



Universidad Autónoma de Querétaro

Facultad de Lenguas y Letras

Maestría en Lingüística

**Desempeño lingüístico y narrativo de una población infantil de
origen indígena escolarizada en un contexto ajeno a su entorno
socio-cultural**

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de

Maestra en Lingüística

Presenta:

Lic. Sheridan Martínez Matías

Dirigida por:

Dra. Luisa Josefina Alarcón Neve

Centro Universitario, Querétaro, Qro. a 25 de noviembre de 2021,
México



Universidad Autónoma de Querétaro

Facultad de Lenguas y Letras

Maestría en Lingüística

Desempeño lingüístico y narrativo de una población infantil de origen indígena escolarizada en un contexto ajeno a su entorno socio-cultural

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de

Maestra en Lingüística

Presenta:

Lic. Sheridan Martínez Matías

Dirigida por:

Dra. Luisa Josefina Alarcón Neve

Dra. Luisa Josefina Alarcón Neve
Presidenta

Dra. Karina Hess Zimmermann
Secretaria

M. María de Jesús Selene Hernández Gómez
vocal

Dra. Gloria Nélide AVECILLA RAMÍREZ
Suplente

Dr. Pedro David Cardona Fuentes
Suplente

Centro Universitario, Querétaro, Qro. a 25 de noviembre de 2021,
México



Universidad Autónoma de Querétaro

Declaración de autenticidad

Declaro que:

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

Autor:

A handwritten signature in blue ink, appearing to read "Sheridan Martínez Matías".

Fecha

21 de octubre de 2021

Sheridan Martínez Matías

Agradecimientos

Durante el tiempo transcurrido desde el inicio y hasta el final de la escritura de la presente tesis, un cúmulo de personas me han brindado su ayuda que me ha servido para avanzar en este camino de la maestría.

Agradezco principalmente al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por la aportación económica que me brindó como estudiante de la maestría en Lingüística durante los dos años en los que se impartieron las clases.

Las siguientes líneas tal vez no serán suficientes para expresar mi gratitud, no obstante, deseo dejarlas plasmadas aquí. Así, doy gracias infinitas a:

A mi Directora de Tesis, la Dra. Luisa Josefina Alarcón Neve por todo: por darme herramientas en mi formación profesional y por el empuje que me dio para salir de las complicaciones que pasé en contextos ajenos a los escolares, pero estos se afectaban por aquellos. Agradezco su gran paciencia en los momentos de estancamiento de diversa índole.

A mis sinodales, por haber aceptado ser parte de este proyecto. Gracias por leer mi trabajo, por las asesorías, por las aportaciones y comentarios, por la paciencia y confianza que me tuvieron: Dra. Karina Hess, Dra. Gloria Avecilla, Maestra Selene Hernández, Dr. Pedro Cardona.

A mi tutora, la Maestra Jacqueline de Ferrán, por la paciencia y el cariño.

A los compañeros y amigos de la maestría por sus colaboraciones en diversas situaciones, ámbitos y contextos. Muy especialmente a Keila, Katy, Pau, Clara, Carla, Nico, Fernanda Al., Fernanda Ar. Ustedes fueron los que estuvieron en momentos clave o durante los momentos más oscuros.

A mi familia nuclear y a la extensa, especialmente a la materna, pero más aún a los Matías G. (los “kawais”) y a Ofe Matías. De la parte paterna, especialmente, a Ana M. Martínez.

A todos aquellos a quienes, por afinidad o caprichos de la vida, se han cruzado en mi camino e igualmente me han brindado valiosísima ayuda para continuar o culminar esta etapa académica: Julie Hempel, Dra. Adelina Velázquez, Clara L. Bahena, Rox Merino., Kei Murillo, Lizeth Briseño, J. A. (Chevy), Homero Luis, Rosa Avendaño. Sin su colaboración

(de diverso tipo) o escucha atenta me habría sido más complicado concluir esta etapa, que particularmente fue bastante nebulosa.

Y podría continuar hilando vastas líneas para detallar lo que cada uno de ustedes me aportó, pero seguramente les haré llegar en individual las palabras correspondientes.

Dirección General de Bibliotecas UAQ

Índice

Agradecimientos	iv
Índice	vi
Índice de Tablas	viii
Índice de Figuras	ix
Resumen	x
Abstract	xi
1. INTRODUCCIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	12
1.1 Justificación	14
2. ANTECEDENTES	18
2.1 Estudios sobre las etapas tardías del lenguaje	18
2.1.1 Expresiones de estados internos de los personajes de una narración	23
2.1.2 Voz otorgada a los personajes de una narración	28
2.2 El discurso narrativo en lenguas indígenas y en bilingües mexicanos	31
2.3 Las narrativas en población migrante	33
3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	37
3.1 Complejidad narrativa en la expresión del <i>paisaje</i> de la conciencia	37
3.2 La <i>Voz</i> otorgada a los personajes en las tareas narrativas de recuento	42
3.3 Bilingües de herencia	48
3.3.1 Ser bilingüe	48
3.3.2 <i>Lengua de herencia</i> y sus hablantes	52
4. CONTEXTUALIZACIÓN ETNOGRÁFICA DE LA POBLACIÓN DE ESTUDIO: BILINGÜES DE HERENCIA EN UNA ESCUELA URBANA DEL CENTRO DE QUERÉTARO	59
5. PREGUNTAS Y OBJETIVOS	62
5.1 Pregunta general de investigación	62
5.2 Preguntas específicas	62
5.3 Objetivo general	62
5.4 Objetivos específicos	63
6. METODOLOGÍA	64

6.1 Muestra de estudio.....	65
6.1.1 Perfil sociolingüístico.....	65
6.1.2 Fichas sociolingüísticas.....	66
6.1.3 Etiquetado identificador del bilingüismo de herencia.....	66
6.1.4 Información etnográfica adicional.....	68
6.2 Elaboración de la base de datos.....	70
6.2.1 Muestras narrativas.....	71
6.2.2 Desempeño lingüístico.....	77
6.3 Análisis estadístico.....	78
6.4 Consideraciones éticas.....	79
7. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	80
7.1 Pruebas estadísticas.....	80
7.2 Desempeño lingüístico.....	81
7.2.1 Resultados por subtarear en el total de la muestra.....	81
7.2.2 Resultados por género.....	85
7.2.3 Resultados por tipo de migración.....	85
7.3 Recuento.....	85
7.3.1 Expresiones de <i>EI</i> y de <i>Voz</i> del total de la muestra vs las del cuento original....	86
7.3.2 Expresiones de <i>EI</i> en los recuentos vs las del cuento original.....	89
7.3.3 Expresiones de <i>Voz</i> en los recuentos vs las del cuento original.....	90
7.3.4 Resultados de Expresiones de <i>EI</i> clasificados por género.....	96
7.3.5 Resultados de Expresiones de <i>Voz</i> clasificados por género.....	98
7.3.6 Resultados de Expresiones de <i>EI</i> clasificados por tipo de migración.....	99
7.3.7 Resultados de Expresiones de <i>Voz</i> clasificados por tipo de migración.....	100
7.4 Comparación entre los resultados del desempeño lingüístico y el recuento.....	102
8. CONSIDERACIONES FINALES.....	105
9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	114
ANEXOS.....	124

Índice de Tablas

Tabla 1 Descripción de los Elementos en las Etiquetas de las y los once participantes	68
Tabla 2 Escolaridad de los padres de las y los migrantes externos e internos BH.....	69
Tabla 3 Percentiles Alcanzados por el Total de Participantes en su Desempeño Lingüístico (CEG y tres subtareas de CELF).....	82
Tabla 4 Frecuencia de Aparición de Expresiones de Estados Internos en el Cuento Original	86
Tabla 5 Frecuencia de Aparición de Expresiones de Voz en el Cuento Original	88
Tabla 6 Frecuencia de Aparición de Expresiones de EI en el total de la muestra y en el Cuento Original.....	89
Tabla 7 Frecuencia de Aparición de Expresiones de Voz en el total de la muestra y en el Cuento Original.....	91
Tabla 8 Frecuencia de Aparición de Expresiones de EI Producidas por las Niñas y los Niños.....	97
Tabla 9 Frecuencia de Aparición de Categorías de Voz Producidas por las Niñas y los Niños.....	98
Tabla 10 Frecuencia de Aparición de Expresiones de EI Clasificadas por Migración Interna o Externa.....	100
Tabla 11 Frecuencia de Aparición de Categorías de Voz Clasificadas por el Tipo de Migración (Interna o Externa)	101

Índice de Figuras

Figura 1 <i>Ejemplo y Elementos del Código-Etiqueta para Categorizar a los Participantes</i>	67
Figura 2 <i>Ejemplo de División en Cláusulas de Muestras Narrativas del Recuento</i>	73
Figura 3 <i>Jerarquización de las Etiquetas de las Expresiones de los Estados Internos (EI)</i>	74
Figura 4 <i>Jerarquización de las Etiquetas de las Expresiones de Voz</i>	75
Figura 5 <i>Registro de las Etiquetas de los Estados Internos y de las Expresiones de Voz</i>	76
Figura 6 <i>Citas de EIH en el Cuento Original y la Sustitución por EDH que Realizaron los Participantes en su Recuento</i>	93
Figura 7 <i>Citas de EDH en el Cuento Original y la Sustitución por EIH que Realizaron los Participantes en su Recuento</i>	94
Figura 8 <i>Citas de EDH en el Cuento Original y la Reproducción de los Participantes en su Recuento</i>	95
Figura 9 <i>Citas de Pensamiento Indirecto (PI) en la Reproducción de los Participantes en su Recuento</i>	99

Resumen

En México, en las últimas décadas ha crecido el interés por estudiar el desarrollo lingüístico y discursivo de niñas y niños en las etapas tardías del lenguaje, quienes normalmente se encuentran en su escolarización básica. Se ha estudiado en poblaciones no indígenas, con desarrollo típico y atípico, y poblaciones indígenas que se escolarizan en su comunidad. Sin embargo, existe un sector de la población infantil poco observado: los bilingües de herencia, migrantes desde sus comunidades de origen hacia las grandes ciudades, que asisten a escuelas que no están concebidas para esta población; se desconoce qué tanto logran desarrollar su español en esas condiciones de escolarización. Para acercarse a este desarrollo se encuentra el estudio de la producción narrativa, especialmente, de la construcción del paisaje de la conciencia, considerado como indicador de complejidad narrativa, pues permite analizar la capacidad de expresar estados internos y la voz de personajes recurriendo a estructuras lingüísticas complejas como el uso de verbos mentales o la cita directa e indirecta. Esta investigación se propone ofrecer una mirada descriptiva al desempeño lingüístico y narrativo de niñas y niños de una población constituida por bilingües de herencia (BH) migrantes, que se encuentra en una primaria urbana del centro de la capital de Querétaro. Los participantes fueron 5 niñas y 6 niños de entre 9 y 11 años con distinta procedencia migrante, quienes formaban parte de un mismo grupo escolar (4o grado). A partir de una tarea de recuento se obtuvieron muestras narrativas de las cuales se observó su construcción del paisaje de la conciencia, analizando cualitativa y cuantitativamente la frecuencia de aparición y tipo de las expresiones de estados internos y de los estilos de la voz. Mediante cuatro instrumentos sintácticos y semánticos se valoró su desempeño lingüístico. Los resultados en la estadística descriptiva mostraron que la muestra de la población estudiada es heterogénea tanto en su desempeño lingüístico como en su producción narrativa al agruparlos por género, procedencia y migración interna o externa. La estadística inferencial arrojó resultados significativos solamente dentro de los estados internos en la variable género.

Palabras clave: narración, bilingües de herencia, migrantes de origen indígena, paisaje de la conciencia, expresiones de estados internos, estilos de voz.

Abstract

In Mexico, in recent decades there has been growing interest in studying the linguistic and discursive development of children in the late language stages, who are normally in their basic schooling. It has been studied in non-indigenous populations, with typical and atypical development, and indigenous populations who are schooled in their community. However, there is a sector of the child population that has been little observed: heritage bilinguals, migrants from their communities of origin to large cities, who attend schools that are not designed for this population; it is unknown how much they manage to develop their Spanish in these schooling conditions. In order to approach this development, we study narrative production, especially the construction of the landscape of consciousness, considered to be an indicator of narrative complexity, since it allows us to analyze the ability to express internal states and the voice of characters by resorting to complex linguistic structures such as the use of mental verbs or direct and indirect quotations. This research aims to offer a descriptive look at the linguistic and narrative performance of girls and boys of a population made up of bilingual of heritage (BH) migrants, located in an urban elementary school in the center of the capital of Querétaro. The participants were 5 girls and 6 boys between 9 and 11 years old with different migrant backgrounds, who were part of the same school group (4th grade). From a recounting task, narrative samples were obtained from which their construction of the landscape of consciousness was observed, analyzing qualitatively and quantitatively the frequency of appearance and type of expressions of internal states and voice styles. Four syntactic and semantic instruments were used to assess their linguistic performance. The results of the descriptive statistics showed that the sample of the population studied is heterogeneous both in its linguistic performance and in its narrative production, when grouped by gender, origin and internal or external migration. The inferential statistics yielded significant results within the internal states in the gender variable.

Key words: narration, heritage bilinguals, migrants of indigenous origin, landscape of consciousness, expressions of internal states, voice styles.

1. INTRODUCCIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Uno de los grandes problemas actuales de la educación en nuestro país es que no se ha logrado brindar la educación pertinente, suficiente y propicia para la población indígena. Seguramente, entre todos los obstáculos que para esto se han tenido, se presenta el hecho de que esa población no es homogénea ni en origen ni en condiciones de vida. Por supuesto, no se puede negar el avance desde la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) para procurar una mejor calidad en las escuelas ubicadas en comunidades donde se reconoce ampliamente la presencia de grupos indígenas; no obstante, se ha privilegiado a algunos grupos étnicos más que a otros, ya sea porque cuentan con una población mayor, o por el arraigo cultural e histórico, o por su ubicación natural (favorecida) en el territorio nacional, entre otros aspectos. Para esas comunidades indígenas, el que la SEP reconozca su contexto como indígena y que aplique el Enfoque Intercultural Bilingüe (EIB) al menos les da la oportunidad de desarrollo educativo dirigido a sus necesidades. Sin embargo, existe una población no visibilizada, es decir, que no es señalada como un grupo con características particulares dentro de la organización y planeación de la SEP: la población de origen indígena migrante, que se establece en contextos urbanos, donde las escuelas no consideran que pueden tener alumnos con esta condición.

Junto a esa invisibilidad dentro del sistema educativo, se han encontrado pocas investigaciones respecto a la caracterización lingüística del español en las etapas tardías (etapa escolar, 6-12 años de edad) de dichas poblaciones mexicanas de origen indígena en contextos de migración, (Arias, 2014; Barriga, 2014b, Del Río, 2014; Romero y Moreno, 2014), lo cual contrasta con las numerosas investigaciones sobre estas etapas tardías en otras poblaciones y en distintas lenguas. Por ejemplo, en el caso de las etapas tardías del desarrollo

del lenguaje de hispanohablantes mexicanos, se han realizado estudios en poblaciones típicas (Alarcón, 2016, 2018; Auza y Chávez, 2013; Auza y Hess, 2013; Barriga, 1992, 2002, 2014a; Hess, 2003, 2010; Montes, 2014), que dan cuenta de las características propias de un desarrollo correspondiente a su edad. Asimismo, se cuenta con estudios en poblaciones atípicas, por ejemplo, con trastorno específico de lenguaje (Jackson-Maldonado, Bárcenas y Alarcón Neve, 2014), con sordera (Ruíz, 2011), con dislexia (Lara y Gómez, 2014), en situación de calle (Auza, Márquez-Caraveo y Murata, 2018). Respecto a la población infantil indígena, se pueden encontrar investigaciones sobre el desarrollo de niñas y niños indígenas escolarizadas en sus propias comunidades y en sus correspondientes lenguas (De León, 2013, 2014; Punaro, 2018).

En el presente estudio se marca el énfasis en la existencia de una población cuyas características lingüísticas discursivas de su español no se han estudiado: la de los niños y niñas provenientes de contextos indígenas, que son parte de familias migrantes, con una herencia lingüística y cultural diferente de la española dominante del país, y escolarizados en primarias públicas urbanas. Esta es la población focal de la presente investigación, y, en adelante se le designará como bilingües de herencia.

El hecho de que la SEP no muestre atención a la población indígena migrante en contextos ciudadanos provoca que las escuelas ubicadas en el centro de las ciudades no atiendan a niños y niñas que vienen de un contexto que es diferente al predominante en la escuela. Específicamente, se utiliza el término “atender” como sinónimo de brindar educación acorde al contexto socio lingüístico de los bilingües de herencia. Si se atendiera a esta población, la escuela en su conjunto (docentes, planes de estudios, actividades didácticas, eventos curriculares, etc.) debería considerar esas lenguas de sus estudiantes y su cultura al mismo nivel que considera el español y su contexto cultural. Sin embargo, el español mantiene su

hegemonía en todos los aspectos escolares y se ignora todo lo derivado de la condición bilingüe de la población indígena migrante. Esta condición, al no ser atendida en la escuela, se convierte en desventaja para el desarrollo lingüístico y discursivo de estos niños y niñas en comparación con sus compañeros no indígenas.

De León (2013) refiere que, dado que en muchas regiones de México el aprendizaje de la lengua originaria ya no es lo común, los contextos bilingües de aprendizaje son diversos. Esta misma autora señala que diversas causas de cambios sociales acelerados (como migraciones, conversiones religiosas, movimientos sociales) han provocado que las lenguas originarias se sustituyan por el español. Con esta variedad de factores que empujan a las familias indígenas a migrar a las ciudades, se da pie a que las niñas y los niños provenientes de estas circunstancias, que cuentan con una lengua de herencia¹ (Montrul, 2016; Peyton, Ranard y McGinnis, 2001), tengan un acoplamiento difícil a los asentamientos ciudadanos a los que llegan. Si a esto se le suma la precariedad económica, la constante movilidad de las familias para buscar mejores condiciones de vida (trabajo, comida), la necesidad que tienen de apoyarse del trabajo infantil, etc., se está frente a un panorama muy adverso para un desarrollo educativo pertinente y suficiente.

1.1 Justificación

Por todo lo anteriormente expuesto, se considera indispensable observar y describir el desempeño lingüístico y discursivo en español de niños y niñas de origen indígena, migrantes, insertos en escuelas urbanas con planes de estudios pensados para atender otro tipo de población. De manera particular, se abordará la producción narrativa porque este tipo

¹ En términos simplificados, *lengua de herencia* es la lengua materna, pero minoritaria del lugar donde se viva. Este concepto será desarrollado en el apartado de marco teórico.

de muestras discursivas de niñas y niños en etapa escolar –entre los 6 y los 12 años- son una vasta fuente de información para observar su desarrollo lingüístico y cognitivo (Auza y Hess, 2013; Berman y Slobin, 1994a; Barriga, 2002; Berman, 2004; Hickmann, 2003, entre otros). El análisis de las narrativas es posible desde diversos prismas; concretamente para esta investigación se decidió hacerlo mediante las expresiones de estados internos (conocidos también como *estados mentales*) y estilos de otorgamiento de voz a los personajes (también llamada *discurso referido, reproducido o reportado*), ya que la creación de ambos elementos refleja un alto nivel de desarrollo lingüístico.

El texto narrativo exige construir un entramado en el que se conjugan, de acuerdo con dos paisajes (o planos) esenciales y distintos, contados simultáneamente: el de la acción y el de la conciencia (Bruner, 1994; 2004). En este último plano, el narrador deberá expresar lo que sus personajes saben, piensan, sienten. En palabras de Bocaz (1996), las expresiones de estados mentales señalan el inicio hacia distinguir sistemáticamente entre el mundo y las representaciones que se hacen de él. Este logro da pie a que niños y niñas diferencien entre los estados mentales suyos y los de los otros.

Así, en la tarea narrativa, el niño se enfrenta a enlazar coherentemente la temporalidad y el espacio con la descripción de las acciones de sus personajes, además de evaluar sus estados internos, es decir, conjuntar lo que hacen, sienten y piensan esos personajes. Llegar al dominio de esta evaluación requiere de una alta competencia lingüística y discursiva por parte de los narradores; por ello, las narraciones más elaboradas en ambos planos evidencian ese dominio (Alarcón, 2016). Para hacer referencia a estos estados internos de los personajes se requiere de distintos recursos lingüísticos, entre ellos, el manejo de términos de estados mentales que denotan aspectos humanos internos cognitivos, perceptuales y emotivos, las

diversas estructuras atributivas y predicativas, o el dominio de la subordinación de complemento (Alarcón, 2016; Barriga, 2014a; Solé, 2014).

Gracias a que las niñas y niños se pueden poner en la perspectiva del otro es como llegan a inferir los estados internos y procesos mentales que podrían experimentar los personajes ante distintas situaciones; es decir, desde lo cognitivo se puede dar cuenta del desarrollo narrativo con el que cuentan las y los niños en etapas escolares. De tal manera, la capacidad evolutiva (gradualmente adquirida desde la infancia) permite realizar meta-representaciones, y es así como las niñas y niños logran la comprensión y la conciencia de lo subjetivo hacia ellos mismos y hacia los demás (Bamberg y Reilly, 1996). Debido a ello, el estudio de las expresiones de estados mentales en la narración brinda indicadores valiosos para conocer el desarrollo lingüístico-narrativo en las etapas escolares.

El estudio de esa complejidad narrativa se complementa con la observación del discurso referido que niñas y niños introducen en la construcción de sus narraciones; específicamente, analizar los estilos directo e indirecto de citas de lo dicho por los personajes de sus narraciones y la referencia a actos comunicativos ha sido también una manera de conocer el desarrollo lingüístico y discursivo (Ely y McCabe, 1993; Köder y Maier, 2016; Sepúlveda y Teberosky, 2014; Shiro, 2012).

Como ya se advirtió en párrafos anteriores, en lo que respecta a la presente investigación, interesa responder a la pregunta sobre cómo es el desarrollo lingüístico-narrativo de niñas y niños de origen indígena, bilingües de herencia, que viven en un contexto urbano y que asisten a una escuela que no atiende sus necesidades derivadas de su procedencia étnica (a esta población se le llama *población objeto de estudio*). Como ya se explicó, esta población se considera en desventaja respecto a la no indígena, originaria y establecida en el contexto urbano y escolarizada en contextos educativos propios a sus

necesidades. Dicha situación de desventaja provoca que los bilingües de herencia no tengan un proceso de aprendizaje lingüístico y educativo equitativo respecto a sus pares no indígenas, debido a que los programas del sistema nacional de educación actual no toman en cuenta aspectos ni inter-lingüísticos ni interculturales. Por ejemplo, Zarza (2018) mostró cómo los docentes de estas escuelas ignoran qué lenguas se hablan en las familias de sus estudiantes indígenas, lo que impide que se aprovechen esos recursos léxicos y culturales dentro del aula. Tampoco se fomentan el respeto a la diversidad lingüística y cultural, sino todo lo contrario, pues hay manifestaciones de discriminación contra la forma de vestir y la forma de vivir sus tradiciones (*ídem*). Si se valoraran estos componentes del bilingüismo de herencia, la escuela podría implementar diversas acciones y llevar a cabo distintas actividades para el enriquecimiento educativo desde lo interlingüístico y lo intercultural.

2. ANTECEDENTES

2.1 Estudios sobre las etapas tardías del lenguaje

Gracias al trabajo de los pioneros e importantes exponentes del desarrollo del lenguaje se sabe que durante la etapa tardía se consolidan diversas áreas del lenguaje como la complejidad sintáctica y semántica, los distintos tipos de discurso, la capacidad metalingüística (Berko, 1997; Ely, 1997; Nippold, 2007; Owens, 2003). Diversos trabajos de investigación respecto a observar dicho desarrollo se han realizado en varias partes del mundo y en diversas lenguas (Ravid y Shyldkrot, 2005). Estas investigaciones se han enfocado principalmente en poblaciones típicas con condiciones que favorecen su proceso lingüístico-cognitivo; es decir, son poblaciones cuyos contextos familiar, social, cultural, económico y educativo cubren lo necesario para no considerarse población atípica o en condiciones de vulnerabilidad.

Dentro de las investigaciones pioneras en español de México, se puede decir que estas iniciaron a mediados de la década de los 80. Una de las principales y primeras en estudiar las etapas tardías del lenguaje, coincidentes con las etapas escolares, fue Rebeca Barriga. Esta investigadora ha analizado la adquisición del lenguaje tardío desde diversas perspectivas: desde la pragmática, la semántica, la sintaxis, y, de manera relevante, desde la narración. Dentro de esta última perspectiva, la autora se ha interesado principalmente por los tipos de narrativas. Algunos de sus estudios señalan la narración como uno de los elementos clave e indicador de un buen desarrollo lingüístico (Barriga, 1992, 2002, 2014a).

Por su lado, Hess (2003; 2010), analizó narraciones infantiles como parte del desarrollo lingüístico en los años escolares de niños de 6, 9 y 12 años. La autora mostró que durante estas edades los factores que juegan un papel importante para que se logre el

desarrollo lingüístico son dos: los internos (en estrecha relación con los cognoscitivos) y los externos (más individuales y relacionados al medio social, con la escuela especialmente).

En las etapas tardías del desarrollo del lenguaje, la comprensión y producción del discurso es uno de los desarrollos más importantes. La capacidad para construir monólogos bien cohesionados y coherentes con una finalidad y propósito comunicativos requiere tiempo y buen acompañamiento para consolidarse. De ahí que en las etapas escolares sea este desarrollo uno de sus principales objetivos.

La definición de discurso puede partir de la basada en la estructura lingüística o de la perspectiva del enfoque pragmático-funcionalista; la primera señala que el discurso es cualquier unidad lingüística que vaya más allá de la oración, mientras que, para la segunda, la de la función y praxis, el discurso se convierte en un sistema que se organiza en torno a lo socio-cultural para cumplir funciones comunicativas específicas (Alvarado, Calderón, Hess y Vernon, 2011). No obstante, estas dos perspectivas se fusionan en la definición que señala que el discurso es una unidad de producción lingüística que está intrínsecamente contextualizada (Schiffrin 1994, como se citó en McCullough, 1996). En otras palabras, al producir un discurso coherente se requiere que los usuarios de la lengua cuenten con dos aspectos comunicativos estrechamente relacionados entre sí: la capacidad cognitiva de representar conceptos e ideas a través del lenguaje y la capacidad textual de organizar formas y transmitir significados, dentro de unidades de lenguaje más largas que una sola frase (Schiffrin, 2001).

