

## **RECONTAR EN EDUCACIÓN BILINGÜE: NARRACIÓN, PRESENTACIÓN DEL DISCURSO Y OTRAS HABILIDADES ADQUIRIDAS**

## **RETELLING IN BILINGUAL EDUCATION: NARRATION, DISCOURSE PRESENTATION, AND OTHER ACQUIRED SKILLS**

**Jonathan Serrano**

*Universidad Autónoma de Querétaro, México*

jonathandjcs@gmail.com

**Natalia Martínez-León**

*Universidad de Granada, España*

nataliaml@ugr.es

**Luisa Josefina Alarcón-Neve**

*Universidad Autónoma de Querétaro, México*

lalarcon@uaq.edu.mx

### **Resumen**

En México, es común evaluar la competencia en inglés como segunda lengua mediante pruebas lingüísticas estandarizadas. Sin embargo, estas pruebas no necesariamente reflejan todas las habilidades lingüísticas adquiridas. En este estudio, dichas habilidades se vinculan con el modelo de competencias literarias de Alther y Ratheiser (2019). Se consideran tres componentes de análisis: narración (acciones,

estados y eventos), presentación del habla y presentación del pensamiento, basados en el *continuum* de presentación del discurso de Leech y Short (1981, 2007) y otros apuntes posteriores. Se dirigieron y compararon narraciones de recuento oral en español e inglés, producidas por estudiantes mexicanos hablantes nativos del español, quienes han desarrollado su competencia en inglés principalmente por su escolarización en un programa de educación internacional bilingüe de inmersión (Baker & Wright, 2021). Se conformó y analizó un corpus de 20 muestras dirigidas en cada lengua, generadas por 20 participantes en edad escolar. Dicho análisis y procesamientos estadísticos sugieren que los datos de los tres componentes analizados tienden a manifestarse de manera similar en ambas narraciones de recuento de cada participante. Este hallazgo resalta la importancia de evaluar, en el desarrollo lingüístico y desde diferentes perspectivas, otras habilidades para comprender de manera más completa la competencia en segunda lengua. Asimismo, se muestra que estos estudiantes, escolarizados en un contexto de educación privada internacional bilingüe de inmersión, desarrollan una capacidad que les permite narrar en inglés (L2) de la misma forma que lo hacen en español (L1).

Palabras clave: educación bilingüe, presentación del discurso, competencias literarias, narración, presentación del habla, presentación del pensamiento.

### Abstract

*In Mexico, English proficiency as a second language is commonly assessed through standardized tests. However, these assessments may not comprehensively capture all acquired language skills. In this study, such skills are linked to Alther and Ratheiser's (2019) model of literary competencies. Three components are considered for analysis: narration (encompassing actions, states, and events), speech presentation, and thought presentation. These components are based on Leech and Short's (1981, 2007) continuum of discourse*

*presentation and subsequent proposals. Oral retellings in both Spanish and English, produced by native Spanish-speaking Mexican students who primarily developed their English proficiency through an international bilingual immersion education program (Baker & Wright, 2021), were addressed and compared. A corpus consisting of 20 elicited samples in each language, generated by 20 school-age participants, was assembled and analyzed. The analysis and statistical processing suggest that the data from the three components tend to manifest similarly in both retelling narratives from each participant. This finding underscores the importance of assessing additional skills in linguistic development and considering different perspectives to gain a more comprehensive understanding of second language proficiency. Additionally, the study demonstrates that these participants, educated in a private international bilingual immersion context, acquire the ability to narrate in English (L2) as proficiently as they do in Spanish (L1).*

**Keywords:** bilingual education, discourse presentation, literary competences, narration, speech presentation, thought presentation.

## **1. Introducción**

Normalmente, la competencia en segunda lengua se evalúa con el uso de pruebas lingüísticas estandarizadas, enfocadas principalmente en la observación de las cuatro macro habilidades consideradas en el aprendizaje de una segunda lengua. Esto se ajusta precisamente con lo estipulado por el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (Council of Europe, 2001). Por esta razón, la evaluación de la competencia en segundas lenguas se encuentra restringida para observar otras habilidades adquiridas, que también forman parte de la competencia lingüística. No obstante, en el año 2018, el Consejo de Europa consideró actualizar y agregar nuevos descriptores al Marco (Council of Europe, 2018, 2020), entre los que se encuentran algunos respecto a la utilización de la literatura para enseñar y

