Martínez Matías (2021). De ese corpus se tomó un subcorpus constituido por los recuentos generados por ocho bilingües de herencia otomí-español, y otro subcorpus dado por los recuentos generados por cinco compañeros de grupo escolar, no indígenas.

Población de estudio

De acuerdo con Martínez Matías (2021), en 2016, se registraron 27 estudiantes de primer grado en una primaria pública urbana de Querétaro, de turno vespertino, a la que asiste población migrante de origen indígena, a pesar de que esta escuela no pertenece a la Dirección General de Educación Indígena, Intercultural y Bilingües (DGEIIB), puesto que se localiza en pleno centro de la ciudad capital del Estado de Querétaro. Dado que dicha escuela no forma parte de la DGEIIB, no hay ni docentes ni directivos que estén familiarizados con lenguas originarias, tampoco con cuestiones de bilingüismo o interculturalidad. Así que el español es la única lengua utilizada en la escolarización.

De esos 27 estudiantes de primer año, el 52% eran niños indígenas con diversas lenguas originarias de México como lenguas de herencia. En 2020, se hizo un seguimiento al mismo grupo en cuarto grado. Se observó que 15 estudiantes habían permanecido en la escuela desde el primer grado, 11 de ellos de origen indígena. Estos datos provienen de un proyecto etnográfico realizado por el Seminario de Lingüística y Educación en Querétaro (SEMLE). Algunos de los estudiantes bilingües de herencia indígena asistían a Centros de Día por la mañana. Además, algunos niños indígenas no podían asistir a los Centros de Día debido a responsabilidades laborales o a problemas de conducta que les impedían cumplir los requisitos. Esto fue constante tanto en el primer grado como en cuarto grado de estos niñas y niños de origen indígena que trabajaban (Zarza, 2018). La ausencia escolar era generada por diversos factores, como las visitas a sus comunidades de origen y la distancia de sus hogares

en la ciudad. Estas visitas estaban motivadas principalmente por tradiciones y celebraciones que promovían la preservación de su contexto indígena.

Participantes

Cuando las muestras narrativas fueron tomadas, los trece participantes cursaban el cuarto grado de primaria. Para el presente estudio de caso, se trabajó con las muestras generadas por tres niñas y cinco niños bilingües de herencia otomí-español y por dos niñas y tres niños no indígenas, quienes compartían las mismas clases con la misma profesora.

Los datos de identificación de todos estos niños fueron recogidos por Martínez Matías (2021), para su propio proyecto de tesis, a través de fichas sociolingüísticas. La información que obtuvo permitió establecer la condición lingüística de los participantes que mostraron ser bilingües de herencia. Asimismo, por la aplicación de esas fichas se sabe que la mayoría de los padres de esta población infantil de origen indígena tiene estudios únicamente hasta la primaria.

El nivel de bilingüismo de los bilingües de herencia otomí-español fue establecido por Martínez Matías (2021), a través de una clasificación con base en el uso activo o pasivo de su lengua de herencia. De dicha clasificación se desprenden cuatro categorías divididas en dos grandes niveles.

El primer nivel considera a quienes tienen activa la lengua de herencia familiar. En la primera categoría dentro de este nivel se ubican quienes entienden conversaciones de adultos hablando en su lengua originaria e incluso se comunican regularmente con sus mayores en dicha lengua. La etiqueta de identificación de estos bilingües incorpora su condición lingüística de bilingües de herencia (BH) y el grado de uso activo de esa lengua (A1). En una segunda categoría dentro de este nivel están los bilingües de herencia activa que entienden poco y hablan casualmente la lengua de su entorno familiar, su etiqueta recoge este estatus, BHA2.

En un segundo nivel se colocan los bilingües de herencia pasiva (P), es decir, aquellos que entienden las conversaciones realizadas en su lengua de herencia, pero no la hablan con sus

mayores. Entonces su etiqueta queda formada por BHP1. En una segunda categoría de este nivel de lengua pasiva entran quienes entienden algunas palabras de la lengua indígena de su familia, pero no entienden las conversaciones, mucho menos se comunican en esa lengua. Se les identifica como BHP2. Finalmente, se tiene una tercera categoría para niños y niñas que provienen de familias de origen indígena pero no entienden ni producen palabra alguna en la lengua de herencia. Su etiqueta precisa esta condición BHP3.

La clasificación original incluyó la identificación de la lengua de herencia, ya que en ese grupo escolar de cuarto grado convivían niñas y niños de origen triqui de Oaxaca, de origen náhuatl del Estado de México y San Luis Potosí, de origen otomí, principalmente de Querétaro, aunque también del Estado de México y de Hidalgo, así como niñas y niños no indígenas procedentes de distintas ciudades de México.

Con el fin de dejar claro el panorama del origen de los trece participantes, productores de las muestras narrativas que han sido consideradas para la presente investigación de tesis, en la Tabla 1 se presenta la distribución de su condición socio-lingüística-cultural como bilingües de herencia o como no indígenas.

Tabla 1

Distribución de los trece narradores considerados para el presente estudio

Condición socio-lingüística-cultural	Nivel	Categoría	Género	Edad
Nivel de lengua de herencia Otomí	Activo	1	niña	9 años
		2	niña	11 años
	Pasivo	2	niña	9 años
			niño	9 años
		3	niño	9 años
			niño	10 años
No indígenas			niña	9 años
			niña	9 años
			niño	9 años
			niño	10 años
			niño	10 años

En resumen, las muestras narrativas en español que componen los corpus de recuentos fueron brindadas por dos niñas bilingües de herencia que sí hablaban otomí (BHA1 y BHA2), por una niña y tres niños que sí entendían algunas palabras en otomí pero ya no podían entender las conversaciones de sus familiares en esa lengua de herencia, y mucho menos la hablaban (BHP2), y por dos niños que no entendían ni siquiera palabras aisladas en la lengua de herencia (BHP3). En la Tabla 1 también se observa que se contó con las narraciones de dos niñas y tres niños no indígenas (NI).

Las edades de las y los narradores correspondían a lo esperado para cuarto grado de nivel Primaria, entre 9 y 10 años, excepto por la de la niña BHA2.

Consideraciones éticas

La recogida de muestras original en el proyecto de tesis de Martínez Matías (2021) siguió las directrices del protocolo de ética para proyectos de investigación que tienen la colaboración de personas, en este caso, niñas y niños en edad escolar. Citamos directamente el reporte del procedimiento ético:

Se tomó en consideración realizar cartas dirigidas a la Directora de la escuela primaria en la que se encontraba la población de estudio. En ellas, se plasmó la petición de autorización de la institución escolar, el aviso de confidencialidad de datos de los participantes, así como la metodología y las herramientas utilizadas. De acuerdo con el código de ética de la *American Educational Research Association* (2011), el documento de consentimiento informado por parte de la institución educativa es suficiente para las investigaciones, como la presente, que no conllevan riesgos en las y los participantes. Además, a cada uno de los integrantes de la muestra se le preguntó antes de hacer las audio-grabaciones si estaban de acuerdo en participar (Martínez Matías, 2021, p. 78).

En el presente trabajo se mantiene el anonimato de las y los colaboradores, así como se resguarda la identificación de la escuela.

Procedimiento de recogida de muestras narrativas

Los datos fueron recopilados en diferentes etapas de manera individual. Debido a la Pandemia Covid-19, se tuvo poco tiempo para obtener datos y muestras narrativas, por lo que no se consiguió entrevistar y trabajar con el grupo en su totalidad, así que las niñas y niños del presente estudio representan una muestra de la población multicultural que conformaba del grupo de cuarto grado de esta escuela. Las grabaciones se realizaron en las propias instalaciones de la institución. Para la grabación se utilizó un celular.

Tarea de Recuento

En el proceso de recolección de las muestras narrativas, los participantes escuchaban el cuento de tradición indígena, preparado para la investigación y que era narrado por Martínez Matías (2021). Inmediatamente después realizaban su recuento de manera oral, contando con el apoyo visual de las ilustraciones del cuento.

Instrumento

Martínez Matías (2021) preparó dos versiones físicas del cuento para obtener las muestras de recuento. A los participantes, se les entregó una versión editada en la cual se mostraban las ilustraciones originales, pero no había texto. La otra fue para el lector-aplicador. Esta versión sí contenía texto, pero solamente la versión en español, si bien el cuento original era una presentación bilingüe pima-español (Núñez y Carreón, 2013).

Transcripción de las muestras narrativas obtenidas de manera oral

Para poder llevar a cabo la identificación de las secuencias descriptivas y analizarlas cuantitativa y cualitativamente, fue necesario transcribir las tomas de muestras y convertirlas en corpus de estudio. Para dicha transcripción, en el trabajo de Martínez Matías (2021) se siguió el modelo aportado por Berman y Slobin (1994) en su reconocido glosario de

transcripción y convenciones, ampliamente utilizado para los estudios del desarrollo narrativo infantil. En dicha guía² se establece la cláusula predicativa como la unidad base de división de los textos. En este sentido, Berman y Slobin (1994) adoptan la definición de cláusula como cualquier unidad sintáctico-semántica que esté dada por un predicado unificado que exprese una actividad, evento o estado.

Se tomaron las transcripciones de los recuentos que ya habían sido trabajadas en Martínez Matías (2021), ajustándolas para los intereses del presente estudio.

Preparación de la base de datos

La base de datos fue preparada en Excel. Los dos corpus mantuvieron la división original en cláusulas predicativas (Berman y Slobin, 1994) para cuantificar las longitudes de las narraciones. Además, fueron organizados en cláusulas autónomas y complejos clausulares a fin de poder identificar los diversos tipos de secuencias discursivas que componían los recuentos. Se conservaron las etiquetas originales de Martínez Matías (2021) para la identificación de cada narrador.

Categorización y clasificación de las secuencias discursivas para su análisis

Lo primero que se categorizó en la base de datos fue el tipo de secuencia que se iba encontrando en las muestras: secuencias narrativas, descriptivas y explicativas, así como secuencias de punto de vista y de cita directa de habla.

A continuación, se muestran algunos ejemplos categorizados como narrativos:

71.-

- a. Una vez el conejo y el coyote se encontraron en el bosque. (Cuento original)
- b. entonces el coyote aceptó (05-F09-BHP2-O [Qro])
- c. el granjero le puso una trampa al conejo (13-M10-NI).

² Esta guía está basada en el formato de transcripciones para CHILDES (<http://chil提高.psy.cmu.edu/>).

Algunos ejemplos en el corpus del presente estudio que presentaron modalidad y punto de vista son los siguientes:

72.-

- a. Y como las nubes iban moviéndose en el cielo, *parecía que* el cerro estaba por caerse. (Cuento original)
- b. Entonces {el} *¡el coyote había esperado tanto!* (01-F09-BHA1-O [Qro])
- c. Y pues entonces toma el lugar el zorro *que quiere ser el amigo*. (12-M09-NI).