Existen dos tipos de discurso, el conversacional y el extendido (Alvarado *et al.*, 2011). En la presente tesis, es el discurso extendido el que interesa. Este discurso es producido de forma individual, es decir, de manera monologada; inicia aproximadamente a los dos años de edad y se consolida hasta la adolescencia (Berman, 2004; Nippold, 2007; Hess, 2010). El

tiempo de la consolidación coincide con la etapa de los años escolares (Barriga, 2002), por lo tanto, en este periodo el niño aprenderá a producir un buen discurso extendido, lo que requerirá conectar diversos elementos para obtener relaciones complejas. De acuerdo a Calsamiglia y Tusón (2007) son siete los elementos normativos presentes en un texto: cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, intencionalidad, intertextualidad e informatividad.

El niño aprendiz en estas etapas debe saber que un buen discurso extendido tiene que contar con el correcto acomodamiento de sus ideas (coherencia) a través de oraciones enlazadas mediante herramientas lingüísticas (cohesión); también aprenderá a contextualizar su discurso de acuerdo a las diversas situaciones comunicativas dadas (Alvarado et al., 2011). Esta contextualización conlleva tomar en cuenta la perspectiva del otro, el que lea o escuche, para otorgarle la información pertinente y llegar a la adecuada interpretación de lo producido. Ello se logra a través del manejo de distintos elementos lingüísticos usados para señalar información nueva o conocida, así como indicar correctamente los referentes y la temporalidad (Barriga, 2002). Y es que, a pesar de que el niño haya adquirido en la etapa temprana formas lingüísticas que puede utilizar al producir un discurso extendido, es en las etapas tardías donde continuará desarrollando sus habilidades lingüísticas para alcanzar el uso fino de dichas formas (Alvarado et al., 2011). Precisamente, Barriga (2002) afirma que estos mecanismos, que pueden tener cierta emergencia en etapas tempranas, en las etapas escolares “se reorganizan, se transforman, maduran y manifiestan en diversas habilidades que permiten al niño manejar su lenguaje en forma armónica y coherente” (*idem*, p. 77).

Para conocer el desarrollo lingüístico se pueden analizar géneros discursivos de suma importancia como la narración. Se ha encontrado que esta aparece de forma inherente en todas las culturas (Bruner, 2004; Ochs, 2000) y los niños entran en contacto con este discurso

a muy temprana edad. De ahí que este género discursivo tenga alta relevancia social y en el medio escolar sea una práctica muy recurrente mediante la lectura de cuentos, leyendas, fábulas, novelas, así como la producción de anécdotas e incluso cuentos.

Se sabe que tejer una narración implica saber integrar lo que se conoce del mundo a través de una jerarquía textual con sus pertinentes funciones en contextos distintos. Por ello, el entramado narrativo es un prisma que puede ser analizado desde diversos ángulos para conocer sobre el desarrollo lingüístico. Por ejemplo, en las narraciones se logran ver los elementos valorados del medio social de los niños. Por otra parte, en lo lingüístico, para producir o comprender una narración se requiere de diversas habilidades sintácticas, léxicas, semánticas, pragmáticas, discursivas; por esto, estudiar los textos narrativos permite analizar los distintos niveles de lenguaje durante el desarrollo de este.

Respecto al desarrollo sintáctico, a mayor edad de los narradores, mayor incorporación de elementos gramaticales, como el uso de oraciones complejas y de conectores discursivos con nuevas funciones (Auza y Hess, 2013). Específicamente en las narraciones en español, un indicador de un alto desarrollo es el empleo de adjetivos predicativos que evalúan las acciones, pensamientos y sentimientos de los personajes (Alarcón, 2013).

En cuanto al nivel léxico, este se incrementa, debido a ello, los narradores logran expresar de forma exacta las intencionalidades que les atribuyen a sus personajes (Barriga, 2002; Hess, 2010); además de elevar el número de sustantivos, verbos y adjetivos (Auza y Chávez, 2013).

En lo relacionado al nivel semántico, se resalta que los narradores deben saber que la producción de un relato implica hablar sobre una situación que ya no está presente y que ocurrió en el pasado, por ello, deben manejar muy bien las conversiones entre las

conjugaciones verbales y todo lo que indique cambios temporales del presente al pasado (Hess, 2010). De igual forma, los narradores deben aprender que la organización de su relato está guiada por la coherencia, habilidad vinculada fuertemente con el nivel discursivo. En este nivel se ve la narración como una serie de oraciones enlazadas especialmente mediante la coherencia, la cohesión y los principios pragmáticos (Hickmann, 2003).

Como se ha expuesto, la tarea narrativa requiere de sofisticación que se desarrolla durante los años escolares, es decir, en las etapas tardías del lenguaje. En esta sofisticada tarea el niño debe tejer dos planos, lo que se conoce como paisaje dual (Bruner, 2004). El primero de estos planos es de la acción, que provee de movimiento temporal y locativo al relato a partir de las secuencias narrativas apoyadas en las conjugaciones verbales, en los adverbios de locación y tiempo. El segundo plano es el de la conciencia (Bocaz, 1996; Bruner, 2004), cuyo contenido debe describir a los personajes respecto a sus sentimientos, emociones, pensamientos, deseos, intenciones, actitudes.

Respecto a la investigación del plano de la conciencia, en Alarcón (2020b) se observó, derivado de las diversas investigaciones que ella ha dirigido, que para las niñas, niños y jóvenes en estas etapas tardías de desarrollo es más fácil hablar de las emociones y sentimientos de sus personajes en sus narraciones con distintas construcciones adjetivales, adverbiales y con una gama de verbos de emoción; sin embargo, les implica mayor complejidad hablar de los pensamientos, deseos e intenciones. Esto se da “no sólo porque cognitivamente es más difícil comprender estos estados en una tercera persona, sino porque lingüísticamente se necesitan construcciones de subordinación más complejas que las usadas para expresar sentimientos y emociones” (*idem*, p. 72). Bamberg (1997) hacía referencia de la dificultad que conlleva hablar de estas expresiones ya que cuando el narrador se enfrenta a reportar pensamientos, creencias y cognición, se enfrenta también a una complejidad

sintáctica, debido a que no existe una correlación entre dichas expresiones y a una conducta explícita en los personajes.

2.1.1 Expresiones de estados internos de los personajes de una narración

Ahondando en el análisis del desarrollo lingüístico, este es posible llevarse a cabo desde diversos prismas. Uno de ellos, y el que interesa en la presente investigación, es mediante el análisis de expresiones de Estados Internos (EI), o estados mentales, de los personajes (Perner, Huemer y Leahy, 2015) y de las expresiones de voz² que se otorgan a estos, ya que la producción de ambos elementos refleja un alto nivel de desarrollo lingüístico. En este sentido, Solé (2014) refiere que en las narraciones surgen, de forma progresiva, acciones y estados físicos generadores de emociones, pensamientos y conocimientos; e igualmente estados mentales que simultáneamente originan acciones. Esta investigadora continúa explicando que asignar expresiones de estados mentales a los personajes en una historia devela si los narradores cuentan con la habilidad de mostrar de forma clara las motivaciones internas de los personajes, ello debido a que relacionar la causalidad entre los hechos viene dado en ocasiones por las creencias y suposiciones de los narradores.

Se sabe que niños y niñas de edades inferiores a los nueve años cuentan con pocas menciones de estados internos en sus narraciones; no obstante, en estudios recientes se ha mostrado que incrementan sus expresiones de este tipo con ayuda de adultos. Particularmente, en el estudio de la investigadora Solé (2014) se observó que niños y niñas entre 6 y 7 años, después de haber estado con un adulto que les orientara acerca de estados internos en una sesión de andamiaje (mediante preguntas o diálogos), produjeron un mayor

² Otros autores le llaman “discurso referido, reproducido”

número de expresiones de estados internos vinculados a eventos de causalidad. Ello se relaciona con lo que menciona Bocaz (1996), ya expuesto en la Introducción: las expresiones de EI evidencian la distinción sistemática entre el mundo y las representaciones que niñas y niños se hacen de él, lo que les permite diferenciar entre los estados mentales propios y los de los otros.

Como ya se advirtió, el texto narrativo exige construir un entramado en el que se conjugan dos planos contados simultáneamente: el de la acción y el de la conciencia (Bruner, 1994, 2004); es decir, este paisaje dual muestra dos maneras esenciales y distintas (y a la vez complementarias) de narrar. En la tarea narrativa, quien narra se enfrenta a enlazar coherentemente la temporalidad y el espacio con la descripción de las acciones de sus personajes, además de evaluar sus estados internos, esto es, conjuntar lo que hacen, sienten y piensan. Ahora, para mostrar estos estados internos de los personajes es necesario contar con la habilidad de manejar diversidad de recursos lingüísticos que evidencien dichos estados. Asimismo, se requiere contar con un léxico suficiente de términos mentales y de aspectos internos, cognitivos, perceptuales y emotivos (Bamberg, 1997).

Así que, por la valiosa información lingüística, psicolingüística, e incluso sociolingüística que se obtiene mediante la expresión de estados internos o mentales dentro del entramado de personajes-actores en el devenir narrativo, cada vez son más recurrentes las investigaciones que se enfocan en el paisaje de la conciencia y en la voz.

Por ejemplo, el trabajo de Alarcón (2014), también del español mexicano, se interesó por definir cómo niñas y niños de diferentes edades (de 1º, 3º y 5º grado de primaria; además de un grupo control de universitarios de entre 18 y 20 años) interpretan los estados internos de los personajes de un relato y cómo reconocen que dichos estados pueden tener efectos sobre sus acciones. Es decir, esta investigadora documentó la capacidad en diversas edades

para atribuir las intenciones de las acciones de los personajes de un cuento a partir de imágenes, así como los recursos lingüísticos que utilizan para marcar la causalidad. En los resultados cualitativos de la naturaleza de las construcciones adjetivales y de los diversos tipos de adjetivos de estado mental, se observaron diferencias importantes que refieren tendencias de desarrollo dentro de la evaluación de estados mentales que hicieron los narradores. Así, se encontró que en los cuentos de los niños de 1°, la construcción adjetival predominante fue la copulativa, en cuya construcción se localizó un 68% de adjetivos. Respecto a los cuentos de los participantes de 3°, la construcción dominante fue la semi-copulativa marcada con un 53%; la segunda fue la copulativa con el verbo estar, con un 24%; de igual forma, aparecieron, con un porcentaje del 15%, las construcciones en las que los adjetivos de estado mental se consideran predicados secundarios depictivos. Finalmente, en los cuentos de los niños de 5°, se localizó una distribución de construcciones adjetivales de estado mental más diversa, similar a la que se encontró en el grupo de universitarios. Lo encontrado en estos cuentos fue que los adjetivos de estado mental funcionaron como adjuntos en un 21%, en este porcentaje se incluyen los predicativos depictivos secundarios y los adjuntos libres. En resumen, entre los participantes de 1°, 3° y 5° grado se detectó mayor diferencia en la variedad de adjetivos de estado mental y en su distribución de construcciones adjetivales que la encontrada entre los participantes de 5° grado y el grupo de universitarios; es decir, entre estos dos últimos se encontraron más semejanzas, a pesar de los años que los separan.

En sintonía a la temática de estados internos se cuenta también con otros estudios acerca de narrativas, ya sea analizada desde la teoría de la mente o de esta y su relación con la complejidad sintáctica como en Alarcón (2018) y en Alvarado (2017). Los resultados han sido diversos y han abierto una ventana para mirar la complejidad del lenguaje en los niños

y niñas en etapa tardía (Alarcón, 2014, 2016, 2018; Barriga, 2014a; Montes, 2014). Como ejemplo de estudios de esta área, en Alarcón (2018) se utilizaron las expresiones de estados mentales para observar la complejidad sintáctica de las oraciones subordinadas (de diversos tipos) a partir del vínculo que tiene dicha complejidad con la facultad de expresar distintos tipos de estados mentales. Metodológicamente, se trabajó con diez narradores de cuatro niveles educativos: 1º, 3º, 6º de primaria y 3º de secundaria; cada uno de ellos produjo dos tipos de narraciones de ficción a partir de imágenes. Se comparó la complejidad sintáctica derivadas de tres tipos de expresiones mentales (pensamiento y cognición, sentimiento y emoción, deseo e intención) entre los narradores de menor y mayor edad. En los resultados se mostró que tanto los participantes más pequeños como los más grandes fueron capaces de utilizar diversas categorías semánticas que expresaban distintos estados mentales, no obstante, los participantes de mayor edad expresaron de mejor manera dicha diversidad. Específicamente fue en la categoría de pensamiento y cognición donde se observó el contraste en los porcentajes de estas expresiones producidas entre los de primer grado de primaria y los de tercero de secundaria. En cuanto a la complejidad sintáctica, se reportó que los narradores que mostraron mayor control de la complejidad sintáctica, al producir mayor número de construcciones con una cláusula principal y una subordinada, fueron también quienes aumentaron la expresión de pensamientos y actividades cognitivas de sus personajes.

La importancia de esta última investigación radica en el reporte de información acerca de que la frecuencia y diversidad de los estados mentales no se explican en su totalidad por la teoría de la mente en la representación cognitiva (Bamberg y Reilly, 1996), sino que habría que mirarlos con el prisma de la complejidad sintáctica, cuyas construcciones igualmente ofrecen información acerca de los estados internos que se asignan a los personajes en el entramado narrativo de los cuentos.

Por su parte, en la investigación de Mendivelso (2019) se analizaron las expresiones de estados mentales, desde la perspectiva de la gramática del cuento, ya que estas identifican las dificultades léxico-semánticas de niños y niñas con Trastorno del Lenguaje (TDL) e igualmente indican su capacidad para tener en cuenta la perspectiva del *otro* cuando se atribuyen estados mentales a los personajes. La clasificación de dichas expresiones fue de tipo semántica separándola en cinco tipos: cognición, percepción, emoción, deseo e intención y juicios de conformidad moral. Metodológicamente, se compararon verbos y adjetivos mentales que produjeron niños monolingües hispanohablantes entre 4 y 6 años de edad con TDL versus los producidos por sus pares con Desarrollo Típico (DT). Dentro de sus resultados se encontraron diferencias significativas entre el total de tipos y frecuencias de expresiones de estados mentales. Igualmente, se observaron diferencias en la producción de verbos de percepción. En cuanto a las correlaciones, en el grupo con TDL se encontró correlación en los tipos y frecuencias de términos mentales con una medida semántica del lenguaje, así como una correlación entre la producción de tipos de términos mentales con una prueba de tipo morfosintáctico. Por otro lado, en el grupo de DT se encontró correlación de los tipos y frecuencias de términos mentales con cuatro medidas léxico-semánticas.

Definitivamente, estudiar la narración de diversos tipos de poblaciones, enfocándose a la expresión de estados internos de personajes-actores de su entramado narrativo, puede brindar mucha información acerca del estado de su desarrollo lingüístico y discursivo. En la presente investigación, esto será un importante indicador para valorar lo que la población de estudio ha logrado en su complicada condición de escolarización.

2.1.2 Voz otorgada a los personajes de una narración

En relación a cómo los narradores otorgan voz a sus personajes, diversas investigaciones (Ely y McCabe, 1993; Özyürek, 1996; Prego Vázquez, 2005; Sepúlveda y Teberosky, 2014; Shiro, 2012) coinciden en que niños y niñas entre los cuatro y cinco años de edad cuentan ya con un desarrollo de la teoría de la mente y una conciencia sobre los diferentes puntos de vista que les permite transmitir las diversas y variadas perspectivas al oyente (o al lector), así como utilizar las dos formas de discurso: directo e indirecto. De igual forma, vastos trabajos han demostrado que el asignar palabras a otros está vinculado con asignar intenciones a esos otros (Nordqvist, 2001, como se citó en Sepúlveda y Teberosky, 2014). Por ello, a continuación, se exponen algunas investigaciones dedicadas al análisis del discurso reportado, de los estilos de voz que niñas y niños utilizan en sus narraciones, ya sean orales o escritas.

Shiro (2012), en su investigación sobre la representación del habla en las narraciones infantiles venezolanas, analizó, a través del discurso reportado, la manera en que las niñas y los niños forman la interacción entre los personajes, tanto en las narraciones orales de ficción como en las de experiencia personal. La investigadora trabajó con estudiantes de primero y cuarto grado de primaria, de tres escuelas públicas y tres privadas. Sus resultados proponen que, a mayor edad, mayor utilización del discurso reportado. En cuanto al tipo de discurso más frecuente, se observó que fue el directo. Respecto a la función discursiva más usada resultó ser la evaluativa. La investigadora también encontró que las niñas y niños introducen mayor reporte en las narraciones de ficción que en las de experiencia personal. Igualmente, encontró diferencias entre los reportes de las niñas y los niños, siendo estos quienes producen mayor cantidad, además de que presentan un incremento conforme avanzan en su edad.

En la investigación que llevó a cabo Alarcón (2019) sobre el discurso reproducido y la expresión de las intenciones de personajes, el objetivo fue analizar el discurso reproducido de habla y pensamiento y ver la relación con las expresiones de intenciones y deseos de los personajes en una historia recontada por niños, niñas y jóvenes de cuatro grados del sistema educativo básico mexicano. Específicamente, la investigadora comparó la diversidad y frecuencia de uso del estilo directo e indirecto en los recuentos. Lo encontrado mostró una disminución de estilo directo y un considerable aumento de estilo indirecto, además de una mayor expresión de intencionalidad conforme las y los participantes avanzaban de grado escolar (de 1º, 3º, 6º y 9º grados). La investigadora expresa que lo obtenido es opuesto a la fuerte tendencia de utilizar el estilo directo y a la no aparición de expresiones de intenciones y deseos en el cuento original.

Por otro lado, Alarcón (2020a) presenta un estudio descriptivo-comparativo, cuyo objetivo es encontrar tendencias en el uso del discurso reproducido relacionadas con las distintas etapas del desarrollo. Se trabajó con muestras narrativas orales que niñas, niños y jóvenes estudiantes de cuatro grados del nivel básico educativo (primaria y secundaria) produjeron a través de dos tareas, una de recuento y otra de la construcción de dos historias a partir de únicamente imágenes. Los resultados del análisis cuantitativo arrojaron que los participantes menores se inclinan a citar directamente los diálogos del cuento original que escucharon, y en la construcción de sus historias introducen pocas citas, mientras que los participantes mayores son propensos a citar indirectamente lo escuchado en el cuento, aunque en la narración de las historias tienden a utilizar la cita directa.

En cuanto al análisis del discurso directo reflejado en los textos escritos, en un estudio longitudinal realizado por las investigadoras Sepúlveda y Teberosky (2014) en el que participaron niños y niñas de 6 a 8 años de edad, provenientes de familias migrantes

(asentadas en Barcelona), que presentaban diverso origen lingüístico y al mismo tiempo presentaban la uniformidad de que eran todos nacidos en Cataluña y hablantes de catalán. El estudio se basó en analizar la escritura de citas directas de textos producidos por los participantes durante los tres primeros años de una primaria pública de la ciudad de Barcelona. Los resultados mostraron avances en la comprensión de los participantes hacia la escritura de textos, así como de las herramientas discursivas y gráficas necesarias para presentar el lenguaje de manera escrita.

En un estudio de Crespo y Silva (2019) se analizó el discurso reportado y el reporte del pensamiento en narrativas infantiles. De forma específica, se compararon cualitativamente los recuentos de una población que estaba conformada por niñas y niños de 7 años de edad provenientes del sistema de educación regular de dos ciudades chilenas. La mitad de la población presentaba Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), mientras que la otra mitad mostraba Desarrollo Típico (DT). Los resultados mostraron que había un patrón de desempeño parecido, salvo ligeras diferencias detectadas en la extensión y complejidad de los recuentos, así como en la distribución y frecuencia en el uso de las diversas formas de estructurar el discurso reportado. Así, la población con DT se inclina hacia el uso del discurso reportado de forma estratégica y muy flexible, mientras que la de TEL presentó algunas dificultades en desenvolverse al mismo grado de esas competencias.

Es interesante que los trabajos dirigidos hacia el desarrollo de los distintos estilos de citación han mostrado que el estilo directo de habla (EDH) es el que aparece más temprano; por otro lado, el estilo indirecto de habla (EIH) es más complejo y, por tanto, aparece posteriormente, alrededor de los 8 años; incluso en algunas investigaciones (Romero y Gómez, 2013) se ha reportado que este estilo no tiene mayor aparición a pesar de que se incrementa la edad de los narradores.

En el presente estudio, la observación de la manera en que se recogen los diálogos de un cuento previamente escuchado y que se recuenta, permitirá también valorar el desarrollo lingüístico y discursivo de la población de estudio.

2.2 El discurso narrativo en lenguas indígenas y en bilingües mexicanos

El estudio del discurso narrativo ha sido llevado a la observación del desarrollo en lenguas originarias de México. Enseguida, se abordarán algunas de las aportaciones que se han registrado de análisis en narrativas de poblaciones indígenas, o de procedencia étnica de este tipo, que hablan español. Si bien estas aportaciones comparten el común denominador de investigar la narración infantil indígena, estas se pueden diferenciar por el contexto de cada población estudiada; especialmente para el presente trabajo interesa resaltar las diferencias considerando si dichas poblaciones se encuentran dentro o fuera de su territorio de origen o si se encuentran escolarizadas dentro de un plan educativo bilingüe. Así, en el compendio que Barriga (2014a) coordina se encuentran investigaciones de ambos tipos de poblaciones.

A continuación, se exponen esos trabajos, comenzando por aquellos que están enfocados en el discurso en lenguas originarias.

Dentro de este conjunto de investigaciones, se cuenta el estudio longitudinal realizado por Gómez (2014), quien se propuso observar los principales recursos de cohesión mediante las producciones narrativas de una niña hablante de wixárika (huichol). Asimismo, se encuentra el trabajo de De León (2014) sobre las capacidades narrativas en tzotzil (maya) de niñas y niños de 7 a 14 años de edad, principalmente para mirar las diferencias narrativas provocadas por incitadores de tradición oral y por estímulos visuales impresos, que fueron

adaptados etnográficamente dada la baja o nula alfabetización en la comunidad en la que se trabajó (la aldea de Nabenchauk, en Zinacantán, Chiapas).

Igualmente, en la recopilación de Barriga (2014a) se encuentran investigaciones enfocadas al análisis de narraciones en población bilingüe. De tal forma, se cuenta con la investigación realizada por Arias (2014), quien se centró en comparar los elementos característicos de la narración escrita mediante 67 cuentos elaborados por niños y niñas bilingües (español-hñähñú) de 6 a 12 años de edad, a quienes se les otorgó el mismo estímulo narrativo: imágenes que presentan una historia rural, la siembra. Los participantes eran alumnos que cursaban entre primero y sexto grados de una escuela primaria de educación indígena de Ixmiquilpan, Hidalgo, en el Valle del Mezquital. Otro trabajo es el de Francis y Navarrete (2014), quienes estudiaron las narrativas de niñas y niños indígenas bilingües náhuatl y español. Observaron el desarrollo de las habilidades narrativas a través de sus escritos en español y en náhuatl, explicando sus hallazgos a partir del bilingüismo sustractivo de esta población.

Como puede apreciarse, algunas de las investigaciones mencionadas se llevaron a cabo en poblaciones indígenas en contextos que les favorecen en cuanto a que estos niños y niñas asisten a escuelas en las que los programas educativos cubren (o intentan cubrir) las necesidades acordes a lengua y cultura, y no se ven obligados a abandonar su entorno de origen.

Otro importante compendio de investigaciones dentro del contexto indígena mexicano son las que se recopilan en el libro de De León (2013). En esta obra se conjugan tres áreas de la adquisición de diversas lenguas mesoamericanas: estructura, narración y socialización. Sin embargo, se reitera que es investigación en poblaciones que están inmersas en su comunidad de origen.

Recientemente, en un trabajo de tesis, se han abordado la habilidad y las estrategias narrativas de niñas y niños zapotecos de la comunidad de San Blas, en Oaxaca (Punaro, 2018). De igual manera, en esta investigación se trabajó con niñas y niños inmersos en su comunidad de origen. Aunque se reconoce que estas poblaciones indígenas no tienen satisfechas todas sus necesidades escolares, al menos cuentan con el cobijo de su comunidad originaria. Desafortunadamente, no todos los bilingües de herencia mexicana tienen este acompañamiento.

2.3 Las narrativas en población migrante

En cuanto a los estudios narrativos relacionados a población migrante, del Ríó (2014) en su investigación trabajó con la producción escrita de narrativas personales de la población jornalera agrícola migrante de entre 7 y 12 años de edad. Esta población infantil provenía principalmente de Guerrero y Oaxaca, y acompañaba a sus padres para trabajar a los campamentos de Baja California Norte (BC) y Sur (BCS); además, al mismo tiempo, estos niños y niñas acudían a escuelas de tipo multigrado, improvisadas en dichos campamentos. La investigadora se enfocó en la orientación temporal que los participantes utilizaban en narraciones cuyos temas se relacionaban con sus actividades cotidianas o de su origen y contexto familiar, lo que predominaba en esas producciones narrativas, ya que eran cartas dirigidas a otros niños y niñas visitantes del Papalote-Museo del Niño.

Dentro de esta misma línea de estudio acerca de poblaciones que se desplazan por territorios ajenos a los de su origen, Romero y Moreno (2014) se centraron en distinguir las habilidades narrativas y la influencia del entorno sociocultural de niños y niñas migrantes de dos escuelas primarias urbanas de Zapopan, Jalisco. En ambas escuelas se trabajó con

población indígena y mestiza (términos asignados por las investigadoras). Particularmente, se quería responder a cuestiones de corte sociolingüístico, tales como los siguientes: cuáles eran los temas sobre los que narraban, qué diferencias existían en cuanto a la extensión de sus narraciones, qué tipo de apoyos requerían para narrar (incitadores y preguntas guías de orientación) y qué diferencias veían entre su realidad actual y su origen, es decir, entre su aquí (cotidianidad en los campamentos) y su allá (su comunidad de origen) y cómo expresaban esas diferencias ambos grupos de participantes (indígenas y mestizos). Los resultados arrojaron que los dos grupos produjeron narrativas en proporciones similares de acuerdo con las categorías temáticas clasificadas por las investigadoras. En cuanto a la extensión de los relatos, se encontró una pequeña diferencia entre ambos grupos, siendo mayor la de las narrativas de los indígenas. Respecto a los apoyos requeridos para narrar, se utilizó el índice de fluidez cuya cantidad más alta la obtuvo el grupo indígena, lo que indicó que estos necesitaron menos estímulos que los mestizos para narrar. Finalmente, en lo que concierne a observar las diferencias, y cómo las expresan, entre los adverbios “aquí” y “allá”, se encontró que los indígenas manifestaron sus experiencias en puntos geográficos diferentes utilizando ambos adverbios; además de utilizarlos en sentidos variados, por ejemplo, “aquí” y “allá” refieren a experiencias de su pasado, y en otras ocasiones los utilizan para hablar de vivencias recientes, bien de la ciudad, bien de la comunidad de origen de sus padres.

