

# Bilingüismo y escritura, una compleja díada para niños indígenas en escuelas urbanas

## Bilingualism and writing, a complex dyad for indigenous kids in urban schools

REBECA BARRIGA VILLANUEVA

*El Colegio de México*

rbarriga@colmex.mx

■ **RESUMEN:** Bilingüismo y escritura es una compleja díada a la que se enfrentan los niños de pueblos originarios. Monolingües en sus lenguas maternas o bilingües incipientes, estos niños en un momento crucial de su desarrollo lingüístico se insertan en las escuelas urbanas para iniciar un arduo itinerario donde el español domina todo el proceso de escolarización primaria. El objetivo de este estudio es analizar aspectos sobresalientes de la escritura –segmentación, concordancia y elementos subjetivos– en las narraciones de niños bilingües de distintas lenguas mexicanas, con el fin de compararlos con las de niños monolingües de español y analizar las semejanzas y diferencias entre ellas. Los resultados ofrecen nuevas vías de explicación de las ventajas del contacto lingüístico en este momento del desarrollo.

**PALABRAS CLAVE:** bilingüismo, escritura, desarrollo, lenguas originarias, español.

■ **ABSTRACT:** Bilingualism and writing is a complex dyad faced by migrant children from native communities. Monolingual in their maternal languages or incipient bilinguals, these children at a crucial moment of their linguistic development are inserted in urban schools to begin an arduous itinerary where Spanish dominates the whole process of primary schooling. The objective of this paper is to analyze outstanding aspects of writing –segmentation, concordance and subjective elements– in narrations of bilingual children of different Mexican languages, in order to compare them with those of Spanish monolingual children and to analyze its similarities and differences. The results offer new ways of explaining the advantages of linguistic contact at this moment of development.

**KEYWORDS:** bilingualism, writing, development, native languages, Spanish.

Fecha de recepción: 1 de marzo de 2019

Fecha de aceptación: 3 de junio de 2019

*Silencio es palabra de mi vocabulario*  
ALEJO CARPENTIER, *Los pasos perdidos*

## DE BILINGÜISMO Y LENGUA ESCRITA

La diversidad lingüística y cultural de México, plasmada en 68 lenguas, 364 variedades y 11 familias (INALI 2009) es fuente de paradójicas realidades\*. Por un lado, hay una riqueza enorme de estructuras lingüísticas diferentes y de visiones del mundo que las contienen, pero, por el otro, hay una fragmentación identitaria y una pérdida irreparable de lenguas y culturas.

Las políticas lingüísticas mexicanas a lo largo del tiempo han resultado fallidas por inconsistentes, contradictorias y ambiguas, ya que, lejos de propiciar el fortalecimiento de las etnias y sus lenguas originarias, han sido el principal impulso de un incontenible desplazamiento, envuelto en un discurso enmascarado (Barriga Villanueva 2018). A esta situación se suman muchos problemas estructurales relacionados con la pobreza y la marginación, esta última en continuo aumento (Altamirano y Flamand 2018; Cárdenas Gómez 2014).

Los indígenas migrantes que, en su intento por alcanzar una vida mejor, van acumulando problemas de diversa índole: sociales, lingüísticos y educativos. En efecto, los niños, hijos de padres migrantes –en su mayoría analfabetas–, son los principales receptores de esta problemática. Se instalan en las ciudades (Bertely Busquets 2006; Martínez

---

\* Agradezco profundamente los comentarios de las doctoras María Luisa Parra y Rubí Ceballos a la versión previa de este artículo. También agradezco los de los dictaminadores anónimos. Sin duda, el artículo se enriqueció mucho.

Casas 2014) junto con sus padres, quienes buscan trabajo, una mayor calidad de vida y mejores oportunidades para sus hijos. En este sentido, la oportunidad más anhelada es la escuela, panacea de todos los males.

Pese a esta expectativa, las escuelas urbanas no representan tal remedio, pues desde los años noventa, en las instituciones educativas con población indígena migrante se vive una doble paradoja, que a la larga resulta enajenante. Por un lado, se encuentran operando bajo el marco de la política educativa intercultural bilingüe<sup>1</sup>, que desde 1990 marca los lineamientos para la educación mexicana. Su fin último es propiciar el respeto y la convivencia de las lenguas indígenas con el español y asegurar la alfabetización en todas ellas (*Manual. Exploración de habilidades básicas...* 2018). Por el otro, en general, se niega de manera abierta o se soslaya la presencia de niños indígenas, invisibilizándolos: el currículo está completamente en español y es impartido por maestros monolingües de dicha lengua. El resultado final tiene dos salidas posibles: un bilingüismo *sui generis*, emanado de un contacto desequilibrado de lenguas, oscilante entre pasivo y sustractivo (Hammel 2000; Barriga Villanueva 2007; Signoret 2009) o un español oral y escrito diferente al estándar, al que se le ha asignado el nombre poco afortunado, por generalizador, *español indígena* (Lastra 1995; Guerrero y San Giacomo 2014). Ya en sus aspectos fonológicos, ya en los sintácticos o de naturaleza pragmática, sus consecuencias pueden impactar el desarrollo lingüístico y, por ende, cognitivo y social del niño. Una tercera salida plausible es destinar al niño bilingüe a un silencio destructivo en su proceso de escolarización.

Pese a ello, la escuela sigue siendo un lugar emblemático, el recinto del conocimiento y, sobre todo, del aprendizaje de la escritura y la lectura, consideradas como milagrosas y sinónimas de prestigio. Resulta asombroso el valor que históricamente ha tenido la lengua escrita (*vid.* Barriga Villanueva 2010); de ella se espera todo: el bienestar, el progreso económico y el ascenso social. Sin embargo, más sorprendente resulta que la lengua escrita, proeza cognitiva y lingüística que motiva la reflexión y debería conducir a los privilegios de la cultura escrita (*vid.* Ferreiro 2008), se estrelle ante las barreras de una interculturalidad mal entendida y de un bilingüismo ausente en las escuelas.

Es un hecho que en las escuelas urbanas con población migrante de niños de pueblos originarios, los maestros son monolingües de español –si hay algún bilingüe, por lo general, lo niega para no verse discriminado– y carecen de un conocimiento sólido de la multiculturalidad, así como de las herramientas didácticas para enfrentarla en las aulas. En efecto, en un mismo salón de clase puede haber niños hablantes de cuatro o cinco diferentes lenguas, algunas pertenecientes a familias lingüísticas distintas entre

---

<sup>1</sup> Pese a la importancia del fenómeno y de los grandes esfuerzos teóricos por atrapar su esencia –Fishman (1869), Weinreich (1968), Grosjean (1982), entre otros muchos–, el bilingüismo es muy difícil de definir y aun de medir. La lingüística y la sociolingüística, en general, y la mexicana, en especial, tienen una gran deuda con el bilingüismo que se convierte en un concepto que llega a caer en una simplicidad alarmante –el dominio de dos lenguas–, lo que ha provocado la casi ausencia de metodologías consistentes que den cuenta de su amplia tipología emanada de la diversidad lingüística de nuestro país. Hay esfuerzos importantes por lograr una caracterización (Guerrero y San Giacomo 2014; Avelino Sierra 2017; Torres 2018); sin embargo, aún no se consolida, por la complejidad misma de la tarea.

sí mismas y el español. Ante esta diversidad, las dificultades con la enseñanza –inexistente– de las lenguas maternas de los niños y de otros contenidos –siempre en español– crecen de forma considerable.

Así, a lo largo de la primaria<sup>2</sup>, estos niños encuentran una triple dificultad en el proceso oral y escrito: la omnipresencia del español en todos los ámbitos de uso, en algunos casos, aún en los de la familia; la incapacidad de los maestros para reconocer o zanjar los problemas de la interferencia natural de lenguas que se da por el contacto; y la falta de acompañamiento de los padres en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos debido a su analfabetismo o a su escasa escolaridad. El ideal del bilingüismo –traducido en el uso de las lenguas maternas de los niños y el español en igualdad de circunstancias en el ámbito escolar, y, por ende, un desempeño académico equitativo– se desvanece y da paso a un acelerado desplazamiento.

Con el complejo escenario escolar y comunitario recién descrito como marco de entrada, puedo, entonces, hablar del objetivo que persigo en este estudio de naturaleza exploratoria: analizar algunos rasgos sobresalientes de la escritura en español de niños bilingües<sup>3</sup> de tres lenguas originarias –mazahua, otomí y mazateco– en comparación con niños monolingües de español (grupo control) que cursan 3º, 4º y 5º de primaria en dos escuelas urbanas de la Ciudad de México, donde la paradoja ya mencionada se hace fehaciente y donde las desigualdades educativas se prodigan.

## METODOLOGÍA

Para alcanzar dicho objetivo, haré algunas calas, pequeños cortes en un corpus formado con las doce narraciones escritas en español por niños bilingües y niños monolingües sobre el conocido cuento de las *Ranas* (*Frog, where are you?*), de Mayer (1969). Elegí la narración por ser uno de los discursos de más pronta aparición en el habla infantil y con mayor despliegue evolutivo en los años escolares, en que narrar y escribir representan un doble reto para los niños. Plasmar en espacios en blanco textos dentro de la estructura nominal espacial que exige la narración es muestra indiscutible del desarrollo lingüístico esperado en este periodo cuando la lengua escrita y el discurso extendido confluyen (Bruner 1995; Ninio y Snow 1996; Barriga Villanueva 2002; Hess Zimmerman 2010).