aprender lenguas. De ahí que autoras como Alter y Ratheiser (2019) han hecho apuntes respecto a esos descriptores, y han propuesto un modelo de competencias literarias que considera cuatro ámbitos de aprendizaje para su desarrollo. La consideración teórica de esto en el complemento del Marco Común brinda sustento teórico y metodológico, precisamente para poder observar estas otras habilidades adquiridas en el aprendizaje de lenguas. Asimismo, se considera la utilización del Modelo de Análisis Estilístico-Literario de la Presentación del Discurso (Leech & Short, 1981, 2007; McIntyre et al., 2004; Semino & Short, 2004; Serrano & Alarcón-Neve, 2022; Short, 2007, 2012), utilizado en este estudio para dar cuenta de los principios estilísticos de construcción de recuentos dirigidos.

En México, se establece la enseñanza de la lengua inglesa en la política educativa vigente de educación básica (Secretaría de Educación Pública, 2017), que sirve como fundamento y guía tanto para el sistema público como el privado. En el sistema público, se enseña y se aprende esta lengua como lengua extranjera, mientras que en el sistema privado se cuenta también con esta modalidad, así como con otras que coinciden con las denominadas *educación bilingüe de inmersión* y *educación internacional bilingüe de inmersión* (Baker & Wright, 2017, 2021). El interés de este estudio surgió para dar cuenta de algunas de esas otras habilidades adquiridas que poseen participantes escolarizados en un contexto de educación escolar bilingüe de inmersión. En particular, en este estudio se consideraron como propósitos generales determinar cómo se estructuran estilísticamente los recuentos de jóvenes inmersos en este tipo de educación bilingüe; determinar si esa estructuración se lleva a cabo de la misma forma en ambas lenguas (en español y en inglés) y explicar por qué es importante estudiar también otras habilidades adquiridas en su aprendizaje. Concretamente, este estudio partió de la observación de un corpus de narraciones de recuento dirigidas, producidas por jóvenes inmersos en educación internacional bilingüe de inmersión, visto a través del análisis estilístico de su narración y de la forma en la que (re)presentan el discurso.

## 2. Enfoque Teórico

### 2.1 *Escolarización Bilingüe*

En la actualidad, el concepto de educación bilingüe se interpreta de diversas formas, y están implicadas en éste numerosas variables relacionadas principalmente con características sociolingüísticas y culturales (Baker, 2001; Baker & Wright, 2017, 2021; García & Kleifgen, 2018; Tedick & Lyster, 2020).

En este trabajo se entiende por educación bilingüe a aquel plan de estudios en el que se utilizan dos lenguas como medio de instrucción, a través de los que la docencia se planea y ejerce en esas dos lenguas (Ennis, 2018; Hamers & Blanc, 2004; Wright & Baker, 2017). Estos programas se caracterizan por ser integrales, enseñar en dos lenguas y fomentar y desarrollar distintas conceptualizaciones sobre ellas y las culturas de los hablantes y su diversidad (García, 2009; García & Kleifgen, 2018). También, en este tipo de educación bilingüe el profesorado cuenta con una competencia avanzada o nativa en ambas lenguas (Flores & Beardsmore, 2015; Lyster & Genesee, 2019; Wright & Baker, 2017). Es en un contexto de este tipo en el que se desarrollan muchos estudiantes que asisten a escuelas privadas en México, donde, en todos los casos, se enfocan en el uso de dos lenguas de élite: el español y el inglés.

En escuelas con esta modalidad, el contenido curricular se imparte en ambas lenguas, comúnmente en un 50% cada una, es decir, se imparten materias en español y otras en inglés. Sin embargo, pueden existir otros contextos en los que las lenguas se utilicen en diversas proporciones hasta lograr un balance de instrucción y contenido, donde el objetivo principal es que el estudiante se comuniquen de forma espontánea en ambas lenguas (Baker & Wright, 2021; Ennis, 2018; Montrul, 2013). Adicionalmente, cabe mencionar que es común que en este tipo de contextos educativos en México también asistan estudiantes de diversas nacionalidades. Esto sucede en el contexto de los participantes del presente estudio, pues de acuerdo con información no oficial pro-

porcionada por su institución, esto se debe al crecimiento industrial y tecnológico de la ciudad. Según la institución, esto propicia la llegada de empresas y migrantes originarios de países como Estados Unidos, Corea del Sur, Canadá, China, India y Japón, entre otras (Secretaría de Economía, 2023), cuyos hijos en edad escolar se decantan por una educación bilingüe o multilingüe.