Otro trabajo más, dedicado a la observación de la población indígena migrante, es el estudio de Barriga (2014b), cuyo objetivo principal fue analizar, a través de narrativas escritas, el impacto que tiene el español en la fase de la enseñanza y aprendizaje de población indígena bilingüe mexicana. La investigadora indica que su interés se enfocó en dos áreas que se entrelazan fuertemente: la psicolingüística y la sociolingüística, pues de esta manera se podría estudiar el desarrollo psicolingüístico, e igualmente obtener información de la forma en que

lo afectan elementos sociales, educativos y culturales. Los participantes cursaban diversos grados escolares de dos primarias de la ciudad de México; varios de estos participantes eran bilingües (español-lengua indígena) y otros monolingües. Ambas primarias estaban bajo la política intercultural bilingüe. Para llevar a cabo sus objetivos, la autora analizó tres aspectos de las narrativas: los títulos, la orientación (o inicio de la narración) y el final (o desenlace) de estas. Con estos análisis, Barriga hizo notar que la variedad de etnias (9 grupos indígenas distintos) de las que provenían muchos de los participantes no facilitó marcar alguna tendencia o explicaciones aceptables o confiables, no obstante, bien podrían convertirse en estudios de caso.

Si bien se cuenta con estudios que se han interesado en este tipo de población, han sido investigaciones abordadas desde perspectivas antropológicas, sociológicas, psicológicas, entre otras. Bajo este abanico de miradas de corte social, se encuentra la investigación de Zarza (2018) que ofreció un campo fértil de investigación hacia diversas áreas relacionadas a las lenguas indígenas y con los enfoques educativos intercultural y multilingüe. Específicamente, esta investigadora menciona que en datos que la SEP manejaba en 2007 se muestra que como mínimo una tercera parte de estudiantes provenientes de contextos indígenas cursa su educación en escuelas públicas de zonas urbanas, situación que causa que no se atiendan pertinentemente sus necesidades.

En fechas más recientes Mora (2020) condujo una investigación dirigida hacia el análisis relacionado con el lenguaje de una población migrante de origen indígena. Particularmente, dicha investigación se enfocó en el proceso inicial de alfabetización de dos poblaciones distintas en cuanto al factor lingüístico (una era monolingüe del español mientras que la otra era bilingüe de herencia), pero similares en cuanto a lo educativo: poblaciones en condición de vulnerabilidad escolar que aún no sabían leer ni escribir. Así que, parte del

trabajo llevado a cabo por la investigadora fue documentar una intervención didáctica que ayudara a los participantes a llegar a la alfabetización correspondiente a su edad (7 a 10 años); otra parte de la investigación fue comparar los resultados de ambas poblaciones, resultando mejor posicionada la bilingüe de herencia.

Como cierre de este segundo capítulo, dedicado a los antecedentes para el estudio que en este trabajo de tesis se propone, se presentan algunas consideraciones. Todos los trabajos aquí expuestos han dado cuenta de las etapas tardías del desarrollo del lenguaje, particularmente el desarrollo de la narración (Ravid y Shyldkrot, 2005; Tolchinsky, Rosado, Aparici y Perera, 2005), y en la mayoría de los casos, esas etapas están vinculadas a las etapas escolares. Sin embargo, todavía se necesita ver qué pasa en el desarrollo lingüístico y discursivo de la población infantil de origen indígena migrante, una población alejada de su cultura de origen, que no asiste a escuelas que atiendan (o que al menos valoran) la diversidad étnica y lingüística.

Muy recientemente se ha puesto mayor interés en los niños y niñas de origen indígena y migrantes desde el área de estudio de la lingüística. Ante la escasez de estudios, como ya se advirtió en la Introducción, el presente estudio se vuelca en la población cuyas características lingüísticas y narrativas de su español no se han estudiado suficientemente todavía: la de los niños y niñas provenientes de contextos indígenas, migrantes, bilingües de herencia y escolarizados en primarias públicas urbanas.

3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En este capítulo se desplegarán los conceptos clave para sustentar la propuesta de investigación, el análisis de los datos y la reflexión sobre los resultados encontrados. Primeramente, se abordará lo referente a las expresiones de estados internos que conforman el paisaje de la conciencia en el entramado narrativo, lo que ya fue advertido como indicador para valorar el desarrollo lingüístico y narrativo de las niñas y los niños que constituyen la población de estudio. En segundo lugar, se expone sobre el discurso referido para explicar cómo niñas y niños otorgan la Voz a sus personajes, lo cual también ha sido indicador de complejidad narrativa, como ya se ha señalado en el capítulo de Antecedentes.

Por último, se sustentan las características de la población de estudio, explicando qué significa ser *bilingüe de herencia*.

3.1 Complejidad narrativa en la expresión del *paisaje de la conciencia*

Tal y como se anticipó en el capítulo de Antecedentes, el análisis de las narrativas ofrece una vasta información que permite dar cuenta del desarrollo lingüístico, cognitivo y social de los niños (Alarcón, 2016; Auza y Hess, 2013; Barriga, 2002, 2014a; Bamberg, 1997; Berman y Slobin, 1994a; Hess, 2003; Nippold, 2007). De acuerdo con Bruner (1994), un relato para ser exitoso debe contar simultáneamente con dos planos: el de la acción y el de la conciencia. Para el primero, el de la *acción*, el narrador tiene que enlazar acciones, y para ello requiere estructurar secuencias para ubicar los eventos en tiempo y espacio. Para el segundo plano, el *paisaje de la conciencia*, el narrador tiene que informar de lo que saben, piensan o sienten los personajes que intervienen en el paisaje de la acción. En este tenor, Bruner (1994) afirma que la narración se “ocupa de las intenciones y acciones humanas y de

las vicisitudes y consecuencias que marcan su transcurso” (p. 25). Así, al hablar de intenciones humanas es cuando se vincula la narración con la cognición, esto debido a que el ser humano cuenta con la capacidad de reflexionar primero sobre sus propios estados mentales y posteriormente inferir los de otras personas (Bocaz, 1996; Perner, 1994), en el caso de las narrativas de ficción el narrador tendrá que inferir sobre las intenciones o estados internos de los personajes. En otras palabras, se habla de la *Teoría de la mente*, que, en definición de Bocaz (1996), es la habilidad de convertir los pensamientos y sentimientos en objeto de reflexión. Esta teoría es la que permite al ser humano explicar y predecir pensamientos, conductas y acciones, tanto propias como ajenas; esto mediante recursos lingüísticos que conceptualizan estados mentales, como pensar, saber, imaginar y sentir (Bamberg, 1997).

Respecto a los estados mentales, Frawley (1992) declara que dentro del análisis del significado lingüístico existe un concepto llamado *modificación*³ que se define como la codificación de los *conceptos de propiedad*. Este autor afirma que dentro de las categorías del concepto de propiedad se encuentra la de *propensión humana* y que esta engloba un diverso conjunto de conocimientos o ideas asociadas al estado mental humano y a las características de la conducta humana. Asimismo, señala que dichas categorías distinguen los conceptos de propiedad a partir de su ubicación y función con respecto al individuo al que se adscriben. Desde esta perspectiva, los términos de estados mentales -cognitivos, perceptivos y emotivos- son internos al ser humano y reflejan estados de la experiencia. Dixon (1982, como se citó en Frawley, 1992) subraya que la categoría de propensión humana

³ Dentro de la estructura de la modificación se han considerado tres perspectivas de los conceptos de propiedad: la teoría de la estabilidad temporal de Givon, el punto de vista de Thompson sobre los modificadores como anclas para la información antigua y nueva en el discurso, y la teoría de Wierzbicka sobre los modificadores como propiedades únicas (Frawley, 1992).

presenta más variación de una lengua a otra que cualquier otro tipo semántico; sin embargo, existe una “región del espacio semántico” general a la que se refieren todos los elementos de propensión humana en las lenguas individuales, y gracias a ello, se logra reconocer un tipo de categorización semántico universal.

En cuanto a la vinculación de las narrativas con la intención y causa de las acciones, tanto las intencionalidades como las causalidades se deben incluir dentro del tejido de acciones que un narrador tiene que dibujar al oyente/lector para una buena historia. En este punto es necesario aclarar que a los estados mentales algunos investigadores (Bamberg, 1997; Perner, Huemer y Leahy, 2015) los llaman Estados Internos (EI), y que las expresiones lingüísticas de estos estados internos hacen referencia a las emociones, intenciones y cognición (Hall y Nagy, 1987). De igual forma, se incluyen las ideas, pensamientos, creencias, deseos, intenciones, motivaciones, finalidades o apreciaciones que una persona puede tener relacionados con los sucesos en los que está inmerso o con el mundo que lo rodea (Montes, 2014).

Peterson y McCabe (1983) por su parte, señalan que, desde la perspectiva de la gramática del texto⁴, la mayoría de las historias⁵ se consideran descripciones de un comportamiento intencionado; por ejemplo, al personaje protagonista le ocurre algo que produce una respuesta interna, es decir, el desarrollo de una meta, y, dado que las metas son estados motivadores internos, precipitan los intentos de alcanzar esas metas, dando como resultado consecuencias exitosas o ineficaces; por lo tanto, la historia se desarrolla

⁴ De Stein y Glenn (1979), principalmente.

⁵ En Peterson y McCabe (1983), en el prólogo, se menciona que la mayoría de las llamadas gramáticas del texto o del relato desarrolladas por psicólogos y lingüistas se dirigen al carácter universal y episódico de las narraciones.

lógicamente desde un motivo hasta un intento y una consecuencia. Asimismo, Montes (2014) señala que regularmente se entiende la coherencia general de un relato a partir de la suposición de que los personajes tienen intenciones o motivaciones que encaminan sus acciones.

De acuerdo con Solé (2014), los estados internos (físicos, emocionales, intencionales y epistémicos) de los personajes son provocados por acciones y estados físicos. El progreso en la capacidad narrativa para construir el paisaje de la conciencia se dará de acuerdo con la edad y habilidad cognitiva del narrador, ya que, como comenta la autora, si bien los niños y las niñas a partir de los 4 años ya asignan estados internos a los personajes cuando se les presentan imágenes para formar una historia, realmente es a los 8 o 9 años de edad que utilizan estados internos para explicar formas de actuar y de hacer de los personajes. Estas últimas edades oscilan en el rango de las operaciones concretas en las que Piaget (1973) observó que el desarrollo de la inteligencia, del pensamiento, de la percepción y el medio social en que los niños y niñas se desenvuelven fomentan el uso descontextualizado del lenguaje.

Por su lado, Papalia, Feldman y Martorell (2012) aseguran que los cambios cognoscitivos relacionados con la evolución del pensamiento, la inteligencia y el lenguaje como la comprensión de los conceptos espaciales, la causalidad, los razonamientos inductivo y deductivo mejoran en la niñez media (6-11 años, de acuerdo con estas autoras). En relación con la narración, justamente es entre los 6 y 7 años que los niños y niñas dan sentido de causalidad entre los hechos; además, esta destreza se incrementa poco a poco hasta los 9 o 10 años; y es que la importancia de la causalidad radica en que provoca conductas que muchas veces son subjetivas, es decir, nacen a partir de las creencias del que está narrando (Solé, 2014). No hay que olvidar que las y los niños narran (ya sea contando o recontando) los

hechos que les son significativos y que, por supuesto, derivan de su realidad; narran hechos que estructuran, conectan o diluyen en ese entramado textual en el que acomodarán subjetividades y emociones, además de otorgarles significados y construir sentidos propios (Barriga, 2014a).

Las etapas tardías del lenguaje se empalman con la de los años escolares en varios sistemas educativos del mundo. Así, es la escuela el recinto donde se aprende sobre diversos géneros discursivos como el expositivo, el argumentativo y el narrativo (Berman, 2004; Berman y Slobin, 1994a; Nippold, 2007). De los diversos ámbitos discursivos, el narrativo es con el que los escolares han tenido mayor acercamiento, expuestos ya sea a narraciones orales comunes a todas las comunidades, o a cuentos leídos desde casa o en el preescolar, o a textos de los libros de Lectura. El análisis de la complejidad narrativa durante estas etapas permite monitorear diversas áreas del proceso evolutivo en las que los escolares pudieran presentar algún problema en ese desarrollo narrativo, ya que las habilidades narrativas básicas en la oralidad deberían estar adquiridas alrededor de los siete años. De acuerdo con Alarcón (2016), observar con lupa las estrategias lingüísticas-discursivas de niños y jóvenes desarrolladas durante su etapa escolar básica es un elemento que permite obtener información del nivel que alcanzan como usuarios eficaces de la lengua materna.

En un estudio llevado a cabo por Alarcón (2016) el objetivo fue valorar el progreso de las habilidades lingüístico-discursivas de cuatro momentos clave de estudiantes hispanohablantes mexicanos de Educación Básica, ello mediante el uso de expresiones descriptivas y evaluativas en sus narraciones, de tal manera que se pudieran conocer y explicar las deficiencias y obstáculos que muestran los estudiantes en las pruebas de evaluación nacionales e internacionales de logros académicos. Los resultados arrojaron que

en los cuatro momentos educativos las y los participantes mostraron inclusión de expresiones de estados mentales en sus narraciones, no obstante, la diferencia estribó en el tipo de expresiones más utilizadas dependiendo del grado escolar en el que se situaban las y los participantes. Por ejemplo, se encontró que las categorías de *pensamiento*, *cognición* y *percepción* emergen con mayor frecuencia en las narraciones de participantes de tercero de primaria y mayores, y con menos apariciones en estudiantes de grados menores. Y es que, de acuerdo con esta investigadora, manifestar estos estados mentales en la narración cuando se adjudican a una tercera persona implica una alta complejidad sintáctica y semántica; complejidad que debería mejorar conforme se avanza en los grados educativos.

Por lo anterior, en el presente estudio interesa observar de qué manera son recogidos los estados internos de los personajes de un cuento que es usado en una tarea de recuento, y cómo son recontados por niñas y niños bilingües de herencia, cuya escolarización ha sido en un contexto ajeno a su condición socio-cultural.

3.2 La Voz otorgada a los personajes en las tareas narrativas de recuento

Juntamente con la expresión de Estados Internos (EI) para la construcción del paisaje de la conciencia, un buen narrador debe también manejar estructuras que le permitan dar la voz a esos personajes que está perfilando en su entramado narrativo. Esas estructuras forman parte del llamado discurso reportado, reproducido o referido, que consiste en la cita de lo dicho o pensado, y que constituye la voz que los narradores otorgan a los personajes en un relato. De acuerdo con Shiro (2012), en el discurso reportado se asigna la palabra a personajes que son relevantes en la historia, además, simultáneamente, el narrador tomará una perspectiva frente a lo que construyó. Por su parte, Alarcón (2019) señala que “[...] citar las

voces de los personajes en la narración conlleva cambios de los puntos de anclaje contextuales que exigen ajustes” (p. 197) morfosintácticos, especialmente, de los deícticos y de los morfemas verbales de tiempo y persona.

Bamberg y Reilly (1996) definen el acto de narrar como el hecho de “dar instrucciones al receptor sobre cómo construir motivos y acciones deslizándose en la inteligencia del protagonista” (p. 338). Bauman (1992, como se citó en Shiro, 2012) explica que el discurso está anclado en un evento comunicativo y, por ende, se planifica; e igualmente, se sitúa en el espacio y en el tiempo. La narración es, entonces, un texto que muestra una serie de hechos concatenados por el tiempo, en los que además subyace una relación causal o temática (Jiménez, 2006).

Diversos investigadores (Berman y Slobin, 1994a; Labov, 1972; Peterson y MacCabe, 1983; Reilly, 1992) han constatado, en diferentes y diversas lenguas, que en una narrativa deben existir dos componentes fundamentales: los referenciales y los evaluativos, o también llamadas la función referencial y la expresiva. Como ya se ha señalado en apartados anteriores de esta investigación, saber construir una buena narración es parte del desarrollo de la competencia lingüística. Así que al realizar una narración hay que dejar ver principalmente quiénes son los participantes del acto comunicativo y qué relaciones existen entre ellos; es decir, señalar quién habla, en qué momento y la condición, nivel o situación que lo vincula con su interlocutor (Jiménez, 2006). Se sabe, por ejemplo, que cuando los narradores emplean elementos evaluativos en sus historias son narraciones más complejas cognitivamente, dado que, como expresa Berman (1997), la integración de la función lingüística forma-discurso es un proceso largo y es una carga cognitiva pesada para las y los niños. Esto es debido a que, en la tarea narrativa, las y los niños, además de realizar un

recuento de sucesos, deben defender perspectivas desde las que narrarán dichos eventos (Jiménez, 2006).

Crespo y Silva (2019) indican que en toda narración deberá incluirse el discurso de los actores, de lo contrario parecerá un informe de eventos o un resumen de sucesos. Estas autoras agregan que seleccionar una perspectiva para narrar sucesos es parte de la competencia comunicativa de un sujeto, ya que construir una perspectiva en la narración supone para todo hablante un requisito doble: por un lado, tendrá que verificar los sucesos a relatar, y por otro, atender las posibilidades de comprensión de los ocasionales interlocutores y flexibilizar las opciones que ya habían adoptado en caso de que sus interlocutores no hayan comprendido satisfactoriamente el relato. Dada la manera en que los individuos cuentan historias (principalmente sobre sus vivencias personales) vinculadas a la actividad humana, estos transmiten una visión del mundo y construyen su particular realidad; esto hace que la narración se perciba como un producto discursivo y lingüístico con una estructura interna exclusiva (Jiménez, 2006).

En relación con la perspectiva narrativa, Shiro (2007, como se citó en Shiro, 2012) explica que, como en la construcción de una perspectiva es necesario exponer los motivos de las acciones emprendidas por los participantes, se requiere que las y los narradores utilicen el lenguaje evaluativo para señalar el punto de vista que guiará su relato. Ya Labov (1972) y Peterson y McCabe (1983) afirmaban que los elementos evaluativos permiten conocer la perspectiva que el narrador asume ante los hechos narrados.

Por su lado, Sanders y Redeker (1996) toman en cuenta la teoría del espacio mental para definir la perspectiva como la presentación de un punto de vista (por ende, subjetivo) que limita la autenticidad de la información mostrada a una persona particular en el discurso; estas autoras agregan que un segmento discursivo está “perspectivizado” si su contexto

relevante de interpretación es un espacio limitado a la persona y, además, inserto en la realidad del narrador.

En este sentido, en palabras de Crespo y Silva (2019), el análisis del discurso ha reconocido y descrito ciertos mecanismos típicos de “perspectivización”, como el funcionamiento del sistema deíctico, las elecciones léxicas, entre otros. De forma similar, Shiro (2012) refiere hacia la posibilidad de que se construya una perspectiva a partir de los elementos gramaticales y discursivos con los que las lenguas introducen el habla y el pensamiento de los otros. Alarcón (2020a) explica que el discurso reproducido es uno de los elementos que se toman en cuenta en las narrativas, ya que como se ha observado a lo largo de las investigaciones relacionadas al tema (Alarcón, 2019, 2020a; Ely y McCabe, 1993; Gallucci, 2013; Köder y Maier, 2016; Sepúlveda y Teberosky, 2014, Shiro, 2012), este tipo de discurso es la herramienta con la que los narradores adjudican voz a los personajes de sus relatos originales o de recuentos (leídos o escuchados anteriormente).

Volosinov (1986, como se citó en Ely y McCabe, 1993) refiere que, en el habla indirecta existe, por un lado, un vaivén en la interacción entre el preservar la legitimidad de la voz original, y por el otro, el mezclar intencionadamente las voces de la fuente original con las del narrador. Esto tiene relación con lo señalado por Bajtín (1986, como se citó en Ely y McCabe, 1993), quien señala que las citas de hechos verbales pasados dejan ver los “ecos” o “matices dialógicos” de las expresiones que se producen o dicen antes.

Banfield (1973) manifiesta que en inglés se puede citar de dos formas el discurso de otro: directa o indirectamente. Esta investigadora indica que los gramáticos encuentran diferencias morfosintácticas entre el discurso directo y el indirecto de esta lengua.

Los diversos estudios en distintas lenguas acerca del discurso reportado (Alarcón, 2019; Banfield, 1973; Gallucci, 2013; Köder y Maier 2016, Maldonado 1999) han

demostrado que al reportar citas entre el estilo directo e indirecto sobresalen las diferencias sintácticas, y a manera de resumen se logra establecer que el estilo directo es más simple o menos complejo que el estilo indirecto; dicho de otra forma, mientras que en el discurso directo se vinculan dos cláusulas independientes, en el indirecto se presenta subordinación cuyos tiempos verbales varían, además de que la estructura sintáctica de las cláusulas subordinadas requiere de pronombres, deícticos, reacomodos de conjugaciones verbales de lo reportado en relación a lo originalmente dicho. De ahí que el estilo indirecto se domine tardíamente (Alarcón, 2019; Köder y Maier 2016).

En estudios comparativos sobre el uso de las distintas construcciones del discurso reportado en la producción infantil, se ha visto que la cita directa es más común que la indirecta principalmente entre el uso por parte de niñas y niños menores (Ely y McCabe, 1993; Hickmann, Champaud y Bassano, 1993; Shiro, 2012). Ese estilo directo implica un enfoque hacia lo reportado, es decir, lo dicho por los personajes (Aukrust 2004, Köder y Maier 2016). Por ejemplo, “el conejo le dijo al coyote: -No me comas a mí; mejor come ese trozo de queso que está en el río”. En cambio, cuando se elige el estilo indirecto, el enfoque se pone en la acción misma de reportar: “el conejo le dijo al coyote que no se lo comiera, que mejor se comiera el trozo de queso que estaba en el río”.

Cuando esta diferencia entre el estilo directo e indirecto se observa en los recuentos de historias previamente escuchadas, la elección de un estilo u otro tiene que ver con el grado de procesamiento de quien reporta una conversación original, como pudieron observar Goodell y Sachs (1992) en su estudio sobre recuento de narrativas por niños y adultos. En su estudio pudieron comprobar que niñas y niños de 4 y 6 años, en los recuentos de conversaciones previamente escuchadas, concatenaban una cita a continuación de otra, haciendo que su reproducción del discurso estuviera centrada en quien hace el reporte

(“reporter-centered”). Por el contrario, los adultos procesaban las conversaciones en su totalidad y las volvían a contar a través del estilo indirecto, lo que resultaba en reproducciones centradas en el escucha (“listener-centered”), aprovechando el propio entendimiento en el proceso de la reproducción.

Por ello, resulta de gran valor observar la manera en que niñas y niños reportan lo dicho o pensado por personajes de una historia previamente escuchada. Asimismo, se convierte en buen indicador del dominio lingüístico la complejidad de expresiones de las citas directas, pero sobre todo de las citas indirectas de lo dicho o pensado por actores-personajes dentro de una narración. Existe constancia de esta progresión entre escolares de 1º, 3º, 6º y 9º grados: de una recuperación de los diálogos de un cuento escuchado estrechamente apegados al estilo directo en que originalmente aparecen, hacia una reelaboración de esos intercambios dialógicos en un estilo indirecto (Alarcón, 2019, 2020a), dentro de una población mexicana hispanohablante ciudadana que asiste a escuelas públicas estándares de la ciudad de Querétaro.

En el presente estudio, con la población particular que se está considerando (bilingües de herencia, migrantes de su comunidad de origen a la ciudad de Querétaro, que asisten a una escuela que no toma en cuenta su condición socio-cultural), se observarán también las expresiones del discurso reproducido y referido en los recuentos para dar cuenta de su desarrollo narrativo.

3.3 Bilingües de herencia

3.3.1 Ser bilingüe

En este apartado, para el presente estudio se dará una definición de “bilingüe de herencia”, no obstante, previamente es necesario traer a colación la pregunta acerca de qué es ser bilingüe, pues existen definiciones diversas para responder esta pregunta, dependiendo desde qué enfoque se parta para esa definición. Lo que ha quedado claro al transcurrir de los años es que el concepto de *bilingüe* no debe ser simplificado. En este sentido, Baker (2001) asegura que ser bilingüe no debería definirse únicamente como alguien que posee dos lenguas, ya que sería como tratar de definir unos binoculares únicamente señalando que estos cuentan con dos lentes o de definir una bicicleta como algo que tiene dos ruedas; el concepto de bilingüe tiene matices e involucra muchos factores. Grosjean (2008) lanza algunas preguntas en torno a definir bilingüe o bilingüismo. Este autor señala que para dar respuesta comúnmente se ha apelado a la visión fraccional del bilingüismo, en la que se espera que los bilingües muestren una competencia comparable a la de un monolingüe en sus dos idiomas; en caso de que esa competencia no exista en ambas lenguas, especialmente en la mayoritaria dentro del contexto social en el que se encuentran, los bilingües corren el riesgo de ser denigrados y clasificados como inferiores. Esta visión es limitante y no es aportadora, así que este mismo autor propone una visión integral u “holística” que subraya que un bilingüe no es la suma de dos monolingües completos o incompletos, sino que, por el contrario, existe lo que él llama el *principio de complementariedad*, cuyo contenido expresa que un bilingüe usa sus dos lenguas, por separado o juntas, para diferentes propósitos, con distintos interlocutores y en diversos ámbitos de la vida. Continúa diciendo este autor que es precisamente por esta

variedad de objetivos que rara vez un bilingüe es igual o completamente fluido en sus dos lenguas, e igualmente esta variedad provoca que algunas de las competencias lingüísticas de los bilingües queden fosilizadas. Para el presente estudio, el crisol de funciones y de contextos en el que se desenvuelven los bilingües es uno de los puntos más importantes; además, permite vincular conceptos como la diglosia y la reestructuración lingüística, además de abordar el tema de las lenguas en contacto y de su importancia en los grupos de inmigrantes, para llegar posteriormente al concepto “bilingüe de herencia”.