---

<sup>2</sup> Años que coinciden con lo que en los estudios de adquisición se define como las *etapas tardías* o los *años escolares* (Barriga Villanueva 2002; Hess Zimmerman 2010), cruciales porque en ellos se realiza un reacomodo del sistema lingüístico y el contacto formal con la lengua escrita dispara la reflexión metalingüística, que conducirá idealmente al lenguaje académico y científico.

<sup>3</sup> Por la evidente dificultad que supone definir *bilingüe* y caracterizarlo, para efectos de mayor claridad en este trabajo, dividí a los niños en monolingües y bilingües, con la plena conciencia de que los hablantes de lenguas originarias distan mucho de serlo y que su contacto con el español puede ser de muy distintas formas, dada la diversidad de lenguas, de sus variantes dialectales y del nivel de uso en sus contextos de acción familiares y sociales.

Mi interés en este trabajo se encuentra en la intersección de dos ejes en estrecha vinculación entre sí. Por un lado, está el psicolingüístico, centrado en las posibles manifestaciones del desarrollo en los años escolares. No olvidemos que los niños bilingües entran en contacto más directo y cotidiano con el español, hablado por maestros y sus pares, en un momento decisivo de su desarrollo lingüístico –el de los *años escolares* o *etapas tardías*–, que se caracteriza por la reorganización del sistema en todos los niveles (Bowerman 1984; Karmiloff-Smith 1989; Barriga Villanueva 2002; Hess Zimmerman 2010) y, sobre todo, por el encuentro formal con la lengua escrita que estimula la reflexión sobre la lengua (Gombert 1992). El otro eje se centra en lo sociolingüístico, en la incidencia de los factores sociales y culturales en este tramo del desarrollo.

Las categorías de análisis fueron seleccionadas por su estrecha vinculación con ambos ejes. La segmentación (la hipo y la hipersegmentación), por ser uno de los procesos más salientes de la adquisición de la escritura de los niños debutantes en los primeros grados de su trayecto escolar (Querejeta 2007; Hess Zimmerman *et al.* 2011; Ceballos 2018). La concordancia, por ser fenómeno sintáctico reportado como característico de varias lenguas originarias de México y de América, que se presenta consistentemente en la oralidad y puede verse reflejada en la escritura (Escobar 2000; Palacios 2008; Guerrero y San Giacomo 2014). Por último, los elementos subjetivos (Kerbrat-Orecchioni 1987; Alarcón Neve 2014)<sup>4</sup>, que, por su naturaleza afectiva y expresiva, y por ser parte de procesos de socialización (Podestá 2007; De León 2013), podrían dejar ver qué tanto ha permeado o no la realidad occidental y su visión del mundo en la sensibilidad de los niños bilingües o cuánto de sus culturas se plasma en sus textos.

Todos estos fenómenos y procesos en distintos niveles de la lengua motivan las preguntas de investigación que busco contestar: ¿los fenómenos de hipo e hipersegmentación en español escrito están presentes en los niños bilingües de la misma forma que en los monolingües?, ¿las expresiones de falta de concordancia en la lengua oral de los hablantes de lenguas originarias se reflejan en la escritura de los niños bilingües estudiados?, ¿qué papel desempeñan los elementos subjetivos en las narrativas escritas de los infantes en cuestión? y ¿el uso de estos elementos muestra vestigios de sus culturas originarias o la visión occidental es la que prevalece? La hipótesis que subyace a estas preguntas es que habrá diferencias significativas entre la escritura de los niños bilingües –en principio, en desventaja lingüística– y los niños monolingües, causadas por diversos factores, ya sistémicos, ya extralingüísticos.

Las decisiones metodológicas para realizar esta investigación están estrechamente ligadas con las circunstancias de las dos escuelas seleccionadas. Si bien ambas cuentan con una población indígena considerable, los niños bilingües se pierden y se invisibilizan en el grueso de la población –en un salón de clases puede haber tres o cuatro niños hablantes de una o de varias lenguas originarias diferentes, en medio de

---

<sup>4</sup> Estos elementos han estado presentes en las preocupaciones teóricas de varios lingüistas y psicolingüistas. En estudios más actuales se han estudiado desde la perspectiva de la *teoría de la mente* (Alarcón Neve 2014; Solé Planas 2014; Montes Miró 2014; Francis y Navarrete Gómez 2014).

veinticinco o treinta niños monolingües (Barriga Villanueva 2008, 2014)–, por lo que el muestreo fue de tipo intencionado (Silva Corvalán 2004; Moreno Fernández 2008) para que me permitiera comparar entre niños de la misma lengua (y variante) y de igual grado escolar, así como hacer estudios de caso representativos de una situación común en el sistema educativo mexicano. La muestra, como se observa en la tabla 1, quedó conformada con doce niños de los mismos grados: nueve bilingües de una lengua originaria –tres de mazahua, tres de otomí y tres de mazateco<sup>5</sup>– y español, y tres monolingües de español.

**Tabla 1.** Conformación de la muestra

<i>Nombre, año escolar y código<sup>6</sup></i>	<i>Lengua</i>	<i>Escuela</i>	<i>Escolaridad previa. Tiempo de exposición al español escrito</i>
Carlos, 3º, 1CaE3º	Español	1	2 años preescolar y 1º y 2º de primaria
Angie, 4º, 2AE4º	Español	1	3 años preescolar y 1º y 2º de primaria
Mariana, 5º, 3MaE5º	Español	2	1 año preescolar y 1º y 2º de primaria
Celestino, 3º, 4CeM3º	Mazahua	1	Sin preescolar y 1º y 2º de primaria
Yolanda, 4º, 5YM4º	Mazahua	2	Sin preescolar y 1º y 2º de primaria
Kenia, 5º, 6KM5º	Mazahua	2	Sin preescolar y 1º y 2º de primaria
Gabriel, 3º, 7GO3º	Otomí	2	Sin preescolar y 1º y 2º de primaria
Héctor, 3º, 8HO4º	Otomí	2	Sin preescolar y 1º y 2º de primaria
Miguel, 5º, 9MiO5º	Otomí	2	Sin preescolar y 1º y 2º de primaria
Mariana, 3º, 10MaM3º	Mazateco	1	Sin preescolar y 1º y 2º de primaria
Sergio Uriel, 4º, 11SUM4º	Mazateco	1	Sin preescolar y 1º y 2º de primaria
Diego, 5º 12DM5º	Mazateco	1	Sin preescolar y 1º y 2º de primaria

Cabe resaltar que estos niños bilingües proceden de etnias con una fuerte tradición oral (León Portilla 1997), lo que supone un valor acendrado por la lengua originaria

<sup>5</sup> Estas lenguas originarias de muy diferentes estados de la república mexicana pertenecen a la familia Otomangue (INALI 2009), cuyo rasgo característico es la tonalidad, fundamental en cuanto a aspectos de la escritura: acentuación, puntuación y segmentación.

<sup>6</sup> En adelante, todos los ejemplos que doy aparecerán con el código del niño que los produjo, como aparece en la tabla 1. Con respecto del uso de sus nombres, obtuve el permiso de sus padres y maestros para hacerlo, y de los propios niños que se sentían emocionados de saberse nombrados en mi estudio como colaboradores.

y la ausencia de una escritura fonética. Esto, a su vez, merma su familiaridad con la lengua escrita, la cual paradójicamente se ancla a la gran expectativa que tienen los padres y ellos mismos en torno a ella y al prestigio y posibilidades que ofrece (Barriga Villanueva 2005). Además, todos los niños de esta investigación pertenecen a un estrato social semejante (medio-bajo o bajo), lo cual se traduce en el analfabetismo o la escasa escolaridad de sus padres. Por tanto, el problema de la desigualdad por la falta de oportunidades (Solís 2010) se reproduce en ambos casos.

La decisión de escoger niños de 3º, 4º y 5º<sup>7</sup> obedeció a dos motivaciones. Por un lado, se basó en la información verbal o reportada por los maestros en formatos especiales en donde dan cuenta de que en esos grados las dificultades propias de la adquisición de la escritura debutante se han superado hacia el tercer año. “El proceso de escritura abarca desde la distribución del texto en el espacio gráfico, un vocabulario amplio, las convenciones de la lengua y la gramática hasta la comprensión del contexto para identificar a quién se le escribe, por qué se le escribe y determinar cuál es el papel del escritor” (Jiménez Franco *et al.* 2008, *apud* SEP 2018: 14). Por el otro, se encuentra el interés de observar una posible línea evolutiva (Ferreiro y Teruggi 2013) en la producción escrita de estos niños.