A continuación, se muestran algunos ejemplos de conectores explicativos encontrados en el corpus:

73.-

- a. *porque* estaba más rico que él. (Cuento original)
- b. *para que* se comiera toda la miel... (04-M09-BHP2-O [Qro])
- c. *porque* era el reflejo de la luna... (15-F09-NI)

Se ejemplifica lo encontrado en el corpus:

74.- Ejemplos de cita directa

- a. pero el conejo le dijo “déjame dar tres vueltas a aquel cerro y en la última vuelta si quieres me comes”. (Cuento original)
- b. le dijo “voy a esperar la miel dices tú que te van a traer”. (01-F09-BHA1-O [Qro])
- c. y pos dice “¿a poco se cae?”. (12-M09-NI)

75.- Ejemplos de cita indirecta

- a. El conejo le dijo que se asomara en el arroyo y que mejor se comiera el pedazo de queso que había allí porque estaba más que él. (Cuento original)
- b. El conejo le dijo que estaba recostado porque la montaña se iba a caer. (04-M09-BHP2-O [Qro])
- c. y después el conejo le dijo al coyote que si le podía ayudar. (10-M10-NI)

En segundo lugar, se clasificaron las secuencias descriptivas, objetivo del presente estudio. Se identificó si detallaban o especificaban un objeto, una persona o una situación; si más bien explicaban de qué se trataba, o si enunciaban el estado en que se encontraban. En tercer lugar,

se ubicó la operación de *aspectualización* que se daba en la secuencia descriptiva o si se trataba de una descripción de acciones.

Este primer paso del análisis cualitativo se realizó mediante una rúbrica construida con base en la propuesta de López Alonso (2014), Bassols y Torrent (2012), Gallucci (2012) y Alarcón Neve (2019), la cual se puede consultar en el Anexo. Esa rúbrica se aplicó tanto en el cuento original, para conocer la composición narrativa de partida, así como en los recuentos producidos por los bilingües de herencia otomí-español (BH) y sus compañeros no indígenas (NI).

Análisis cuantitativo y cualitativo de los datos

Dado que el reporte aquí presentado es de un estudio de caso, se ha recurrido a un análisis cuantitativo de corte descriptivo. Con la medida del número de cláusulas predicativas (Slobin y Berman, 1994), se da cuenta de la longitud del cuento original que se les leyó a los participantes y de los recuentos de los BH y de los NI. Esas longitudes se convierten en el universo de referencia para los porcentajes de uso de secuencias descriptivas en contraste con otro tipo de secuencias (narrativas, explicativas, de punto de vista y de citas directas). En la identificación de las secuencias se tomó en cuenta que algunas de ellas incluían a otras, es decir, una secuencia narrativa podía contener una explicación o una descripción. Para el conteo, se separaron esas secuencias constituyentes de secuencias mayores a fin de considerarlas en el análisis cuantitativo.

Es necesario aclarar que las citas directas de habla fueron analizadas de manera separada de la estructura narrativa primaria porque su composición mostraba otro nivel de secuencias discursivas, es decir, una estructura narrativa secundaria en la que también aparecían secuencias descriptivas de interés para el presente estudio.

La estadística descriptiva de los datos se complementó con el análisis cualitativo de la diversidad de construcciones descriptivas identificadas. Para este análisis, se revisaron diversos ejemplos, algunos incluso contenían diferentes secuencias descriptivas dentro de una misma cláusula. Con el fin de dejar clara la alusión a dichas secuencias descriptivas, en su presentación se marcan en negritas e itálicas.

Finalmente, se hace una comparación entre el abundante uso de predicados secundarios dados por participios deverbales y algunos adjetivos, y el escaso uso de adjetivos atributivos. Se da cuenta, también, de otros elementos léxicos, como adverbios y gerundios en predicación secundaria, y de otros mecanismos lingüísticos descriptivos, como el uso de sufijos diminutivos.

VI. Resultados y discusión

En el presente capítulo se exponen los resultados del análisis del cuento original y los recuentos de los participantes. En primer lugar, se presenta la dimensión de las muestras narrativas y la distribución de las secuencias discursivas encontradas en cada subcorpus, es decir, el conjunto de recuentos de los 8 bilingües de herencia y el de sus 5 compañeros no indígenas. En segundo lugar, se muestran los resultados obtenidos del análisis de las secuencias descriptivas destacando su función. Después, se da cuenta de las operaciones de aspectualización que se emplearon tanto en los recuentos como en el cuento original y por último se presenta los tipos de descripciones de acciones que aparecieron en cada subcorpus. De igual manera, se exponen los resultados del análisis aplicado a las citas directas encontradas a lo largo de cada subcorpus, ya que se recordará que este componente de habla dentro de las narraciones abría un nuevo espacio para observar las secuencias descriptivas presentes en las citas directas. Por lo tanto, se describen las secuencias discursivas empleadas al interior de dichas citas, identificando sus funciones, sus operaciones de aspectualización y la descripción de acciones.

En el último apartado se presenta un análisis cualitativo de los adjetivos y los participios adjetivales empleados dentro de las distintas secuencias descriptivas, tanto en la estructura narrativa primaria como en las citas directas de los recuentos y el cuento original.

Generalidades de las muestras narrativas que conforman el corpus de recuentos

En la Tabla 2 se puede apreciar que la longitud en cláusulas de los recuentos tanto de bilingües de herencia como de no indígenas no es diferente en promedio (48.2 en las muestras de los BH versus 55.6 en las muestras de los NI). En ambos casos, la longitud de los cuentos, aún de los más largos, es mucha más corta que la longitud del cuento que escucharon en esta tarea. Al valorar los rangos entre las longitudes de los cuentos, es evidente que hay más dispersión de los datos en el subcorpus de los bilingües de herencia. Esto puede deberse a que en este subcorpus fueron tres muestras más, o puede ser que los no indígenas fueron más homogéneos en su recuento.

Tabla 2

Longitud del Cuento Original y de los Recuentos

Subcorpus	T. Cláusulas predicativas	PROM	RANGO Mín. – Máx.	DS
Cuento original	104	-----	-----	-----
8 recuentos de BH	386	48.25	24-68	13.26
5 recuentos de NI	278	55.6	39-68	10.96

En cuanto a la composición de la estructura narrativa de las muestras de cada subcorpus, en la Tabla 3 destaca, por un lado, la similitud en cuanto al porcentaje de las secuencias narrativas dentro del total de cláusulas independientes y complejos clausulares que constituían las muestras (U): 60% en el cuento original, 69% en los recuentos de los bilingües de herencia y 65% en los recuentos de los no indígenas. Por otro lado, en cambio, la distribución de los otros tipos de secuencias discursivas es diferente para cada subcorpus. En el caso de las secuencias descriptivas, tema principal del presente estudio, contrasta la presencia de éstas en el cuento original, en el que representan casi una tercera parte del total de secuencias (31%) con una aparición menor en los recuentos (20% en los recuentos de los bilingües de herencia y solo 13% en los recuentos de los no indígenas). No sorprende que las secuencias explicativas, incluso aquellas que expresan el punto de vista del narrador, tengan una presencia escasa, tal y como se muestra en la Tabla 3, debido a que no es una secuencia prototípica de la narración. En cambio, llama la atención las diferencias respecto del uso de la cita directa de habla: en el cuento original apenas ocupan el 5% de los complejos clausulares; en los recuentos de los BH obtienen un 8% mientras que en el recuento de los NI se duplica su uso, pues alcanzan el 17%. Como ya se ha advertido, en el presente estudio esa destacada presencia de citas directas ha resultado un nicho para observar estrategias descriptivas, tanto de los bilingües de herencia como de los no indígenas, debido a que dentro de esas citas la descripción es bastante frecuente.

Tabla 3

Caracterización de la Estructura Narrativa del Cuento Original y de los Recuentos

Subcapas	U	T. Secuencias por subcorpus	Secuencias discursivas			Punto de vista	Citas de habla directas	de
			Narrativas	Descriptivas	Explicativas			
Cuento original	49	86	51 (60%)	27 (31%)	2 (2%)	2 (2%)	4 (5%)	
8 recuentos de BH	237	338	232 (69%)	68 (20%)	4 (1%)	6 (2%)	28 (8%)	
5 recuentos de NI	149	214	140 (65%)	27 (13%)	0	10 (5%)	37 (17%)	

En el siguiente apartado se desplegará el análisis de las secuencias descriptivas identificadas dentro de la estructura narrativa primaria del cuento original y de los recuentos, con el fin de cumplir con el objetivo de conocer las estrategias narrativas de los bilingües de herencia. Posteriormente, en un siguiente apartado, se expondrá el análisis de secuencias descriptivas dentro de la composición de las citas directas de habla, pues también en ellas se da información relevante sobre las estrategias descriptivas por parte de la población de estudio.

[Análisis de las secuencias descriptivas de la estructura narrativa de los recuentos](#)

Para valorar los resultados de la clasificación de los tipos de secuencias descriptivas registradas en la estructura narrativa del cuento original y de los recuentos, se presenta la Tabla 4.

Tabla 4.

Identificación de la Función de las Secuencias Descriptivas en la Estructura Narrativa del Cuento Original y los Recuentos

Subcorpus	U	T. secuencias descriptivas por subcorpus	Detalla o especifica	Explica de qué se trata	Enuncia un estado o circunstancia
Cuento original	49	27	6 (22%)	3 (11%)	18 (66%)
8 recuentos de BH	237	68	14 (21%)	3 (4%)	51 (75%)
5 recuentos de NI	149	27	9 (33%)	0	18 (67%)

En cuanto a las funciones que cumplen las secuencias descriptivas en la estructura narrativa de cada corpus, se puede apreciar un predominio de las secuencias usadas para enunciar estados o circunstancias, principalmente de los personajes de la historia contada y recontada, si bien en los recuentos tiene más presencia. Algunos ejemplos se muestran a continuación: 76.-

- a. El conejo estaba *recostado cerca de un arroyo* (Cuento original)
- b. [Había una vez] un coyote que se encontró a un conejo *descansando* (05-F09-BHP2-O [Qro]³)
- c. ...el conejo estaba *dormido*... (14-F09-NI)

En el ejemplo 76 (a) se identificaron dos secuencias descriptivas, una que enuncia el estado del personaje, estaba *recostado*, y otra que enuncia una relación de contigüidad, *cerca de un arroyo*. En 76(b) se identificó una secuencia descriptiva que enuncia el estado de un personaje, a través de un predicado secundario en gerundio, *descansando*. Finalmente, en 76(c) también aparece una secuencia descriptiva de estado, estaba *dormido*.

Como se ve en la Tabla 4, la explicación sobre de qué se trata un objeto o una circunstancia fue poco empleada. Se observa su mayor presencia en el cuento original, seguido por su

³ Véase el Capítulo de Metodología donde se explican las etiquetas de los participantes.

aparición en los recuentos de los BH, mientras que en los recuentos de los NI no se registró ninguna secuencia con dicha función. Por ejemplo:

77.-

- a. ...que estaba esperando la miel *que le iban a dar*... (Cuento original)
- b. {qué} que se comiera todo el queso *que había- abajo del agua* (04-M09-BHP2-O [Qro])
- c. y {e:l ese} *el que sembraba* le puso una trampa (01-F09-BHA1-O [Qro])

Las secuencias descriptivas que detallan o especifican tienden a recurrir a los adjetivos y los adverbios, por ello, resulta sorprendente para el presente estudio que sean una quinta parte de las secuencias descriptivas en los recuentos de los BH, en contraste con la tercera parte de las secuencias descriptivas en los recuentos de los NI. De hecho, la estrategia de los BH se acerca a lo observado en el cuento original, que como se recordará, es de tradición indígena. A continuación, se brindan ejemplos que fueron categorizados por la función de detalla o específica:

78.-

- a. ...con quien tuvo una *larga* discusión... (Cuento original)
- b. ...el conejo fue a: buscar un palito con cosa *amarilla*... (01-F09-BHA1-O [Qro])
- c. y entonces que llega {el mal} la persona *mala*... (12-M09-NI)

Esa distribución de las funciones se vincula con las operaciones de aspectualización que se identificaron en las secuencias descriptivas que especificaban aspectos de objetos o enunciaban circunstancias de los personajes. Antes de discutir lo mostrado en la Tabla 5, es necesario aclarar que ni en el cuento original ni en los recuentos se registraron operaciones de fragmentación o de enumeración. Debido a lo anterior, en la Tabla 5 no se abren columnas para esas categorías.