Para Baker (2001), cuestionar a una persona acerca de si habla dos lenguas implica una pregunta en sí ambigua, ya que esa persona podría ser capaz de hablar dos lenguas, sin embargo, en la práctica seguramente hablará más una que la otra, o manejará una habilidad (leer, escribir, escuchar, hablar) más que otra. Lo importante es diferenciar entre la capacidad lingüística y el uso de la lengua, es decir, entre lo que se es capaz de hacer y lo que se hace con cada una de las lenguas que un hablante posee. Por lo tanto, se debe tener claro que una persona bilingüe podría definirse a partir del grado de bilingüismo o de la función de las lenguas que maneje. De hecho, se caería en un extremo al decir que alguien es bilingüe hasta que llegue a “dominar” dos lenguas; otro extremo sería considerarlo bilingüe si conoce solamente algunas palabras en dos lenguas sin poder comunicarse en ellas. En este sentido, Baker (2001) hace hincapié en que el concepto de bilingüe no se debe simplificar debido a que existen bilingües que hablan en una lengua, pero no leen ni escriben en ella, o quienes entienden una lengua al escucharla y al leerla, pero no hablan ni escriben en ella. Este autor hace referencia a los grados y matices de las cuatro capacidades lingüísticas, por ejemplo: alguien puede desarrollar mayormente la capacidad de entender conversaciones informales (como en un comercio, o en casa), sin embargo, esa persona puede no desarrollar de igual manera esa capacidad en un contexto formal (como en las conferencias académicas). En

conclusión, respecto del dominio de lenguas, el concepto de bilingüe se conforma de matices, de escalas de grises y no de blancos y negros.

Otro de los factores diferenciales dentro del bilingüismo es la caracterización de un bilingüe como integrante de un grupo social. Los bilingües y multilingües se suelen encontrar en grupos, estos forman parte de una región en particular (por ejemplo, los vascos en España) o pueden estar dispersos en comunidades (como los chinos en Estados Unidos); además, los bilingües pueden formar un grupo lingüístico distinto, ya sea como mayoría o minoría (Baker, 2001). Particularmente, para el presente estudio interesa exponer el concepto de “nuevas minorías”. Al respecto, Martin (2007) señala que comúnmente se ha llamado así a las minorías conformadas por las nuevas comunidades de inmigrantes. Este concepto tuvo su origen en la etapa posterior inmediata a la Segunda Guerra Mundial cuando varios grupos de refugiados desplazados se asentaron principalmente en Estados Unidos, Canadá, Australia y Reino Unido; estos grupos llegaron desde Europa, sin embargo, las principales inmigraciones a estos países venían del subcontinente indio, de África oriental y del Caribe. Además, grupos de personas de distintos países se han desplazado por razones de hambre, guerra o inestabilidad política en las últimas décadas del siglo XX (Martin, 2007). Si bien es cierto que el término “nuevas minorías” originalmente fue aplicado a los inmigrantes que llegaban a un país angloparlante, los motivos subyacentes en la migración son válidos para cualquier tipo de población; dicho de otro modo, las razones por las que se generan las migraciones mayormente coinciden en tener como propósito el encontrar mejores condiciones de vida. Dichas condiciones abarcan desde mejoras económicas o sociales, hasta las más profundas, aunque menos perceptibles, como el bienestar emocional y la tranquilidad en la convivencia familiar.

Grosjean (2008) apunta que la diversidad de razones (migración de diversos tipos, nacionalismo y federalismo, la educación, la cultura, el comercio, los matrimonios mixtos, etc.) que vinculan las dos (o más) lenguas de los bilingües, hacen que rara vez se utilicen ambas lenguas todo el tiempo; además, no todas las facetas de la vida de los bilingües requieren de la misma lengua. Se ha visto que, en la vida real, en lo cotidiano, es poco probable que una comunidad lingüística utilice sus dos (o más) lenguas para el mismo fin; por ejemplo: una comunidad lingüística puede utilizar su lengua minoritaria en el hogar con fines religiosos y en general, en las actividades sociales que giren alrededor de la familia; por el contrario, utiliza la lengua mayoritaria en el trabajo, en la educación y en los medios de comunicación (Baker, 2001).

Gardner-Chloros (2007) lanza la pregunta sobre qué distingue el multilingüismo de las minorías autóctonas de otros multilingüismos, en especial el multilingüismo de los grupos lingüísticos minoritarios de origen inmigrante. La investigadora responde a su pregunta al hacer referencia a lo que el investigador Edwards (en un trabajo del 2004) afirma de las diferencias entre estos dos tipos de minorías: que principalmente las minorías autóctonas tienen un derecho más fuerte que los inmigrantes hacia una atención especial para el mantenimiento de su cultura. No obstante, como manifiesta Edwards (2004, como se citó en Gardner-Chloros, 2007), lo que subyace al tratar de mantener la identidad es lo mismo en ambas minorías; y es que en la actualidad casi todos los grupos étnicos hacen frente a diversos obstáculos para conservar sus costumbres y tradiciones debido a la presión de asimilación y de homogeneización. Sin embargo, los grupos minoritarios deben enfrentarse, además, a la complicada división entre las funciones comunicativas y simbólica de su lengua. Por su parte, en cuanto a lenguas en contacto, Edwards (2007) expresa que cuando conviven varias lenguas en un mismo país suele suceder que una de las lenguas es señalada como prestigiosa, mientras

que la otra (o las otras) es vista como menos prestigiosa; además, a pesar de que dos o más variedades tengan estatus legal, una lengua (o variante) suele ser predominante, o tiene limitaciones regionales, o implica supremacía de poder social, económico y político.

Baker (2001) asegura que la diversidad de razones o de contextos en los que se sumerja un bilingüe al llegar a una nueva comunidad, derivado de su proceso migratorio, van de la mano con situaciones que antes él o ella desconocía, con nuevos interlocutores y nuevas funciones de lenguaje que requerirán nuevas necesidades lingüísticas, y ello, progresivamente, podrá cambiar la configuración funcional de la lengua de cada bilingüe en cuestión. Al hablar de restricción o ampliación de las lenguas de los inmigrantes es que se pueden anclar los términos de *bilingüismo electivo y circunstancial*. El bilingüismo electivo refiere precisamente a elegir aprender otra lengua; en cambio, el circunstancial no se elige, sino que son las circunstancias las que llevan a las personas a ser bilingües o multilingües. Este último tipo de bilingüismo es el que permea en la mayoría de la población de estudio de la presente investigación⁶.

3.3.2 Lengua de herencia y sus hablantes

Una vez constatado que el término *bilingüe* abarca un espectro de grises, se resalta que lo más importante en la *bilingualidad* es la función de las lenguas utilizadas por las y los hablantes multilingües. Se da paso entonces a escudriñar en el concepto de *lengua de herencia* (LH).

Cummins (2005) explica que el término *lenguas de herencia* ha estado en boga en Estados Unidos en los años recientes, no obstante, en Canadá el término surgió en 1977, con

⁶ Información obtenida mediante las fichas sociolingüísticas aplicadas a las y los participantes.

la creación de los programas de Lenguas de Herencia de Ontario; sin embargo, fue hasta los últimos años de la década de los 90 cuando los académicos estadounidenses empezaron a utilizar el término en el contexto de la política lingüística. Cummins (2005) refiere que se llevó a cabo la primera conferencia de lenguas de herencia en Estados Unidos de América en 1999 organizada por el Centro de Lingüística Aplicada y dos centros educativos, asimismo, se organizaron varias reuniones posteriores donde trataban temas relacionados a la enseñanza de estas lenguas.

Peyton, Ranard y McGinnis (2001) mencionan que los educadores lingüísticos llaman *lengua de herencia* a las lenguas habladas por los que inmigran a Estados Unidos o por los pueblos indígenas que radican en ese país. Por su parte, Fishman (2001) expresa que es posible definir una lengua de herencia como toda aquella que no sea inglesa, pero que sea utilizada cotidianamente en ese país angloparlante por no nativos y que, además, lo más importante es que subraya una relevancia familiar particular en quienes sean aprendices o usuarios de dichas lenguas.

Cummins (2005) advierte que, si bien toda lengua cuenta con una herencia, el término hablante de herencia hace referencia a inmigrantes, refugiados e indígenas, cuya lengua de origen ancestral es distinta a la lengua hegemónica del lugar donde radican.

Polinsky y Kagan (2007) aseguran que, dentro de las diversas definiciones de hablantes de lengua de herencia, se debe tener cuidado al abordar los aspectos culturales, ya que estos no serán suficientes para establecer una definición más estricta lingüísticamente hablando. Estas autoras señalan que algunos investigadores como Fishman (2001) y Van Dusen-Scholl (2003 como se citó en Polinsky y Kagan, 2007) ponen el foco en la especial trascendencia familiar hacia la lengua de herencia y en la fuerte conexión cultural con este tipo de lengua a través de la interacción familiar.

Aunque la motivación cultural y la trascendencia familiar son elementos importantes para aprender una lengua, estos no son suficientes para caracterizar el conocimiento lingüístico propiamente dicho, además, no ofrecen criterios operativos para identificar a los hablantes de herencia (Polinsky y Kagan, 2007). Se ha visto que, a pesar de la conexión cultural o familiar de los hablantes con su LH, no es en esta en la que desarrollan sus competencias lingüísticas, sino que lo hacen en la lengua mayoritaria; asimismo, aunque hayan sido expuestos desde su niñez a su lengua minoritaria, no alcanzan el mismo nivel de bilingüismo que el de sus abuelos o sus padres, incluso podrían carecer de todo tipo de capacidad lingüística, aunque en este caso ya se estaría haciendo referencia más al plano cultural (Boon y Polinsky, 2015).

Polinsky y Kagan (2007) prefieren acudir a la definición de hablante de lengua de herencia, en un sentido más estrecho del término (que se aplica mejor al aspecto lingüístico), a la más conocida y ampliamente utilizada: la de Valdés (2000, como se citó en Valdés, 2001 y en Polinsky y Kagan, 2007) quien define a los hablantes de herencia como individuos criados en hogares de Estados Unidos donde se habla una lengua distinta del inglés y que, hasta cierto punto, son bilingües en esta lengua mayoritaria e incluso en la lengua minoritaria.

Si bien la definición original se centra en el inglés y en los Estados Unidos, cualquier otra lengua dominante en otro contexto puede sustituirse; el criterio crucial es que la lengua de herencia fue la primera en el orden de adquisición, pero no se adquirió completamente debido a que el individuo cambió a otra lengua dominante (Polinsky y Kagan, 2007).

Respecto a sustituir en la definición original el inglés por cualquier otra lengua dominante, en la presente investigación se tomará como lengua dominante al español, mientras que las lenguas de herencia serán las lenguas indígenas mexicanas. De tal forma, se considera válido y pertinente trasladar el término *hablantes de herencia* a los inmigrantes

indígenas que salen de sus comunidades y se establecen (ya sea temporal o permanentemente) en contextos ciudadanos, sea que estos se encuentren dentro de su mismo Estado o hayan migrado a otro.

Abonando a lo relacionado con los inmigrantes, conviene plasmar lo que Boon y Polinsky (2015) refieren al respecto. Estas investigadoras afirman que existirán hablantes de herencia cada vez que se lleve a cabo un proceso de inmigración en donde una familia se mude más allá de sus fronteras lingüísticas y donde se formen dos comunidades bilingües con dos tipologías lingüísticas distintas: la dominante y la minoritaria. Continúan explicando que, de forma técnica, *lengua de herencia* (LH) señala la lengua no dominante de los hablantes bilingües que pertenecen a una minoría étnica o de migrantes.

Montrul (2016) refiere que el “American Heritage College Dictionary” define el vocablo *herencia* como algo adquirido desde el nacimiento, como una propiedad que se puede heredar o algo transmitido por una generación anterior. Si la propiedad adquirida es la lengua, entonces todas las lenguas que cumplan estos requisitos serían lenguas de herencia. Sin embargo, continúa explicando la investigadora, cuando el término *herencia* se aplica a las lenguas y a sus hablantes se trata de una caracterización relativa y no absoluta, ya que lo que define que una lengua sea de herencia es su contexto social local. De forma similar como ocurre en la lingüística, la educación y la política lingüística, entre otras áreas, el término *lengua de herencia* no escapa de las connotaciones sociopolíticas relacionadas con la distinción entre lenguas mayoritarias y minoritarias (Montrul, 2016).

Dentro de las diversas definiciones del concepto *hablantes de herencia*, se recurre a una que complementa las anteriores. Tal definición señala que los hablantes de herencia son hablantes nativos de una lengua minoritaria que aprenden en casa, pero, debido a la presión

sociopolítica de la lengua mayoritaria hablada en su comunidad, su lengua de herencia no se desarrolla plenamente (Montrul, 2016).

Montrul (2016) brinda, así, la definición que más conviene para el presente estudio: los hablantes de herencia son niños y adultos miembros de una minoría lingüística que crecen expuestos tanto a su lengua de origen (LH) como a la lengua oficial, mayoritaria o dominante. Esta investigadora agrega que las lenguas de herencia suelen ser habladas por los inmigrantes y sus hijos, aunque también pueden ser habladas en sus propios territorios cuando las lenguas nacionales o regionales y las lenguas indígenas comparten espacio con una lengua mayoritaria o dominante.

En años recientes ha crecido el interés por documentar e investigar el proceso de adquisición de las lenguas de herencia. Por ello el estudio de los hablantes de lenguas de herencia ha adquirido un protagonismo sin precedentes desde la primera década de este siglo. El interés ha estado tanto en razones teóricas como prácticas, desde las áreas de la lingüística teórica, la psicolingüística y la adquisición de lenguas, la lingüística aplicada y la educación⁷. Se ha visto que la adquisición de una LH es un tipo de adquisición bilingüe temprana que tiene lugar en un entorno sociolingüístico específico; desde un enfoque psicolingüístico e individual, el grupo de hablantes de herencia abarca diferentes tipos de aprendices bilingües tempranos, expuestos a su LH y a la lengua mayoritaria durante su infancia antes de la pubertad (Montrul, 2016).

En relación con los grados de bilingüismo o de las capacidades lingüísticas desarrolladas por los hablantes de herencia, de acuerdo con Boon y Polinsky (2015), aún se

⁷ Por ejemplo, Montrul (2016) ha redactado un libro cuyo contenido está basado principalmente en el desarrollo gramatical de la lengua de los hablantes de herencia, no obstante, va dirigido a (y puede ser fácilmente consultado por) profesionales de las áreas de la sociolingüística, la psicolingüística, la educación, las políticas lingüísticas y la enseñanza de lenguas.

podría agregar que, a pesar de las similitudes mostradas en el avance de la adquisición personal de la lengua de herencia, ya sea dentro de una misma o través de la diversidad de ellas, no todos sus hablantes presentan un dominio equivalente. Las investigadoras señalan que los hablantes varían individualmente en el grado de aproximación de su lengua de herencia a la representación mental que un hablante nativo tiene de la lengua. Igualmente, estas autoras dicen que dicha variación puede analizarse mediante la utilización de un modelo creado para el estudio de las lenguas criollas: el modelo del *continuum*, cuyos principios permiten argumentar que, en lugar de asumir un mismo nivel de competencia para todos los hablantes de herencia con un perfil común, se esperaría que cada hablante se sitúe en un punto diferente en este *continuum* de capacidades lingüísticas, cuyo espectro abarcaría desde los que tienen un nivel muy alto hasta los que difícilmente pueden unir algunas palabras en su LH; estos últimos son seguramente quienes recibieron una exposición muy limitada a la lengua durante su infancia y que probablemente nunca llegaron a expresarse oralmente en la misma. Además, agregan Boon y Polinsky (2015), los factores que caracterizan las capacidades lingüísticas de un hablante bilingüe son numerosos.

En consonancia con lo anterior, Montrul (2016) argumenta que los hablantes de herencia proceden de orígenes lingüísticos y culturales distintos, cuentan con diferentes niveles de educación y estatus socioeconómicos, y además están expuestos a diversas variedades y registros de su lengua de origen. Continúa explicando que, aun así, la mayoría de los hablantes de herencia comparten una característica: son más hábiles en la lengua mayoritaria, mientras que en la lengua de herencia presentan bastante variación cuyo rango puede oscilar desde la mera capacidad receptiva hasta el habla muy fluida; a esto, habrá que adicionar que la mayoría de los hablantes de herencia crecen en una situación de bilingüismo

sustractivo, esto es, un bilingüismo que resta a sus habilidades lingüísticas y comunicativas, no solo en la LH, sino también en la lengua dominante en su contexto.

Dirección General de Bibliotecas UAQ

4. CONTEXTUALIZACIÓN ETNOGRÁFICA DE LA POBLACIÓN DE ESTUDIO: BILINGÜES DE HERENCIA EN UNA ESCUELA URBANA DEL CENTRO DE QUERÉTARO

En el municipio de Santiago de Querétaro se concentra el mayor número de migrantes indígenas, quienes provienen de las comunidades indígenas del interior o del exterior del estado de Querétaro (Zarza, 2018). De estas familias migrantes indígenas es de donde surge la población de estudio para la presente investigación, específicamente, el interés se dirige hacia las niñas y niños bilingües de herencia que están en edad de asistir al nivel educativo básico de primaria en el centro de la ciudad capital de Querétaro.

En relación a los centros escolares en el municipio de Querétaro, particularmente a las primarias, el número de estas es de 247, de las cuales ninguna pertenece al enfoque intercultural bilingüe dado que las políticas de Educación Intercultural Bilingüe en México establecen que dicho enfoque se aplicará únicamente en las regiones multiculturales del país; la ciudad de Querétaro no se considera zona multicultural sino como municipio con una fuerte presencia indígena (Zarza, 2018). Este hecho implica que los niños migrantes se escolaricen en primarias en las que los profesores imparten sus clases únicamente en español, sin tomar en cuenta ningún elemento lingüístico ni cultural de las lenguas de herencia indígena de estos niños. Ello influye negativamente en dichos estudiantes ya que muchas veces el español no es su lengua materna y, en vez de aprovechar el bagaje tanto lingüístico como cultural que ya han acumulado, se provocan asimetrías educativas que puede derivar en resultados de bajo rendimiento en el aprendizaje (Walqui y Galdames, 2006).

La población del presente estudio está conformada por alumnos de una escuela primaria urbana del centro de Querétaro en cuyo turno vespertino recibe a un número

importante de niños migrantes. De acuerdo a los datos tomados en Zarza (2018), a este centro escolar asisten aproximadamente 170 alumnos⁸, de los cuales podría haber entre 10 y 15 de origen indígena⁹ en cada grado. Uno de los factores que influía en no tener el número exacto de alumnos de origen indígena era que los padres de estos regularmente ocultaban su procedencia, así como su lengua materna, de acuerdo a lo expuesto por las investigadoras Alarcón (Seminario de Lingüística y Educación [SEMLE], 2020) y Zarza (2018).

La recopilación de datos acerca de los alumnos que ingresaron a esta primaria en primer grado en 2016 informa que se registraron 27, de los cuales 14 (52%) eran niños de procedencia indígena cuyas lenguas de herencia eran el otomí, mixe, mixteco, zapoteco y náhuatl (SEMLE, 2020). En 2020 se dio seguimiento al mismo grupo, que ya cursaba cuarto grado y contaba con 23 integrantes de los cuales 15 eran de origen indígena (65.22%) y cuyas lenguas de herencia eran otomí, náhuatl y triqui (*idem*). Otro dato de interés encontrado fue que 15 estudiantes han permanecido en esta escuela desde el grupo de primero, de estos, 11 son de origen indígena (*idem*); dicha información deriva de un proyecto etnográfico llevado a cabo por la división Querétaro del Seminario de Lingüística y Educación (SEMLE).

Precisamente, parte de esta población es de donde deriva la muestra que se tomó para el presente estudio en el que se utilizó un cuestionario sociolingüístico cuyas respuestas de los participantes señalan que algunos de los bilingües de herencia indígena asistían por la mañana a Centros de Día. Estos centros son espacios creadas por el gobierno municipal de Santiago de Querétaro, en los que se les ofrece a niñas y niños en condición de calle,

⁸ El dato lo dio la directora de la primaria en la que Zarza (2018) llevó a cabo su investigación. Es relevante mencionar que no se contaba con el dato exacto ya que las bajas y altas fluctuaban durante todo el ciclo escolar.

⁹ Números detectados en los registros que hacen los profesores, a través de sus percepciones, a inicio de ciclo escolar para dar seguimiento a sus alumnos.

actividades lúdicas, deportivas y culturales; además se les brinda comida, asesorías para sus tareas y transporte que los lleva de los Centros de Día a la escuela primaria a la que asisten¹⁰. No obstante, algunos de estos niños no podían asistir a dichos centros porque debían ayudar a sus madres y padres en sus actividades laborales, o porque por algún reporte por mala conducta les impedía cumplir con los requisitos para continuar su estancia en estos centros.

Un factor constante en varios de los niños y niñas de origen indígena, desde que cursaban el primer grado, era que laboraban (Zarza, 2018), su situación fue similar cuando se encontraban en cuarto grado; ellos estaban activos ya fuera ayudando a sus papás en sus negocios semi establecidos (por ejemplo, puestecitos en las banquetas de las calles), recolectando botellas por las calles, vendiendo en sus locales de ropa o ayudando en las actividades domésticas.

Este factor, aunado a otros, como las visitas que hacían a sus poblaciones de origen o la lejanía de sus viviendas en la ciudad, eran generadores del marcado ausentismo escolar. Es pertinente mencionar que las visitas que estos niños y niñas hacen a sus comunidades son motivadas, principalmente, por tradiciones y celebraciones que fomentan la preservación de su contexto indígena.

¹⁰En septiembre del 2019 empezaron a implementar la enseñanza de oficios como carpintería o repostería y clases de defensa personal. Esto se lleva a cabo con la intención de que quienes son atendidos en los Centros de Día no tengan que trabajar en la calle y no estén en situación de riesgo.

5. PREGUNTAS Y OBJETIVOS

5.1 Pregunta general de investigación

La caracterización del lenguaje de la población de estudio requiere responder a: ¿Cómo es el desempeño lingüístico y narrativo (expresiones del paisaje de la conciencia) de once niñas y niños bilingües de herencia indígena, migrantes en la ciudad de Querétaro y que han sido escolarizados en un contexto urbano ajeno a su condición sociocultural?

5.2 Preguntas específicas

- 1) ¿Cómo es el desempeño lingüístico sintáctico y semántico de estas niñas y niños bilingües de herencia?
- 2) ¿Cómo es la construcción del paisaje de la conciencia en sus narraciones generadas con base en el recuento oral de una historia tradicional?
- 3) ¿Cómo otorgan los estilos de la voz a sus personajes en sus narraciones generadas con base en el recuento oral de una historia tradicional?

5.3 Objetivo general

Describir, desde un alcance exploratorio-descriptivo y con un enfoque mixto, el desempeño lingüístico y narrativo de once niños y niñas de origen indígena migrante que se escolariza en un contexto educativo diferente a su condición socio-cultural.

5.4 Objetivos específicos

- 1) Describir el desempeño lingüístico de esos once participantes mediante la adaptación de subtarefas de pruebas de lenguaje (CEG y CELF-4 Spanish).
- 2) Describir la narración de esos once participantes a través de la construcción del paisaje de la conciencia mediante las expresiones de estados internos atribuidas a sus personajes, así como las formas en que les otorgan voz en la narración generada con base en el recuento oral de una historia tradicional.
- 3) Valorar diferencias entre los resultados de su desempeño lingüístico y los resultados del análisis de la construcción del paisaje de la conciencia en sus narraciones.

Dirección General de Bibliotecas UAQ

6. METODOLOGÍA

En este capítulo se describe la manera en que se llevó a cabo la investigación, es decir, se explica cómo estuvo conformada la población de estudio, cómo se elaboró la base de datos, qué instrumentos se utilizaron y el procedimiento que se siguió para recoger las muestras. Se trata de una investigación de tipo descriptivo.

Se debe aclarar que el haber seleccionado niños y niñas de cuarto grado de primaria se basa en dos factores. Primero, con el grupo escolar del que proviene la muestra de la presente investigación, hubo un estudio previo de sensibilización hacia la diversidad étnica y lingüística en el trabajo de Zarza (2018), cuando estos bilingües de herencia iniciaban la escuela, en primer grado. Aunque ha habido movimiento de estudiantes en los cuatro años de la trayectoria escolar de este grupo, las y los bilingües de herencia, principalmente migrantes internos de Querétaro, han constituido la población escolar más estable y duradera en esta escuela.

El segundo factor está en el hecho de que las niñas y los niños que cursan cuarto grado están en un momento clave para que se consoliden los mecanismos de lecto-escritura que les permiten pasar a la comprensión de mayor conocimiento del mundo. En este ciclo escolar, que abarca de los 9 a los 11 años, se da la consolidación de la alfabetización, que va de la mano con lo cognitivo, y en esto juega un papel importante lo lingüístico (Owens, 2003). Si no se consolidan estas áreas, repercutirá negativamente en el desarrollo académico principalmente, pero también en diversas áreas de la vida, ya que en casi todas las actividades que realicen tendrán que desenvolverse en la lengua dominante: el español.

6.1 Muestra de estudio

La muestra de estudio está conformada por 11 participantes provenientes de familias de origen indígena: 5 niñas y 6 niños, de entre 9 y 11 años de edad, que cursaban el 4° grado de una escuela primaria pública urbana del Municipio de Santiago de Querétaro¹¹.

La elección de la escuela primaria en la que se realizó el estudio se basó en la necesidad de dar continuidad a una serie de investigaciones llevadas a cabo por el grupo del Seminario de Lingüística y Educación (SEMLE)¹², división Querétaro, principalmente a través la Maestría en Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas de la Universidad Autónoma de Querétaro (Mora, 2020; Zarza, 2018).

6.1.1 Perfil sociolingüístico

Las y los participantes del presente estudio eran niños y niñas provenientes de familias indígenas. Estas pertenecían a comunidades del estado de Querétaro (Amealco de Bonfil y Santiago Mexquititlán) o estaban conformadas por migrantes de otros estados (Estado de México, Hidalgo, Oaxaca y San Luis Potosí). El total de las y los participantes eran hablantes de español, no obstante, existían en ellos diferentes grados de bilingüismo de herencia (BH), así como de distintas lenguas: otomí, náhuatl y triqui.

En relación con los distintos grados de bilingüismo de herencia, estos serán especificados en la sección 6. 1. 3, dentro de la fase de la recolección de los datos y como parte del etiquetado de las y los participantes.

¹¹ Originalmente se había pensado en una muestra de 24 niños y niñas, sin embargo, por las condiciones restrictivas ocasionadas por la pandemia de la Covid19, a la mitad del primer semestre del 2020, se interrumpieron las actividades presenciales en todo centro educativo, lo que impidió terminar la aplicación de los instrumentos a todos los participantes.

¹² El SEMLE es un proyecto originado en El Colegio de México (COLMEX), al que se sumaron distintos grupos de investigación en la CDMX, Querétaro, Guadalajara, y recientemente, en Puebla.