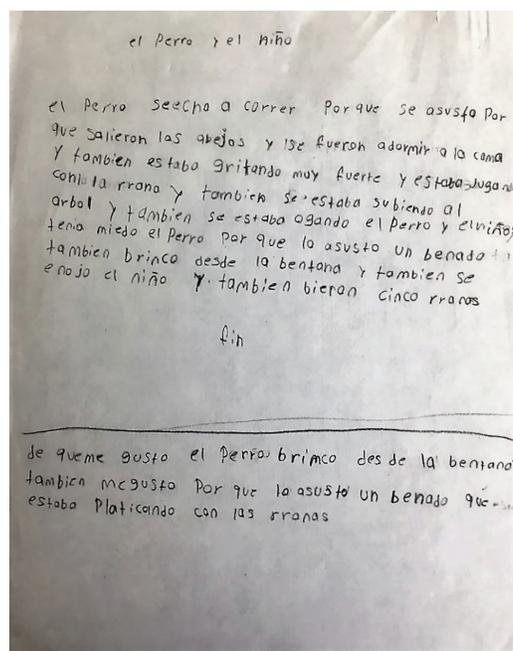
La tarea realizada forma parte de un conjunto de otras previas<sup>8</sup>, realizadas a lo largo de los años de investigación en las escuelas seleccionadas; ello aseguraba la familiaridad de los niños con el célebre cuento de Mercer Mayer (1969), *Frog, where are you?*, base de muchas investigaciones en los estudios de adquisición y desarrollo del lenguaje (Berman y Slobin 1994). En el mundo de habla hispana se le conoce como *Ranas*. Para esta tarea, invité a los niños a hacer una actividad que consistía en recontar el cuento, pero ahora escribiéndolo sin el apoyo de las imágenes, con la consigna de hacerlo para participar en un concurso de cuentos escritos con niños de otra escuela. Esta idea de participar en concursos despertó gran interés en los niños, lo que revela un especial gusto por la escritura, no obstante las dificultades que les representa en el quehacer escolar cotidiano.

El corpus quedó constituido por doce narraciones en general breves, pero relevantes por su forma y contenido para los objetivos de esta investigación. En la figura 1 ofrezco *El perro y el niño*, narrativa de Héctor, un niño otomí de 3º.

---

<sup>7</sup> En las escuelas seleccionadas, así como en las escuelas públicas de la Ciudad de México es un requisito mensual el registro de la evolución del niño. Con respecto a la escritura, el maestro debe explicitar en qué nivel de la escritura se encuentra el niño y si ya domina los procesos de la iniciación.

<sup>8</sup> A lo largo del trabajo de campo tuve oportunidad de elegir, dado el entusiasmo de los niños por su temática, *Ranas*, entre muchos cuentos. Los niños lo conocieron, lo observaron y lo recontaron de forma oral. Con respecto de la práctica de la escritura hubo dos actividades: escribir el cuento con apoyo visual y la última, que aquí reporto, escribirlo sin el soporte de las imágenes.



**Figura 1.** Narración de Héctor, hablante bilingüe de otomí y español

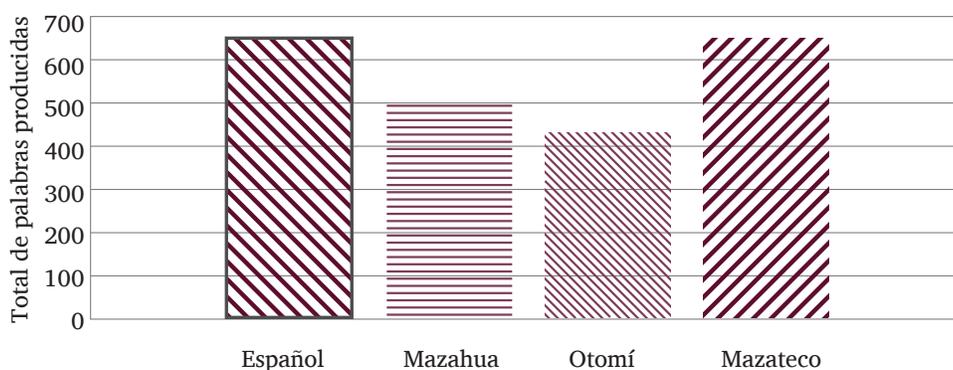
La transcripción realizada se hizo con criterios estrictos que respetaran lo escrito por los niños, sin alterar ni una sola de sus características, habida cuenta de que todo en su escritura tiene un valor y un significado preciso. En cuanto al análisis, realicé uno de tipo cualitativo apoyado de algunos conteos para tratar de captar de una manera más abarcadora los fenómenos estudiados. Para realizar estos conteos y poder hacer comparaciones sobre una base uniforme que permitiera inferir tendencias relevantes que, a su vez, pudieran servir como pistas para indagaciones posteriores, resultó importante normalizar la producción, es decir, presentar los datos de tal manera que permitieran las comparaciones sobre una misma base y que la norma fuera la unidad. En este sentido la cantidad de palabras<sup>9</sup> producidas por los niños de cada lengua servirían para sacar los porcentajes de la segmentación, la concordancia y los elementos subjetivos de cada lengua.

<sup>9</sup> Uno de los problemas cruciales de la lingüística en general es, sin duda, el definir qué es *palabra* y delimitar sus fronteras: “noción incierta, pre-teórica, intuitiva... pero irremplazable que sobrevive porque tiene una exigencia tangible en la escritura” (Ferreiro y Pontecorvo 1998: 46). En el caso de la adquisición de la escritura, en definitiva, la concepción infantil de *palabra* puede ir por caminos opuestos a los del adulto. Debido a que este estudio no es de corte experimental ni busca dar cuenta de la reflexión explícita del niño sobre su concepción de palabra, decidí, atendiendo a la pauta misma de sus escritos, contar como palabra cada unidad independiente (“conjunto de letras separadas por espacios en blanco” (Ferreiro y Pontecorvo 1998: 47) que escribían los niños. En el caso de Héctor, cuya narración aparece más arriba, *seecho*, *elniño*, *megusto* y *bentany* fueron consideradas como palabras.

## ANÁLISIS Y RESULTADOS

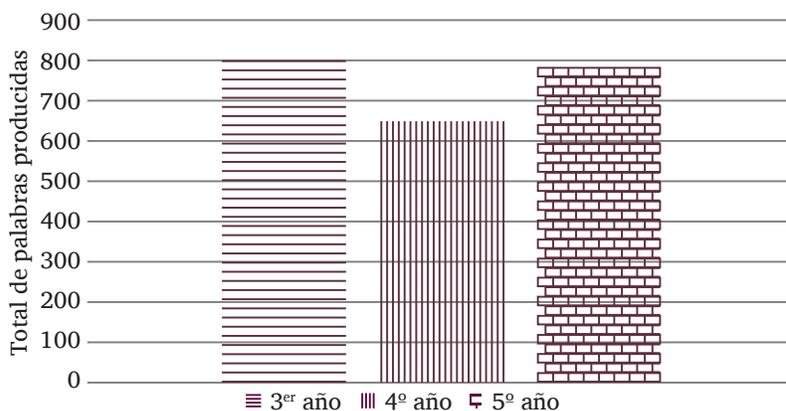
En las siguientes gráficas se muestran los resultados de este conteo, con tres diferentes miradas. En la gráfica 1 aparece el número total de palabras producidas en cada lengua. Como se puede apreciar, los niños mazatecos, con una mínima ventaja frente a los niños monolingües de español, escribieron el mayor número de palabras en sus narraciones. Los niños mazahuas y otomíes produjeron menos palabras. Esto podría apuntar a una menor familiaridad con la lengua escrita. Sin embargo, la mayoría de estas narraciones, aunque breves, muestran una aceptable competencia narrativa en términos de coherencia textual y de estructuras narrativas.

**Gráfica 1.** Total de palabras por lengua



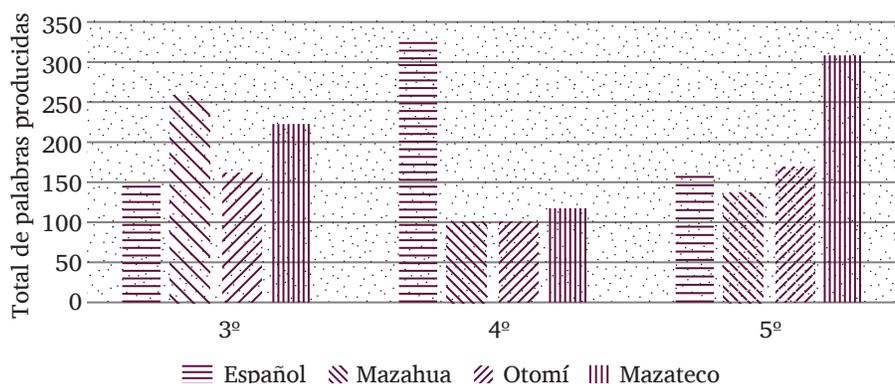
En la gráfica 2 observamos el número total de palabras producidas por grado escolar. Lo llamativo en esta mirada es que el desarrollo se ve disparejo, pues no va al alza en el continuo de los grados: 3º presenta un mayor número de palabras producidas, en tanto que los niños de 4º producen una menor cantidad, que volverá a subir en los niños de 5º, sin llegar a alcanzar a los de 3º.