En concreto, esta investigación observó la narración de jóvenes mexicanos hablantes nativos del español, escolarizados en un sistema de educación internacional bilingüe de inmersión, en el que cuentan, precisamente, con todas las características descritas hasta aquí.

## ***2.2 Análisis Estilístico y Competencias Literarias***

La lingüística cognitiva y los estudios literarios han trabajado de la mano para realizar investigaciones desde la estilística, con el propósito de analizar en el discurso narrativo literario aspectos relacionados con la mente y con las formas de construir los textos (Semino, 2007; Semino et al., 1997; Semino & Culpeper, 2002) I endorse the claim, made by many scholars, that fictional minds are primarily (although not exclusively. Desde los años 80, los análisis lingüísticos del lenguaje literario comenzaron a tomar gran relevancia, a partir del formalismo ruso y de la escuela de Geoffrey Leech (Leech, 1969, 1985; Leech & Short, 1981). Entonces, la estilística tomaba fuerzas para consolidarse como la subdisciplina de la lingüística encargada de estudiar el estilo en el lenguaje, las formas de creación de significado en la literatura y en otros tipos de texto, así como las relaciones entre los logros artísticos de los escritores y la forma en la que se expresan con el lenguaje (Leech & Short, 1981, 2007; McIntyre & Walker, 2019; Nørgaard et al., 2010). Apoyados en esta disciplina, se han realizado diversos estudios con textos escritos por narradores expertos que han tenido como intención principal explorar las formas en las que se presentan en el discurso literario las voces y los

pensamientos de los personajes. A esto se le denomina *presentación del discurso*, que es un hiperónimo que engloba todas las estrategias y estructuras lingüístico-estilísticas, mediante las cuales periodistas y narradores presentan en sus textos el habla, los pensamientos y la escritura de otras personas y personajes (Busse, 2020; McIntyre & Walker, 2011, 2019; Nørgaard et al., 2010; Short, 2012). La observación de la presentación del discurso se ha realizado, principalmente, en la literatura narrativa de ficción, siendo el Modelo de Presentación del Discurso de Leech y Short (1981, 2007) el más utilizado para tal efecto. Con el paso del tiempo, diversos autores han fortalecido este modelo, tomando en consideración diversas variantes de estas formas de presentación del discurso (McIntyre et al., 2004; Semino & Short, 2004; Short, 2007, 2012). Este modelo se concibe como un *continuum* que clasifica esas estructuras lingüístico-estilísticas a través de las que se manifiesta la presentación del discurso.

*Figura 1: Continuum de presentación del discurso  
(habla, pensamiento y escritura)*

CONTINUUM DE REPRESENTACIÓN DEL DISCURSO							
Narración y narración interna	Presentaciones narrativas			Presentaciones citadas			
	Reporte	Eventos	Actos	Indirectas	Indirectas libres	Directas	Directas libres
MÁS NARRATIVIZADO				MENOS NARRATIVIZADO			
NARRADOR CON CONTROL DEL REPORTE				NARRADOR EN CONTROL PARCIAL DEL REPORTE		NARRADOR SIN NINGÚN CONTROL DEL REPORTE	

Nota: Adaptación de Leech y Short (1981, 2007).

Se establece que, en el caso de la literatura narrativa de ficción, la presentación del discurso depende de la posición del narrador, es decir, de si se trata de narraciones escritas en primera persona, en segunda o en tercera (Leech & Short, 1981, 2007). De la elección de un narrador depende, entonces, el tipo de estructuras de presentación de discurso. En el *continuum* se establece el grado de control

que el narrador tiene de una historia, dependiendo precisamente de la inclusión del tipo de estructuras.

Como puede verse en la Figura 1, existen estructuras en las que el narrador cuenta con un control total del reporte; otras en las que el narrador cuenta con un control parcial; y otras en las que se asume que el narrador no tiene control alguno de lo que reporta a través de la presentación del discurso. En este *continuum* se entiende que cuando una narración de ficción se constituye de más estructuras lingüístico-estilísticas correspondientes a las categorías en las que el narrador cuenta con control del reporte, se trata de composiciones más narrativizadas o menos dialógicas. Por otro lado, si la narración de ficción se constituye de estructuras en las que el narrador no posee control del reporte, ésta tiende a ser más dialógica y menos narrativizada.