6.1.2 Fichas sociolingüísticas

Es importante mencionar que toda la información del perfil sociolingüístico de la población de estudio se obtuvo mediante las fichas sociolingüísticas creadas por el SEMLE en una versión modificada y simplificada principalmente por la Dra. Mónica Alvarado (profesora integrante del SEMLE Grupo Querétaro) y sus colaboradoras; sobre esta versión, en el presente estudio se realizaron algunos ajustes para aplicar el cuestionario sociolingüístico (Anexo 1).

6.1.3 Etiquetado identificador del bilingüismo de herencia

A partir de los datos obtenidos de las fichas sociolingüísticas, se contó con suficiente información para identificar la condición lingüística de los participantes. Primeramente, se establecieron dos tipos de bilingüismo: activo (A) y pasivo (P), dentro de los que se fijaron gradaciones con números. A continuación, se muestra la categorización de cada nivel propuesta con base en Cummins (2005), Baker (2001) y Grossjean (2008):

BHA1: *Bilingüe de Herencia Activo grado 1* = entiende conversaciones y habla constantemente su lengua de herencia.

BHA2: *Bilingüe de Herencia Activo grado 2* = entiende poco y habla casualmente su lengua de herencia.

BHP1: *Bilingüe de Herencia Pasivo grado 1* = entiende las conversaciones de su lengua de herencia, pero no la habla.

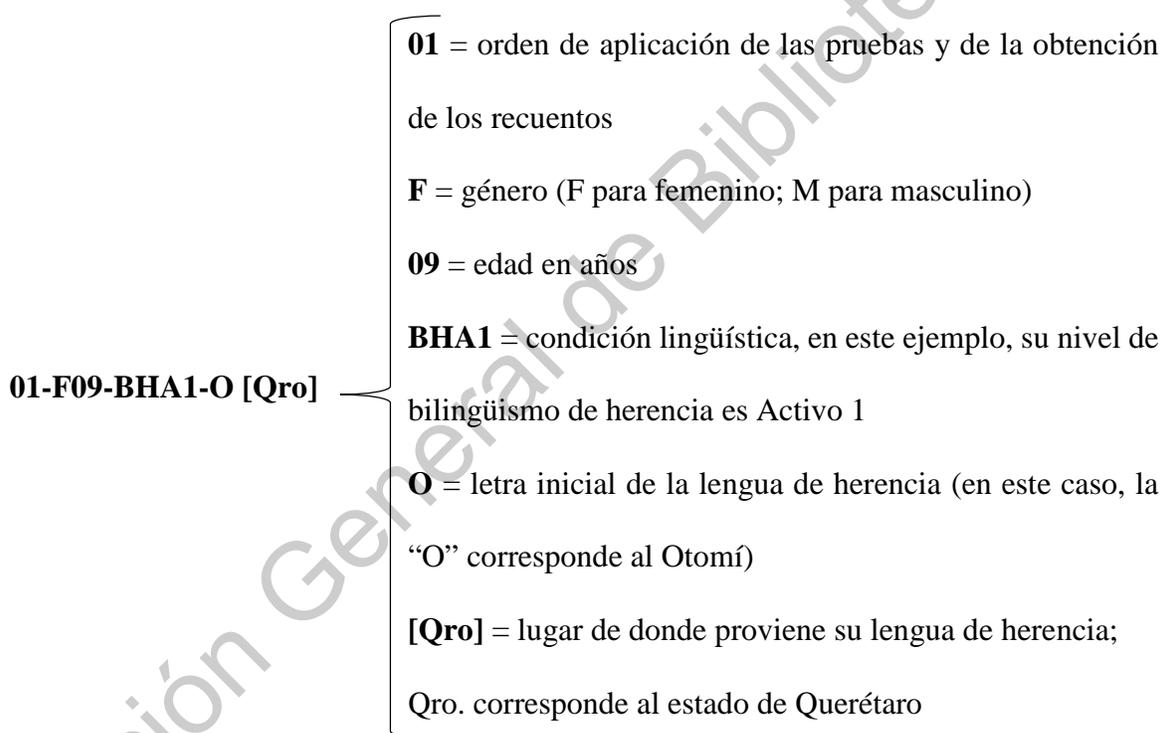
BHP2: *Bilingüe de Herencia Pasivo grado 2* = entiende algunas palabras de su lengua de herencia.

BHP3: Bilingüe de Herencia Pasivo grado 3 = no entiende ni habla su lengua de herencia.

A continuación, en la Figura 1 se muestra un ejemplo de código-etiqueta, así como los elementos que se tomaron en cuenta para formarlas. Con esta codificación se pudo organizar las narraciones de los participantes, además de categorizarlos por su nivel de bilingüismo.

Figura 1

Ejemplo y Elementos del Código-Etiqueta para Categorizar a los Participantes



En la Tabla 1 se muestran las etiquetas del total de las y los participantes. Con la información de las etiquetas es fácilmente percatarse del género, la edad, el nivel de bilingüismo, la lengua de herencia y el lugar de origen de la lengua de las y los participantes. Los números con los que inician las etiquetas, como ya se indicó en la Figura 1, señalan el

orden en que fueron aplicadas las pruebas de lenguaje y en que se obtuvieron las narraciones, por ello, dicho orden no es necesario especificarlo en la Tabla 1.

Tabla 1

Descripción de los Elementos en las Etiquetas de las y los once participantes

	Etiqueta	Descripción
F	01-F09-BHA1-O [Qro]	Nueve años, BH Activa de nivel 1, Otomí, de Querétaro
	02-F09-BHP1-T [Oax]	Nueve años, BH Pasiva de nivel 1, Triqui de Oaxaca
	10-F09-BHP3-N [Pue]	Nueve años, BH Pasiva de nivel 3, Náhuatl de Puebla
	05-F09-BHP2-O [Qro]	Nueve años, BH Pasiva de nivel 2, Otomí de Querétaro
	03-F11-BHA2-O [Qro]	Nueve años, BH Activa de nivel 2, Otomí de Querétaro
M	08-M09-BHP3-O [Qro]	Nueve años, BH Pasivo de nivel 3, Otomí de Querétaro
	11-M10-BHP2-O [Qro]	Diez años, BH Pasivo de nivel 2, Otomí de Querétaro
	06-M09-BHP3-N [SLP]	Nueve años, BH pasivo de nivel 3, Náhuatl de SLP
	04-M09-BHP2-O [Qro]	Nueve años, BH pasivo de nivel 2, Otomí de Querétaro
	09-M10-BHP3-O [Hgo]	Diez años, BH Pasivo de nivel 2, Otomí de Querétaro
	07-M09-BHP2-O [Edomex]	Nueve años, BH pasivo de nivel 2, Otomí del Edomex

Nota: F=Femenino, M=Masculino, SLP= San Luis Potosí, Edomex=Estado de México

6.1.4 Información etnográfica adicional

A partir de la información obtenida mediante las Fichas Sociolingüísticas (FS), se pudo recopilar información adicional como la escolaridad y la situación laboral de los padres de las y los niños de la muestra. Así, a continuación, se observa lo reportado por ellos en las FS respecto a la escolaridad (Tabla 2) y, posteriormente, se deja ver lo que reportaron respecto a la situación laboral de sus padres. Esta se tomó en cuenta ya que en la parte

cualitativa interesa conocer el contexto en el que se desenvuelven las y los participantes. Esta información es relevante, se referenciará en el Capítulo de Consideraciones Finales.

Tabla 2

Escolaridad de los padres de las y los migrantes externos e internos BH

	Participante	Madre	Padre
Internos	01-F09-BHA1-O [Qro]	NL-NE	Secundaria
	08-M09-BHP3-O [Qro]	No Escribe	Escribe Poco
	11-M10-BHP2-O [Qro]	No Escribe	Escribe
	05-F09-BHP2-O [Qro]	Prim-Tru	Primaria
	04-M09-BHP2-O [Qro]	Primaria	No Dato
	03-F11-BHA2-O [Qro]	Primaria	Secundaria
Externos	02-F09-BHP1-T [Oax]	NL-NE	NL-NE
	06-M09-BHP3-N [SLP]	LyE	LyE
	10-F09-BHP3-N [Pue]	LyE	LyE
	09-M10-BHP3-O [Hgo]	Primaria	Primaria
	07-M09-BHP2-O [Edomex]	Secundaria	Secundaria

Nota: NL-NE=No lee ni escribe, LyE=Lee y escribe, Prim-Tru=Primaria

Trunca

Respecto a la situación laboral de los padres de las y los participantes, se muestra lo informado por estos en las fichas sociolingüísticas:

01-F09-BHA1-O [Qro] “*Mi mamá es ama de casa*”. “*Mi papá trabaja en la obra*”.

02-F09-BHP1-T [Oax] “*Venden ropa en el local*” (la niña explicó que tenía un local de ropa típica en el centro de la ciudad).

03-F11-BHA2-O [Qro] “*NO SÉ*”.

04-M09-BHP2-O [Qro] *“Mi mamá trabaja en (nombre del restaurante), limpia el piso y hace tortillas”*. *“Mi papá, está buscando trabajo”*.

05-F09-BHP2-O [Qro] *“Mi mamá, de limpieza, creo”*. *“Mi padrastro, no sé en qué”*.
“Mi abuelita, en limpieza”.

06-M09-BHP3-N [SLP] *“Mi mamá vende bolsas y trabaja en limpieza”*. El niño explicó que su mamá tejía las bolsitas que vendía. *“Mi papá, vende frutas y verduras”*. El niño dio a conocer que su padre era empleado de una verdulería.

07-M09-BHP2-O [Edomex] *“Mi mamá, en los semáforos. Vende bolsas para basura en la colonia”* (el niño explicó que la colonia a la que hace referencia es la misma donde viven). *“Y trabaja en el tianguis”* (el niño aclaró que su madre vendía juguetes en el tianguis). *“Mi papá vende afuera del hospital”* (el niño informó que los productos que su padre vendía afuera del hospital eran aguas, refrescos, dulces).

08-M09-BHP3-O [Qro] *“Mi mamá vende dulces”*. *“Mi papá construye casas”*.

09-M10-BHP3-O [Hgo] *“Mi mamá, en la gasolinería”*. *“Mi papá, albañil”*.

10-F09-BHP3-N [Pue] *“En un restaurante”*. El niño comentó que ayudaba a su mamá en su trabajo, específicamente, que le ayudaba a hacer limpieza.

11-M10-BHP2-O [Qro] *“Venden dulces en el centro”* (El niño explicó que gran parte de su familia tiene puestecitos semifijos de dulces en algunas aceras del centro de la ciudad).

6.2 Elaboración de la base de datos

La base de datos se conformó a partir de un corpus de muestras narrativas orales de recuento y de los puntajes convertidos a percentiles de tres subtarefas de una prueba clínica de lenguaje y de la versión abreviada de una prueba gramatical de lenguaje (que serán

descritas en el sub-apartado 6.2.2). A la organización en percentiles de los resultados obtenidos en las pruebas de lenguaje se les designó como desempeño lingüístico.

6.2.1 Muestras narrativas

Para la obtención de las muestras narrativas se decidió trabajar con una tarea de recuento basada en el cuento *Las travesuras del conejo* (Núñez y Carreón, 2013). Este cuento es una historia de tradición indígena y trata sobre un conejo que encuentra a un coyote en la orilla de un lago y desde esa primera ocasión y hasta que el cuento finaliza, los protagonistas pasan por una serie de eventos en los que el conejo siempre intenta engañar al coyote para comérselo, aunque al final no lo logra. En la historia se encuentran estructuras de diálogos entre los personajes, así como expresiones de estados mentales o situaciones que las pueden generar.

Dado que se requería que las y los participantes escucharan el cuento leído por el aplicador y simultáneamente vieran las láminas de imágenes (sin nada de texto), se elaboraron dos versiones del cuento:

- a) Una para el lector-aplicador. Se editó para dejar las imágenes y el texto en español (también incluía texto en la lengua indígena pima).
- b) Una para el oyente-participante. Se editó para borrar todo el texto y dejar únicamente las imágenes.

En ambas versiones se tenía el mismo número de imágenes en las páginas correspondientes para que las y los participantes pudieran ir hilando lo que se les contaba con la imagen, de tal manera que al realizar la tarea de recuento el ver las imágenes les ayudara a recordar la historia.

Para provocar el recuento, la consigna fue la siguiente:

“Te voy a leer un cuento. Mientras yo te lo leo, tú puedes ver las ilustraciones en el libro. Mira, cuando yo haya terminado de leer una página, tú vas a saber porque voy a mover la mano [así, mira –decirle cómo-]. Así podemos avanzar las páginas al mismo tiempo.” Al terminar de leer el cuento se le dijo al narrador: *“Ahora quiero que tú me lo cuentes, puedes ver las imágenes para que te acuerdes bien del cuento. Voy a grabar tu voz porque queremos que otros niños más pequeños escuchen el cuento, pero ellos no tienen las imágenes, solamente van a escuchar tu voz.”*

6.2.1.1 Recolección y organización

Cada uno de los recuentos de cada participante se guardó en audio-grabaciones hechas mediante celular de donde se trasladaron a computadora para su posterior transcripción. Para manejar eficazmente una clasificación que facilitara la organización de las transcripciones, se decidió hacer un etiquetado en el que se reconociera el orden en que se llevaron a cabo las narraciones, así como la condición lingüística, la edad, el género y el estado de donde provenían las y los participantes.

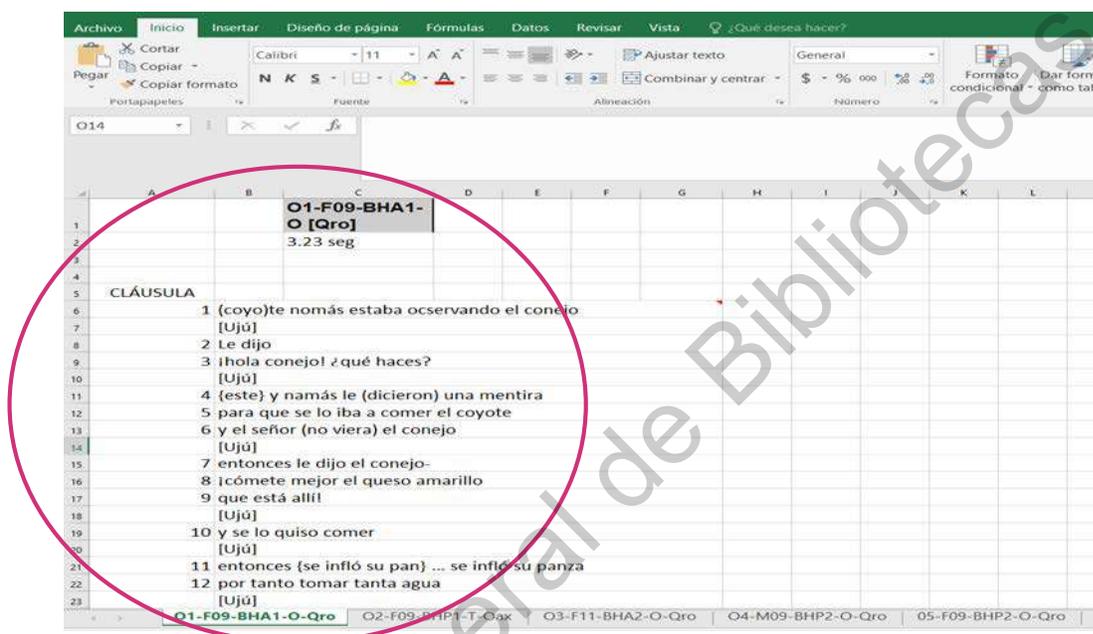
6.2.1.2 Transcripción

Las muestras narrativas se transcribieron tomando la cláusula como unidad de análisis y la propuesta de Berman y Slobin (1994b) que está basada en el formato de transcripción de CHILDES (<http://childes.psy.cmu.edu/>). En este modelo de transcripción la unidad básica de análisis es la cláusula, que es cualquier unidad que contenga un predicado unificado (actividad, evento o estado).

En seguida, en la Figura 2, se muestra una de las primeras etapas de las transcripciones divididas en cláusulas. Específicamente, la hoja activa de Excel deja ver una parte de la transcripción de la participante 01-F09-BHA1-O [Qro].

Figura 2

Ejemplo de División en Cláusulas de Muestras Narrativas del Recuento



Tanto las transcripciones como las categorizaciones fueron verificadas por un criterio de interjuez para lograr confiabilidad, es decir, todas se revisaron por dos personas para que no hubiera duda de las cláusulas transcritas y en las categorías. En caso de discrepancia, se revisaba una tercera vez por ambos jueces simultáneamente.

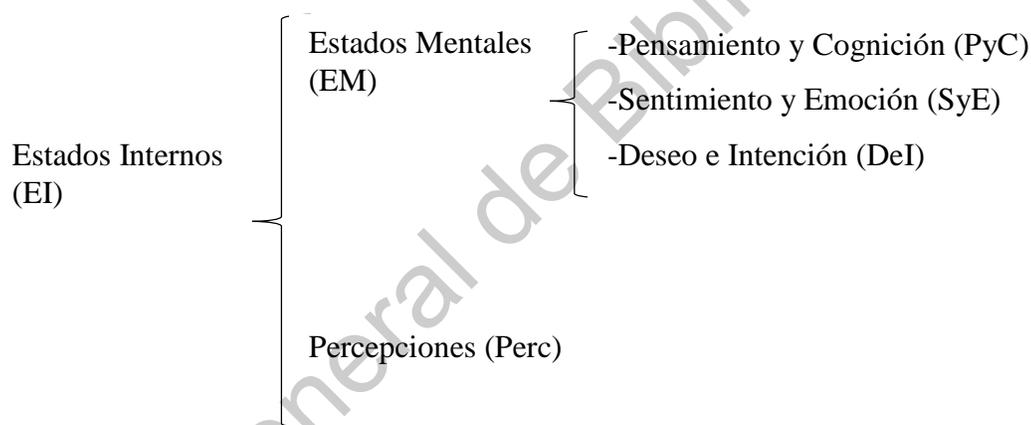
6.2.1.3 Categorización y etiquetado de expresiones de Estados Internos (EI)

Una vez terminada la transcripción de los recuentos y la división de estos en cláusulas, se prosiguió a categorizar y a etiquetar, de acuerdo a la propuesta de Alarcón (2018), a su

vez, basada en Bocaz (1996), las expresiones que hacían referencia a Estados Internos (EI). Estos se sub agruparon en Estados Mentales (EM) y en Percepciones (Perc); dentro de EM se dejaron a Pensamiento y Cognición (PyC), Sentimientos y Emociones (SyE), Deseos e Intenciones (DeI), mientras que Percepciones (Perc) se dejó de manera independiente. Todo esto se aprecia en la Figura 3. Una vez hecho el etiquetado de los EI, se prosiguió a plasmarlo en las cláusulas transcritas en Excel.

Figura 3

Jerarquización de las Etiquetas de las Expresiones de los Estados Internos (EI)



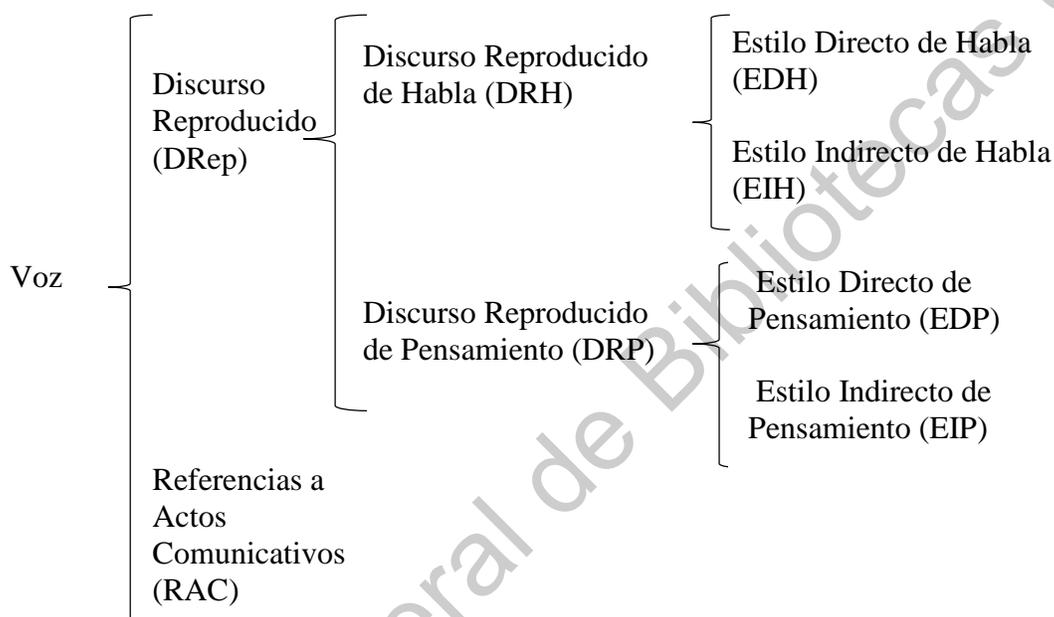
6.2.1.4 Categorización y etiquetado de las expresiones de Voz

Así como se categorizaron las expresiones de EI, se prosiguió con lo propio para la Voz, siguiendo la propuesta de Alarcón (2019, 2020a), llamada al principio Discurso Referido (DRef), que a su vez se sub clasificó en Discurso Reproducido (DRep) y en Referencias a Actos Comunicativos (RAC). El DRep se subdividió en DRep de Habla y de Pensamiento, que igualmente fueron sub organizados en Estilo Directo de Habla (EDH) y en Estilo Indirecto de Habla (EIH). Es importante mencionar que dentro de la categoría EDH

aparecieron algunas expresiones sin ninguna marca explícita indicadora de un estilo directo de habla; para fines prácticos de la investigación se decidió contabilizarlas junto con las otras EDH. Para visualizar la categorización mencionada obsérvese la Figura 4.

Figura 4

Jerarquización de las Etiquetas de las Expresiones de Voz



6.2.1.5 Registro y contabilización de expresiones de EI y de Voz

Como último paso, se llevó a cabo el registro de las etiquetas (ver Figura 5) para posteriormente contar cada expresión, esto mediante la asignación de un número 1 a lado derecho de cada expresión. De tal forma, el programa Excel podría sumarlos automáticamente al indicarle que lo hiciera. Al mismo tiempo, para facilitar la distinción dentro de las filas de Excel se dividieron mediante diversos colores. Por último, se obtuvieron

6.2.2 Desempeño lingüístico

El llamado desempeño lingüístico está conformado por los resultados de las pruebas del lenguaje aplicadas. Una de ellas fue *Comprensión de Estructuras Gramaticales* (CEG) de Mendoza, Carballo, Muñoz y Fresneda (2005) versión abreviada¹³; es decir, la prueba originalmente contiene 80 ítems, pero se utilizó la reducida a 20. Esta prueba, como su nombre lo refiere, se emplea para evaluar la comprensión de estructuras gramaticales del español, así que está integrada por ítems dirigidos a la evaluación de la morfosintaxis, principalmente.

Otra de las pruebas utilizada fue la *Clinical Evaluation Language Fundamentals-4 Spanish Edition* (CELF-4 Spanish) de Semel, Wiig, Secord y Langdon (2006). De esta prueba se aplicaron únicamente tres subtareas, específicamente las que se dirigían a analizar el área morfosintáctica y la de léxico. Las tres subtareas aplicadas fueron: *Recordando Oraciones* (RO), *Vocabulario Expresivo* (VE) y *Clase de Palabra-Receptivo* (CP-r).

La subtarea RO implica que el participante escuche y repita la oración que indique el aplicador de la prueba, cada oración va aumentando en complejidad, tanto por la extensión como por la inclusión de clíticos. El aumento de la complejidad en las oraciones se muestra tanto en extensión como en variedad de morfemas, principalmente de palabras funcionales, de tiempos verbales compuestos o de voz pasiva. En la subtarea VE, la indicación para el participante es decir el nombre de la imagen que se muestra. Por último, en la subtarea CP-r, los participantes debían elegir, a partir de una relación léxico-semántica, dos de las cuatro palabras presentadas.

¹³ Versión reducida por investigadores de la Facultad de Lenguas y Letras de la Universidad Autónoma de Querétaro.

La obtención del puntaje de cada prueba se llevó a cabo como lo indican sus respectivos manuales, no obstante, debido a la variación dialectal entre el español de España (variante utilizada en la prueba CEG) y el de México, se equipararon algunas respuestas. Para una mejor idea, se ofrece el ejemplo de la subtarea de VE en el ítem 7: la respuesta estandarizada era “esqueleto” u “osamenta”, sin embargo, se aceptó como válida la respuesta “calaca” o “calavera” dado que en el español mexicano es de extendido uso. Dichas equivalencias se permitieron gracias a que se tomaron las pruebas del lenguaje únicamente como indicador de un desempeño lingüístico comparable en la población de estudio, que además servía de referencia al relacionar los resultados obtenidos en las pruebas de lenguaje y los de las muestras narrativas. Es decir, no se consideró tomar los puntajes de dichas pruebas como identificador de trastornos de lenguaje o para cuestiones clínicas.

Después de obtener el puntaje de cada subtarea de CELF-4 Spanish y de la prueba CEG, el siguiente paso fue convertir esos puntajes en percentiles. Dicha conversión se llevó a cabo a partir de las tablas de equivalencias correspondientes a cada prueba.

6.3 Análisis estadístico

El análisis estadístico se llevó a cabo a través del software “Statistical Package for Social Sciences (SPSS)”. Como primer paso se debía confirmar si la distribución de los datos era normal.

Para obtener la normalidad de datos, dado que el número de participantes era menor a 30, correspondió aplicar la prueba de Shapiro-Wilk. Dado que los valores de significancia de Shapiro-Wilk indicaron que los datos no mostraban una normalidad en su distribución, se acudió a correr pruebas no paramétricas.

La primera prueba no paramétrica en aplicarse fue la de correlación de Spearman, puesto que, para la presente investigación, interesaba observar correlaciones entre CEG y las expresiones de estado internos, entre CEG y los estilos de voz; entre CELF-4 Spanish y los estados internos, entre CELF-4 Spanish y los estilos de voz.

La segunda prueba no paramétrica utilizada fue la U de Mann-Whitney, con ella se pueden comparar las medias de dos muestras independientes y ver si existen diferencias entre estas. En la presente investigación, las muestras independientes corresponden a separar niños y niñas, así como a la separación entre migrantes internos y externos.