**Gráfica 2.** Total de palabras por grado escolar



Finalmente, en la gráfica 3 podemos ver el número total de palabras producidas por grado escolar y por lengua. Desde esta mirada, los niños de 3º superan la cantidad total de palabras a los de 4º y 5º, cuando, desde la perspectiva del desarrollo, deberían ser los de 5º los que sobrepasaran la producción. No obstante, hay dos niños, uno hablante de español de 4º y otro de mazateco de 5º, que alcanzaron el mayor número de palabras en el corpus; esto apunta al peso de las diferencias individuales en el desarrollo lingüístico (Rojas y Oropeza 2018), con independencia de que el niño hable una lengua originaria y español o sea monolingüe.

**Gráfica 3.** Total de palabras por grado escolar y por lengua



## LAS DOS CARAS DE LA SEGMENTACIÓN:

### LA HIPOSEGMENTACIÓN Y LA HIPERSEGMENTACIÓN

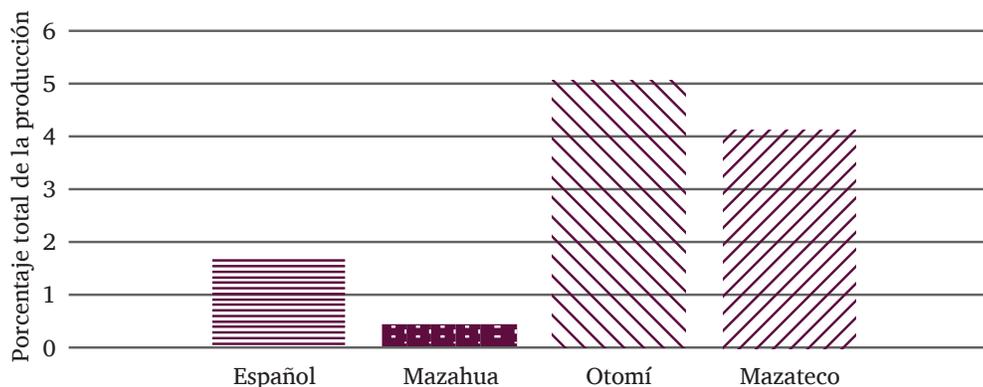
Elegí estas dos caras puesto que en el proceso de la adquisición de la escritura tienen un fuerte nexo, como mencioné ya, con el concepto de *palabra* que los niños están construyendo (Ferreiro y Pontecorvo 1998; Hess Zimmerman *et al.* 2011). Esta distinción caracteriza los modos de organización con los cuales se presenta la información en el texto escrito y algunas de las estrategias evolutivas que emplean los niños. Por lo tanto, la complejidad sintagmática y paradigmática del sistema de escritura supone a la hora de segmentar la puesta en práctica de criterios respecto de qué es separable y qué no, a partir de lo que es *palabra* para un niño. Esto a su vez se vincula con las clases funcionales de palabras y con el valor ideográfico de los blancos entre éstas (Báez 1999).

La *hiposegmentación* se caracteriza por la unión de palabras independientes como si fueran unidad indisociable, en tanto que la *hipersegmentación* es la separación de algunos elementos de la palabra que el niño escinde en dos o en tres partes que él considera, en su reflexión, como independientes. Ambos fenómenos, en esencia morfofonológicos, acaban por incidir en la semántica, en la coherencia del texto y en la ulterior comprensión lectora del mismo. Se afirma que, al comenzar el proceso, las representaciones de los niños suelen ser holísticas y que, conforme dominan la escritura y aumenta su vocabulario, se tornan mejor segmentadas (Querejeta 2007). Lo atrayente de los resultados

que veremos es que los niños de esta muestra cursan 3º, 4º y 5º, justo a la mitad de su educación primaria, cuando la expectativa de desarrollo es que la segmentación convencional esté dominada.

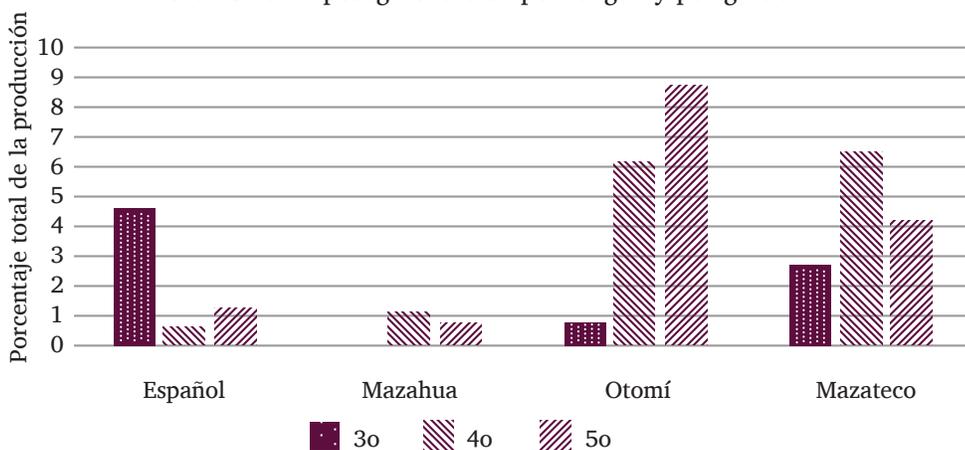
La gráfica 4 nos revela que la hiposegmentación está presente en todas las lenguas trabajadas. Contrario a lo esperado, los niños monolingües de español muestran aún tendencia a este fenómeno, aunque se esperaría que por ser su lengua materna no debería de suceder. Llama la atención que los niños mazahuas apenas la presenten; en tanto, en la producción de los mazatecos y sobre todo en los otomíes, hay un buen número de éstas.

**Gráfica 4.** Hiposegmentación total por lengua



La gráfica 5 nos muestra la producción de hiposegmentaciones a partir de la lengua y el grado, la cual disminuye en las narraciones de español para el 4º grado, no así para el 5º, acorde con lo esperado en una trayectoria evolutiva. Lo mismo sucede con el mazahua; sin embargo, en el otomí y el mazateco hay un aumento considerable; en el otomí se dispara en 4º y 5º. Lo mismo sucede con el mazateco del 4º grado.

**Gráfica 5.** Hiposegmentación por lengua y por grado



En la tabla 2 se ve de qué naturaleza son estas hiposegmentaciones en la realidad concreta de la escritura, en la que la conformación de las palabras y sus clases ponen en juego la lógica infantil para juntarlas.

**Tabla 2.** Ejemplos de la hiposegmentación

<i>Niño</i>	<i>Ejemplos</i>
1CaE3°	sesalio [se salió]; alarana [a la rana]; delarrana [de la rana]; arrecoger [a recoger]; otraves [otra vez]; asu [a su perro]; lacavesa [la cabeza]; secayeron [se cayeron]
2AE4°	elniño [el niño]; asurrana [a su rana]; ala [a la]
3MaE5°	quese [que se]; surran a [su rana]
4CeM3°	
5YM4°	sepuso [se puso]
6KM5°	aber [a ver]
7GO3°	yel [y el]
8HO4°	sehecha [se echa]; elniño y [el niño y]; queme [que me]; bentanay [ventana y]; megusto [me gustó]; adormir [a dormir]
9MiO5°	elniño [el niño]; aLa [a la]; aLas [a las]; alperro [al perro]; acorrer [a correr]; yel [y el]; auna [a una]; elniño [el niño]; yse [y se]; aunas [a unas]; LeDijo [le dijo]; medas [me das]
10MaM3°	yno [y no]; superro [su perro]; enun [en un]; asu [a su]; paraver [para ver]
11SUM4°	Unniño [un niño]; surana [su rana]; llano [ya no]; nelvrascoy [en el frasco y]; avuscarlo [a buscarlo]; megusto [me gustó]
12DM5°	unniño [un niño]; yano [ya no]; yel [y él]; acorrer [a correr]; ledecia [le decía]; ami [a mí]; asu [a su]

Como hemos observado gráficamente, los niños de diferentes lenguas y grados escolares, en menor o mayor medida, producen hiposegmentaciones, lo que responde al principio de la cantidad: una palabra aislada no significa nada y tiene que unirse a otra para tener un valor y decir algo (Ferreiro y Teberosky 1999). Los sustantivos y los verbos serán los receptores ideales para acoger uniones con distintas clases de palabras funcionales que pueden adosarse al inicio o al final de la palabra, así concebido por el niño.