Tabla 5

Operaciones de Aspectualización de las Secuencias Descriptivas en la Estructura Narrativa del Cuento Original y los Recuentos

Subcorpus	U	Secuencias descriptivas con estas operaciones	Operaciones de aspectualización Cualificación/ Especificación	Relación de contigüidad	Relación de analogía	Metonimia
Cuento original	49	10 de 27	4 (40%)	3 (30%)	2 (20%)	1 (10%)
8 recuentos BH	237	34 de 68	10 (29%)	18 (53%)	2 (6%)	4 (12%)
5 recuentos NI	149	15 de 27	9 (60%)	6 (40%)	0	0

En las operaciones de aspectualización que atienden la cualificación se recurre frecuentemente a los adjetivos, de ahí que sea interesante que su mayor uso se haya dado en los recuentos de los NI. No obstante, también es empleada en el cuento y en los recuentos de los BH, aunque con menor presencia. Algunos ejemplos de esta clasificación se muestran en 79:

79.-

- a. ...porque estaba más **rico** que él... (Cuento original)
- b. Y tuvo un **largo** tiempo allí ... (07-M09-BHP2-O [Edomex])
- c. {y} y lo metió al agua **caliente** (10-M10-NI)

Es relevante para los fines del presente estudio, observar las diferencias en cuanto a la enunciación de relaciones de contigüidad ya que fue la estrategia más recurrente en los recuentos de los BH. A continuación, se presentan ejemplos de relación de contigüidad:

80.-

- a. ...que había *allí*... (Cuento original)
- b. {que había} que había *ahí* {aden} *adentro del agua* (11-M10-BHP2-O [Qro])
- c. que estaba *en el bosque* acostado *en una roca* (14-F09-NI)

En los ejemplos de 80 se observa que en (b) y (c) aparecen dos relaciones de contigüidad; en (b) están dadas por *ahí* y *adentro del agua* y en (c) *en el bosque* y *en una roca*. Los participantes tienden a hacer este tipo de estructuras mientras que en el cuento narrado se da a través de una sola marca de contigüidad tal y como se observa en el ejemplo 80(a).

Las descripciones de tipo metonímico, aunque presentan un porcentaje bajo, son más utilizadas por los BH. Cabe resaltar que ni la relación de analogía ni la metonimia fueron empleadas por los NI en la estructura narrativa primaria de sus recuentos. En esta relación metonímica, se registraron estructuras que hacían referencia a cuantificadores como se observa en los siguientes ejemplos:

81.-

- a. y que mejor se comiera el *pedazo* de queso (Cuento original)
- b. ...que se comiera la *rebanada* de queso (09-M10-BHP3-O [Hgo])
- c. {hasta que: ...} [sonidos de tos] hasta que diera *tres* vueltas (05-F09-BHP2-O [Qro])

En cuanto a las secuencias descriptivas que tenían la función de enunciar estados o circunstancias de los personajes, se encontró que en muchas de ellas se describían acciones y no aspectos. En la Tabla 6 se abren dos columnas sobre este tipo de descripción de acciones: expresiones con verbos del tipo *hacer* y caracterización de un personaje explicando su comportamiento.

Tabla 6

Descripción de Acciones en la Estructura Narrativa del Cuento Original y los Recuentos

Subcorpus	U	Secuencias descriptivas con esta función	Descripción de acciones Verbos del tipo hacer	Caracterización de personajes
Cuento original	49	14 de 27	1 (7%)	13 (93%)
8 recuentos BH	237	31 de 68	0	31

5 recuentos NI	149	12 de 27	1	(100%)
			(8%)	11 (92%)

El uso de verbos del tipo *hacer* para la descripción de acciones tiene muy poca aparición en las muestras; en las muestras donde sí se encontraron –en el cuento original y en los recuentos de NI– el porcentaje es menor al 10%. En cambio, la caracterización de un personaje explicando su comportamiento, a través de estados emocionales de los personajes o de la descripción de su situación, fue muy productiva. Muchas de esas secuencias estaban dadas por participios deverbales funcionando como predicados secundarios depictivos (Alarcón Neve y Palancar, 2008; Palancar y Alarcón Neve 2007). Se presentan algunos ejemplos:

82.-

- a. El conejito se fue *corriendo* (Cuento original)
- b. Porque dice bien *enojado*... (01-F09-BHA1-O [Qro])
- c. Y lo vio *recargado* (15-F09-NI)

Finalmente, dentro de la estructura narrativa primaria, ni en el cuento original ni en los recuentos se encontró caracterización de objetos para animarlos.

[Análisis de las secuencias descriptivas en las citas directas de habla de los recuentos](#)

El componente dado por la voz de los personajes a través de citas directas se observó en la diversidad de secuencias discursivas, como conversacionales y explicativas, bastantes secuencias descriptivas. Esto destacó principalmente en los recuentos. Por ello, se tomó la decisión de analizar las citas directas de habla de manera separada del análisis de la estructura narrativa primaria. En la Tabla 3 se aprecia que las citas directas corresponden al 5% en el cuento original (4 de 86 secuencias), al 8% en lo recuentos de los BH (28 de 338 secuencias) y al 17% en los recuentos de los NI (37 de 214 secuencias). Dentro de este tipo de citas no

se registró ni narración ni expresiones de punto de vista. Por ello, la Tabla 7 solo muestra la diversidad de las secuencias en tres tipos: descriptivas, explicativas y de conversación. Es patente el predominio de las secuencias del tipo conversacional dentro de las citas de habla de todos los subcorpus, sin embargo, se puede constatar la relevancia de las secuencias descriptivas.

Tabla 7.

Secuencias Descriptivas en las Citas Directas en el Cuento Original y los Recuentos

Subcorpus	Citas directas de habla	Tipo de secuencias			T. secuencias
		Descriptivas	Conversación	Explicativas	
Cuento original	4	8 (42%)	8 (42%)	3 (16%)	19
8 recuentos BH	28	30 (33%)	43 (47%)	18 (20%)	91
5 recuentos NI	37	42 (35%)	65 (55%)	12 (10%)	119

Enseguida se muestran algunas ejemplificaciones de los diversos tipos de secuencias encontradas dentro de las citas directas:

83.-

- a. – ¡Cómo que me vas a comer! (Secuencia conversacional del cuento original)
- b. ¿Qué no ves que *estoy deteniendo el cerro* (1) *porque se va a caer* (2)? (Secuencia conversacional con secuencias descriptiva y explicativa del cuento original)
- c. ¡Hola conejo! ¿Qué haces? (Secuencia conversacional de 01-F09-BHA1-O [Qro])
- d. Pero es que no ves que *estoy recargado aquí en el cerro* (1) *para que no se caiga* (2) (Secuencia conversacional con descripción y explicación de recuento de 12-M09-NI)

Resulta interesante observar que, a pesar de las diferencias entre los porcentajes de la presencia de citas directas de habla en los subcorpus, el porcentaje de secuencias descriptivas al interior de las citas sea tan similar entre los mismos. En la Tabla 8 se presenta la distribución de funciones encontradas dentro de estas secuencias descriptivas.

Tabla 8.

Identificación de la Función de las Secuencias Descriptivas en las Citas Directas de Habla dentro del Cuento Original y los Recuentos

Subcorpus	Citas	T. secuencias descriptivas	Detalla o especifica	Explica de qué se trata	Enuncia un estado o circunstancia
Cuento original	4	8	3 (38%)	0	5 (62%)
8 recuentos de BH	28	30	8 (27%)	1 (3%)	21 (70%)
5 recuentos de NI	37	42	10 (24%)	7 (17%)	25 (59%)

Al comparar esta Tabla 8, en la que se muestran las funciones de las secuencias descriptivas registradas en las citas de habla directa con lo expuesto en la Tabla 4, en la que se muestran las funciones de las secuencias descriptivas dentro de la estructura narrativa global, destaca descubrir que la función para enunciar un estado o una circunstancia sigue siendo la predominante. En el cuento original esta función corresponde al 63% de las secuencias descriptivas de la estructura narrativa (ver Tabla 4) y en las escasas citas de habla directa, el 62% (ver Tabla 8). En los recuentos de BH y NI, esta función de las secuencias narrativas es muy recurrente, tanto en la estructura narrativa primaria, 75% y 67% (véase Tabla 4) como en las citas directas de habla, 70% y 59% (Tabla 8).

Se presentan ejemplos de la función para enunciar un estado o una circunstancia registrados en los recuentos y en el cuento:

84.-

- a. al cabo *aquí* estás tú *descansando* (Cuento original)
- b. Ya que estás *aquí amarrado* (07-M09-BHP2-O [Edomex])
- c. {estoy} no no porque estoy *amarrado esperando* la miel (10-M10-NI)

En contraste con lo anterior, las secuencias descriptivas usadas para explicar de lo que se trata una entidad, en la estructura narrativa del cuento original tienen una baja presencia (11%, Tabla 4) y en las citas directas no aparecen. Algo muy similar sucede al comparar dentro de los recuentos de los BH, pues el porcentaje tanto en la estructura narrativa primaria (4%, Tabla 4) como en las citas directas es muy bajo (3%, Tabla 8). Sorprende, en cambio, lo sucedido en los recuentos de los NI: mientras que en la estructura narrativa primaria estos participantes no recurren a dicha función de las secuencias descriptivas (véase Tabla 4), en el componente dado por las citas directas son quienes más emplean secuencias para explicar de que se tratan las entidades (17%, Tabla 8). Se muestran a continuación algunos ejemplos con esta función identificados en las citas directas de los recuentos de BH y NI:

85.-

- a. ¡ay! Cómete el queso *que está arriba del árbol* (07-M09-BHP2-O [Edomex])
- b. mira, cómete el queso *que está ahí* (13-M10-NI)
- c. ¿Qué no ves que estoy agarrando {e:l}el cerro *que se va a caer?* (15-F09-NI)

La mayoría de las secuencias descriptivas que se identificaron con la función de detallar y especificar dentro de las citas directas del cuento y de los recuentos presentaron operaciones de aspectualización a través de la metonimia⁴, como se ve en 86(a), aunque en algunas citas directas también se registró cualificación por medio de adjetivos prototípicos, tal y como se observa en 86(b) y (c):

86.-

- a. y en la *última* vuelta, {si quieres} me comes (Cuento original)
- b. ¡cómete mejor el queso *amarillo*... (01-F09-BHA1-O [Qro])
- c. ... a que se caiga este pedazo de miel *rico* (12-M09-NI)

En cuanto a las operaciones de aspectualización dentro de las citas directas se puede observar en la Tabla 9 que la relación de contigüidad es la operación más utilizada dentro de las citas directas de todas las muestras. Al comparar lo anterior con las operaciones de

⁴ En las operaciones de aspectualización se encontraron y clasificaron como un tipo de metonimia la parte por el todo, por ejemplo, *tres* vueltas; *última* vuelta; *primera* vuelta, etc.

aspectualización de las secuencias descriptivas en la estructura narrativa primaria, se observan diferencias entre los usos de los participantes. En la estructura narrativa primaria de los recuentos de BH la relación de contigüidad tiene frecuencia alta igual que dentro de las citas directas. En cambio, en los recuentos de los NI, mientras destaca la cualificación como operación de aspectualización en la estructura narrativa primaria, disminuye drásticamente su uso en las citas directas: en la estructura narrativa genera la cualificación o especificación alcanzó el 60% de las secuencias descriptivas con aspectualización (ver Tabla 5), y dentro de las citas directas apenas un 10% (ver Tabla 9). Otro contraste detectado en los recuentos de los NI es la aparición de la metonimia como operación de aspectualización, ya que no aparece en la estructura narrativa primaria, pero en las citas directa abarca el 30% de las secuencias descriptivas de este tipo.