Como ya se mencionó, hasta ahora se considera como presentación del discurso lo que se habla, lo que se escribe y lo que se piensa en los textos. No obstante, en este estudio, aunque se le da su lugar a lo que se escribe, solamente se consideran como ejes de análisis el habla y el pensamiento (debido a que en el corpus la referencia a escritura es baja), así como lo que aquí se denominará *componente de narración*, por tanto, se contemplaron en este estudio tres componentes de análisis: el de narración, el de habla y el de pensamiento. Este estudio se basó en las características y categorías delineadas por Serrano y Alarcón-Neve (2022) con base en el desarrollo del *continuum* de presentación del discurso (Leech & Short, 1981, 2007; McIntyre et al., 2004; Semino & Short, 2004; Short, 2007, 2012)

Por su parte, el componente de narración engloba cinco categorías. La primera es la de *narración* [N], que categoriza las estructuras estilísticas que corresponden a la configuración propia de la historia (acciones, estados y eventos). La segunda es la de *narración de estados internos* [NI], que categoriza la descripción del narrador, de los estados mentales de los personajes. La tercera es la de *evaluación del narrador* [NE], en la que el narrador describe su propia percep-

ción sobre las acciones, eventos y estados de los personajes. La cuarta es la de *configuración locativa-temporal* [LTS], que categoriza las estructuras discursivas y predicativas mediante las que se enmarcan en el tiempo y el espacio el desarrollo de la narración. La quinta y última categoría de este componente es la de *marcador locativo-temporal* [LTM], que es una estructura no predicativa o marcador que avisa de los cambios de escena.

Por otra parte, los componentes de habla, pensamiento y escritura poseen siete categorías paralelas, es decir, que tienen las mismas características para cada componente. Primero se encuentran las *presentaciones narrativas del narrador*, que pueden ser *de habla* [NSPS], *de pensamiento* [NSPT] y *de escritura* [NSPW], según el *continuum*. Esta categoría trata de las cláusulas de reporte que enmarcan las estructuras directas o indirectas. Luego, se encuentran las *presentaciones narrativas de la voz* [NPV], *de pensamiento* [NPT] y *de escritura* [NPW], que se refieren a estructuras que aluden a que ha habido habla, pensamiento o escritura, según sea el caso, pero que no expresan el contenido proposicional de lo enunciado. En seguida se encuentran las *presentaciones narrativas de los actos de habla* [NPSA], *de pensamiento* [NPTA] y *de escritura* [NPWA] que, a diferencia de los anteriores, sí cuentan de forma total o parcial con el contenido proposicional de lo enunciado. Posteriormente se encuentran las presentaciones citadas *indirectas de habla* [IS], *pensamiento* [IT] y *escritura* [IW], que clasifican las estructuras gramaticalmente subordinadas a las unidades de presentación narrativa del narrador (NSPS, NSPT y NSPW) en las que se representa un discurso anterior. Después, se encuentran las presentaciones citadas *indirectas libres de habla* [FIS], *pensamiento* [FIT] y *escritura* [FIW], caracterizadas por mezclas de voces de personajes y del narrador a través de elementos léxicos y deícticos. A continuación, se encuentran las presentaciones citadas *directas de habla* [DS], *pensamiento* [DT] y *escritura* [DW], que transmiten fielmente el contenido proposicional con las mismas palabras o aproximaciones y se encuentran ancladas a las presentaciones narrativas [NSPS], [NSPT] y [NSPW]. Por último, se encuen-

tran las presentaciones citadas *indirectas libres de habla* [FDS], *pensamiento* [FDT] y *escritura* [FDW], las cuales son idénticas a las categorías directas, pero no se encuentran ancladas a las presentaciones narrativas.

Este *continuum* ha sido principalmente utilizado para observar en corpus de novela los estilos de construcción de escritores expertos. Más recientemente, algunos de sus aspectos ha sido aprovechados para observar otros tipos de corpus, entre los que se encuentran el estudio de cómics (Tang, 2016), traducciones (Obaid et al., 2017), prosa escrita por estudiantes (Tuncer, 2017) y corpus de narraciones de recuento dirigidas (Serrano & Alarcón-Neve, 2022).