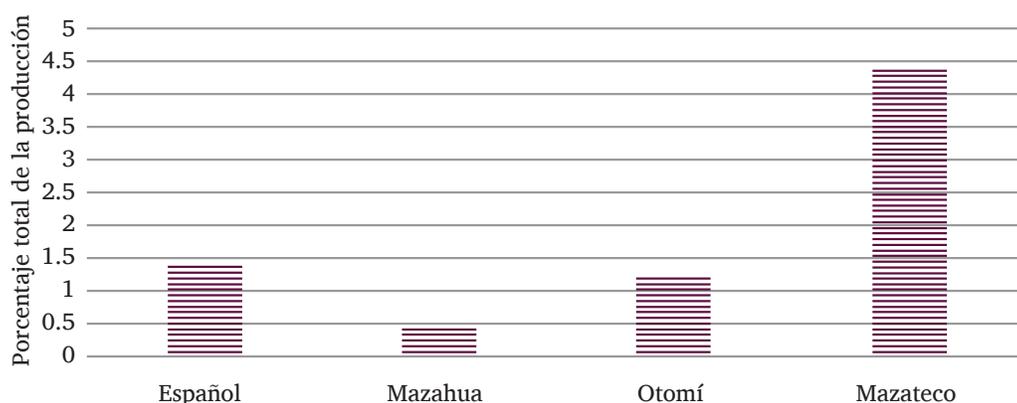
Los verbos, por ejemplo, suelen ser unidos a un pronombre o clítico: *sesalio*, *sehecha*, *megusto*, *medas*, *sepuso*, *secayeron*, *ledecia*. Al parecer, desde la lógica de los niños los clíticos se unen al verbo porque complementan su significado. La preposición *a* sigue la misma pauta: *acorrer*, *adormir*, *aver*, *avuscarlo*. Una *a* no puede significar nada por sí misma, pero si se une a un verbo, adquiere un sentido. La preposición *para*, aunque de mayor longitud, sigue el mismo destino: *paraver*.

La conjunción *y*, pequeña partícula, demasiado pequeña en la lógica infantil como para dejarla aislada, también suele unirse a toda clase de palabras, como determinantes posesivos o sustantivos: *yel*, *ysu*, *bentanay*, tanto al principio como

al final de las palabras receptoras. Los mazahuas son poco segmentadores; en este caso, se inclinan a hiposegmentar verbos con pronombres reflexivos o preposiciones: *sepuso*, *aber*. Los adverbios de tiempo y negación también son unidos en un único bloque: *llano*, *yano*.

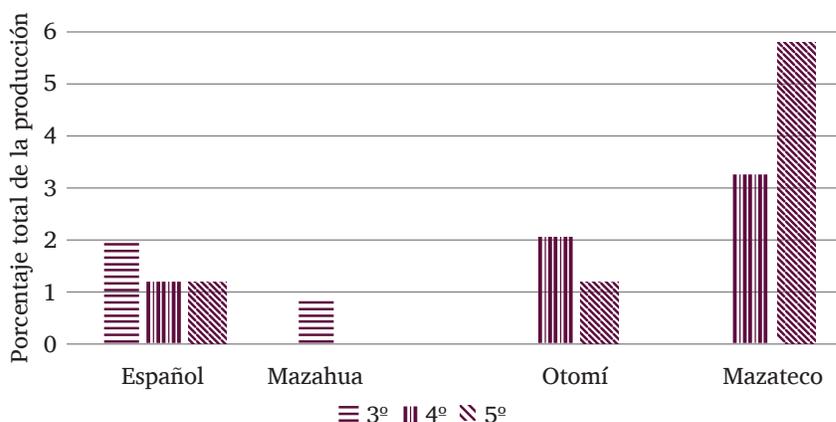
Dejo para el final tres casos llamativos: *aLas*, *LeDijo* y *aLa*, donde 9MiO5° decide poner de forma sistemática una mayúscula (escasas en todo el corpus), al unir palabras de distinta clase, como si tuviera una necesidad de justificar o llamar la atención de su decisión. Me pregunto si es un paso previo a la separación de ellas.

**Gráfica 6.** Porcentaje de hipersegmentaciones por lengua



Sobre la hipersegmentación, aunque en menor cantidad, también hay puntos sobresalientes que nos dan claves sobre la lógica segmentativa de los niños. Como podemos apreciar en la gráfica 6, el español no está exento de este fenómeno, los mazahuas siguen manifestando poca proclividad a la segmentación, en tanto que el otomí y el mazateco tienen una especial tendencia a la separación morfológica.

**Gráfica 7.** Porcentaje total de hipersegmentaciones por lengua y por grado



En cuanto al desarrollo de este fenómeno por grado escolar y por lengua (gráfica 7), nos percatamos de que también hay ascensos y descensos que, en este caso, derriban la idea de un desarrollo lineal y parejo; hablan de una adquisición aún muy en ciernes y de una reflexión continua ante nuevos retos. Llama la atención cómo esta vez es la producción del mazateco de hipersegmentaciones la que se dispara en los grados más avanzados de la muestra. La tabla 3 ilustra contextos en los que se da este fenómeno.

**Tabla 3.** Ejemplos de hipersegmentación

<i>Código</i>	<i>Ejemplos</i>
1CaE3º	dis perto [despertó]; a pare sio [apareció]; incon tro [encontró]
2AE4º	a somo [asomó]; sa le [sale]; asus tado [asustado]; por que [porque]; asus ta [asusta]; a hora [ahora]
3MaE5º	rega lo [regalo]; debaj o [debajo]; pana les [panales]; sus to [susto]
4CeM3º	la drar [ladrar]; la draba [ladraba]
5YM4º	
6KM5º	
7GO3º	
8HO4º	por Que [porque]; Por que [porque]
9MiO5º	es estaban [estaban]; bus car [buscar]
10MaM3º	vote cito [botecito]; que ria [quería]; es condido [escondido]; a vajo [abajo]; a si [así]; a si su se siba mente [así sucesivamente]; a cabo [acabó]; por que [porque]
11SUM4º	a so mo [asomó]; o tras [otras]; por que [porque]
12DM5º	la no cheser [el anochecer]; dor mio [durmió]; esta ba [estaba]; es tubo [estuvo]; den tro [dentro]; gri tando [gritando]; don de [donde]; des pues [después]; bos que [bosque]; es caparon [escaparon]; es taba [estaba]; bus cando [buscando]; moles tando [molestando]; cuer nos [cuernos]; en peso [empezó]; en sima [encima]; Por que [porque]; en contrado [encontrado]; casa ron [casaron]; en contro [encontró]

El juego de palabras funcionales aparece ahora de manera contraria: si antes eran pequeñas piezas que necesitaban ser pegadas, ahora la lógica es dejarlas libres. Este fenómeno se privilegia en los verbos que son divididos por los niños de acuerdo con un criterio morfológico que trata de independizar o bien el morfema temporal o los pronombres y clíticos que parecen ya tener un significado propio para los niños. Las otras clases de palabras parecen seguir un criterio semejante. En los niños monolingües, una de las piezas clave parece ser la preposición *a*: *a pare sio* y *a somo*; en su lógica liberan la preposición para después liberar el resto del verbo, pero, en contraparte, también deciden juntarla al inicio del verbo o a un posesivo. Los mazatecos siguen la misma ruta: *a cabo*, aunque también deciden separar aún más, dividiendo el verbo en sílabas: *a so mo*.

Los participios y los gerundios también despiertan interés, pues las segmentaciones infantiles parecen alejarse de las enseñanzas canónicas que las caracterizan con la terminación *-ado*, *-ido*, *-ando* y *-iendo* en sus libros de texto: *asus tado*, *en contrado*,

es *condido*, *gri tando*, *bus cando*, *moles tando*, *deses perado*. Lo mismo sucede para las terminaciones clásicas de los copretéritos: *es taba*, *esta ba*, *que ria*, *la draba*. Podría aducirse también que se guían por el principio silábico.

Desde luego, los clíticos llaman la atención de los niños en este proceso; en general se separan del resto de la palabra: *sa le*, *rega lo*. Merece la pena mencionar que sólo por el contexto de la narración se entiende que este último verbo está en pretérito, pero, al carecer de tilde, al leerse se puede interpretar como un sustantivo o como el presente de indicativo del verbo. Éstos son los inconvenientes de una acentuación no asumida todavía en la segunda mitad de la primaria que dificulta la lectura y puede comprometer el significado final (Huanetl 2018; Ceballos 2018).

Me detengo ahora en el caso de la conjunción causal *porque*, que aparece segmentada en todos los casos del corpus como si se tratara de una forma interrogativa formada por la preposición *por* y el interrogativo *qué*. No obstante, los niños de esta muestra nunca tildan y hacen por ello más compleja la lectura e interpretación de su texto.