Tabla 9

Operaciones de Aspectualización de las Secuencias Descriptivas en las Citas Directas de Habla dentro del Cuento Original y los Recuentos

Subcorpus	Citas	Secuencias descriptivas con estas operaciones	Operaciones de aspectualización			
			Cualificación/ Especificación	Relación de contigüidad	Relación de analogía	Metonimia
Cuento original	4	5 de 8	1 (20%)	2 (40%)	0	2 (40%)
8 recuentos BH	28	16 de 30	5 (31%)	8 (50%)	0	3 (19%)
5 recuentos NI	37	20 de 42	2 (10%)	11 (55%)	1 (5%)	6 (30%)

De hecho, de manera general en las muestras de los tres corpus, aumentan las operaciones de aspectualización por medio de metonimia al comparar las secuencias descriptivas de la estructura narrativa primaria y las de las citas directas (compárese la última columna de las Tablas 5 y 9).

Se muestran algunos ejemplos de las operaciones de aspectualización encontradas al interior de las citas directas de los tres corpus:

87.- Ejemplos de metonimia:

- a. y en la *última* vuelta, {si quieres} me comes (Cuento original)
- b. Nomás déjame dar *tres* vueltas a lo largo (07-M09-BHP2-O [Edomex])
- c. a que se caiga este *pedazo* de miel rico (12-M09-NI)

88.- Ejemplos de relación de contigüidad:

- a. al cabo *aquí* estás tú descansando (Cuento original)
- b. {porq} para que tú puedass seguir deteniendo *allí* (01-F09-BHA1-O [Qro])
- c. quédate *aquí* (13-M10-NI)

Respecto de la función de descripción de acciones, en las citas directas, al igual que en la estructura narrativa primaria de todas las muestras, no se encontraron secuencias que caracterizaran a un objeto haciéndolo animado (Bassols y Torrent, 2012). En esta función descriptiva, tampoco se registró el uso de verbos del tipo *hacer* en las citas directas (Tabla 10), a diferencia de lo observado en la estructura narrativa primaria (Tabla 6). Prácticamente, la única categoría de la función de descripción de acciones utilizada en las citas directas fue la caracterización de un personaje explicando su comportamiento, tal y como se observa en la Tabla 10.

Tabla 10

Descripción de Acciones en las Citas Directas de Habla dentro del Cuento Original y los Recuento

Subcorpus	Citas	Secuencias descriptivas con esta función	Descripción de acciones Verbos del tipo hacer	Caracteriza a un personaje
Cuento original	4	3 de 8	0	3 (100%)
8 recuentos BH	28	14 de 30	0	14 (100%)
5 recuentos NI	37	15 de 42	0	15 (100%)

A continuación, se muestran algunos ejemplos de las citas directas con este tipo de descripción de acciones:

89.-

- a. que estoy *deteniendo* el cerro (Cuento original)
- b. Por eso estoy aquí *recargado* (Cuento original)
- c. Yo ahí *esperando* (11-M10-BHP2-O [Qro])
- d. porque {estoy} estaba *esperando* la miel (13-M10-NI)

En resumen, lo expuesto en los dos apartados anteriores, dedicados al análisis de las secuencias descriptivas de la estructura narrativa primaria de las muestras de los tres corpus y al análisis de las citas directas incluidas en dichas muestras permite enlistar una serie de hallazgos sobre las características distintivas de las estrategias discursivas de los BH en contraste con sus pares NI.

Como era de esperarse, las secuencias narrativas fueron predominantes en los textos de los BH y de los NI, debido a que la naturaleza de la tarea empleada para la obtención de muestras estaba basada en el recuento. No obstante, se pudo observar un vasto catálogo de otras secuencias discursivas que complementaban esas narraciones: secuencias descriptivas, explicativas, de modalidad y puntos de vista, así como citas directas de habla. En cuanto a la presencia de las secuencias discursivas se observó en la Tabla 2 que las secuencias descriptivas eran las segundas más frecuentes en los tres subcorpus. Resulta interesante que en términos de porcentaje las citas directas de habla no presentaron una frecuencia tan alta a diferencia de otras secuencias. Sin embargo, al observar lo que sucedía al interior de dichas citas directas se pudo constatar que la conversación fue la secuencia más utilizada y que la descripción también fue bastante productiva. Es decir, las citas directas traen un nuevo componente a las narraciones por medio del reporte directo de lo que conversan los personajes de la historia y presentan tanta descripción como puede darse en la estructura narrativa primaria, en la que, a su vez, aparecen otras formas de presentación de las voces más narrativizadas, como las citas indirectas.

Asimismo, en la estructura narrativa primaria y en las citas directas de habla la función correspondiente a enunciar un estado o una circunstancia fue la más empleada. En cuanto a las operaciones de aspectualización, la relación de contigüidad fue de las más productivas tanto en la estructura narrativa primaria como en las citas directas. Sobre estas operaciones, resulta interesante que los NI no presentaron uso de relación de analogía y metonimia en la estructura narrativa primaria, en cambio, en las citas directas sí emplean estas operaciones.

Por último, en la descripción de acciones la estrategia más utilizada a lo largo de todas las muestras fue la caracterización de personaje explicando su comportamiento. Comparando lo que sucede en la estructura narrativa primaria y en las citas directas se observó que los BH hacen lo mismo en ambas estructuras mientras que en el cuento y los NI aumentan su empleo dentro de las citas directas de habla; como se mencionó en su momento (Tabla 6), esta categoría está dada por los predicados secundarios depictivos.

Análisis cualitativo de los elementos léxicos y morfosintácticos para las estrategias descriptivas

Ante lo expuesto en el marco teórico sobre las diferencias entre el español y el otomí respecto a tener o no una clase adjetival en su léxico, resulta relevante observar los adjetivos y participios adjetivales empleados por los BH, que se recordará que precisamente sus lenguas son el español y el otomí, y comparar ese uso con lo que hacen sus compañeros NI. En este apartado se expone el análisis cualitativo de las cláusulas de la estructura narrativa primaria y secundaria (citas directas de habla) que están conformadas por adjetivos y participios adjetivales. Dichas cláusulas pertenecen a las funciones de detallar y especificar propiedades y de enunciar condiciones o circunstancias.

Adjetivos y participios adjetivales para secuencias descriptivas que detallan y especifican

Las estructuras que en el cuento original tenían la función de detallar y especificar son únicamente las cuatro siguientes:

90.-

- a. porque estaba más **rico** que él
- b. y sin fijarse echó al coyote en el agua **hervida**
- c. con quien tuvo una **larga** discusión

Con los ejemplos de 91 se puede observar que *rico* y *larga* pertenecen a los adjetivos calificativos. En 91(c) el adjetivo *larga* aparece en su función prototípica de atribución mientras que 91(a) el adjetivo calificativo presenta un uso predicativo. El ejemplo (c) *hervida* es un participio adjetival que hace referencia a un estado, también en función atributiva.

En el recuento, los BH recogen los adjetivos del cuento original *rico*, *largo* y *hervido(a)*, y añaden otras formas como *hirviente* e *hirviendo*, tal y como se observa en los siguientes ejemplos:

91.-

- a. que {allá} más para allá había u:n queso más **rico** {que él}(03-F11-BHA2-O [Qro])
- b. Y tuvo un **largo** tiempo allí ... (07-M09-BHP2-O [Edomex])
- c. para freirlo en- caldo **hervido**... (04-M09-BHP2-O [Qro])
- d. Lo echó en el agua **hervida** (11-M10-BHP2-O [Qro])
- e. Luego puso {a:} agua **hirviente** (07-M09-BHP2-O [Edomex])
- f. Y lo echó al agua **hirviente** (07-M09-BHP2-O [Edomex])
- g. {y con todo y sin} {y que si} el granjero {sin fijarse} {este} lo echó {a la} {al} {al} al sartén **hirviendo** (09-M10-BHP3-O [Hgo])

En 92, (a) y (b) son construcciones que están dadas por adjetivos calificativos modificando al sustantivo; en cambio, los ejemplos (c), (d), (e), (f) y (g) son derivados verbales, que de cierta forma están modificando a un sustantivo para detallarlo o especificarlo. *Hervido(a)* e *hirviente* son participios adjetivales mientras que *hirviendo* es un gerundio. Estos ejemplos han sido categorizados en la función de detallar y especificar porque aparecen en una frase

en la que ocupan la posición de modificador; tienen un carácter más predicativo que atributivo. Ese nivel de predicación, no obstante, no corresponde al de predicado secundario porque no predicán sobre algunos participantes argumentales de la predicación primaria.

Resultan interesante los ejemplos de (e) y (f) ya que *hirviente* es derivado verbal poco empleado en español⁵ y que solo se registró en el recuento de los BH.

Llama la atención la aparición del adjetivo de color *amarillo* para referirse al trigo por parte de la BH con el otomí más activo:

92.-

- a. [jaja] el conejo fue a: buscar un palito con cosa **amarilla** [es que no sé cómo se llaman] (01-F09-BHA1-O [Qro])

Asimismo, destaca el uso predicativo del adjetivo calificativo *rico* por parte de un BH como se observa en 94:

93.-

- a. que sabía más **rico** (04-M09-BHP2-O [Qro])

A diferencia de los BH, en el recuento de los NI se registraron otros adjetivos como *mala* y *caliente*, aunque al igual que los BH también retoman del cuento original los adjetivos como *largo* y *hervida*, tal y como se observa en 95:

94.-

- a. {y d} y después que una persona **mala** le puso una trampa {a un con} al conejo amigo (12-M09-NI)
- b. y entonces que llega {el mal} la persona **mala** (12-M09-NI)
- c. pero más después de **largo** mucho tiempo el coyote se volvió a encontrar al conejo (10-M10-NI)
- d. luego el coyote pasó un **largo** rato (10-M10-NI)
- e. y y lo metió al agua **caliente** (10-M10-NI)
- f. para comerlo después en agua **caliente** - (14-F09-NI)
- g. {sin darse cuenta} el señor metió al apache al agua **caliente** (14-F09-NI)
- h. y lo metió al agua **hervida** (13-M10-NI)

⁵ Se consultaron dos corpus de la Real Academia Española: CORDE y CREA.

i. y lo aventó al agua *hirviendo* (15-F09-NI)

Los ejemplos 95 (a), (b), (c), (d), (e), (f) y (g) son adjetivos calificativos mientras que (h) es un participio adjetival e (i) es un gerundio. Esto muestra que los NI recurrieron más a adjetivos calificativos para detallar y especificar mientras que los BH usaron más derivados verbales. Llama la atención que los BH utilizan *hirviente*, participio activo del verbo *hervir*, mientras que los NI emplean el adjetivo calificativo *caliente*.