En este estudio se considera también una conceptualización reciente de competencias literarias. Se trata de la propuesta de Alter y Ratheiser (2019), quienes la plantean a partir de sus consideraciones respecto a la competencia lingüística, así como a su postura de una deficiencia del uso de la literatura en la enseñanza de lenguas, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas de 2001 (Council of Europe, 2001) y de la reciente inclusión de la literatura en la edición complemento (Council of Europe, 2018, 2020).

Ante esta complementación del Marco y la inclusión de descriptores en torno al uso de la literatura como instrumento para la enseñanza de lenguas, la propuesta de Alter y Ratheiser (2019) se fundamenta en que existen *competencias literarias* que se sustentan en la competencia lingüística. Se trata de cuatro competencias literarias: la primera es la *competencia empática*, que se refiere a la habilidad que el lector desarrolla para relacionarse con los personajes de un texto, sus acciones y reacciones, sus emociones, sus pensamientos y motivos, es decir, se trata de la capacidad para conectar con un texto a nivel emocional. La segunda es la *competencia estética y estilística*, que trata sobre la capacidad de experimentar y apreciar un texto literario y los principios estilísticos de construcción. Las autoras argumentan que conocer los mecanismos de una

obra literaria permite decodificar procesos de escritura complejos. La tercera es la *competencia discursiva y cultural*, que es la capacidad de identificar marcadores culturales y los discursos en juego en textos concretos. Se relaciona con la idea de que la literatura abre ventanas a otras vidas, culturas y épocas. Por último, la cuarta es la *competencia interpretativa*, que trata sobre la capacidad que permite a los lectores dar sentido y atribuir significado a sus análisis literarios. Específicamente, en este trabajo se considera la competencia estética y estilística, pues se observan esos principios estilísticos de construcción de recuentos de los participantes, mediante el análisis de los componentes de narración y de presentación del discurso (habla y pensamiento).

### 3. Metodología

En atención a los propósitos planteados por esta investigación, se partió de un diseño observacional (Marian, 2018) en el que se realizó un análisis descriptivo, comparativo y correlacional a partir del contenido entre lenguas y de las estructuras que componen cada una de las unidades de presentación del discurso que se manifiestan en los recuentos de los participantes. Éstos fueron escolares que cursaban educación secundaria en una escuela internacional bilingüe de inmersión, quienes habían estado inmersos en este contexto al menos cinco años anteriores al momento de la toma de muestras de este estudio. Se trató de 20 jóvenes de nacionalidad mexicana, estudiantes en un colegio privado bilingüe y urbano, ubicado al norte-noroeste de la ciudad de Querétaro, quienes en el momento del estudio pertenecían a niveles socioeconómicos medio y medio alto, dadas las condiciones y características de la escuela, y las actividades profesionales de sus padres.

Dicha muestra se compuso de 11 mujeres y 9 hombres con una media de edad de 13.79 años ( $SD=0.69$ ), nativo hablantes del español (L1), que habían aprendido la lengua inglesa como L2 de forma se-

cuencial, y quienes habían desarrollado su bilingüismo, principalmente mediante su estancia en este contexto bilingüe. Estos participantes se encontraban en el primer y segundo grado de educación secundaria en el momento del muestreo. Fueron seleccionados con la ayuda de sus profesores, quienes, en su concepción, y de acuerdo con el resultado final de sus evaluaciones en el uso de esta L2, podrían participar en el trabajo. Los criterios considerados para su inclusión como participantes fueron que tuvieran la edad correspondiente a su grado escolar, que no presentaran dificultades de aprendizaje visibles y que contaran con un promedio alto en su desempeño académico, pero no extremadamente sobresaliente del resto del grupo<sup>1</sup>.

Este estudio tomó como base de dirección de muestras los procedimientos utilizados en Alarcón-Neve (2016, 2018, 2019, 2020), que consisten en la utilización de una consigna de recuento dirigido, la cual ha sido ampliamente utilizada por diversos estudios para observar el discurso narrativo dirigido (Goodell & Sachs, 1992; Maviş et al., 2016; Roch et al., 2016; Serratrice et al., 2015; Squires et al., 2014; Temiz, 2019). La tarea tuvo como propósito obtener una muestra de discurso narrativo en las dos lenguas de los participantes. El instrumento utilizado en este estudio fue el cuento infantil “Chrysanthemum” (Henkes, 1991a) y su versión en español (Henkes, 1991b). En este cuento se relata la historia de una ratoncita a la que sus padres le ponen un nombre muy largo (Crisantemo). Ella crece y siempre está feliz porque le gusta mucho su nombre. Sin embargo, cuando Crisantemo va por primera vez a la escuela, comienza a sufrir intimidación por parte de sus compañeros, quienes se burlan de ella porque “su nombre es muy largo” y porque es el nombre de una flor. Pasa el tiempo y esta intimidación termina cuando los personajes del grupo escolar conocen a su nueva maestra de canto, quien también