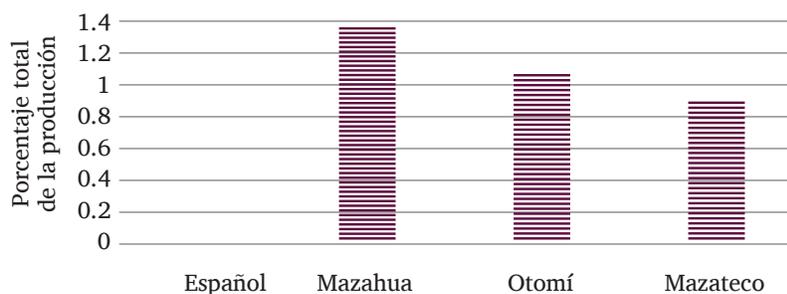
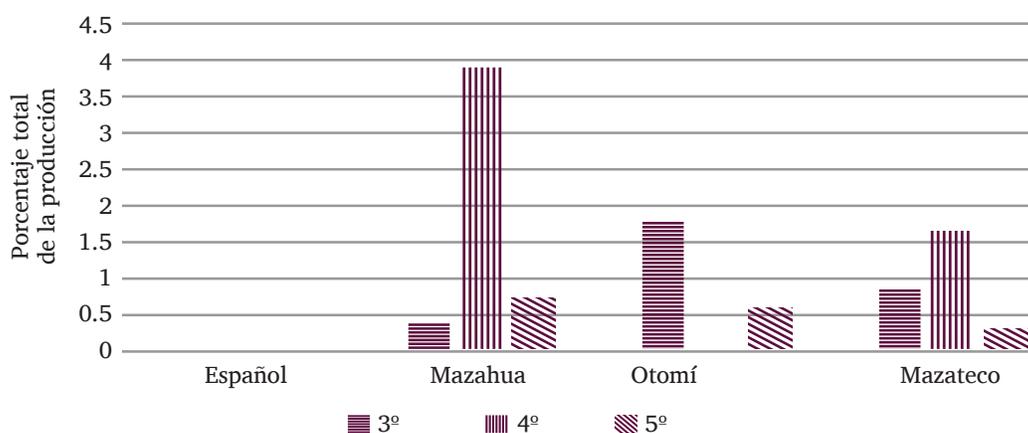
Para terminar, refiero casos interesantes en que los niños se encuentran al mismo tiempo entre la disyuntiva de pegar o separar y realizan las dos operaciones: *avus carla* [a buscarla] y *sea loco* [se alocó], donde el verbo se separa en dos partes, una de las cuales ya fue hiposegmentada. ¿Acaso son palabras para el niño que al concebirlas así pierden significado? o ¿es la oralidad que está interfiriendo?

No podía dejar de mencionar el caso de *a si su se siba mente* [así sucesivamente] (10MaM3<sup>o</sup>), que la niña mazateca hipo e hipersegmenta con una lógica peculiar, ya que al principio parecería que está silabeando, pero después parece seguir la ruta de palabras con mayor longitud (*principio de cantidad*).

### Concordancia

Recordemos una de las definiciones clásicas en los estudios de la gramática española, dada por Vicente Salvá: “la correspondencia que guardan entre sí los nombres concertando en género y número...” (1988 [1852]: 298). Sobre la concordancia, rasgo distintivo del español (Soler 2001), se sabe que se adquiere en las etapas tempranas de adquisición de la morfosintaxis infantil (Brandani 2010). También se sabe que su falta o discordancia es uno de los problemas más salientes de las lenguas mexicanas y amerindias en contacto con el español (Ramírez Cruz 2009; Guerrero y San Giacomo 2014).

En esta muestra son pocos los niños que producen discordancias en sus narrativas y, cuando los hay, se limitan a las de género. Con todo, resulta que, como era de esperarse, los niños hablantes de español no produjeron ninguna de ellas, no así los niños hablantes de lenguas originarias. En la gráfica 8 podemos apreciar la producción de discordancias en los niños de las lenguas originarias de la muestra. En cuanto a las diferencias por grado, la situación reflejada favorece a la idea de desarrollo, puesto que los niños de 5<sup>o</sup> han disminuido sensiblemente las discordancias (gráfica 9). En la tabla 4 ofrezco algunos ejemplos de este fenómeno.

**Gráfica 8.** Porcentaje total de discordancias por lengua**Gráfica 9.** Porcentaje total de discordancias por lengua y por grado escolar**Tabla 4.** Discordancias

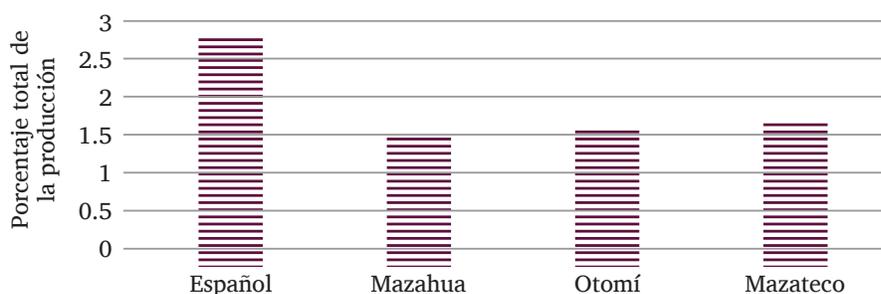
Código	Ejemplos
1CaE3º	
2AE4º	
3MaE5º	
4CeM3º	el niño lo busco [el niño la buscó a la rana]
5YM4º	no lo encontraba [no la encontraba]; lo buscaba [la buscaba]; no lo encontró [no la encontró]; lo fue a buscarlo [la fue a buscarla]
6KM5º	y se lo yebo [y se la llevó]
7GO3º	lo puso [la puso]; lo busco [la buscó]; y lo busco [y la buscó]
8HO4º	
9MiO5º	Lo atraPo [la atrapó]
10MaM3º	se lo comio [se la comió]
11SUM4º	avuscarlo [a buscar la]; y lo ymcommtro [y la encontró]
12DM5º	lo bentana [la ventana]

Como se puede apreciar; todos los ejemplos están relacionados con el olvido del referente: ¿rana o sapo? –la protagonista central es una rana que se escapa del frasco donde estaba en la noche mientras dormía su dueño–. Observamos que todos los niños olvidan con consistencia el género del batracio y lo convierten en masculino, de ahí que se genere un buen número de discordancias. Sin embargo, habría la posibilidad de que la rana fuera confundida por un sapo y todas las producciones estarían correctas, salvo el caso de *lo bentana*. Los mazahuas de igual manera pierden el referente: *el niño lo busco en el ollo*, *el niño lo busco en el arbol* (4CeM3º) y *ay estaba la rana y se lo yebo contento* (6KM5º). Los niños otomíes continúan por el mismo camino: *habia una rana que estaba en un frasco Por que Lo atraPo* (9MiO5º). Por último, los mazatecos también parecen perder el referente, aunque no son consistentes: *un niño sentado que tenia una rana y la echo en un botecito y bino un perro y se lo galo y de pronto se lo comio* (10MaM3º).

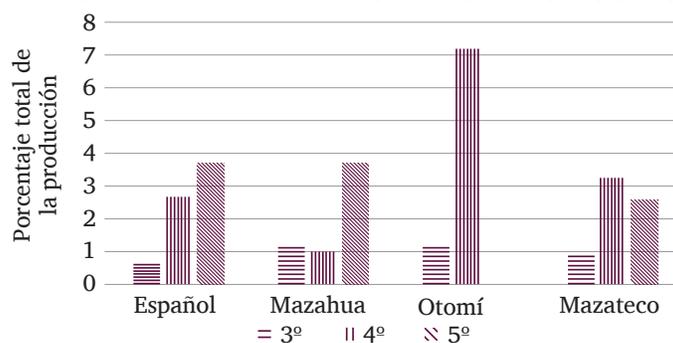
### Elementos subjetivos

Acerca de la producción textual de elementos subjetivos podríamos destacar algunos puntos importantes. De acuerdo con su definición, son aquellos lugares en que se ancla de forma más perceptible la subjetividad lingüística relacionada con las emociones y los sentimientos. Se plasman en elementos tales como los deícticos, los sustantivos, los adjetivos, los verbos y los adverbios (Kerbrat-Orecchioni 1987). En estos datos, dichos elementos están presentes en los textos infantiles de todas las lenguas estudiadas. Como podemos observar en la gráfica 10, los niños de español producen una mayor cantidad de elementos subjetivos que los niños hablantes de otomí, de mazahua y de mazateco.

**Gráfica 10.** Porcentaje total de elementos subjetivos por lengua



En cuanto a la producción por grados y por lenguas, se observa un crecimiento más o menos parejo en la producción de estos elementos. Hay un crecimiento notable en un niño otomí de 4º, mientras que en el 5º la producción de otro niño otomí es nula, como lo muestra la gráfica 11.

**Gráfica 11.** Porcentaje total de elementos subjetivos por lengua y por grado escolar

En los ejemplos de la tabla 5 lo que resalta es la capacidad de los niños de expresar abierta y explícitamente los estados emocionales de los personajes de la narración con diversidad de estrategias discursivas.