Como se advirtió anteriormente, en las secuencias descriptivas constituidas por la frase nominal *el agua + modificador*, los participios *hervida* e *hirviente* y el gerundio *hirviendo* ocupan la posición de modificador a pesar de su naturaleza predicativa, por eso, han quedado categorizados dentro de la función de detallar y especificar. Definitivamente no son predicados secundarios ya que no están relacionados con ningún participante argumental de la predicación primaria. Sin embargo, se acercan a la función de enunciar condiciones o circunstancias:

Atribución función descriptiva detallar y especificar	<i>al agua caliente</i> → <i>al agua hervida</i> → <i>al agua hirviente</i> → <i>al agua hirviendo</i>	Predicación función descriptiva enunciar condición
---	--	--

Figura 1. Continuum de adjetivos calificativos y derivados verbales en las funciones descriptivas.

Adjetivos y participios adjetivales para secuencias descriptivas que enuncian condiciones o circunstancias

En el cuento original, se registraron siete construcciones dadas por adjetivos y participios adjetivales con las que las secuencias descriptivas cumplían la función de enunciar condiciones o circunstancias. En los ejemplos de 96(a), (b), (c) y (d) aparecen como complementos predicativos, en (e), (f) y (g) son predicados secundarios. Los predicados

secundarios de 96(e) y (g) están orientados al sujeto y el ejemplo 96(f) está orientado al objeto. Únicamente en 96(h) aparece una construcción de adjunto libre.

95.-

- a. El conejo estaba *recostado* cerca de un arroyo
- b. <que el conejo estaba *solo* y *amarrado*>
- c. como el conejo hizo *tonto* al coyote
- d. Sólo al que estuviera *amarrado*,
- e. Entonces corrió *enojado*
- f. y dejó al conejo *amarrado*
- g. El coyote apenas pudo escaparse todo *quemado*
- h. Al final de ese alegato el coyote, *cansado* de los engaños, agarró al conejo

Asimismo, se registraron tres construcciones que también enunciaban condiciones o circunstancias, a través del uso del gerundio como predicado secundario, como se observa en los ejemplos 97:

97.-

- a. Una vez más el coyote se encontró al conejo *descansando*
- b. El conejito se fue *corriendo*
- c. <que ya tenía mucho *esperando* al conejo>

En 97(h) el predicado secundario *descansando* está orientado al objeto mientras que en (i) y (j) están orientados al sujeto.

Por último, en el cuento original tres secuencias descriptivas con función de enunciar condiciones o circunstancias estaban dadas por construcciones verbales:

98.-

- b. que el cerro *estaba por caerse*
- c. hasta que *se llenó* la panza
- d. Mientras el agua *hervía*

En el recuento de los BH, las secuencias descriptivas con función de enunciar condición o circunstancia fueron dadas por distintas construcciones. En los ejemplos de 99 se puede observar la estrategia de recurrir a perífrasis verbales de gerundio, principalmente con el auxiliar *estar* (a, b, c) y un caso con auxiliar *andar* (d). Llama la atención del uso de la reiteración en este tipo de construcciones (e).

99.-

- a. te nomás estaba ***ocservando*** el conejo (01-F09-BHA1-O [Qro])
- b. que estaba ***deteniendo*** el cerro (09-M10-BHP3-O [Hgo])
- c. y que el lo:bo estaba ***espera:ndo-*** (05-F09-BHP2-O [Qro])
- d. {que se} que andaba ahí ***descansando*** en una piedra (11-M10-BHP2-O [Qro])
- e. estuvo ***espere*** y ***espere*** (01-F09-BHA1-O [Qro])

Una construcción escasamente utilizada en el recuento de los BH para enunciar condiciones o circunstancias fue el complemento predicativo con adjetivo. Destaca que los BH solo emplearon el adjetivo *lleno*, siendo el verbo *estar* el más empleado y solo un caso con un verbo semicopulativo *quedarse*, tal y como se observa en 100:

100.-

- a. {Y este:-} pero estaba ya todo ***lleno*** de agua (05-F09-BHP2-O [Qro])
- b. y mientras que- el zorro estaba todo ***lleno*** (08-M09-BHP3-O [Qro])
- c. que estaba muy ***lleno*** (11-M10-BHP2-O [Qro])
- d. y se quedó muy ***lleno*** (07-M09-BHP2-O [Edomex])

En cambio, se registraron diez construcciones de complemento predicativo con participios adjetivales, es decir, más del doble que las construcciones de complemento predicativo con adjetivos. En los ejemplos de 101 se puede observar una mayor variación de participios adjetivales empleados como complemento de la predicación, nuevamente el verbo *estar* es el más utilizado y solo se registra un caso con el verbo *andar* (i):

101.-

- a. y el conejo estaba ***recargado*** sobre e:l cerro (01-F09-BHA1-O [Qro])
- b. {y el} y el coyote ø ahí ***recargado*** (01-F09-BHA1-O [Qro])

- c. [Había una vez] el conejo estaba **sientado** allí {junto al} contra el árbol (03-F11-BHA2-O [Qro])
- d. {Emm} El conejo {estaba ce:rca} estaba **acostado**- cercas del río (04-M09-BHP2-O [Qro])
- e. y que el coyote ø muy **enoja:do** (04-M09-BHP2-O [Qro])
- f. que estaba **recostado** (04-M09-BHP2-O [Qro])
- g. y el lobo ø bien **enojado** (04-M09-BHP2-O [Qro])
- h. <el que estuviera aquí **amarrado**> (07-M09-BHP2-O [Edomex])
- i. que ya el conejo andaba **amarrado** (11-M10-BHP2-O [Qro])
- j. {y} y estaba bien **enojado** (08-M09-BHP3-O [Qro])

La siguiente construcción, que de hecho es la más empleada por los BH con función de enunciar condición o circunstancia, fue el predicado secundario. En 102 se puede observar que solo dos construcciones estaban dadas por adjetivos, en (a) *solo* y en (b) *caliente*, y los demás ejemplos fueron nueve construcciones de participios adjetivales funcionando como predicados secundarios, siendo *enojado* el participio más frecuente:

102.-

- a. {y-} y se amarró él **solo** (11-M10-BHP2-O [Qro])
- b. {y el}... {y} y apenas puedo escapar {calien} muy **caliente**- y **quemado** (11-M10-BHP2-O [Qro])
- c. entons que el coyote muy **enojado** se fue a buscar al conejito (05-F09-BHP2-O [Qro])
- d. {y el zo:} el zorro llegó bien **enojado** (08-M09-BHP3-O [Qro])
- e. lo fue a buscar muy **enojado** (11-M10-BHP2-O [Qro])
- f. {para que} y lo dejó **amarrado** (07-M09-BHP2-O [Edomex])
- g. porque dice bien **enojado** (01-F09-BHA1-O [Qro])
- h. entonces {con el} el coyote iba muy **enojado** a buscarlo (01-F09-BHA1-O [Qro])
- i. entonce- {el} e:l – coyote – {v} vio al conejo **amarrado**- (01-F09-BHA1-O [Qro])
- j. y: después el lobo lo encontró muy {en} **enojado** (05-F09-BHP2-O [Qro])

Los predicados secundarios de 102(f), (i) y (j) están orientados al objeto mientras que el resto de los predicados secundarios de 102 están orientados al sujeto.

También, se registraron tres construcciones con gerundios funcionando como predicados secundarios, tal y como se observa en 103:

103.-

- a. [Había una vez] un coyote que se encontró a un conejo *descansando* (05-F09-BHP2-O [Qro])
- b. {mm} entonces- el coyote se quedó ahí *esperando* todo el rato (05-F09-BHP2-O [Qro])
- c. para que se fuera *corriendo*- (07-M09-BHP2-O [Edomex])

Los gerundios *esperando* de 103(b) y *corriendo* de 103(c) están orientados al sujeto mientras que el predicado secundario de 103(a) *descansando* está orientado al objeto.

Respecto a las secuencias descriptivas con función de enunciar condiciones o circunstancias en los recuentos de los NI, se registraron seis construcciones de perífrasis verbales con gerundio como se puede observar en los ejemplos de 104. Para los NI, este tipo de construcción fue la más frecuente para enunciar condiciones o circunstancias:

104.-

- a. que estaba *descansando* enfrente del sol (12-M09-NI)
- b. una vez el conejo en su casa estaba- *descansando* (13-M10-NI)
- c. y: el apache estaba *esperándolo*... (14-F09-NI)
- d. que nada más lo estaba *engañando* (15-F09-NI)
- e. y estaba *calentando* el agua (10-M10-NI)
- f. y estaba *esperando* la miel (10-M10-NI)

Otra construcción empleada por los NI para enunciar condiciones o circunstancias fue el complemento predicativo con participios adjetivales, en 105 se puede observar que se registraron tres construcciones de este tipo:

105.-

- a. el conejo estaba *dormido* (14-F09-NI)

- b. como las nubes {estaban} estaba:n *alejadas* (14-F09-NI)
- c. después – {el con} el coyote estaba *sentado* (15-F09-NI)

Asimismo, se registraron cuatro construcciones dadas por participios adjetivales funcionando como predicado secundario que cumplían la función de enunciar condiciones o circunstancias, tal y como se observa en 106:

106.-

- a. que estaba en el bosque *acostado* en una roca (14-F09-NI)
- b. así el coyote se pudo escapar {todo quemado} - todo- *quemado* (15-F09-NI)
- c. y lo encontró {acosta descansando en la de este en la} *recargado* en el cerro (10-M10-NI)
- d. y lo vio *recargado* (15-F09-NI)

En 106(a) y (b) el predicado secundario está orientado al sujeto mientras que 106(c) y (d) están orientados al objeto.

Ante lo expuesto, sobre la descripción dentro de la estructura narrativa primaria del cuento original y los recuentos se tienen las siguientes generalidades. Los adjetivos calificativos y participios adjetivales fueron empleados en las dos funciones descriptivas, la de detallar y especificar y la de enunciar condiciones o circunstancias. Los BH utilizaron más los participios adjetivales como predicados secundarios que sus pares NI. Los NI emplean casi el mismo número de derivados verbales, 6 gerundios y 7 participios; sin embargo, la construcción que más tienden a utilizar fue la perífrasis verbal de gerundio para la descripción.

[Adjetivos y participios adjetivales para secuencias descriptivas que detallan y especifican en citas directas](#)

En su momento se explicó la necesidad de analizar por separado de la estructura narrativa primaria lo que sucedía en el componente dado por el reporte de las voces de los personajes. En cuanto a la descripción dentro de las citas directas de habla, las estructuras que en el cuento original tenían la función de detallar y especificar fueron solo tres y estuvieron constituidas únicamente por cuantificadores (*dar tres vueltas; en la última vuelta*) y un caso de marca morfosintáctica de diminutivo (*un poquito*). En los recuentos también se recurrió escasamente a esas estrategias, aunque a diferencia de lo presentado en el cuento original, sí se recurrió al uso de adjetivos calificativos. En los recuentos de los BH aparecen las siguientes secuencias descriptivas que, por medio de adjetivos, cumplían con la función de detallar y especificar en las citas directas:

107.-

- a. ¡cómete mejor el queso **amarillo** (01-F09-BHA1-O [Qro])
- b. Porque estás bien **rico** (08-M09-BHP3-O [Qro])
- c. Está más **delicioso** (07-M09-BHP2-O [Edomex])

En el ejemplo 107(a) se observa un adjetivo calificativo en función atributiva que está modificando al adjetivo *queso*, en los ejemplos 107(b) y (c) también aparecen adjetivos calificativos, pero con un uso predicativo ya que son complementos del verbo copulativo *estar*.