Es relevante mencionar que, al llevar a cabo la prueba de normalidad de datos, el programa SPSS arroja también los valores de los estadísticos descriptivos, así que se observaron la media aritmética y la desviación estándar de cada componente del desempeño lingüístico y de las expresiones de Estados Internos y de Voz dentro de las narraciones.

6.4 Consideraciones éticas

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.

7. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este capítulo se presentan los resultados y su discusión. En primer lugar, se muestra el valor de la normalidad de los datos, después se habla de los resultados obtenidos mediante las pruebas no paramétricas. Posteriormente, se señalan los percentiles del desempeño lingüístico, conformado por tres de las subtareas de CELF-4 Spanish y por la versión breve de CEG (recordando que CELF y CEG son pruebas de lenguaje); se muestran los resultados por cada una de las subtareas. Enseguida, se presentan y discuten los resultados en la narración mediante la tarea de recuento, cuyos elementos de análisis son las expresiones de Estados Internos (EI) y los estilos de voz que los participantes otorgan a los personajes del cuento; de ambos elementos narrativos se toman en cuenta la frecuencia de aparición en los recuentos individuales.

7.1 Pruebas estadísticas

Dado que el número de participantes de la muestra era de once, la primera prueba que se aplicó fue la de Shapiro-Wilk para determinar si los datos tenían una distribución normal. Al aplicar esta prueba, el valor de significancia de Shapiro-Wilk fue < 0.05 , por lo tanto, los datos se consideraron con distribución no normal, por ello, se procedió a correr pruebas no paramétricas: la de correlación de Spearman y la de U de Mann-Whitney.

La prueba de Spearman se aplicó para observar posibles correlaciones entre el desempeño lingüístico y las expresiones de EI y de estilos de Voz. Específicamente, la prueba de Spearman se corrió para ver relaciones entre CEG y las expresiones de EI. Igualmente, se corrió para ver relaciones entre CELF-Ve y las expresiones de EI, así como entre CELF-Ve

y los estilos de voz. En todas las combinaciones mencionadas, los resultados indicaron valores muy por arriba de 0.05, por lo tanto, ninguno se considera significativo.

Por otro lado, al aplicar la prueba U de Mann-Whitney los resultados fueron los siguientes: en la variable género se obtuvo una diferencia significativa con valor de 0.009 en la categoría percepción correspondiente a las expresiones de estados internos, mientras que en las demás categorías de estas expresiones y en las categorías de estilos de voz se arrojaron valores no significativos. En la variable por tipo de migración se mostraron diferencias no significativas entre ambos tipos de expresiones, estados internos y estilos de voz.

7.2 Desempeño lingüístico

Para conocer el desempeño lingüístico de los participantes, como ya se explicó en el capítulo de metodología, se utilizaron, por un lado, la versión breve de la prueba CEG que, aunque está dirigida a diagnosticar algún trastorno de lenguaje, en la presente investigación únicamente se utilizó para obtener un panorama de la estructura gramatical del español de los participantes. Por otro lado, la prueba CELF-4 Spanish, también evalúa y diagnostica trastornos del lenguaje; sin embargo, las tres subtareas utilizadas de esta prueba únicamente fueron aplicadas para obtener un panorama del español de los participantes y no para fines clínicos. Las tres subtareas de esta prueba aplicadas corresponden a Vocabulario Expresivo (VE), a Recordando Oraciones (RO) y a Clases de Palabras tipo receptivo (CP-r).

7.2.1 Resultados por subtareas en el total de la muestra

Los resultados del desempeño lingüístico de cada uno de los bilingües de herencia en las pruebas que se les aplicaron se muestran en percentiles y en medidas de estadística

descriptiva (media aritmética y desviación estándar) en la Tabla 3. En ella se observan los percentiles alcanzados por el total de los participantes en cada una de las subtareas de las pruebas de lenguaje CELF-4 Spanish y los percentiles que alcanzaron en la prueba CEG.

Tabla 3

Percentiles Alcanzados por el Total de Participantes en su Desempeño Lingüístico (CEG y tres subtareas de CELF)

Participante	CEG	CELF		
		VE	RO	CP-r
Niñas				
10-F09-BHP3-N [Pue]	90	95	37	37
05-F09-BHP2-O [Qro]	90	37	50	9
02-F09-BHP1-T [Oax]	45	16	16	16
01-F09-BHA1-O [Qro]	10	25	50	16
03-F11-BHA2-O [Qro]	2	25	37	16
Media aritmética	47.4	39.6	38.0	18.8
Desviación estándar	42.1	31.9	13.9	10.6
Niños				
07-M09-BHP2-O [Edomex]	99	50	63	37
06-M09-BHP3-N [SLP]	90	84	75	37
04-M09-BHP2-O [Qro]	65	63	63	37
09-M10-BHP3-O [Hgo]	30	50	25	9
11-M10-BHP2-O [Qro]	15	63	50	16
08-M09-BHP3-O [Qro]	1	25	37	16
Media aritmética	50.0	55.8	52.2	25.3
Desviación estándar	40.6	19.6	18.6	13.0

Nota:

Ve=Vocabulario Expresivo. RO=Recordando Oraciones. CP-r=Clase de Palabra-receptivo

En la Tabla 3 se observa que, del total de los participantes sobresalen en CEG los primeros cuatro con los percentiles más altos (99 y 90), así como otro participante con percentil 65, lo que indica que están por encima del promedio de la población. Y si se mira como grupo, el promedio está cerca del percentil 50 para dos subtareas de CELF (VE y RO) y para la prueba CEG. Al mismo tiempo, fue en la prueba CEG donde se obtuvo una mayor dispersión en las respuestas, esto significa que los resultados son tan diversos que se puede encontrar participantes que se ubican en el percentil 1, y en contraste, participantes que alcanzaron el percentil 99.

En cuanto a la subtarea CP-r, fue en ella en la que se observaron percentiles más bajos en general; esto podría explicarse por el contenido de la subtarea ya que él incorporaba diversas relaciones léxico-semánticas y analogías lingüísticas. Estas incluían relaciones como sinónimos (fiesta-celebración), antónimos (caliente-frío), objeto-material (llave-metal), agente-lugar (enfermera-hospital), objeto-lugar (refrigerador-cocina), objeto-objeto (en esta analogía, se daban diversos ejemplos ya que la relación era de uso o finalidad como en tenedor-plato, lápiz-papel, estampilla-sobre, pala-tierra), parte-todo (aleta-pezuca), todo-parte (minuto-segundo). En esta tarea se observó que a la mayoría de los participantes se le dificultaba hacer la analogía cuando se trataba de objeto-objeto cuya relación era el uso o cuando eran antónimos de conceptos matemáticos (suma-resta, multiplicación-división).

Continuando con la subtarea CP-r, igualmente, el nivel de dificultad era alto al presentarse palabras con las que los participantes podrían hacer distintas relaciones, por ejemplo, con el ítem 24 cuya lista de palabras es “separar, sufrir, ascender, elevarse” algunos participantes relacionaron “separar-sufrir” cuando la respuesta esperada era ascender-elevarse. Esta relación podría tener sentido si se toma la analogía “causa-consecuencia”,

sobre todo en niños y niñas que han pasado por rupturas familiares o que han tenido que separarse de sus lugares de origen y cuyo resultado ha sido sufrimiento (de lo que hablaron en la entrevista basada en la ficha sociolingüística). Otros ejemplos que les causaron confusión a varios participantes fueron los ítems 13, 20 y 21. En el 13, cuyo contenido eran las palabras “reloj, papel, libro, regla”, algunos de los participantes relacionaron libro-regla o papel-regla, cuando la respuesta esperada era papel-libro, aunque la relación que ellos señalaron era lógica porque esos objetos los usan juntos, sin embargo, no era la aceptada en las respuestas de la prueba; el ítem 20 contenía la siguiente lista: “fiesta, competencia, concurso, estudiante” (la mayoría de respuestas dadas fueron competencia-estudiante o concurso-estudiante, cuando la respuesta esperada era relacionar los sinónimos competencia-concurso); en el ítem 21, cuyas palabras eran “clase, concierto, debate, orquesta”, algunos participantes relacionaron clase-debate. Como se puede observar, ellos establecieron relaciones lógicas, aunque diferentes a las esperadas en los ítems.

Respecto a la subtarea RO, los resultados no parecen bajos en general, no obstante, aparecen cinco participantes que se ubicaron en percentiles menores a cincuenta. Tal vez para estos cinco participantes el aumento en la complejidad de las oraciones que debían repetir evitó que dieran la respuesta correcta (como ya se explicó en el capítulo de Metodología, la complejidad morfosintáctica iba aumentando en las oraciones que los participantes tenían que recordar)¹⁴.

En cuanto a la subtarea VE, a pesar de que el promedio se acerca a la mediana, en esta subtarea se encontraron algunos ítems con más respuestas erradas (el de la imagen de un termómetro ambiental, el de una aleta de pez, el de una estampilla de correos). La recurrencia

¹⁴ Se le recuerda al lector que la consigna en esta subtarea era que los participantes repitieran tal cual la oración dicha por el aplicador.

en no acertar en las respuestas en estos ítemes se podría deber al tipo de vocabulario que resultó fuera de contexto para la mayoría de los participantes, quienes posiblemente no cuenten con el mismo bagaje que los niños que han crecido en contextos citadinos.

7.2.2 Resultados por género

En cuanto a la descripción del desempeño lingüístico de las y los participantes, separado por género, se observa en la Tabla 3 que las niñas obtuvieron percentiles menores a 50, mientras que los niños se ubicaron en percentiles un poco mayores. A pesar de estas diferencias en la estadística descriptiva, los resultados en la estadística inferencial al aplicar la prueba de U de Mann-Whitney mostraron valores de significancia mayores a 0.005, por lo tanto, son diferencias no significativas.

7.2.3 Resultados por tipo de migración

Igualmente, en la Tabla 3 se observa que las y los participantes *07-M09-BHP2-O[Edomex]*, *10-F09-BHP3-N[Pue]* y *06-M09-BHP3-N[SLP]*, quienes son migrantes externos, alcanzaron percentiles más altos que los migrantes internos en tres de las cuatro subareas, específicamente en CEG, VE y CP-r. Sin embargo, para fines más exactos se tomó como referencia lo arrojado por la prueba U de Mann-Whitney en donde se muestra que los valores fueron mayores que 0.005, por ende, no hubo diferencias significativas para la agrupación por tipo de migración.

7.3 Recuento

Las tareas de recuento como parte de la narración dan pie a distintos análisis. En el caso de la presente investigación, como ya se explicó en el apartado de metodología, se parte de

un análisis basado en el concepto de *paisaje de la conciencia*, cuyos elementos esenciales son los *Estados Internos* (EI) y la *Voz* que el narrador otorga a los personajes de la historia. Igualmente, ya se mencionó en el capítulo de metodología que, para los propósitos de esta investigación, los EI se clasificaron en Pensamiento y Cognición (PyC), Sentimientos y Emociones (SyE), Deseos e Intenciones (DeI) y Percepción (Perc). En cuanto a la clasificación de las expresiones de *Voz*, se establecieron las categorías de Estilo Directo de Habla (EDH), Estilo Indirecto de Habla (EIH) y Referencias a Actos Comunicativos (RAC).

7.3.1 Expresiones de *EI* y de *Voz* del total de la muestra vs las del cuento original

En esta sección se compara la cantidad y tipo de expresiones de EI y de *Voz* en el total de participantes. Para llevar a cabo dicha comparación, es necesario primero dar cuenta de la frecuencia de aparición de esas unidades de análisis en el cuento original. Así, en la Tabla 4 se muestra la aparición de las categorías de estados internos en la historia que se les leyó a los participantes.

Tabla 4

Frecuencia de Aparición de Expresiones de Estados Internos en el Cuento Original

Estados Internos			
Pensamiento y Cognición	Sentimiento y Emoción	Deseo e Intención	Percepción
5	2	2	3
Total		12	

Como puede apreciarse, en la Tabla 4, en el cuento original se registraron dos expresiones de SyE y dos de DeI:

SyE: C¹⁵. 62 [*Entonces corrió enojado*]

C.89 [*que también le gustaba mucho la miel*]

DeI: C.4 [*porque se lo quería comer*]

C.24 [*y en la última vuelta, C.25 <si quieres> me comes*]

Para la categoría de Perc se registraron tres expresiones:

Perc: C.40 [*¿Qué no ves*] C.41 [*que estoy deteniendo el cerro?*]

C.57 [*Después de un rato, el coyote vio*] C.58 [*que el cerro no se caía*]

C.79 [*El coyote {al ver}*] C.80 [*que el conejo estaba solo y amarrado*]

En cambio, la categoría PyC, registró el mayor número de apariciones (5):

C.59 [*y entendió*] C.60 [*lo que hizo el conejo*]

C.61 [*para engañarlo*]

C.65 [*Y así fue*] C.66 [*como el conejo hizo tonto al coyote*] C.67 [*porque {mientras detenía el cerro} el conejo se pudo escapar*]

C.96 [*y C.9 {sin fijarse} echó al coyote en el agua hervida*]

C.104 [*por eso podemos observar claramente su figura*]

Como se ha explicado en el capítulo de marco teórico, dentro de las cuatro categorías para los EI que se siguen en esta tesis (Bocaz, 1996; Neira, 2008), la de PyC es la que implica mayor complejidad cognitiva.

¹⁵ La letra C significa cláusula, al lado se indica el número de ella. En este ejemplo, C.62 = cláusula 62

Respecto a la frecuencia de aparición de las categorías para identificar el tipo de Voz otorgada a los personajes del cuento original, se muestra la Tabla 5, en la que entre Estilo Directo de Habla y Estilo Indirecto de Habla aparece el mismo número de expresiones (4).

Tabla 5

Frecuencia de Aparición de Expresiones de Voz en el Cuento Original

Expresiones de Voz		
Estilo Directo de Habla	Estilo Indirecto de Habla	Referencias a Actos Comunicativos
4	4	3
Total		11

A continuación, se muestran las expresiones de EDH y de EIH:

EDH: C.21 [*pero el conejo le **dijo***] C.22 [*déjame*] C.23 [*dar tres vueltas a aquel cerro*]

C.35 [*le **dijo***] C.36 [*ahora sí te voy a comer*]

C.37 [*Y el conejo le **contestó***] C.38 [*¡Cómo que me vas a comer!*]

C.53 [*el conejo le **dijo***] C.54 [*aquí espérame un poquito*]

EIH: C.5 [*El conejo le **dijo***] C.6 [*que se asomara en el arroyo*]

C.48 [*Entonces el conejo le **pidió** al coyote*] C.49 [*que lo ayudara*]

C.83 [*El conejo le **dijo***] C.84 [*que estaba esperando la miel*]

C.88 [*El coyote le **dijo***] C.89 [*que también le gustaba mucho la miel*]

De acuerdo a lo expuesto sobre las citas en el marco teórico, estas últimas expresiones (EIH) son consideradas más complejas, debido a los ajustes morfosintácticos que deben hacerse para mantener concordancia en el cambio de referencia.

Respecto a la categoría de RAC solamente se encontraron tres ejemplos:

RAC: C.52 [*Una vez que el coyote **aceptó***]

C.90 [y le **pidió**] C.91 [cambiar de lugar]

C.91 [con quien **tuvo una larga discusión**]

7.3.2 Expresiones de EI en los recuentos vs las del cuento original

Una vez mostradas la frecuencia y tipos de expresiones de EI y de Voz de los personajes en el cuento original, ahora se exponen los resultados de estas expresiones en el total de recuentos de los participantes. En la Tabla 6 se recogen los resultados de las expresiones de EI producidas por las y los participantes y, al mismo tiempo, se compara con la frecuencia de estas expresiones en el cuento original.

Tabla 6

Frecuencia de Aparición de Expresiones de EI en el total de la muestra y en el Cuento Original

<i>Cuento original</i>	PyC	SyE	DeI	Perc
	5	2	2	3
<i>Participante</i>				
01-F09-BHA1-O [Qro]	2	2	1	4
02-F09-BHP1-T [Oax]	1	0	4	2
03-F11-BHA2-O [Qro]	1	0	0	3
04-M09-BHP2-O [Qro]	2	2	0	1
05-F09-BHP2-O [Qro]	0	2	0	3
06-M09-BHP3-N [SLP]	1	2	2	1
07-M09-BHP2-O [Edomex]	1	0	1	2
08-M09-BHP3-O [Qro]	0	3	2	1
09-M10-BHP3-O [Hgo]	2	0	1	0
10-F09-BHP3-N [Pue]	1	0	0	2
11-M10-BHP2-O [Qro]	5	3	1	1
Media aritmética	1.45	1.27	1.09	1.82
Desviación estándar	1.37	1.27	1.22	1.17

Nota: PyC=Pensamiento y Cognición, SyE=Sentimiento y Emoción, DeI=Deseo e Intención, Perc=Percepción

Igualmente, en la Tabla 6, se aprecia que en la categoría PyC únicamente un participante (11-M10-BHP2-O [Qro]) se acerca a lo que se registra en el cuento original, mientras que el resto de la población produjo entre 1 y 2 expresiones de este tipo, siendo el verbo “ver” con significado de “darse cuenta” el más repetido (5 apariciones) y después “aprovecharse” (4 apariciones). Para ilustrar de mejor manera, véanse los siguientes ejemplos:

04-M09-BHP2-O [Qro] C.28 [y que: el coyote **vio**] C.29 [que no era cierto]

11-M10-BHP2-O [Qro] C.27 [y cuando **vio**] C.28 [que el conejo lo había engañado]

04-M09-BHP2-O [Qro] C.15 [y que **aprovechó**] C.16 [para escaparse]

07-M09-BHP2-O [Edomex] C.10 [Y el conejo **aprovechó**] C.11 [para que se fuera corriendo]

En el resto de las categorías se muestran resultados con medias aritméticas más bajas que en PyC, con desviaciones estándar similares, es decir, la mayoría de las y los participantes produjeron pocas expresiones de este tipo de EI, o incluso hubo quienes no produjeron (ver Tabla 6).

7.3.3 Expresiones de Voz en los recuentos vs las del cuento original

Se verán los resultados entre la cantidad y tipo de citas en los recuentos de la población de estudio versus lo que aparece en el cuento original. Para realizar dicha comparación se muestra la Tabla 7, en la que se observa que, respecto a la categoría de Referencia a Actos Comunicativos (RAC) fue en la que la mayoría de participantes mostraron homogeneidad en producir el menor número de expresiones de este tipo. Asimismo, se resalta que, de las tres categorías, la de Estilo Directo de Habla (EDH) fue la que mostró

mayor frecuencia de aparición, incluso hubo participantes que duplicaron el número de expresiones registradas en el cuento original. Esto es esperado, dado que es el tipo de cita más utilizada, al mismo tiempo que es la menos compleja de las tres.

Tabla 7

Frecuencia de Aparición de Expresiones de Voz en el total de la muestra y en el Cuento Original

<i>Cuento original</i>	EDH	EIH	RAC
	4	4	3
Participante			
02-F09-BHP1-T [Oax]	9	3	2
07-M09-BHP2-O [Edomex]	9	1	1
01-F09-BHA1-O [Qro]	8	1	1
10-F09-BHP3-N [Pue]	6	2	0
08-M09-BHP3-O [Qro]	5	0	1
11-M10-BHP2-O [Qro]	3	2	0
06-M09-BHP3-N [SLP]	2	5	2
05-F09-BHP2-O [Qro]	1	5	1
09-M10-BHP3-O [Hgo]	1	3	0
04-M09-BHP2-O [Qro]	0	6	0
03-F11-BHA2-O [Qro]	0	3	0
Media aritmética	4	3	1
Desviación estándar	3.55	1.9	0.79

Nota: EDH= Estilo Directo de Habla, EIH=Estilo Indirecto de Habla,

RAC=Referencia a Actos Comunicativos.

Respecto a la categoría de EDH, los participantes que produjeron mayor número de estas citas fueron: 02-F09-BHP1-T [Oax], 07-M09-BHP2-O [Edomex] (9 expresiones cada uno) y 01-F09-BHA1-O [Qro] (8 expresiones). En seguida, se muestran ejemplos suyos:

02-F09-BHP1-T [Oax] C.13 [y el coyote le **dijo**] C14 [espérame]

02-F09-BHP1-T [Oax] C.32 [y el conejo le **dice**] C.33 [no, yo no quiero] C.34 [que me comas ¡tú!]

07-M09-BHP2-O [Edomex]) C.3 [y el conejo le **dijo**] C.4 [¡ay!, cómete el queso]
C.5 [que está arriba del árbol] C.6 [está más delicioso]
07-M09-BHP2-O [Edomex]) C.13 [y luego **dijo**] C.14 [¡Ora sí te atrapé!]
01-F09-BHA1-O [Qro] C.7 [entonces le **dijo** el conejo] C.8 [¡cómete mejor el queso
amarillo] C.9 [que está allí]
01-F09-BHA1-O [Qro] C.15 [entonces al día le **dijo**] C.16 [voy a echarme una
vuelta] C.17 [y si me echo tres] C.18 [ahorita regreso] C.19 [y me comes]

En cuanto al Estilo Indirecto de Habla (EIH), se observó que el mayor número de expresiones de este tipo lo produjeron las y los participantes 04-M09-BHP2-O [Qro], 05-F09-BHP2-O [Qro] y 06-M09-BHP3-N [SLP] (con 6, 5 y 5 expresiones respectivamente), quienes, a su vez, fueron de los que menos expresiones de EDH presentaron (con 0,1 y 2 respectivamente).

04-M09-BHP2-O [Qro] C.4 [y el conejo le **dijo**] C.5 [que se comiera todo el queso]
C.6 [que había abajo del agua] C.5 [que sabía más rico]

04-M09-BHP2-O [Qro] C.24 [y luego el conejo le **dijo**] C.25 [que se quedara ahí]
C.26 [mientras que él conseguiría de comer] C.27 [para que tuviera fuerza]

05-F09-BHP2-O [Qro] C.2 [y que el conejo le **dijo**] C.3 [que se metiera al arroyo]
05-F09-BHP2-O [Qro] C.21 [y entonces le **dijo** al coyote] C.22 [que si lograba
sostener el pino] C.23 [y mientras él le buscaba comida] C.24 [pa que él estuviera lleno]

06-M09-BHP3-N [SLP] C.4 [y el conejo le **dijo**] C.5 [que se recostara en el piso]
C.6 [y comiera el queso] C.7 [que estaba más rico] C.8 <que él> del lago]

Lo anterior dirige la atención hacia las y los tres niños más altos en cada una de estas dos categorías de Voz, ya que se observa un fenómeno interesante con relación al estilo de citas. Es decir, los que produjeron mayor número de expresiones de EDH (01-F09-BHA1-O [Qro], 2-F09-BHP1-T [Oax] y 07-M09-BHP2-O [Edomex]), fueron quienes menos recurrieron a EIH. Por el contrario, los más altos en producción de EIH fueron los que menos recurrieron a EDH.

De igual manera, se aprecia que algunos participantes sustituyeron las citas indirectas originales del cuento y las convirtieron en estilo directo, en otras palabras, finalmente “recuperaron” el total de las citas de este discurso. Asimismo, otros participantes sustituyeron las citas directas por las de estilo indirecto (véanse las Figuras 6 y 7). Como comentario, cabe decir que el estilo directo de habla es de lo más producido en niños y niñas de poblaciones no indígenas de las mismas edades que las de la muestra de estudio.

Figura 6

Citas de EIH en el Cuento Original y la Sustitución por EDH que Realizaron los Participantes en su Recuento

En el cuento original

1 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 rico que él. (Cita de **EIH**)

En el recuento

1 b). Entonces le **dijo** el conejo: ¡cómete mejor el queso amarillo que está allí. (Niña otomí 01-F09-BHA1-O [Qro], cita de **EDH**)

1 c). Y el conejo le **dijo**: ¡ay!, cómete el queso que está arriba del árbol, está más delicioso.

(Niño otomí 07-M09-BHP2-O [Edomex], cita de **EDH**)

2 a) *Entonces el conejo le **pidió** al coyote **que** lo ayudara a detener el cerro y recargara las manos en un peñasco.* (Cita de **EIH**)

2 b) *Y le **dijo** al conejo: ¡recárgate!, ¡ayúdame! a que no se caiga el cerro.* (Niña otomí 01-F09-BHA1-O [Qro], cita de **EDH**)

2 c) (**SinE**) *¿Qué no vi que 'toy-agarrando el este para que no se caiga al barranco? Ven. Ayúdame. Pones tus manos aquí para que no se vaya, yo voy a traer comida para que aguantes tantito.* (Niño otomí 07-M09-BHP2-O [Edomex], cita de **EDH**)

Figura 7

Citas de EDH en el Cuento Original y la Sustitución por EIH que Realizaron los Participantes en su Recuento

En el cuento original

3 a) *Y el conejo le **contestó**: ¡cómo que me vas a comer! ¿Qué no ves que estoy deteniendo el cerro porque se va a caer? Por eso estoy aquí recargado.* (Cita de **EDH**)

En el recuento

3 b) *Y el conejo **le dijo que** estaba recostado porque la montaña se iba a caer, y que le **dijo** al lobo **que** lo sosteniera.* (Niño otomí 04-M09-BHP2-O [Qro], cita de **EIH**)

3 c) *Y que le **dijo que** estaba deteniendo el cerro.* (Niño otomí 09-M10-BHP3-O [Hgo], cita de **EIH**)

4 a) *el conejo le **dijo**: aquí espérame un poquito, yo mientras voy a conseguir*

4 b) *Y luego el conejo le **dijo que** se quedara ahí mientras que él conseguiría de comer para que*

comida para que aguantes. (Cita de EDH) *tuviera fuerza.* (Niño otomí 04-M09-BHP2-O [Qro], cita de EIH)

4 c) *Y entonces **dijo que** si él lo podía agarrar mientras él traía comida para que lo sostenga y no se canse.* (Niño nahuatleco 06-M09-BHP3-N [SLP], cita de EIH)

El resto de la población de estudio recuperó de forma muy apegada al cuento original (sobre todo en las citas de estilo directo) cuando otorgó voz a sus personajes, como se muestra en los ejemplos de la Figura 8.