---

<sup>1</sup> Un criterio de inclusión considerado fue que tuvieran el mismo nivel de competencia en segunda lengua, certificado por alguna prueba estandarizada. Sin embargo, no pudo reportarse concretamente porque dichas certificaciones se habían tomado en diversos momentos.

tiene nombre de flor y quien decide ponerle un nombre de flor a su hija que está a punto de nacer.

En el diseño de la consigna se consideró el vocabulario utilizado, que estuvo dirigido a jóvenes del rango de edad de los participantes. Dicha consigna se compuso, a grandes rasgos, de una presentación del aplicador/entrevistador, una explicación en la que se les comentó que se buscaban narradores para contarles cuentos a otros niños, la reproducción del cuento en audio<sup>2</sup> (*input*) y la solicitud para que los participantes elaboraran su versión lo más completa posible, solamente con el apoyo de imágenes.

Se tuvo una prueba piloto con ocho participantes para comprobar el funcionamiento de la consigna. A cuatro participantes se les aplicó la consigna para obtener datos en español, y a la otra mitad, en inglés, para posteriormente aplicar la tarea de recuento en la otra lengua. Mediante este procedimiento se comprobó el funcionamiento de la consigna y la tarea de recuento. Dado que no se presentó complicación ni la necesidad de realizar modificaciones al piloto, se decidió incluir a estos participantes en el estudio.

Para toda la recolección de muestras mediante la tarea de recuento, se consideraron dos sesiones (una en español y otra en inglés), separadas por al menos un periodo de tres semanas. Se creó una distribución de dos grupos de participantes. El grupo A se compuso de cuatro mujeres y seis hombres, mientras que el grupo B de 5 mujeres y 5 hombres.

En la primera sesión con el grupo A, las muestras se obtuvieron en español, y en la segunda, en inglés. Con el propósito de balan-

---

<sup>2</sup> Se hizo uso de dos grabaciones. La versión en inglés se consiguió en la plataforma YouTube, narrada de forma histriónica por una mujer hablante nativa del inglés con experiencia en la narración de cuentos para niños. Dicha grabación puede encontrarse en el siguiente enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=eIKgXIGZIMU>. La versión en español se consiguió con el apoyo de una colega con experiencia en educación literaria infantil, quien elaboró la versión en español siguiendo la misma forma histriónica de la versión en inglés.

cear los datos lingüísticos entre lenguas, con el grupo B la tarea de recuento fue primero en inglés y luego en español. Las intervenciones de los participantes fueron audio grabadas previa autorización de las autoridades de la escuela y de los padres y madres de familia, mediante la aceptación y firma de consentimientos informados.

En total, se obtuvieron 40 recuentos, 20 en español y 20 en inglés, que fueron posteriormente transcritos con el apoyo del *software* ELAN (Lausberg & Sloetjes, 2009), siguiendo la propuesta de transcripción y análisis de cláusula de Berman y Slobin (1994), con el fin de obtener una idea de la extensión de los recuentos en términos de cláusula, la cual ha sido ampliamente utilizada para estudiar el desarrollo de la narración infantil (Alarcón-Neve, 2018, 2019, 2020; Chen & Yan, 2011; Iluz-Cohen & Walters, 2012)

Como se ha mencionado hasta ahora, este estudio se basó en un análisis del contenido narrativo y de la presentación del discurso. Para ello se tomó como referencia el *continuum* de presentación del discurso ya señalado, así como las estructuras del denominado componente de narración.

Para los efectos de comparación subsecuentes, se consideró realizar primero el análisis de estos elementos en las versiones originales del cuento en ambas lenguas. Al tratarse de un cuento infantil, en este cuento predomina el contenido dialógico, es decir, la presentación del discurso de los personajes (en especial, la presentación del habla y del pensamiento).