**Tabla 5.** Elementos subjetivos

<i>Código</i>	<i>Ejemplos</i>
1CaE3º	lo anda va persiguiendo [lo andaba persiguiendo]; y va corretiando [y va correteando]
2AE4º	se puso muy triste: vuscando como loco [buscando como loco]; gritandole muy desesperado [gritándole]; se puso feliz; estaba asustado [estaba]; lo bueno que no le paso nada [lo bueno]; a mi me gusto mucho el cuento por que los personajes son muy divertidos [a mí me gustó mucho el cuento porque]
3MaE5º	muy desesperado; el niño gritando; busco y busco [buscó y buscó]; grito y grito [gritó y gritó]; gritando; empuje y empuje; por el sus to se echa a correr [por el susto]
4CeM3º	se puso muy triste; se enojo [se enojó]; se espanto [se espantó]
5YM4º	sepuso feliz [se puso]
6KM5º	Se enojo [se enojó]; se asusto [se asustó]; lo asusto [lo asustó]; y se lo yebo contento [y se lo llevó contento]
7GO3º	se enogo [se enojó]; se espanto [se espantó]
8HO4º	se asustio [se asustó]; estaba gritando muy fuerte; la asusto [la asustó]; se enojo [se enojó]; megusto [me gustó]
9MiO5º	estaba gritando muy fuerte
10MaM3º	un botecito; el vote cito [el botecito]; y lo avraso [y lo abrazó]
11SUM4º	muchas ramitas [muchas ranitas]; muchas ranas pequeñas [muchas ranas pequeñas]; y vusco y vusco [y buscó y buscó]; grito y grito [gritó y gritó]
12DM5º	el niño muy triste; buscando; el niño corriendo; muy enogado [muy enojado]; asusto [se asustó]; asusto mucho [se asustó mucho]; se enojo mucho; lo estaba moles tando [molestando]; Perro muy triste; la rana se enamoro [se enamoró]; tubieron hijitos [tuvieron hijitos]; bibieron felizes [vivieron felices]; me gusto [me gustó]

El comportamiento de verbos en predicación con adjetivos e intensificadores es usado por todos los niños que expresan con claridad la situación de la pérdida de la rana y los sucesos que se desencadenan por ello. El uso del gerundio es excelente vía para

lograrlo: *el vuo lo anda va persiguiendo* (1CaE3°); *y estaba gritando muy fuerte* (9MiO5°); *y un buo lo esta molestando* (12DM5°).

También se expresan con verbos y adjetivos en comunión con enfatizadores: *se a so mo por la bentana y gritandole muy desesperado* (2AE4°), *y el niño se puso muy triste* (4CeM3°), *pero el niño estaba muy enogado con el perro* (12DM5°). La repetición está presente en muchos tiempos como enfatizadora de las emociones (Ferreiro y Ribeiro1998): *y el muy deseperado busco y busco, grito y grito, el perro por estar empuje y empuje el arbol que se cay* (3MaE5°); *y su rana llano estada y vusco y vusco* (11SUM4°). Por su parte, los diminutivos aparecen en los niños mazatecos: *se metio su cabeza en vote cito* (10MaM3°); *y lo yncontro con una rana y muchas ramitas y muchas ranas pequeñas* (11SUM4°).

Llama la atención ver cómo algunos niños ofrecen su opinión en torno al cuento al finalizarlo, como respondiendo a una necesidad de dar su punto de vista o a un requisito escolar: *a mi me gusto mucho el cuento por que los personajes son muy divertidos* (2AE4°). Esta misma niña hace una pausa en su relato para hacerse presente con su lector –recordemos que la motivación para escribir estas pequeñas narraciones fue participar en un concurso–: *y después lo vueno que no le paso nada*. El niño otomí manifiesta su opinión del cuento diciendo: *de queme gusto el Perro brimvo desde la bentanay tambien megusto Por que lo asusto un venado* (8HO4°). Por último, doy el punto de vista de un niño mazateco: *ami me gusto cuando el niño en contro asu rana con un zapo* (12DM5°).

Lo reducido del corpus impide poder dar explicaciones más contundentes sobre la supremacía del pensamiento occidental en las narraciones de los niños.

### ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

Los resultados anteriores me permiten dar respuesta a las preguntas de investigación que se reducen a una sola respuesta. Ninguno de los cuatro aspectos trabajados muestra una diferencia significativa entre la producción escrita de los niños monolingües de español y los bilingües de lenguas originarias y español, ya que los niños tienen manejos semejantes en la segmentación de palabras y en la producción de elementos subjetivos, no así con la concordancia, fenómeno muy focalizado de las lenguas originarias –cuya propia naturaleza estructural marca de diferente manera este fenómeno– en contacto con el español. En este sentido, la hipótesis planteada no se valida.

Sin embargo; supone una doble interpretación. Por un lado, la ausencia de un bilingüismo equilibrado y la presencia cotidiana del español, como materia de estudio y como única lengua de uso escolar, desdibuja poco a poco a las lenguas originarias y sus rasgos distintivos, causando un desplazamiento progresivo y silencioso que probablemente terminará en la extinción. En estas escuelas ni se habla mazahua, ni otomí o mazateco, ni mucho menos hay un interés manifiesto de que se escriban –porque quizá se asuma que *esos dialectos* no tienen escritura ni gramática–. El otro lado es igualmente alarmante, pues significa que estos niños tienen un desarrollo semejante y lento frente a otros niños con mejores oportunidades, incluidos los

monolingües que no tienen un *input* diferente a su lengua materna. No es de esperarse que en 5º los niños hiposegmenten o hipersegmenten. ¿Qué falla dentro del proceso? La respuesta para los bilingües es la posible interferencia entre dos lenguas, pero ¿y los monolingües, entonces? Lo más seguro es que a ambos grupos les falte el andamiaje indispensable que los conduzca al descubrimiento reflexivo de procesos lingüísticos.

Los resultados a nivel discursivo son un poco más alentadores: las narrativas de todos estos niños tienen una peculiar coherencia global que refleja su capacidad de captar el sentido de la historia, manifestar sentimientos propios ante una situación dada e interpretar las actitudes del otro y expresarlas en sus palabras. Aunque esta positiva muestra de desarrollo desde otra mirada podría representar un peligro en los niños bilingües, pues supondría una intrusión ideológica plasmada en la asunción de los valores de una cultura occidental que los envuelve y que los aleja de los de su cultura prístina.

Desde estas perspectivas poco se puede decir de una línea evolutiva congruente. Frente a las expectativas y exigencias de la escuela, estos niños, monolingües o bilingües, no alcanzan aún el dominio de una competencia escritural idónea. Sin embargo, los resultados encontrados marcan una posible explicación poco explorada aún: los niños indígenas con un bilingüismo incipiente por el contacto con dos lenguas, dos sistemas estructurales distintos y con la lengua escrita que potencia la reflexión, agudizan su conciencia lingüística más allá de su situación de desventaja –marginalidad, pobreza, negación de la diversidad–. Ello abre una zona de esperanza insospechada en el ámbito de la educación y una posibilidad de romper el silencio.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALARCÓN NEVE, Luisa Josefina. 2014. “Evaluación de estados mentales de personaje por medio de construcciones adjetivales en cuentos de niños escolares”, en Rebeca Barriga Villanueva (coord. y ed.), *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil*. México: El Colegio de México, pp. 143-172.
- ALTAMIRANO, Medina y Laura FLAMAND (coords.). 2018. *Desigualdades en México*. México: El Colegio de México.
- AVELINO SIERRA, Rosnátaly. 2017. *Contacto lingüístico entre el español y el otomí en San Andrés Cuexcontitlán*, tesis de licenciatura. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- BÁEZ, Mónica. 1999. “La problemática de la segmentación gráfica del texto en palabras: indagación en niños de sectores rurales”, *Lectura y Vida* 20, núm. 3: 22-36.
- BARRIGA VILLANUEVA, Rebeca. 2018. *De Babel a Pentecostés. Políticas lingüísticas entre historias, discursos, paradojas y testimonios*. México: SEP, Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe.
- BARRIGA VILLANUEVA, Rebeca. 2014. “De la controvertida interculturalidad: reflexiones en torno a dos estudios de caso”, en Rebeca Barriga Villanueva y Esther Herrera Zendejas (eds.), *Lenguas, estructuras y hablantes. Estudios en homenaje a Tomas C. Smith-Stark*. México: El Colegio de México, vol. 2, pp. 1047-1074.