Figura 8

Citas de EDH en el Cuento Original y la Reproducción de los Participantes en su Recuento

En el cuento original

5 a) *Pero el conejo le **dijo**: déjame dar tres vueltas a aquel cerro y en la última vuelta, {si quieres} me comes.* (cita de EDH)

En los participantes

5 b) *Entonces al día le **dijo**: voy a echarme una vuelta y si me echo tres, ahorita regreso y me comes.* (niña otomí 01-F09-BHA1-O [Qro], cita de EDH)

5 c) *y el conejo le **dice**: no, yo no quiero que me comas tú. Si quieres comerme, persígueme para que me comas.* (niña triqui 02-F09-BHP1-T [Oax], cita de EDH)

5 d) *y luego **dijo**: nomás déjame dar tres vueltas a lo largo y ya me comes* (niño otomí 07-M09-BHP2-O [Edomex], cita de EDH)

6 a) (El coyote) le **dijo**: *ahora sí te voy a comer, al cabo aquí estás tú descansando.* (cita de **EDH**)

6 b) y **dijo**: *¿qué haces aquí recargado!* (niña otomí 01-F09-BHA1-O [Qro], cita de **EDH**)

6 c) y el coyote- le **dijo**: *¡no! ¡no! te voy a comer ahorita.* (niña triqui 02-F09-BHP1-T [Oax], cita de **EDH**)

6 d) y después de tanto tiempo le **dijo**: *¿qué estás haciendo? ¡Ora sí te voy a comer! Ya estás descansando, dijo.* (niño otomí 07-M09-BHP2-O [Edomex], cita de **EDH**)

7.3.4 Resultados de Expresiones de *EI* clasificados por género

En lo que concierne sobre las características entre las niñas y los niños de la población de estudio en cuanto a las expresiones de *EI*, en la Tabla 8, se resalta que entre las niñas el mayor número de expresiones producidas fue en Percepción (Perc), en cambio, entre los niños fue en Pensamiento y Cognición (PyC). Al mismo tiempo, se observa que en estas dos categorías la media aritmética la incrementa únicamente el niño *11-M10-BHP2-O [Qro]* con 5 expresiones de PyC, el resto de niños produjo muy pocas.

Tabla 8*Frecuencia de Aparición de Expresiones de EI Producidas por las Niñas y los Niños*

	Participante	Expresiones de Estado Internos			
		PyC	SyE	DeI	Perc
Niñas	01-F09-BHA1-O [Qro]	2	2	1	4
	02-F09-BHP1-T [Oax]	1	0	4	2
	03-F11-BHA2-O [Qro]	1	0	0	3
	10-F09-BHP3-N [Pue]	1	0	0	2
	05-F09-BHP2-O [Qro]	0	2	0	3
	Media aritmética	1.0	0.8	1.0	2.8
	Desviación estándar	0.7	1.1	1.7	0.8
Niños	11-M10-BHP2-O [Qro]	5	3	1	1
	04-M09-BHP2-O [Qro]	2	2	0	1
	09-M10-BHP3-O [Hgo]	2	0	1	0
	06-M09-BHP3-N [SLP]	1	2	2	1
	07-M09-BHP2-O [Edomex]	1	0	1	2
	08-M09-BHP3-O [Qro]	0	3	2	1
	Media aritmética	1.8	1.7	1.2	1.0
	Desviación estándar	1.7	1.4	0.8	0.6

Nota: PyC=Pensamiento y Cognición, SyE=Sentimiento y Emoción, DeI=Deseo e Intención, Perc=Percepción

Se resalta y se recuerda al lector que, al aplicar las pruebas estadísticas, dentro de las expresiones de EI fue donde se arrojó un valor significativo, específicamente de 0.009 en la categoría Perc.

7.3.5 Resultados de Expresiones de Voz clasificados por género

Manteniendo la revisión por género, pero ahora para describir las características relacionadas con las categorías de la voz que los participantes otorgaron a sus personajes, se muestra la Tabla 9 en la que se aprecia que, en general, las niñas presentaron mayor frecuencia de apariciones que los niños en las tres categorías.

Tabla 9

Frecuencia de Aparición de Categorías de Voz Producidas por las Niñas y los Niños

	Participante	Categorías de Voz		
		EDH	EIH	RAC
Niñas	02-F09-BHP1-T [Oax] *PI	9	3	2
	01-F09-BHA1-O[Qro]	8	1	1
	10-F09-BHP3-N[Pue]	6	2	0
	05-F09-BHP2-O[Qro]	1	5	1
	03-F11-BHA2-O [Qro] *PI	0	3	0
	Media aritmética	4.8	2.8	0.8
Desviación estándar	4.0	1.5	0.8	
Niños	07-M09-BHP2-O [Edomex]	9	1	1
	08-M09-BHP3-O [Qro]	5	0	1
	11-M10-BHP2-O [Qro]	3	2	0
	06-M09-BHP3-N [SLP]	2	5	2
	09-M10-BHP3-O [Hgo]	1	3	0
	04-M09-BHP2-O [Qro]	0	6	0
	Media aritmética	3.3	2.8	0.7
	Desviación estándar	3.3	2.3	0.8

Notas: *PI= *Pensamiento Indirecto*, EDH=*Estilo Directo de Habla*,

RAC=*Referencias a Actos Comunicativos*

Es importante destacar que el cuento original no contenía ninguna expresión de pensamiento indirecto (PI), sin embargo, se registraron dos de ellas en el recuento de las niñas (véase Tabla 9 y Figura 9). El pensamiento indirecto, al igual que el estilo indirecto de habla, se considera de las expresiones complejas dentro de los tipos de citas de Voz, por lo que este resultado se podría ver como un hallazgo importante; aunque faltaría correr pruebas de estadística inferencial u observar una muestra de mayor tamaño para posibles inferencias.

Figura 9

Citas de Pensamiento Indirecto (PI) en la Reproducción de los Participantes en su Recuento

Ejemplo de cita de PI	Participante
7 a) y aquí el coyote <i>pensó que</i> el conejo le había hecho una trampa.	Niña otomí 03-F11-BHA2-O [Qro]
8 a) y <i>piensa</i> el coyote <i>que</i> van a hacer miel para que se coma el miel.	Niña triqui 02-F09-BHP1-T [Oax]

7.3.6 Resultados de Expresiones de EI clasificados por tipo de migración

Enseguida, se abordará lo relacionado a la descripción de la población de estudio clasificada por su tipo de migración: interna si pertenecen al mismo estado de Querétaro o externa si llegaron de otros. En la tabla 10 se observa que en los migrantes internos la frecuencia de aparición, de acuerdo a su media aritmética, resultó mayor en tres de las cuatro categorías (PyC, SyE, Perc), con excepción de Deseo e Intención (DeI); contrariamente, esta categoría fue la única en la que los migrantes externos mostraron mayor frecuencia de aparición, según su media aritmética, que los internos.

Tabla 10

Frecuencia de Aparición de Expresiones de EI Clasificadas por Migración Interna o Externa

	Participante	Expresiones de Estados Internos			
		PyC	SyE	DeI	Perc
Interna	11-M10-BHP2-O [Qro]	5	3	1	1
	01-F09-BHA1-O [Qro]	2	2	1	4
	04-M09-BHP2-O [Qro]	2	2	0	1
	03-F11-BHA2-O [Qro]	1	0	0	3
	08-M09-BHP3-O [Qro]	0	3	2	1
	05-F09-BHP2-O [Qro]	0	2	0	3
	Media aritmética	2.0	2.0	1.0	2.1
	Desviación estándar	1.8	1.1	0.8	1.3
Externa	09-M10-BHP3-O [Hgo]	2	0	1	0
	06-M09-BHP3-N [SLP]	1	2	2	1
	02-F09-BHP1-T [Oax]	1	0	4	2
	07-M09-BHP2-O [Edomex]	1	0	1	2
	10-F09-BHP3-N [Pue]	1	0	0	2
		Media aritmética	1.2	0.4	1.6
	Desviación estándar	0.4	0.9	1.5	0.9

Nota: PyC=Pensamiento y Cognición, SyE=Sentimiento y Emoción, DeI=Deseo e Intención, Perc=Percepción

7.3.7 Resultados de Expresiones de Voz clasificados por tipo de migración

En lo que respecta a describir la producción de categorías de voz entre migrantes internos y externos se presenta la Tabla 11 en la que se resalta, de acuerdo a la media

aritmética, que en la categoría EDH los migrantes externos produjeron más citas que los internos. E igualmente, se observa que la niña migrante interna *03-F11-BHA2-O [Qro]* fue la única que produjo una cita de Pensamiento Indirecto (PI); esto es de subrayarse, ya que, como se ha comentado anteriormente, el PI es un estilo igual de complejo que el EIH.

Tabla 11

Frecuencia de Aparición de Categorías de Voz Clasificadas por el Tipo de Migración (Interna o Externa)

	Participante	Categorías de Voz		
		EDH	EIH	RAC
Interna	01-F09-BHA1-O [Qro]	8	1	1
	08-M09-BHP3-O [Qro]	5	0	1
	11-M10-BHP2-O [Qro]	3	2	0
	05-F09-BHP2-O [Qro]	1	5	1
	04-M09-BHP2-O [Qro]	0	6	0
	03-F11-BHA2-O [Qro] *PI	0	3	0
	Media aritmética	2.8	2.8	0.5
Desviación estándar	3.1	2.3	0.5	
Externa	02-F09-BHP1-T [Oax]	9	3	2
	07-M09-BHP2-O [Edomex]	9	1	1
	10-F09-BHP3-N [Pue]	6	2	0
	06-M09-BHP3-N [SLP]	2	5	2
	09-M10-BHP3-O [Hgo]	1	3	0
	Media aritmética	5.4	2.8	1.0
Desviación estándar	3.8	1.5	1.0	

*Nota. *PI=Pensamiento Indirecto*

7.4 Comparación entre los resultados del desempeño lingüístico y el recuento

Respecto a los resultados generales del desempeño lingüístico de la población de estudio, CEG fue la prueba en la que se obtuvieron resultados más altos; le siguieron en orden las subtareas RO y VE. Mientras que en la subtarea CP-r la mayoría de participantes mostró resultados bajos.

En cuanto a los resultados generales del recuento, en primer lugar, comparando el número de expresiones de estados internos del cuento original, las y los participantes mostraron resultados bajos, con excepción de la categoría SyE que fue la más cercana a la cantidad registrada en el cuento. En lo que respecta a PyC, se subraya que fue un participante quien elevó el número de estas expresiones. En segundo lugar, en cuanto a los resultados en los estilos de la Voz que los participantes les otorgaron a los personajes, sólo algunos participantes produjeron varias expresiones de EDH y se acercaron al número registrado en el cuento; en lo que respecta a las expresiones de RAC, la mayoría coincidió en producir pocas.

Finalmente, se pudo observar que los resultados de estadística descriptiva en ambas áreas de análisis, desempeño lingüístico y recuento, fueron muy diversos. En cuanto a los resultados de estadística inferencial, específicamente en la prueba de correlación, todos fueron no significativos.

Respecto a los resultados agrupados por género entre la población de estudio, en el desempeño lingüístico se observó que la mayoría de niñas se ubicaron en percentiles más bajos en dos subtareas (CP-r y RO) de la prueba CELF. Mientras que la mayoría de niños alcanzó percentiles más altos en la subtarea VE (de CELF) y en la prueba CEG.

En cuanto al recuento de EI, se observó que entre la mayoría de las niñas los resultados más altos se dieron en Perc, ya que cada una de ellas produjo al menos 2 expresiones de este tipo. En cambio, entre los niños el resultado más alto fue en PyC, no obstante, se observó que el número de expresiones de este tipo lo elevó solamente un participante (con 5 expresiones de este tipo).

Respecto al recuento en los distintos estilos de Voz, se observó que las niñas presentaron resultados con mayor frecuencia de aparición, de acuerdo a su media aritmética, que los niños en tres categorías: EDH, EIH y RAC. No obstante, es de subrayarse que en EIH fue donde se mostró mayor contraste. Es importante destacar que el género femenino fue el que registró expresiones de Pensamiento Indirecto (PI), cuando en el cuento original no se presentó ninguna expresión de este tipo. Se recuerda que PI, al igual que EIH, se considera de las expresiones complejas dentro de los tipos de citas.

En relación a la agrupación de las y los participantes por su procedencia migrante en cuanto a su desempeño lingüístico, se observó que RO fue la única subtarea donde los migrantes internos se ubicaron en percentiles más altos, ya que en el resto de subtareas fueron los migrantes externos quienes se ubicaron en mayores percentiles; especialmente en CEG los externos sobresalieron notablemente superando con más del doble a los internos. Dentro de los migrantes externos, especialmente tres de ellos fueron los que se ubicaron en percentiles más altos que los migrantes internos en tres de las cuatro subtareas.

Tocante al recuento de EI, se observó que en las expresiones de PyC, SyE y Perc los migrantes internos obtuvieron mayor frecuencia de aparición en estas expresiones que los externos.

En lo que respecta a estilos de Voz, se reportó que, en la categoría EDH los migrantes externos produjeron más que los internos.

En resumen, se observó que las niñas y los niños obtuvieron resultados bastante equitativos en desempeño lingüístico y en el recuento en las categorías de Voz, sin embargo, hubo ciertas diferencias en recuento en las expresiones de EI, principalmente en PyC y en Perc. En cuanto a resultados por tipo de migrantes, tanto los migrantes internos como los externos fueron equivalentes únicamente en la tarea de recuento en las categorías de Voz, ya que muestran diferencias en el recuento en las expresiones de EI y en dos subtareas (CEG y RO) del desempeño lingüístico que están vinculadas a la gramática.

8. CONSIDERACIONES FINALES

Las consideraciones finales se basan, por una parte, en la discusión de los resultados del análisis sustentado en la estadística descriptiva del desempeño lingüístico, observado mediante percentiles de tres subtareas de la prueba de lenguaje CELF-4 Spanish y la versión abreviada de la prueba de lenguaje CEG; por otra parte, se basan en los resultados de la estadística descriptiva del desempeño narrativo, explorado a través de la frecuencia de aparición de expresiones de estados internos y de las expresiones de los distintos estilos de voz que los participantes otorgaron a los personajes en sus recuentos.

En primera instancia, sobre los resultados generales del desempeño lingüístico general de la muestra, de lo más sobresaliente fue que la subtarea Clase de Palabra-receptivo (CP-r) presentó la mayor dificultad al total de los participantes. Tal dificultad pudiera deberse, como se comentó en el capítulo 7, a la diversidad de las relaciones léxico-semánticas que presentaba dicha subtarea y seguramente, a la poca familiaridad con este tipo de tarea cuyas relaciones apuntaban tanto a cuestiones académicas como a conceptos que pudieran ser principalmente utilizados en contextos más formales o ciudadanos.

Respecto a la prueba Comprensión de Estructuras Gramaticales (CEG) fue la que arrojó resultados más diversos: unos participantes ubicados en los percentiles más altos y otros en los más bajos. Respecto a las subtareas Recordando Oraciones (RO) y Vocabulario Expresivo (VE), la dispersión de los resultados fue bastante amplia, aunque en estas dos subtareas no hubo participantes que se ubicaran en percentiles en extremos altos o bajos.

Lo anterior llevaría a pensar que estas pruebas no muestran datos importantes sobre el desempeño de este tipo de participantes. Sin embargo, el tamaño de la muestra fue pequeño

y muy heterogéneo, lo que incrementa la variabilidad; además, no hubo un grupo control. Sería interesante aplicar la prueba CEG a otras poblaciones de procedencia indígena y migrante, pero con mayor número de participantes.

El hecho de que la mayoría de las niñas se haya ubicado entre los percentiles bajos de estas pruebas no es contundente para afirmar que existe una tendencia. Además, los resultados de las pruebas estadísticas aplicadas al desempeño lingüístico mostraron valores no significativos en la variable género. Como ya se mencionó en párrafos anteriores, sería interesante replicar este análisis en una muestra mayor de la misma población o similar, sea con un análisis desde una mirada antropológica, etnográfica o meramente lingüística con enfoque estrictamente cuantitativo.

Se ha expresado antes que la información derivada de las fichas sociolingüísticas pudiera confirmar las preferencias de los padres de las niñas y niños por darle menos responsabilidades domésticas al género masculino (debido a las costumbres familiares de donde provienen las y los participantes) y que esta situación influyera en que las niñas tuvieran menos tiempo para dedicar a las tareas escolares. Esta reducción de tiempo podría no permitir ampliar su vocabulario escolar, no conocer cuestiones o conceptos formales de la lengua, además de no estar relacionadas con vocabulario de contextos ciudadanos; sin embargo, al tomar en cuenta detalladamente las respuestas de las fichas sociolingüísticas de esta investigación, se observó que el género no marcó diferencias en las actividades que sus padres les asignaban. Es decir, tanto niñas como niños tenían que ayudar en actividades domésticas (barrer, hacer su cama, ayudar en los mandados) y en otras como ayudar a vender en sus respectivos comercios (ambulantes, semifijos o establecidos en locales). Sobre lo anterior, por ejemplo, una niña respondió que ayudaba a preparar la comida y otra indicó que ayudaba a lavar los trastes; un niño dijo que ayudaba a su mamá a recoger botellas en las

calles y una niña señaló ayudar en el trabajo de su madre. En futuras investigaciones sería muy conveniente darles más importancia a las respuestas de los niños en las fichas sociolingüísticas, y hacer un cruce de datos cualitativos y cuantitativos.

Respecto a que algunos migrantes externos se ubicaron en percentiles más altos que los migrantes internos en tres de las cuatro subtareas podría sugerir que existen elementos favorecedores para estos resultados, no obstante, se reitera que al correr las pruebas de estadística inferencial no se arrojaron diferencias significativas en el desempeño lingüístico en la variable tipo de migración. Por ello, se señala nuevamente la importancia de llevar a cabo una investigación con esta población o de características similares, tomando en cuenta la variable tipo de migración en una muestra de mayor tamaño. Asimismo, sería interesante ver resultados en una investigación desde la perspectiva etnolingüística, o desde la antropología lingüística, donde se tomen en cuenta los procesos de migración, las condiciones socioeconómicas derivadas tanto de los lugares que emigran como de los asentamientos en los que residen, el nivel educativos y situación de los padres.

En relación a que la mayoría de la muestra de estudio oscilara en una amplia variación de percentiles en algunas de las subtareas podría atribuirse a diversos factores. Uno de ellos es que las pruebas están dirigidas a niñas y niños de contextos diferentes a los de las y los participantes de la presente investigación. Particularmente, se señala que en VE (subtarea de la prueba CELF-4 Spanish) se encontraron algunos ítems con vocabulario alejado de la cultura mexicana, y mayormente alejado de las culturas indígenas. Y es que, si bien la prueba CELF-4 Spanish estaba dirigida a una población hispana, la prueba tomó como parámetro a la población infantil hispana residente en Estados Unidos de América, principalmente.

Otros de los factores que no se tomaron en cuenta en esta investigación pero que pudieron influir fuertemente son de corte más clínico: nacimientos prematuros, problemas de

desarrollo cognitivo, trastornos de lenguaje, hablantes tardíos. Los instrumentos utilizados en la recopilación de datos, es decir, las fichas sociolingüísticas y las pruebas de lenguaje, no exploraron en el ámbito clínico, por lo que no se contó con esta información.

En segunda instancia, se discute respecto al desempeño narrativo, esto es, cómo construyeron las y los participantes el paisaje de la conciencia dentro de los recuentos de una historia previamente escuchada. Ello mediante las expresiones de los estados internos atribuidos a sus personajes, así como las formas en que les otorgaron voz. Primeramente, se comenta sobre lo más sobresaliente en los resultados de la muestra en general, contrastándolos con lo que se encontró en el cuento original. Posteriormente, se discute sobre lo visto a partir de contrastar lo que hicieron niñas y niños y comparar por el tipo de migración.

Así, en relación a los tipos de expresiones de EI de la población total, de las cuatro categorías pertenecientes a estas expresiones, la categoría de PyC fue la que menos se acercó al número de expresiones encontradas en el cuento original: solamente un participante produjo el mismo número de expresiones de este tipo que las del cuento original, mientras que los demás produjeron entre uno y dos, o incluso hubo quienes no produjeron ninguna. Si se ciñe a lo encontrado en la literatura, esta categoría es una de las más complejas (Alarcón, 2014; Bocaz, 1996; Jiménez, 2006; Montes, 2014; Neira, 2008; Perner, 1994), es decir, requiere mayor grado de desarrollo cognitivo, por lo que este resultado es preocupante y demanda, por ello, mayor exploración en futuras investigaciones.

Por otro lado, la cantidad de expresiones de percepción (Perc) por parte de las niñas indígenas fue una importante marca en contraste con sus compañeros. En esta categoría narrativa, las niñas presentaron menor dispersión en su frecuencia de aparición de estas

expresiones. Estos resultados coinciden con lo observado por Neira (2008), quien encontró en su investigación que la categoría de percepción y cognición fue la de mayor producción por las niñas.

En conclusión, respecto a las expresiones de estados internos (EI) del total de participantes en comparación con las del cuento original, se puede decir que la mayoría de las y los participantes produjeron pocas expresiones de EI, o incluso hubo quienes no produjeron. Sin embargo, por otro lado, se presentaron algunas y algunos participantes que excedieron el número de expresiones registradas en el cuento original. Si se considera lo que han encontrado otros investigadores, el progreso en la capacidad narrativa para construir el paisaje de la conciencia se irá dando acorde con la edad y habilidad cognitiva del narrador; es a partir de los 8 o 9 años de edad que los niños y niñas utilizan EI en sus personajes (Bocaz, 1996; Solé, 2014). Dado que los participantes están justamente en la línea de partida cuyo uso de estados internos (EI) apenas se vuelve más prolijo, se justifica el hecho de su variable producción en la mayoría de participantes; no obstante, sería interesante observar en un futuro estudio a esta misma población y dar cuenta de si existiera un aumento de estados internos conforme avanzan en edad para comparar con lo que se ha encontrado en otras poblaciones (Alarcón, 2014, 2016, 2018; Barriga, 2014a; Montes, 2014).

En cuanto a la categoría de Estilo Directo de Habla (EDH), esta fue la que mostró mayor frecuencia de apariciones en los resultados, incluso hubo participantes que duplicaron el número de expresiones registradas en el cuento original. Esto es esperado, dado que es el tipo de cita más utilizada y al mismo tiempo es la menos compleja de las tres. En comparación a lo encontrado por diversos investigadores (Alarcón, 2019, 2020a; Crespo y Silva, 2019; Shiro, 2012) coinciden que la frecuencia del discurso reproducido incrementa conforme avanza la edad de los participantes; por ejemplo, McCabe (1993) en su investigación con el

habla espontánea de niños y niñas entre 4 y 9 años de edad encontró esto mismo, además de que la cita directa fue más común que la indirecta en todas las edades analizadas. Incluso se ha visto que en adultos el EDH es el preferido (Gallucci, 2013).

En cuanto al Estilo Indirecto de Habla (EIH), se observó que quienes más produjeron expresiones en este estilo fueron los que menos recurrieron a EDH, y viceversa, aunque, en general, de acuerdo a la media aritmética, el EDH fue el más productivo.

Otra observación fue que algunos participantes sustituyeron las citas indirectas originales del cuento y las convirtieron en estilo directo, con lo que lograron “recuperar” el total de citas de la voz. El resto de la población recuperó de forma muy apegada al cuento original (sobre todo en las citas de estilo directo) cuando otorgó voz a sus personajes. En comparación con estudios similares, en el de Alarcón (2019) se encontró disminución de estilo directo y aumento progresivo y significativo del estilo indirecto en niñas y niños de cuatro grados escolares. Aquí, en la producción narrativa de la población indígena migrante observada, definitivamente es el uso de EDH el que predomina en general.

En la clasificación por género, pero ahora para observar las categorías de la voz que los participantes otorgaron a sus personajes, se vio que las niñas presentaron mayor frecuencia de aparición que los niños en el total de las categorías (EDH, EIH y RAC). Asimismo, al tomar en cuenta la media aritmética en combinación con la desviación estándar, se observó que las niñas tuvieron resultados más altos que los niños en la producción de las expresiones de EDH. Esto podría coincidir con los de otras investigaciones, en las que se ha visto que el género femenino produce mayor EDH que el masculino (Gallucci, 2013; Shiro, 2012), sin embargo, al revisar los resultados de estadística inferencial, no se encontraron diferencias significativas. Se reitera que la muestra fue pequeña, por lo que se insiste en replicar esta investigación en futuros estudios, pero con una muestra de tamaño mayor.

Respecto a las expresiones de pensamiento indirecto (PI), es importante señalar que no se registró ninguna en el cuento original, no obstante, dos niñas produjeron este tipo de expresiones en su recuento. Esto merece mencionarse ya que el pensamiento indirecto, al igual que el estilo indirecto de habla, se considera complejo cognitiva y morfosintácticamente.

Por todo lo anterior, se concluye que a pesar de los factores comunes que compartía la muestra de estudio: ser niños y niñas bilingües de herencia de origen indígena, migrantes a la ciudad de Querétaro, escolarizados en una primaria urbana y pertenecer a un mismo grado y grupo escolar, los resultados fueron ampliamente variados tanto en el desempeño lingüístico como en el narrativo. Ello debido, por un lado, al tamaño reducido de participantes y, por otro, a la inherente dispersión causada por diversas variables del lenguaje. Si se resuelve lo relacionado a estos dos factores en futuras investigaciones, se podrá contrastar con los resultados a los que llega la investigadora Barriga (2014b) al trabajar con una población de características parecidas a la del presente estudio y cuyo objetivo fue de corte más etnolingüístico y social. Además, en relación a las variables sociolingüísticas, Shiro (2012), quien en su investigación analizó el discurso reportado, señala que la combinación del nivel socio-económico, el género y la edad son elementos que repercutirán en la manera en que los niños y niñas otorguen voz a los personajes.

Igualmente, se recomienda continuar trabajando con esta población desde la lingüística etnográfica, antropológica o social; no solo con el interés puesto en su español, sino también en sus lenguas de herencia indígena. Estas lenguas podrían ser estudiadas desde su complejidad y de sus alcances semánticos y pragmáticos y la influencia de estos en el español. Asimismo, se podría analizar de qué manera se dan en esas lenguas las expresiones

de estados mentales y los estilos de voz de los personajes en las narrativas de ficción o en las narraciones de experiencias personales.

Otro punto importante y de posible investigación sería mirar hacia el bilingüismo de desplazamiento por el que estos niños bilingües de herencia pasan en diversos contextos de su vida.

Una posibilidad más de continuar trabajando con los datos recabados en la presente investigación es llevar a cabo un estudio longitudinal desde las diversas áreas y perspectivas mencionadas anteriormente.

De igual forma, se señala que sería importante indagar más a fondo en cuanto a cuestiones clínicas o de aplicación de instrumentos para detectar algún trastorno de lenguaje en las y los participantes que en el desempeño lingüístico se ubicaron en los percentiles más bajos. Establecer qué número de percentil es considerado bajo dependerá de lo que cada prueba de lenguaje indique¹⁶.