En los recuentos de los NI se registraron dos adjetivos calificativos en posición prototípica atributiva, tal y como se observa en 108:

108.-

- a. a que se caiga este pedazo de miel **rico** (12-M09-NI)
- b. cómo (hecho) una miel más **rica** {que yo} – (15-F09-NI)

Llama la atención que los NI en sus secuencias descriptivas con función de detallar y especificar no utilizaron adjetivos calificativos en predicación, ni en la estructura narrativa primaria ni en las citas directas de habla.

Adjetivos y participios adjetivales para secuencias descriptivas que enuncian condiciones o circunstancias en citas directas

En las citas directas del cuento original, las secuencias descriptivas que tenían la función de enunciar condiciones o circunstancias fueron dadas por una construcción de perífrasis verbal con gerundio 109(a) y dos construcciones de predicados secundarios 109(b) y (c):

109.-

- a. que estoy *deteniendo* el cerro
- b. al cabo aquí estás tú *descansando*
- c. por eso estoy aquí *recargado*

El ejemplo 109(b) es un gerundio funcionando como predicado secundario, mientras que en (c) está dado por un participio adjetival. Ambos predicados secundarios están orientados al sujeto.

En las citas directas de habla dentro de los recuentos de los BH, se encontraron trece secuencias descriptivas que cumplían con la función de enunciar condiciones o circunstancias. Estas secuencias estuvieron constituidas por dos tipos de construcciones. El primero corresponde a las construcciones con perífrasis verbales auxiliar + gerundio, de las cuales se registraron cinco construcciones como se puede observar en 110:

110.-

- a. {porq} para que tú puedass seguir *deteniendo* allí (01-F09-BHA1-O [Qro])
- b. porque se está *cayendo*... (08-M09-BHP3-O [Qro])
- c. que yo ya estoy *descargando* {para} para que no se (07-M09-BHP2-O [Edomex])
- d. ya estás *descansando* (07-M09-BHP2-O [Edomex])
- e. que ‘toy- *agarrando* el este (07-M09-BHP2-O [Edomex])

Se detectó un caso de una perífrasis verbal de gerundio que se encontraba incompleta como se puede observar en 111(a):

111.-

- a. (*tajando*) el cerro (01-F09-BHA1-O [Qro])

El segundo tipo de construcción fue el predicado secundario. En 112, se muestran las cuatro construcciones de predicados secundarios de participios adjetivales que se registraron:

112.-

- a. ¿qué haces aquí *recargado*? (01-F09-BHA1-O [Qro])
- b. que estoy aquí- *acostado* (05-F09-BHP2-O [Qro])
- c. estoy aquí *recargado* (11-M10-BHP2-O [Qro])
- d. ya que estás aquí *amarrado* (07-M09-BHP2-O [Edomex])

De igual manera, se registraron tres predicados secundarios con gerundio, tal y como se muestra en 113:

113.-

- a. porque estoy aquí- *relajándome* (08-M09-BHP3-O [Qro])
- b. yo ahí *esperando* (11-M10-BHP2-O [Qro])
- c. y tú *descansando* (11-M10-BHP2-O [Qro])

En todos los casos de los ejemplos de 112 y 113 los predicados secundarios están orientados al sujeto.

En contraste con lo observado en los recuentos de los BH, dentro de las citas directas de habla en los recuentos de los NI, las secuencias descriptivas que tenían la función de enunciar condiciones o circunstancias fueron constituidas predominantemente por construcciones de perífrasis verbales de gerundio (10 construcciones de 15), tal y como se observa en 114:

114.-

- a. ¡en realidad, más bien, {este} me estaba *engañando*! (12-M09-NI)
- b. ¡y pues la verdad namás me estaba *engañando*! ... (12-M09-NI)
- c. ¡oye! Mira, es que estoy *esperando* (12-M09-NI)

- d. porque {estoy} estaba *esperando* la miel (13-M10-NI)
- e. que estoy *agarrando*: {la-} [¿la montaña?] la montaña – (14-F09-NI)
- f. que estoy *esperando* aquí (14-F09-NI)
- g. {ya que te} ya que estás *descansando* (15-F09-NI)
- h. que estoy *agarrando* {e:l} el cerro (15-F09-NI)
- i. ¿por qué estás *descansando*? (10-M10-NI)
- j. que estoy *deteniendo* el cerro (10-M10-NI)

Además, se encontraron cuatro construcciones de complementos predicativos con participios adjetivales, como se observa en 115(a), (b), (c) y en (d) amarrado. Solo se registró un caso de un predicado secundario de gerundio 105 (d) *esperando*:

115.-

- a. que estoy *recargado* aquí en el cerro (12-M09-NI)
- b. pero {el que dig} el que esté- *amarrado* (13-M10-NI)
- c. al que esté *amarrado* (15-F09-NI)
- d. {estoy} no no porque estoy *amarrado esperando* la miel (10-M10-NI)

En cuanto al uso de adjetivos calificativos y derivados verbales para la función de detallar y especificar de las secuencias descriptivas tanto de la estructura narrativa primaria como de la estructura narrativa secundaria del componente de las voces de los personajes –las citas directas de habla–, se observa que los BH utilizan más participios adjetivales que adjetivos calificativos a diferencia de los NI. En el recuento de los BH, los escasos adjetivos calificativos en esta función descriptiva de detallar y especificar aparecieron tanto en su función prototípica de atribución como en función predicativa. En cambio, llama la atención que sus pares NI únicamente emplearon los adjetivos calificativos en atribución para las secuencias descriptivas que detallaban o especificaban. Aunque los NI emplearon participios adjetivales, los adjetivos calificativos predominaron. El cuento original, que se recordará que es de tradición indígena, al igual que el recuento de los BH presentó pocos adjetivos calificativos y solo en un caso estaba en atribución.

Para la función descriptiva de enunciar condiciones o circunstancias dentro de la estructura narrativa primaria y de las citas directas de habla, destacaron tres construcciones: los NI recurrieron a la estrategia de la perífrasis verbal con gerundio más que sus compañeros BH. En contraste, en el recuento de los BH predominaron los predicados secundarios, dados principalmente por participios adjetivales. Una tercera construcción que también se usó para cumplir con la función de enunciar condiciones o circunstancias fue el complemento predicativo, principalmente dado por participios adjetivales. Los BH exclusivamente usaron el complemento predicativo en la estructura narrativa primaria y lo hicieron recurriendo principalmente a participios adjetivales; sólo se registraron cuatro casos de complemento predicativo con el mismo adjetivo calificativo (*lleno*). Aunque los NI emplearon menos que los BH la construcción de complemento predicativo, esta estrategia para las secuencias descriptivas que tenían la función de enunciar condiciones o circunstancias apareció tanto en la estructura narrativa primaria como en las citas directas de habla.

VII. Conclusiones

La presente investigación se enfocó en el desarrollo lingüístico-discursivo de las y los niños bilingües de herencia otomí-español migrantes en la ciudad de Querétaro. Esta población infantil enfrenta el hecho de que su condición sociocultural y bilingüe no es considerada en el contexto escolar al que asiste, a pesar de que la lengua familiar está inevitablemente presente en su desarrollo comunicativo.

Existen distintos aspectos que se ven afectados por esta problemática. En el plano discursivo, se han observado particularidades de esta población en sus narraciones en español, como en la expresión de estados mentales o la representación del habla y del pensamiento. Con el fin de continuar identificando particularidades en el desarrollo lingüístico-discursivo de esta población, en el presente estudio se abordaron las estrategias descriptivas dentro de sus narraciones, puesto que en otomí no hay adjetivos como los reconocemos en español, y estos son los elementos léxicos prototípicos en las secuencias descriptivas. En español, el uso de adjetivos y estructuras adjetivales es muy productivo en la descripción. Por ello, era de gran interés observar lo que sucediera en la descripción de personajes y objetos dentro de las narraciones en español de niñas y niños en cuyo entorno familiar y comunitario el otomí es lengua de herencia. La observación se llevó a cabo en un corpus conformado por narraciones orales de ocho bilingües de herencia (BH) y de cinco compañeros no indígenas (NI).

El análisis se centró en las estrategias de descripción utilizadas en las narraciones del recuento de un cuento de origen indígena. En los análisis de las secuencias descriptivas dentro de la estructura narrativa primaria y dentro de la estructura narrativa secundaria de citas directas de habla se observaron una serie de características de las estrategias discursivas de los BH con lo que se respondió a la pregunta de investigación *¿Qué estrategias descriptivas utilizan niñas y niños bilingües de herencia otomí-español, escolarizados en un contexto monolingüe en español, al narrar en español?* En la estructura narrativa primaria y en las citas directas de habla de los recuentos tanto de los BH como de los NI se observó que la función descriptiva correspondiente a enunciar una condición o una circunstancia fue la más

empleada, lo que coincidió con lo presentado en el cuento de origen de indígena que escucharon para la tarea del recuento. Se puede pensar que esto fue un condicionamiento para el predominio de esa función en contraste con la función descriptiva de detallar y especificar. No obstante, es necesario destacar que esa función predominante recurre más a estructuras verbales como complementos predicativos, perífrasis verbales y predicados secundarios y no tanto a adjetivos calificativos como sí lo hace la función de detallar y especificar. Precisamente, la existencia de adjetivos calificativos es una diferencia entre el español y el otomí. La pequeña muestra del presente estudio de caso no permite corroborar que esa diferencia haya sido la causa de la tendencia a enunciar condiciones o circunstancias a través de derivados verbales, más cuando es una tendencia que también apareció en los recuentos de los NI. Asimismo, se debe reconocer que ya en el cuento original, una traducción en español de la historia en pima hay una escasez de adjetivos calificativos por lo que las secuencias descriptivas estaban dadas principalmente por participios adjetivales. En futuros estudios será muy conveniente ampliar la muestra de BH otomí-español para obtener datos que puedan sostener estadísticamente esta tendencia. De igual manera, habrá que cuidar las características de los instrumentos de elicitación ya que los procesos de traducción de cuentos son diferentes dependiendo de la audiencia meta por lo tanto en estudios posteriores las traducciones de lengua indígena al español son un factor importante para el estudio de estas lenguas.

En cuanto a las operaciones de aspectualización, la relación de contigüidad, que tiene que ver con el espacio locativo y temporal, fue muy productiva tanto en los recuentos de los BH como de los NI. Respecto a la relación de analogía y la relación de metonimia, resulta interesante que los NI no las usaron en la estructura narrativa primaria, en cambio, sí emplearon estas operaciones en las citas directas de habla. Por su parte, los BH utilizaron ambas operaciones de analogía y metonimia en la estructura narrativa primaria y secundaria de las citas directas. El alcance de este estudio de caso impide asegurar que ésta sea una particularidad diferenciadora entre las estrategias descriptivas de los BH y de los NI. Queda aquí como anotación para futuros estudios en los que con muestras mayores, tanto de participantes BH otomí-español como de participantes NI, pueda comprobarse que existe una

influencia de la lengua de herencia en el uso de estas estrategias; además la esta influencia podría venir de otras lenguas minoritarias o de las diferentes variantes del otomí.