- BARRIGA VILLANUEVA, Rebeca. 2010. "Una hidra de siete cabezas y más: la enseñanza del español en el siglo XX mexicano", en Rebeca Barriga Villanueva y Pedro Martín Butragueño (dirs.), *Historia sociolingüística de México*, vol. 3: *Espacio, contexto y discurso político*. México: El Colegio de México, pp. 1095-1194.
- BARRIGA VILLANUEVA, Rebeca. 2008. "Miradas a la interculturalidad. El caso de una escuela urbana con niños indígenas", *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 39: 1229-1254.
- BARRIGA VILLANUEVA, Rebeca. 2007. "La cara oscura del bilingüismo", en Claudia Lucía Ordoñez (ed.), *Memorias del II Simposio Internacional de Bilingüismo y Educación Bilingüe en América Latina*. Bogotá: Universidad de los Andes, pp. 13-28.
- BARRIGA VILLANUEVA, Rebeca. 2005. "Leer y escribir en dos mundos. La realidad indomexicana", en Esmeralda Matute (coord.), *Aprender a leer y escribir en diferentes lenguas y realidades*. Guadalajara: Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades-Universidad de Guadalajara, pp. 49-85.
- BARRIGA VILLANUEVA, Rebeca. 2002. *Estudios sobre el habla infantil en los años escolares. "... un solecito calentote"*. México: El Colegio de México.
- BERMAN, Ruth A. y Dan Isaac SLOBIN. 1994. *Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Development Study*. New Jersey-Hove: Lawrence Erlbaum Associates.
- BERTELY BUSQUETS, María. 2006. *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela*. México: Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social.
- BOWERMAN, Melissa. 1984. "Reorganizational processes in lexical and syntactic development", en Eric Wanner y Lila R. Gleitman (eds.), *Language Acquisition: The State of the Art*. Cambridge-London: Cambridge University Press, pp. 285-305.
- BRANDANI, Lucía. 2010. "Etapas en la adquisición de las categorías de persona y número en español", *Lingüística* 23: 11-36.
- BRUNER, Jerome. 1995. *Acts of meaning*, 7ª ed. Harvard: Harvard University Press.
- CÁRDENAS GÓMEZ, E. Patricia. 2014. "Migración interna e indígena en México: enfoques y perspectivas", *Intersticios sociales* 7: 1-28.
- CEBALLOS DOMÍNGUEZ, Rubí. 2018. *El papel de la escritura en el desarrollo lingüístico infantil*. San Luis Potosí: Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- DE LEÓN PASQUEL, Lourdes. 2013. "Negritos, ánimas y tapacaminos: La emergencia de la narrativa y la socialización del narrador en la infancia tsotsil zinacanteca", en Lourdes De León Pasquel (coord.), *Nuevos senderos en el estudio de la adquisición de lenguas mesoamericanas. Estructura, narrativa y socialización*. México: Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social, pp. 121-164.
- ESCOBAR, Ana María. 2000. *Contacto social y lingüístico: El español en contacto con el quechua en el Perú*. Lima: Fondo editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- FERREIRO, Emilia. 2008. *Alfabetización. Teoría y práctica*, 7ª ed. México: Siglo XXI Editores.
- FERREIRO, Emilia y Ana TEBEROSKY. 1978. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI Editores.
- FERREIRO, Emilia y Clotilde PONTECORVO. 1998. "La segmentación en palabras gráficas", en Emilia Ferreiro, Clotilde Pontecorvo, Nadja Ribeiro Moreira e Isabel García Hidalgo, *Caperucita Roja aprende a escribir. Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas*. Barcelona: Editorial Gedisa, pp. 45-73.

- FERREIRO, Emilia y Lilia TERUGGI. 2013. "La diversidad de lenguas y de escrituras. Un desafío pedagógico para la alfabetización inicial", en Emilia Ferreiro, *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito*. México: Siglo XXI Editores, pp. 26-43.
- FERREIRO, Emilia y Nadja RIBEIRO MOREIRA. 1998. "Las repeticiones y sus funciones en la evolución de la construcción textual", en Emilia Ferreiro y Clotilde Pontecorvo, Nadja Ribeiro Moreira e Isabel García Hidalgo, *Caperucita Roja aprende a escribir. Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas*, 2ª ed. Barcelona: Editorial Gedisa, pp. 163-201.
- FISHMAN, Joshua. 1968. "Sociolinguistics perspective in the study of bilingualism", *Linguistics* 39: 21-49.
- FRANCIS, Norbert y Pablo R. NAVARRETE GÓMEZ. 2014. "El desarrollo de las habilidades narrativas en el contexto de un bilingüismo sustractivo", en Rebeca Barriga Villanueva (coord.), *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil*. México: El Colegio de México, pp. 535-560.
- GOMBERT, Jean Émile. 1992. *Metalinguistic Development*. Chicago: University of Chicago Press.
- GROSJEAN, François. 1982. *Life with Two Languages. An Introduction to Bilingualism*. Cambridge: Harvard University Press.
- GUERRERO GALVÁN, Alfonso y Marcela SAN GIACOMO. 2014. "El llamado español indígena en el contexto del bilingüismo", en Rebeca Barriga Villanueva y Pedro Martín Butragueño (dirs.), *Historia sociolingüística de México*, vol. 3: *Espacio, contexto y discurso político*. México: El Colegio de México, pp. 1457-1523.
- HAMMEL, Rainer Enrique. 2000. "Políticas del lenguaje y estrategias culturales en la educación indígena", en *Inclusión y diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México*. Oaxaca: Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, pp. 130-167.
- HESS ZIMMERMANN, Karina. 2010. *Saber lengua: lenguaje y metalenguaje en los años escolares*. México: El Colegio de México.
- HESS ZIMMERMANN, Karina, Gabriela CALDERÓN, Sofía A. VERNON y Mónica ALVARADO (coords.). 2011. *Desarrollo lingüístico y cultura escrita: puntos, acentos, historias, metáforas y argumentos*. Querétaro: Universidad Autónoma de Querétaro-Miguel Ángel Porrúa.
- HUANETL CUAYA, Diana. 2018. *Segmentación y acentuación en los años escolares. Estudio exploratorio*, tesis de licenciatura. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI). 2009. *Catálogo de las lenguas indígenas nacionales: variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*. México: SEP-INALI.
- JIMÉNEZ FRANCO, Valentina, Cecilia Kissy GUZMÁN TINAJERO, Mariana ZÚÑIGA GARCÍA, Flora B. HERNÁNDEZ CARRILLO, César D. ALBARRÁN DÍAZ y Sylvia ROJAS-DRUMMOND. 2008. *La expresión escrita en alumnos de primaria. Materiales para apoyar la práctica educativa*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- KARMILOFF-SMITH, Anette. 1989. "Some fundamental aspects of language development after age 5", en Paul Fletcher y Michael Garman (eds.), *Language Acquisition: Studies in First Language Development*, 2ª ed. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 455-475.

- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. 1987. *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Hachette.
- LASTRA, Yolanda. 1995. "Is there an Indian Spanish?", en Jon Amastae, Grant Goodall, Mario Montalbetti y Marianne Phinney (eds.), *Contemporary Research in Romance Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, pp. 123-133.
- LEÓN PORTILLA, Miguel. 1997. "El binomio oralidad y códigos en Mesoamérica", *Estudios de cultura náhuatl* 27: 135-154.
- MARTÍNEZ CASAS, Regina. 2014. "De la resistencia al desplazamiento de las lenguas indígenas en situaciones de migración", en Rebeca Barriga Villanueva y Pedro Martín Butragueño (dirs.), *Historia sociolingüística de México*, vol. 3: *Espacio, contexto y discurso político*. México: El Colegio de México, pp. 1409-1455.
- MAYER, Mercer. 1969. *Frog, where are you?* New York: The Dial Press.
- MONTES MIRÓ, Rosa Graciela. 2014 "Descripción de estados internos y atribución de intenciones en narrativas infantiles. Aproximaciones a una teoría de la mente", en Rebeca Barriga Villanueva (coord.), *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil*. México: El Colegio de México, pp. 111-142.
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. 2008. *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- NINIO, Anat y Catherine E. SNOW. 1996. *Pragmatic Development*. Boulder: Westview Press.
- PALACIOS, Azucena (coord.). 2008. *El español de América. Contactos lingüísticos en Hispanoamérica*. Barcelona: Ariel.
- PODESTÁ SIRI, Rossana. 2007. *Encuentro de miradas. El territorio visto por diversos autores*. México: Secretaría de Educación Pública-Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- QUEREJETA, Maira. 2007. "Hipo e hipersegmentación lexical en la escritura de niños en diferentes niveles educativos. Consideraciones preliminares", en *Memorias de las XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- RAMÍREZ CRUZ, Héctor. 2009. "La inconcordancia de género y número en el contacto de lenguas", *Forma y función* 22, núm. 3: 165-195.
- ROJAS NIETO, Cecilia y Elsa Viviana Oropeza Gracia. 2018. "A la búsqueda de diferencias individuales en el desarrollo del lenguaje", en Cecilia Rojas Nieto y Elsa Viviana Oropeza Gracia (eds.), *Diferencias individuales en la adquisición del lenguaje. Factores lingüísticos, cognitivos y socioambientales*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 9-34.
- SALVÁ Y PÉREZ, Vicente. 1988 [1852]. *Gramática de la lengua castellana: según ahora se habla*. Madrid: Arco Libros.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). 2018. *Manual. Exploración de habilidades básicas en lectura, producción de textos escritos y cálculo mental. Herramienta para la escuela. Educación primaria*. México: SEP.
- SIGNORET, Aline. 2009. *La influencia del aprendizaje precoz del francés-lengua extranjera, en el desarrollo cognitivo del niño mexicano*, tesis de doctorado. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

- SILVA CORVALÁN, Carmen. 2004. *Sociolingüística y pragmática del español*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- SOLÉ PLANAS, María Rosa. 2014. “El andamiaje del adulto y su incidencia en la producción de narraciones en una población infantil”, en Rebeca Barriga Villanueva (coord.), *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil*. México: El Colegio de México, pp. 201-227.
- SOLER ARECHALDE, María Ángeles. 2001. *La concordancia de número en español*, tesis de doctorado. México: El Colegio de México.
- SOLÍS, Patricio. 2010. “La desigualdad de oportunidades y las brechas de escolaridad”, en Alberto Arnaut y Silvia Giorguli (coords.), *Educación*. México: El Colegio de México, vol. 7, pp. 599-622.
- TORRES SÁNCHEZ, Nadiezdha. 2018. *Aquí hablamos tepehuano y allá español. Un estudio de la situación de bilingüismo incipiente entre español y tepehuano del sureste (o'dam) en Santa María de Ocotán y Durango*, tesis de doctorado. México: El Colegio de México.
- WEINREICH, Uriel. 1968. *Languages in Contact*. The Hague: Mouton.