Asimismo, se invita a investigadores, educadores y gobiernos a quienes competan las situaciones de vulnerabilidad de la niñez a tomar interés y acción para mitigar las diversas condiciones de desventaja en las que se encuentran estas niñas y niños migrantes de origen indígena. Es pertinente mencionar que al comenzar este estudio se tenía conciencia de la necesidad de explorar más estas poblaciones infantiles mexicanas. Ahora, al concluirlo, se sabe de la urgencia de conocerla a detalle para aportar conocimiento teórico o práctico que contribuya a mejorar sus condiciones sociales o educativas.

De acuerdo con los datos de la Comisión Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED), las comunidades que forman las personas indígenas se enfrentan a la

¹⁶ En varias pruebas de lenguaje ubicarse debajo del percentil 15 o 10 ya es señal de riesgo en el desarrollo del lenguaje.

discriminación en diversos ámbitos, incluido el educativo; así que la comunidad indígena cuenta con menos oportunidades y recursos para su formación académica.

De igual forma, la CONAPRED señala que la discriminación contra las niñas, niños y adolescentes en México es causada por diversos factores, principalmente por los relacionados con las etapas de su formación y desarrollo.

A lo comentado en los dos últimos párrafos se agrega la vulnerabilidad de la que son objeto las y los niños de origen indígena participantes de la presente investigación: la migración. Este es otro factor que desde tiempos antiguos ha sido motivo de discriminación.

Como se puede deducir, son tres características por las que la población de estudio se convierte en situación de vulnerabilidad: ser de origen indígena, ser migrantes y estar en la etapa de la niñez. Por esto, se reitera el llamado a que con las acciones o actitudes positivas hacia estas niñas y niños se logre un cambio que les permita mejores condiciones educativas cuya repercusión pueda favorecerles una mejor situación socio cultural.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcón, L. J. (2013). Adjetivos predicativos y adverbios de manera en la producción narrativa de niños y jóvenes escolarizados, en A. Auza y K. Hess. (Eds.), *¿Qué me cuentas? Narraciones y desarrollo lingüístico en niños hispanohablantes* (pp. 213-260). México: Ediciones DeLaurel.
- Alarcón, L. J. (2014). Evaluación de estados mentales de personajes por medio de construcciones adjetivales en cuentos de niños escolares, en R. Barriga (Ed.), *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil* (pp. 143-172). México: El Colegio de México.
- Alarcón, L. J. (2016). Desarrollo de estrategias lingüístico-discursivas narrativas: lo logrado o no durante la educación básica, en L. Cantú, M.A. Cárdenas, M. E. Flores, R. M. Gutiérrez y X. M. Muñiz (Eds.) *Reflexiones y propuestas para mejorar la competencia comunicativa*. (pp. 51-76). México, D.F: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Alarcón, L. J. (2018). Complejidad sintáctica de las expresiones de estados mentales: análisis basado en un corpus de narraciones infantiles, en S. Bogard (Ed.), *Sentido y gramática en español*. (pp. 257-285). Ciudad de México: El Colegio de México.
- Alarcón, L. J. (2019). Discurso reproducido y la expresión de la intencionalidad de personajes. Una historia recontada por niños y jóvenes en edad escolar, en, *Lingüística*, 35(2), 191-213. Doi: 10.5935/2079-312X.20190024
- Alarcón, L. J. (2020a). Cita directa e indirecta en la construcción narrativa de estudiantes escolares mexicanos. *Enunciación*, 25(1). <https://doi.org/10.14483/22486798.15553>
- Alarcón, L. J. (2020b). Estudios sobre el desarrollo lingüístico-discursivo en español como lengua materna: de la escuela primaria a la universidad, en *Revista Superación Académica*, 55(29), 65-77. ISSN: 2007-9702. Universidad Autónoma de Querétaro.
- 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)

- Alvarado, E. Q. (2017). *Expresiones de estados mentales y complejidad sintáctica en narraciones de recuento y cuento de niños finalizando la escuela primaria* [Tesis de Licenciatura no publicada, Universidad Autónoma de Querétaro].
- Alvarado M., Calderón G., Hess K. y Vernon S. (2011). *Desarrollo lingüístico y cultura escrita. Puntos, acentos, historias, metáforas y argumentos*. México: Universidad Autónoma de Querétaro/ Porrúa.
- Aukrust, V. G. (2004). Talk about talk with young children: Pragmatic socialization in two communities in Norway and the US, *Journal of Child Language*, 31(1), 177-201.
- Auza, A. y Chávez A. (2013) Medidas del desarrollo del lenguaje en niños mexicanos: la longitud media de emisión en el recuento de una historia. En A. Auza y K. Hess (Eds.), *¿Qué me cuentas? Narraciones y desarrollo lingüístico en niños hispanohablantes*. México: Ediciones DeLaurel.
- Auza, A. y Hess K. (Eds.). (2013). *¿Qué me cuentas? Narraciones y desarrollo lingüístico en niños hispanohablantes*. México: Ediciones DeLaurel.
- Auza B., Márquez-Caraveo M. E. y Murata C. (2018). Diferencias individuales: aspectos lingüísticos y padosiquiátricos de niños que viven en situaciones de deprivación sociambiental, en C. Rojas y E. V. Oropeza (Eds.), *Diferencias individuales en la adquisición del lenguaje. Factores lingüísticos, cognitivos, socioambientales*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Arias, L. (2014). Saber narrar un cuento. Escritura de producciones narrativas en niños bilingües de español y de hñähñú, en R. Barriga (Ed.), *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil* (pp. 561-597). México, D.F: El Colegio de México.
- Baker, C. (2001). Bilingualism: definitions and distinctions, en *Foundations of bilingual education and bilingualism* (3a. Ed.). Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Bamberg, M. y Reilly, J. (1996). Emotion, Narrative, and Affect: How Children Discover the Relationship Between What to Say and How to Say it, en: D.I. Slobin, J. Gerhart, A. Kyratzis, J. Guo (Eds.), *Social Interaction, Social Context, and Language. Essays in Honor of Susan Ervin-Tripp* (pp. 329-341). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.

- Bamberg, M. (1997). Language, Concepts and Emotions: the Role of Language in the Constructions of Emotions. *Language Sciences*, 19(4), 309-340.
- Banfield, A. (1973). Narrative style and the grammar of direct and indirect speech, *Foundations of Language*, 10(1), 1-39.
- Barriga, R. (1992). De «Cenicienta» a «Amor en silencio». Un estudio sobre narraciones infantiles. *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 40(2), 673-697. <https://doi.org/10.24201/nrfh.v40i2.896>
- Barriga, R. (2002). *Estudios sobre habla infantil en los años escolares: un solecito calentote*. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios.
- Barriga, R. (Ed.). (2014a). *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil*. México, D.F: El Colegio de México.
- Barriga, R. (2014b). 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. 561-597). México, D.F: Autoedición.
- Berko, J. (1997). *The Development of Language* (4ª Ed.). U.S.A.: Allyn and Bacon.
- Berman, R. (1997). Narrative Theory and Narrative Development: The Labovian Impact, en Bamberg, M. (Ed.), *Journal of Narrative & Life History*, 7(1-4), 235–244. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- Berman, R. (2004). Genre and modality in developing discourse abilities, en C. L. Moder y A. Martinovic-Zic (Eds.), *Discourse Across Language and Cultures* (pp. 329-356). USA: John Benjamin.
- Berman, R. y D. Slobin (Eds.) (1994a). *Relative Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study*. New York: Lawrence Erlbaum.
- Berman, R. y D. Slobin (1994b). Glossing and Transcript conventions, en R. Berman y D. Slobin (Eds.), *Relative Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study*. (pp. 655-664). New York: Autoedición.
- Bocaz, A. (1996). El paisaje de la conciencia en la producción de las narraciones infantiles. *Lenguas Modernas*, 23, 49-70. <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/45544/47609>

- Boon, E. y Polinsky, M. (2015). Del silencio a la palabra: el empoderamiento de los hablantes de lenguas de herencia en el siglo XXI. *Observatorio Reports (Instituto Cervantes de la FAS-Harvard University)*. 007(01). Doi: 10.15427/OR007-01/2015SP
- Bruner, J. (1994). *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia* (2ª. Ed). (Trad. Beatriz López). Buenos Aires: Gedisa. (Trabajo original publicado en 1986).
- Bruner, J. (2004). Life as Narrative. *Social Research: An International Quarterly*, 71(3), 691–710. <https://philpapers.org/rec/BRULAN>
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2007). *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Consejo Nacional para la Prevención de la Discriminación (CONAPRED). (s.f.) *Discriminación Pueblos y Comunidades Indígenas*. Recuperado el 28 de agosto de 2021 de https://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=pagina&id=109&id_opcion=42&op=42
- Crespo, N. y Silva M. L. (2019) Cuando las palabras del otro se hacen mías: Discurso reportado y flexibilidad pragmática en niños con desarrollo típico y con trastorno específico de lenguaje. *Lingüística*, 35(2), 215-234. <https://dx.doi.org/10.5935/2079-312x.20190025>
- Cummins, J. (2005). A proposal for action: Strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom. *The Modern Language Journal*, (89), 585-92.
- De León, L. (Ed.). (2013). *Nuevos senderos en el estudio de la adquisición de lenguas mesoamericanas: estructura, narrativa y socialización*. México, D.F: CIESAS.
- De León, L. (2014). Entre la oralidad y el libro: autoría y desarrollo narrativo infantil en tzotzil (maya), en *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil*. (pp. 651-690). México, D.F: El Colegio de México.
- Del Río, 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). México, D.F: El Colegio de México.

- Edwards, J. (2007). Societal multilingualism: reality, recognition and response, en Auer, P. & Wei, L. (Eds.) *Handbook of multilingualism and multilingual communication* (pp. 447-467). Berlín: Mouton de Gruyter.
- Ely, R. (1997). Language and Literacy in the Scholars Years, en J. Berko Gleason (Ed.), *The Development of Language* (4a. Ed.), (pp. 398-439). Boston: Allyn and Bacon.
- Ely, R. y McCabe, A. (1993). Remembered Voices, *Journal of Child Language*, 20(3), 671-96.
- Fishman, J. A. (2001). 300-Plus Years of Heritage Language Education in the United States, en J. K. Peyton, D. A. Ranard y S. McGinnis (Eds.), *Heritage Language in America: Preserving a National Resource Language in Education, Theory and Practice*. (pp. 81-97). U.S.A.: Delta Systems.
- Francis, N. y Navarrete, P. (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. 535-560). México, D.F: El Colegio de México.
- Frawley, W. (1992). *Linguistics Semantics*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- Gallucci, M. J. (2013). Más sobre el estilo directo e indirecto en el español de Caracas. *Lengua y habla*, (17). 89-117.
- Gardner-Chloros, P. (2007) Multilingualism of autochthonous minorities, en Auer, P. & Wei, L. (Eds.) *Handbook of multilingualism and multilingual communication* (pp. 469-491). Berlín: Mouton de Gruyter.
- Gómez, P. (2014). Algunos recursos de cohesión en la narración infantil en huichol, en R. Barriga (Ed.), *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil* (pp. 311-337). México, D.F: El Colegio de México.
- Goodell, E. W. y Sachs, J. 1992. Direct and indirect speech in children's retold narratives, *Discourse Processes*, (15), 395-422.
- Grosjean, F. (2008). *Studying bilinguals*. New York: Oxford University Press.
- Hall, W. S. y Nagy, W. E. (1987). The semantic-pragmatic distinction in the investigation of mental state words: the role of the situation. *Discourses processes*, 10(2), 169-180. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/doi:10.1080/01638538709544668>

- Hess, K. (2003). *Desarrollo lingüístico en los años escolares: análisis de narraciones infantiles*. [Tesis de Doctorado, El Colegio de México].
- Hess, K. (2010). *Saber lengua: lenguaje y metalenguaje en los años escolares*. México, D.F: El Colegio de México.
- Hickmann, M. (2003). *Children's Discourse. Person, Space and Time Across Languages*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Hickmann, M., Champaud, C. y Bassano, D. (1993). Pragmatics and metapragmatics in the development of epistemic modality: evidence from French children's reports of think-statements, *First Language*, 13(39), 359-388.
- Jackson-Maldonado, D., Bárcenas, P. y Alarcón Neve, L. J. (2014). *Variabilidad morfosintáctica en las narrativas de niños con Trastorno Específico de Lenguaje*, en R. Barriga (Ed.), *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil*. (pp. 691-729). México, D.F: El Colegio de México.
- Jiménez, T. (2006). La narración infantil. Un estudio en niños de Educación Básica. *Revista de Investigación*, (60), 157-174. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/161084>
- Köder, F. y Maier, E. (2016). Children mix direct and indirect speech: evidence from pronoun comprehension. *Journal of Child Language*, 43(4), 843-866 <https://doi.org/10.1017/S0305000915000318>
- Labov, W. (1972). The transformation of experience in narrative syntax, en W. Labov (Ed.), *Language in the inner city: Studies in the Black English vernacular*, 354-405. Philadelphia: University of Pennsylvania.
- Lara, W. y Gómez, P. (2014). La referencia a los participantes en narraciones de niños con dislexia y niños sin dislexia, en R. Barriga (Ed.), *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil* (pp. 729-748). México, D.F: El Colegio de México.
- Maldonado, C. (1999). Discurso directo y discurso indirecto, en I. Bosque y V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española: Entre la oración y el discurso. Morfología* (pp. 3549-3595), (Vol. 3). Madrid: Espasa.
- Martin, P. (2007). Multilingualism of new minorities (in migratory contexts), en Auer, P. & Wei, L. (Eds.), *Handbook of multilingualism and multilingual communication* (pp. 493-507). Berlín: Mouton de Gruyter.

- McCullough, J. L. (1996). Deborah Schiffrin, Approaches to discourse. Reviews. *Links & letters* 3(1996). P.147-149, ISSN 113-7397
- Mendivelso, M. Z. (2019). *Uso de términos de estados mentales en niños con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL) y niños con Desarrollo Típico del Lenguaje (DTL)*. [Tesis de Maestría no publicada, Universidad Autónoma de Querétaro].
- Montes Miró, R. G. (2014). Descripción de estados internos y atribución de intenciones en narrativas infantiles. Aproximaciones a una teoría de la mente, en R. Barriga (Ed.), *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil*. (pp. 111-142). México, D.F: El Colegio de México.
- Montrul S. (2016). *The acquisition of heritage languages*. Cambridge University Press. Cambridge.
- 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]. <http://ri-ng.uaq.mx/handle/123456789/2679>
- Mendoza, E., Carballo, G., Muñoz, J. y Fresneda, Ma. D. (2005). *Test de Comprensión de Estructuras Gramaticales. CEG (Manual)*. Madrid: TEA Ediciones.
- Neira, P. (2008). Diferencias de género en la construcción del paisaje de la conciencia en narraciones orales infantiles. *Cyber Humanitatis (Revista de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, (45)*. <https://cyberhumanitatis.uchile.cl/index.php/RCH/article/view/5959>
- Nippold, M. A. (2007). *Later language development: school-age children, adolescents, and young adults* (3a. Ed.). Austin, TX: PRO-ED.
- Núñez, C. y Carreón, S. (Adap.). (2013) *Las travesuras del conejo*. (Trad. Juanita Coronado y Manuel Coronado). (Il. Margarita Sada). México: SEP/Alejandro Cabello Alcérreca.
- Ochs, E. (2000). Narrativa. En T. A. Van Dijk (Ed.), *El discurso como estructura y proceso* (pp. 271-303). Gedisa.
- Owens, R. E. (2003). *Language Development: an introduction*. (8ª Ed.), New Jersey: Pearson.

- Özyürek, A. (1996). How children talk about a conversation, *Journal of Child Language*, 23(3), 693-714.
- Papalia, D., Feldman, R., y Martorell, G. (2012). *Desarrollo humano* (20ª Ed.), México: Mc Graw Hill.
- Perner, J. (1994). *La comprensión de la mente representacional*. Barcelona: Paidós.
- Perner, J., Huemer, M. & Leahy, B. (2015). Mental files and belief: A cognitive theory of how children represent belief and its intensionality. *Cognition*, 145(2015), 77–88. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cognition.2015.08.006>
- Peterson, C. y McCabe, A. (1983). *Developmental Psycholinguistics. Three Ways of Looking at a Child's Narrative*. New York, U.S.A.: Plenum Press.
- Peyton, J. K., Ranard D. A. y McGinnis S. (Eds.). (2001). *Heritage Language in America: Preserving a National Resource Language in Education, Theory and Practice*. U.S.A.: Delta Systems.
- Piaget, J. (1973). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: psique.
- Polinsky, M. y Kagan, O. (2007). Heritage languages: In the 'wild' and in the classroom. *Language and Linguistics Compass*, 1(5), 368-395. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1749-818x.2007.00022.x>
<http://nrs.harvard.edu/urn-3:HUL.InstRepos:3382973>
- Prego Vázquez, G. (2005). Recursos gramaticales y dinámicas interaccionales. La protofunción discursiva “cita” en el habla infantil, en E. Serra y M. Veyra (Eds.), *Estudios de lingüística clínica. Problemas de eficacia comunicativa. Descripción, detección, rehabilitación*, 4. (pp.139-159). Valencia: Universitat de Valencia.
- Punaro, M. C. (2018). *Análisis de la estructura narrativa de niños de habla zapoteca de la comunidad de San Blas, Atempa, Oaxaca* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Querétaro]. <http://ri-ng.uaq.mx/handle/123456789/1085>
- Ravid, D. y Shyldkrot, H. (Eds.). (2005). *Perspectives on Language and Language Development. Essays in Honor of Ruth A. Berman*. Tel Aviv: Kluwer Academic Publishers.

- Reilly, J. S. (1992). How to Tell a Good Story: The Intersection of Language and Affect in Children's Narratives, en *Journal of Narrative and Life History* 2(4). 355-377.
- Romero, S. y Gómez, E. (2013). Exploraciones en torno a la construcción del discurso narrativo en niños de 3 a 12 años, en A. Auza y K. Hess (Eds.) *¿Qué me cuentas? Narraciones y desarrollo lingüístico en niños hispanohablantes* (pp. 25-58). México: Ediciones DeLaurel.
- Romero S. y Moreno L. (2014). Historias de aquí y allá, en R. Barriga (Ed.), *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil* (pp. 401-440). México, D.F: El Colegio de México.
- Ruíz, E. C. (2011). *Cohesión en el discurso narrativo escrito de escolares sordos* [Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Querétaro]. https://luisalarcon.weebly.com/uploads/2/7/8/4/2784997/tesis_elvira_cristina_ruz_s_eplveda.pdf
- Sánchez, N. (2009). *Estudio narrativo en niños con Trastorno Específico del Lenguaje donde se ve la relación de aspecto gramatical y léxico con relación a la gramática del cuento*. [Tesis de Maestría no publicada]. Universidad Autónoma de Querétaro.
- Sanders, J. y Redeker, G. (1996). Perspective and the representation of speech and thought in narrative discourse. *Journal Spaces, worlds and grammar*. 290-317. The University of Chicago Press.
- Santiago, B. S. (2010). *Estudio de las expresiones lingüísticas de estado mental que producen los niños con trastorno específico de lenguaje en sus narraciones para expresar emoción*. [Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Querétaro]. <http://ri-ng.uaq.mx/bitstream/123456789/361/1/RI003894.PDF>
- Schiffrin, D. (2001) Discourse Markers: Language, Meaning, and Context en D. Schiffrin, D. Tannen and H.E. Hamilton. *The Handbook of Discourse Analysis*. (54-75). U.S.A.: Blackwell
- Semel, E., Wiig, E. H., y Secord, W. A. y Langdon, H.W. (2006). *CELF-4 Spanish. Clinical Evaluation of Language Fundamentals–Fourth Spanish Edition (Manual)*. U.S.A.: PsychCorp.
- Seminario de Lingüística y Educación (semle). (2020). Las disputas del español en algunas escuelas urbanas con población migrante: diálogo a siete voces, *Otros Diálogos*. (12).

<https://otrosdialogos.colmex.mx/las-disputas-del-espanol-en-algunas-escuelas-urbanas-con-poblacion-migrante-dialogo-a-siete-vozes>

- Sepúlveda, A. y Teberosky, A. (2014). La citación en el aprendizaje inicial de la escritura de textos. *Enunciación*, 19(1), 22-34.
<https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2014.1.a02>
- Shiro, M. (2012). Y entonces le dijo... la representación del habla en las narraciones de niños venezolanos. *Boletín de Lingüística*, 24(37-38), 119-143.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34728454012>
- Solé 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. 201-228). México, D.F: El Colegio de México.
- Tolchinsky, L., Rosado, E., Aparici, M. y Perera, J. (2005). Becoming Proficient Educated Users of Language, en D. Ravid, & H. Shyldkrot (Edits.), *Perspectives on Language and Language Development. Essays in Honor of Ruth A. Berman* (pp. 375-389). Tel Aviv: Kluwer Academic Publishers.
- 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). McHenry, IL: The Center for Applied Linguistics and Delta Systems.
- Walqui, A. y Galdames, V. (2006). *Enseñanza de castellano como segunda lengua*. México: Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB).
- 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]. <http://ri-ng.uaq.mx/handle/123456789/1088>

ANEXOS

Adaptación¹⁷ de la ficha sociolingüística derivada del SEMLE¹⁸ y sustentada en el guion propuesto por la Dra. Mónica Alvarado y colaboradoras.

Fecha: _____

I. Sobre el niño, su familia y sobre su situación lingüística

1. Hola, yo me llamo _____, y tú, ¿cómo te llamas?
2. ¿Sabes dónde naciste?
3. ¿Cuántos años tienes? /¿Cuándo es tu cumple?
4. ¿Tienes hermanos o primos en esta escuela? /¿En qué grado están?
5. Antes de venir a esta escuela, ¿fuiste al kínder? ¿Cuántos años fuiste?
¿Dónde estaba?
6. ¿Sabes en qué colonia vives? ¿Qué tan lejos queda tu casa de esta escuela?

¿Cómo llegas a la escuela?
7. ¿Sabes qué es una lengua? (si no, explicarle) ¿Sabes cuál es el nombre de la lengua que hablas?
8. ¿Tus papás, tus abuelitos o algún familiar hablan una lengua diferente al español?
¿Sabes cómo se llama esa lengua? ¿Hablan contigo en esa lengua?
¿Les entiendes? ¿Puedes hablarles también a ellos?

¹⁷ Realizada por Sheridan Martínez Matías

¹⁸ SEMLE (Seminario de Lingüística y Educación) es un proyecto originado en el Colegio de México (COLMEX), al que se sumaron distintos grupos de investigación en la CDMX, Querétaro, Guadalajara y, recientemente, Puebla. Es un proyecto dirigido por la Dra. Rebeca Barriga Villanueva.

9. Mi familia vive en otro lugar, pero yo vivo aquí en Querétaro, ¿tú y tu familia siempre han vivido aquí en Querétaro o vivían en otro lugar antes?

10. ¿Además de ir a la escuela trabajas o ayudas a tus papás en su trabajo?

¿Qué es lo que haces en el trabajo?

¿A qué les ayudas a tus papás?

Y cuando estás ayudando a tus papás, ¿hablas como ahora, en español, o hablas en otra lengua? ¿Cuál?

11. Pláticame de tu familia ¿Con quién vives en tu casa aquí en Querétaro?

¿Tienes hermanos?

¿Cuántos?

¿Cuántos años tienen?

12. ¿Tus hermanos van a la escuela?

/¿Saben leer y escribir?

¿Tus papás/abuelos saben leer y escribir?

(en caso de que respondan afirmativamente preguntar)/¿Sabes hasta qué año fue (o hasta cuándo fue)?

13. ¿A qué se dedican tus papás (y otros miembros adultos de la familia que el niño haya mencionado)?

14. ¿Tienes familiares que viven aquí en la ciudad de Querétaro, pero que no viven en tu casa?

15. Ya ves que hemos estado platicando sobre que:

- a. Hay personas que hablan otras lenguas además del español, entonces, ¿Te gustaría saber hablar otra lengua diferente al español? Te gustaría hablar más en esa lengua que en español? ¿Por qué?

- b. Que tu familia habla una lengua diferente al español, ¿Te gustaría saber hablar más la lengua que habla tu familia?: Te gustaría hablar más en esa lengua que en español? ¿Por qué?

II. Sobre la escuela

1. ¿Entonces, en qué grado estás en esta escuela?
2. Me han platicado que en esta escuela hay niños y niñas que sólo hablan español pero que también hay quienes hablan otra lengua además del español. ¿Tú te has dado cuenta de eso? ¿Sabes qué lenguas hablan?
¿Te gusta jugar con los niños que hablan otras lenguas además del español?
3. ¿Otros niños te han enseñado a decir palabras es su lengua?
 - a. *En caso de que el niño hable o sepa algunas palabras en una lengua distinta al español, preguntar: ¿Tú también les enseñas a otros niños o niñas palabras de la lengua que hablas?
 - b. *Cuando estás en la escuela o en tu salón ¿en qué lengua hablas?
¿Usas español u otra lengua? ¿Con quién (es) hablas en esa lengua?
4. ¿Y en el recreo con quién platicas? // *¿Hablas en español o en otra lengua?
5. ¿Te gustaría que tu maestra te diera clases en una lengua diferente al español?
¿En cuál?
6. ¿Qué dice tu maestra de que hay niños que hablan otras lenguas además del español en tu salón? ¿Sabes si le gusta que hablen en esas lenguas?
7. ¿Tu maestra(o) habla siempre en español o también sabe alguna lengua diferente al español?

*Si el/la niño/a habla una lengua distinta al español o si en su salón hay niños que hablan otra lengua, además del español: ¿Le han enseñado a tu maestra (o), tú o tus compañeros, palabras en las lenguas que ustedes hablan?

III. Sobre el pueblo de origen

*En caso de que el niño haga mención de que su familia migró de un lugar ajeno o que algunos de los miembros de su familia residen en otro distinto al lugar donde él/ella reside se plantean los siguientes cuestionamientos.

1. ¿Visitas a tu (x familiar que el niño-a haya mencionado) en el pueblo?
/¿Cada qué tiempo?

2. ¿En el pueblo hablan español o hablan una lengua diferente? ¿Sabes cuál?

3. ¿Platicas con los del pueblo? ¿En qué lengua hablas con ellos, en español o la lengua del pueblo?

*En caso de que diga que no habla la lengua del pueblo preguntar: Cuando los del pueblo te hablan en una lengua que no es el español, ¿sabes lo que te dicen?
¿Te sabes algunas palabras?