Respecto a la descripción de acciones, la estrategia más utilizada a lo largo de todas las muestras fue la caracterización de personaje explicando su comportamiento. Comparando lo que sucede en la estructura narrativa primaria y en las citas directas se observó que los BH hacen lo mismo en ambas estructuras mientras que los NI aumentan su empleo dentro de las citas directas de habla. Sin embargo, el análisis cuantitativo no muestra diferencias entre lo observado en los recuentos de los BH y en los de NI. Las diferencias se observaron con en el análisis cualitativo, con el que se puede plantear que, debido a que la lengua de herencia carece de adjetivos, los BH recurrieron a estructuras más verbales y por lo tanto se responde la pregunta *¿Las estrategias de descripción del otomí influyen en las construcciones descriptivas de bilingües de herencia otomí en sus narraciones en español?* Los resultados cualitativos mostraron diferencias en las construcciones empleadas en las distintas secuencias descriptivas; se pudo observar que mientras los BH tienden a utilizar más derivados verbales como los participios adjetivales y predicados secundarios para la descripción, sus pares NI tienden a recurrir al uso de adjetivos calificativo y perífrasis de gerundio.

A pesar de la pequeña muestra de recuentos, se pudo cumplir con el objetivo general de observar la posible de los mecanismos lingüísticos empleados por los bilingües de herencia otomí-español cuando tienen que recontar en español. Los BH retuvieron la unidad léxica a la que fueron expuestos, esto puede estar relacionado a las ventajas que se han documentado en individuos bilingües quienes presentan una ventaja notable en la recuperación de significados y en destrezas de comprensión oral y lectora con respecto a los individuos monolingües. En futuros estudios, se podría pensar si la noción de adjetivos predicativos u otras manifestaciones de adjetivización expuestos en los estudios descriptivos de lenguas otomíes podrían dar pistas las estructuras distintivas encontradas en la muestra de BH. Además, como se recordará en los trabajos de Zarza (2018) y Mora (2020) la población de estudio mostró evoluciones cualitativas significativas cuando reciben la estimulación adecuada, en la presente investigación no se encontraron diferencias entre el desempeño de

BH y NI, esto resalta la importancia de proporcionar un entorno estimulante para los BH ya que puede influir en su desempeño de manera positiva.

Finalmente es necesario traer a cuenta lo que se en su momento se señaló sobre la necesidad de incorporar otros estudios para llevar a cabo una profunda discusión en torno a la condición de los adjetivos en las lenguas otomías. Sería muy conveniente realizar un trabajo dentro del ámbito de la lingüística teórica-descriptiva en la que la propuesta de Palancar (2006) se pusiera en discusión con otros estudios respecto a la complejidad de la clase de adjetivo en la agrupación lingüística otomí, tales como los trabajos de Voigtlander y Echegoyen (1985), sobre el otomí de la sierra, el estudio de Hernández Cruz y Victoria Torquemada (2010), sobre el otomí del Valle del mezquital, incluso la descripción de Hekking (2009) sobre el otomí de Santiago Mexquititlán, Querétaro.

Referencias

- Adam, J-M. (1992). *Los textos: tipos y prototipos. Relato, descripción, argumentación, explicación, diálogo*. Paris, Nathan.
- Alarcón Neve, L. J y Palancar, E. (2008). Predicación secundaria depictiva en el discurso narrativo de los niños en edad escolar. En E. Diez-Itza (Ed.), *Estudios de Desarrollo del Lenguaje y Educación* (pp. 65-74). Universidad de Oviedo.
- Alarcón Neve, L. J. (2004). El discurso narrativo de niños en edad escolar: el caso de las construcciones atributivas. *La investigación y el desarrollo tecnológico en Querétaro*, 1-11.
- Alarcón Neve, L. J. (2005). Estrategias lingüísticas para la descripción de los estados mentales dentro del discurso narrativo de los niños en edad escolar: adjetivos en predicación. [Memoria de Investigación]. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Alarcón Neve, L. J. (2006). Desarrollo del sistema atributivo en el discurso narrativo de los niños en edad escolar. En M. C. Morúa (Ed.), *Encuentro Internacional de Lingüística en el Noroeste* (pp. 111- 130). Universidad de Sonora.
- Alarcón Neve, L. J. (2008). *Adjetivos en predicación dentro de textos narrativos utilizados en la escuela primaria mexicana*. [Tesis de Doctorado]. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Alarcón Neve, L. J. (2009). Diversidad de construcciones en que aparecen adjetivos en función predicativa. *Congreso Nacional de Lingüística X*, 1- 11.

Alarcón Neve, L. J. (2010). Funciones del adjetivo en español desde una perspectiva tipológica.

Hechos y proyecciones del lenguaje, (19), 95- 124.

Alarcón Neve, L. J. (2013). Construcciones adjetivales en los textos narrativos de la escuela primaria mexicana, como ejemplo de la naturaleza del modelo de lenguaje escolar. En

Recuento y perspectiva de la enseñanza del español, 7-22. Edere.

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.

Alarcón Neve, L. J. (2020). Estudios sobre el desarrollo lingüístico-discursivo en español como

lengua materna: de la escuela primaria a la universidad. *Superación académica. Revista del SUPAUAQ*, 29 (55) (enero-abril de 2020), 65-77. ISSN 2007-9702.

http://www.supauaq.org/images/sampled/data/superacion_a_55.pdf

Alarcón Neve, L. J., Palancar, E. y Rodríguez, I. (2011). Semántica depictiva vs semántica

adverbial en textos narrativos de la escuela primaria. En M. Morúa Leyva y G. López Cruz (Eds.) *Estudios morfológicos, sintácticos, semánticos y de lingüística aplicada* (pp. 167-190). Universidad de Sonora.

Alarcón Neve, L.J. y Palancar, E. (2008). Predicación secundaria depictiva en el discurso narrativo

de los niños en edad escolar. En E. Díez-Itza (Ed.), *Estudios de desarrollo del lenguaje y educación* (pp. 65-74). Universidad de Oviedo.

American Educational Research Association (2011). Code of Ethics. *Educational Researcher*,

40(3), 145-156. [https://www.aera.net/Portals/38/docs/About_AERA/CodeOfEthics\(1\).pdf](https://www.aera.net/Portals/38/docs/About_AERA/CodeOfEthics(1).pdf)

- Arias, L.P. (2014). Saber narrar un cuento. Escritura de producciones narrativas en niños bilingües de español y hñähñú. En Barriga, Rebeca (Ed.) *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil* (pp. 561-596). El Colegio de México.
- Auza, A. y Hess, K. (2013). Las narraciones como una ventana para mirar el lenguaje y la cognición de los niños. En A. Auza y K. Hess (Eds.), *¿Qué me cuentas? Narraciones y desarrollo lingüístico en niños hispanohablantes* (pp. 7-24). México: UAQ-De Laurel-Hospital Dr. Manuel Gea González.
- Baker M. (2003) *Lexical Categories: Verbs, Nouns, and Adjectives*. Cambridge University Press.
- Baker, C. (2001). Bilingualism: definitions and distinctions. En *Foundations of bilingual education and bilingualism* (3ª ed.). Multilingual Matters Ltd.
- Barriga, R. (2014). De títulos inicios y finales. Narraciones escritas de niños bilingües y monolingües mexicanos. En R. Barriga (Ed.), *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil* (pp. 339-376). El Colegio de México.
- Barriga, R. (2014). Los vastos y generosos mundos de la narración. En R. Barriga (Ed.), *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil* (pp. 13-29). El Colegio de México.
- Bassols, M. y Torrent, A. M. (2012). *Modelos textuales teoría y práctica*. Octaedro.
- Beck, D. (1999). *The typology of parts of speech systems: The markedness of adjectives*. Ph.D. dissertation, University of Toronto.

- Beck, D. (2002). *The Typology of Parts of Speech Systems: The Markedness of Adjectives*.
Routledge.
- Berman, R. (2014). Cross-linguistic comparisons in child language research. *Journal of Child Language*, 41 (I), 26-37.
- Berman, R. y Slobin, D. (1994). *Relative Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study*. New York: Lawrence Erlbaum.
- Bhat, D. N. S. (1994). *The adjectival category. Criteria for differentiation and identification*. John Benjamins Publishing Company.
- Briseño, L. (2022). *Descripción y análisis de narraciones de niños de la comunidad de El Maye, Ixmiquilpan, Hidalgo*. [Tesis de Maestría]. Universidad Autónoma de Querétaro.
- Champion, T. B. (1988). "Tell Me Somethin' Good": A Description of Narrative Structures among African American Children. En *Linguistics and Education* (vol. 3, pp. 251-286). Ablex Publishing Corporation.
- Coronado Cisneros, N. (2019). *Análisis de la segmentación de palabras en textos escritos en Di'dxazá (lengua zapoteca) por niños bilingües de quinto grado de primaria*. [Tesis de Maestría]. Universidad Autónoma de Querétaro.
- Del Río Lugo, N. (2014). Orientación temporal en las narrativas personales escritas de los niños jornaleros migrantes. En R. Barriga (Ed.), *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil* (pp. 377-400). El Colegio de México.
- Demonte, V. y Masullo, P. J. (1999). La predicación: los complementos predicativos. En I.

- Bosque y V. Demonte (Eds.). *Gramática descriptiva de la lengua española* (Vol. 11, pp. 2461-2523). Espasa.
- Dixon, Robert M. W., y Aikhenvald, A. Y. (2004). *Adjective classes: A cross-linguistic typology*. Oxford University Press.
- Flores Martínez, A. (2014). Había una vez en un pueblo lejano, pero muy lejano, unos niños que escribían historias muy largas: las narraciones escritas de niños bilingües totonacos. En R. Barriga (Ed.) *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil* (pp. 631-650). El Colegio de México.
- Francis, N. y Navarrete, P. R. (2014). El desarrollo de las habilidades narrativas en el contexto de un bilingüismo sustractivo. En R. Barriga (Ed.), *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil* (pp. 335-360). El Colegio de México.
- Frawley, W. (1992). *Linguistic Semantics*. Routledge.
- Gallucci, M. J. (2012). Estilo directo e indirecto en interacciones orales: Estado de la cuestión en el ámbito hispánico. *Boletín de Filología*, 47(2), 205-233.
- Gorman, B., Fiestas, C., Peña, E. y Reynolds Clark, M. (2011). Creative and Stylistic Devices Employed by Children During a Storybook Narrative Task: A Cross-Cultural Study. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 42, 1-30.
- Grosjean, F. (2008). *Studying bilinguals*. Oxford University Press.
- Hekking, E. (2009). *Curso Trilingüe: Otomí-Español-Inglés*. Universidad Autónoma de Querétaro.
- Hekking, E. y Bakker, D. (2020). Contacto lingüístico asimétrico entre el español y el hñãño: préstamos, cambios gramaticales y nuevos patrones. En *Contacto lingüístico y contexto*

social: estudios de variación y cambio (pp. 49- 107). Universidad Nacional Autónoma de México.

Hengeveld, K. (1992). *Non-Verbal Predication: Theory, Typology, and Diachrony*. Mouton de Gruyter.

Hernández-Cruz, L. y Victoria-Torquemada, M. (Ed.) (2010). *Diccionario del hñähñu (otomí) del Valle del Mezquital, Estado de Hidalgo*. Instituto Lingüístico de Verano.

Hess, K. (2010). *El lenguaje en los años escolares*. El Colegio de Mexico.

Hess, K. y González, L. (2012). Uso de marcas de oralidad en narraciones de niños y adolescentes en escuela rural. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 55, 9-30.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2021). Censo de población y vivienda 2020:

Panorama sociodemográfico de Querétaro.

https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825197957.pdf

Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas. (2020). Atlas de los pueblos indígenas de México.

<https://atlas.inpi.gob.mx/otomies-lengua/>

López Alonso, C. (2014). Unidades de composición y de organización del texto. En *Análisis del Discurso* (pp. 250-272). Síntesis.

Martin, P. (2007). Multilingualism of new minorities (in migratory contexts). En P. Auer y L. Wei, *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication* (pp. 493- 507). Hubert & Co.

- Martínez Casas, R. y Flores Laffont, I. (2005). Para calificar al mundo. El uso de adjetivos en niños bilingües otomí-español en el contexto de la escuela primaria. *Trace. Procesos mexicanos y centroamericanos*, 47, 51-60.
- Martínez Matías, S. (2021). *Desempeño lingüístico y narrativo de una población infantil de origen indígena escolarizada en un contexto ajeno a su entorno socio-cultural* [Tesis de Maestría]. Universidad Autónoma de Querétaro.
- Mayer, M. y Meyer, M. (1975). *One Frog Too Many*. Puffin Pied Piper.
- McCabe, A. (1999) Oraciones combinadas: texto y discurso. En J.B. Gleason y N.B. Ratner (Eds.) *Psicolingüística* (pp. 297-328). McGraw Hill.
- Millán Garrido, M. R. (1988). Consideraciones sobre la adquisición del adjetivo y su semántica. *Revista de Filología y su Didáctica*, 11, 269-285.
- Montrul S. (2016). *The acquisition of heritage languages*. Cambridge University Press.
- Mora, A. y Madrid, E. (2014). La organización sintáctica de la descripción en etapas preescolares y escolares. En R. Barriga (Ed.), *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil* (pp. 81-99). El Colegio de México.
- Mora, G. (2020). *Comparación del proceso de alfabetización de indígenas bilingües de herencia y monolingües hablantes de español en condición de vulnerabilidad* [Tesis de Maestría]. Universidad Autónoma de Querétaro.
- Nippold, M. A. (2016). Later Language Development: An overview. En M.A. Nippold *School-Age Children, Adolescents, and Young Adults* (4a ed., pp. 1- 22). PRO-Ed, Inc.

- Núñez, C. y Carreón, S. (Adap.). (2013). *Gai Bhana Kechi Ji' Mal Amait Difama. Kechi Jumpa Oichkama Kuengara. El coyote y el yúmارة en el cielo y otro cuento pima*. (Trad. J. Coronado y M. Coronado). (Il. Margarita Sada). Magenta-Libros del Rincón-SEP.
- Palancar, E. (2006). Property Concepts in Otomi: A Language with No Adjectives. *International Journal of American Linguistics*, 72, 325-366.
- Palancar, E. y Alarcón Neve, L. J. (2007). Predicación secundaria depictiva en español. *Revista Española de Lingüística*, 37, 337-370.
- Podestá, R. (2014). Narrar en dos mundos. La narrativa oral: una herencia tangible de pueblos no occidentales. En R. Barriga (Ed.) *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil* (pp. 597-630). El Colegio de México.
- Punaro, M. C. (2018). *Análisis de la escritura narrativa de niños de habla zapoteca de la comunidad de San Blas Atempa, Oaxaca*. [Tesis de Maestría] Universidad Autónoma de Querétaro.
- Real Academia Española: Banco de datos (CORDE) en línea. *Corpus diacrónico del español*. <http://www.rae.es>.
- Real Academia Española: Banco de datos (CREA) en línea. *Corpus de referencia del español actual*. <http://www.rae.es>.
- Romaine, S. (1995). *Bilingualism*. (2 ed.). Blackwell Publishers.

- Romero, S. y Moreno, L. (2014). Historias de aquí y allá. Relatos de niños migrantes. En R. Barriga (Ed.), *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil*, (pp. 401-439). El Colegio de México.
- Romero, S. y Moreno, L. M. (2014). Historias de aquí y allá. Relatos de niños migrantes. En R. Barriga (Ed.), *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil*, (pp. 401-439). El Colegio de México.
- Sebastián, E. y Slobin, D. (1994). Development of Linguistic Forms: Spanish. En R. Berman y D. Slobin (Eds.), *Relating Events in Narrative* (pp. 239-284). Psychology Press.
- Solé Planas, M.R. (2014). El andamiaje del adulto y su incidencia en la producción de narraciones en una población infantil. En R. Barriga (Ed.), *Las Narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil* (pp. 201-227). El Colegio de México.
- Stein, N. L. (1988). The Development of Children's Storytelling Skill. En M. B. Franklin & S. S. Barten (Eds.), *Child language: A reader* (pp. 282-297). Oxford University Press.
- Valdés, G. (2001). Heritage Language Students: Profiles and Possibilities. En J. Peyton, J. Ranard y S. McGinnis (Eds.), *Heritage Languages in America: Preserving a national resource* (pp. 37-80). The Center for Applied Linguistics and Delta Systems.
- Voigtlander, K. y Echegoyen, A. (1985). *Luces contemporáneas del otomí: gramática del otomí de la sierra*. Instituto Lingüístico de Verano.
- Wetzer, H. (1996). *The Typology of Adjectival Predication*. Mouton de Gruyter.

Zarza, M. T. (2018). *Multilingüismo y diversidad en el aula: aproximaciones a la aplicación del enfoque intercultural bilingüe en el área de lengua, en primer grado de primaria*. [Tesis de Maestría]. Universidad Autónoma de Querétaro.

Anexos

RÚBRICA

Basada en López Alonso (2014), Bassols y Torrent (2012), Gallucci (2012) y Alarcón Neve Neve (2019)

NARRACIÓN

IDENTIFICACIÓN DE SECUENCIAS NARRATIVAS:

- Contesta a la pregunta / ¿qué ha pasado? / por ende habla de la exposición de una serie de situaciones en el marco de una secuencia regida por la causalidad. Este hecho puede ser real o ficticio el cual le sucede a una persona o a un colectivo.
- En las secuencias narrativas existen tres fases prototípicas: situación inicial /antes/, desarrollo de la acción /proceso/ y situación final /después /.

IDENTIFICACIÓN DE LAS SECUENCIAS DE MODALIDAD & PUNTO DE VISTA:

- Modalidad: gramaticalización de la opinión y la actitud del hablante.
- Punto de vista: se ancla a un momento que puede ser antes, en el momento o después; puede avanzar rápido o lentamente y se sitúa en un punto en el espacio. Es parte de la perspectiva del hablante.
- Los puntos de vista del autor pueden ser interno o externos de acuerdo con lo propuesto por Fowler (1986).
 - Los puntos internos pueden darse de dos maneras. La primera en primera persona donde se utilizan verbos y sustantivos *sentiendi*. La segunda en tercera persona en la cual el narrador es omnisciente y hay pocos verbos *sentiendi*.
 - En los puntos de vista externos en tercera persona se caracteriza por no incluir verbos *sentiendi*, sin descripciones directas ni pensamientos y sentimientos de los personajes. En primera persona se recurre a términos de extrañamiento, metáforas y comparaciones y operadores modales
 - antepuestos.

EXPLICACIÓN

IDENTIFICACIÓN:

- Su finalidad es informar. Responde a la pregunta /¿por qué es así?/. Suele aparecer acompañada de narraciones, descripciones y argumentaciones. (López Alonso, 2014).

- Informan y exponen, pero más que nada *hacen comprender* el porqué de las cosas, es decir, por qué tal cosa es, actúa, funciona, etc., de cierta forma. (Bassols y Torrent, 2012).

DESCRIPCIÓN

IDENTIFICACIÓN:

- Detalla y/o especifica las propiedades de persona, lugares, tiempos, animales, plantas, cosas o circunstancias. Es decir, hace una enumeración exhaustiva de las partes o de las cualidades de la cosa descrita o selecciona un mínimo de elementos que pueden ser determinantes y suficientes para su caracterización. El referente un ser animado real o ficticio. Representa a personas o cosas refiriendo o explicando sus distintas partes, cualidades o circunstancias. Llamamos “cosas” a los objetos, pero también a los ambientes y las acciones.
- Responde a la pregunta // ¿de qué se trata?// ésta puede estar formulada o implícita.
- Enuncia estados que se actualizan en tiempos verbales durativos (presente, imperfecto) o en participios pasados o activos (gerundios) como predicados secundarios.

OPERACIONES DE ASPECTUALIZACIÓN:

- Fragmentación de la descripción de la noción en partes. Enumeración de sus partes y la enumeración de sus propiedades. Puede ser exhaustiva o selectiva. La enumeración selectiva escoge los elementos del objeto descrito que son relevantes, es decir, los que distinguen dicho objeto de otros parecidos. Obtenemos descripciones sumarias y precisas.
- Cualificación o propiedades del objeto.

OPERACIONES DE PUESTA EN RELACIÓN:

- Relación de contigüidad ya sea temporal o espacial. Ayudan a definirlo, representarlo y limitarlo. Tiene como base la relación metonímica porque se refiere a características contiguas al objeto descrito. Las relativas solo las que son de contigüidad y las que explican pues no. Al ir con el verbo *ser* son descriptivas, se quedan en la identificación /¿de qué se trata?/
- Relación de analogía. Asimilación comparativa o metafórica. Se aproximan el conjunto de aspectos de dos objetos diferentes. Con la comparación se destacan los puntos de semejanza o de diferencia que hay entre dos objetos. La comparación suple una explicación que podría ser demasiado larga. La función de la metáfora es la de hacer percibir la analogía que existe entre dos referentes.
- Enumeración de detalles de su físico, cualidades morales, características de su carácter, tipo de aficiones que tiene, su oficio u ocupación.

- Extensiones de su persona conectadas por una relación de metonimia con sus cualidades y características personales.

DESCRIPCIÓN DE ACCIONES:

- Utiliza verbos del tipo *hacer* y las acciones descritas aparecen ordenadas cronológicamente.
- Caracterizar a un personaje explicando su comportamiento, una situación describiendo las acciones de diferentes actores de esa situación, una acción explicando los diferentes pasos que la integran.
- Caracterizar a un objeto atribuyéndole propiedades humanas mediante predicados funcionales.

CARACTERÍSTICAS PRAGMÁTICAS

- Descripción objetiva. Se quiere reproducir con fidelidad la apariencia del objeto. Percepción global del objeto en su contexto > detalla de las diferentes partes > reflejan la situación que tiene el objeto en el espacio.
- Descripción impresionista. Se quieren provocar emociones antes que reflejar el objeto tal como es.

CITA DIRECTA E INDIRECTA

Basado en Gallucci (2012) y Alarcón Neve (2019)

IDENTIFICACIÓN DE SECUENCIA DE CITA DIRECTA:

- Utiliza verbos de reporte y se reproduce un enunciado. Este estilo de cita se caracteriza por contener una yuxtaposición. Es decir, se citan las palabras textuales del personaje (Shiro, 2012, citado en Alarcón Neve 2019).

IDENTIFICACIÓN DE SECUENCIA DE CITA INDIRECTA:

- Utiliza verbos de reporte y se recurre al uso de un *que* mediante el cual se crea una dependencia gramatical, por lo tanto, este introduce la oración subordinada de lo reportado. En este reporte se presentan cambios gramaticales ya que no es una reproducción literal y se necesitan ciertos ajustes gramaticales.