*Tabla 1: Ejemplo de un fragmento paralelo de las versiones originales del cuento empuje de un fragmento*

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

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

En la Tabla 1 se presenta un fragmento paralelo en el que se muestra la división de estructuras de narración y presentación del discurso conforme a lo establecido por el enfoque teórico. De acuerdo con las revisiones y resultados de estas versiones, las estructuras narrativas que las componen se manifiestan en menor grado, en comparación con las estructuras que presentan el discurso de los personajes. Dichas estructuras narrativas corresponden al 31.42% del total de estructuras de la versión en inglés y el 35.06% del total de la versión en español. Por su parte, las estructuras de presentación del discurso corresponden al 67.70% del total de estructuras de la versión en inglés y al 63.20% del total de la versión en español. Los mínimos porcentajes restantes para cada lengua corresponden a la representación de la escritura en las versiones originales.

#### 4. Resultados

Como se ha mencionado anteriormente, y para servir como base de comparaciones en este apartado, se realizó un análisis de cláusula (Berman & Slobin, 1994) de los recuentos en ambas lenguas de los participantes con el propósito de determinar su extensión en esos términos. Previo a este análisis, se realizó un análisis de cláusula de las versiones originales en ambas lenguas del cuento de Crisantemo, en el que se determinó que la versión original en español se compuso de 249 cláusulas y la versión en inglés, de 239. Analizados los recuentos de los participantes también con esta propuesta, se realizó una prueba *t* para muestras relacionadas para determinar si entre lenguas y a nivel global existían diferencias significativas entre las cantidades de cláusulas de los recuentos de los participantes. Dicha prueba mostró evidencia estadística de que, a nivel de cláusula, los recuentos en español ( $M= 149.15$ ,  $SE= 38.24$ ) son más largos que en inglés ( $M= 130.10$ ,  $SE= 32.84$ ) ( $t(19) = 2.77$ ,  $p < 0.05$ ). Asimismo, para servir como base de comparaciones para observaciones subsecuentes, se realizó un análisis estilístico de los componentes de narración, habla y pensamiento a las versiones originales en ambas lenguas del cuento de Crisantemo. En dicho análisis, aparecieron todas las categorías contempladas por el componente de narración. En cuanto a los otros componentes, como puede observarse en la Tabla 2, de las 14 categorías contempladas de habla y de pensamiento aparecieron 9 en las versiones originales del cuento y en ambas lenguas. La baja o nula presencia de las cinco restantes (NPT, NPTA, FIT, DT y FDT) podría justificarse por el estilo y la naturaleza propia de dicho cuento y por su público objetivo, ya que al ser un cuento infantil tiende al histrionismo. También, aparecen dos estructuras de presentación de la escritura: las presentaciones narrativas de escritura [NPW] y la escritura directa libre [FDW].

*Tabla 2: Frecuencias de categorías de los componentes de narración, habla y pensamiento en las versiones originales del cuento de Crisantemo*

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

Nota. \*Componentes contabilizados, pero no considerados en las comparaciones de este estudio.

Como puede apreciarse en la Tabla 2, las categorías de presentaciones narrativas del habla [NSPS], habla directa [DS] y habla directa libre [FDS] son las más predominantes en las versiones originales del cuento y en ambas lenguas. Le siguen las categorías que corresponden al componente de narración. Si se estiman las

proporciones por componente, se obtiene que el componente de narración (N, NI, NE, LTM, LTS) abarca el 35.06% del total de estructuras en español y el 31.42% en inglés. En contraste, en conjunto, los componentes de habla y de pensamiento (NSPS, NSPT, DS, DT, NPV, NPT, NPSA, NPTA, IS, IT, FDS, FDT, FIS, FIT) resultan en 63.20% en español y en 67.70% en inglés, lo que señala que en las versiones originales existe una mayor presencia de contenido de habla y pensamiento que del componente de narración.

En la Tabla 3 pueden apreciarse los datos de los tres componentes observados en este estudio. El componente de narración resultó ser el más predominante a nivel global en los recuentos de los jóvenes participantes, y esto se manifestó tanto en español como en inglés. Como se explicó en el apartado teórico, en este estudio y para los datos observados, se consideró idóneo distinguir tres categorías extras: la de evaluaciones del narrador [NE], la de configuraciones locativas y temporales [LTS] y la de marcadores locativos y temporales [LTM], pues se consideró inapropiado y desacertado incluir todas estas manifestaciones dentro de una categoría con características bien definidas. Finalmente, esto permite dar cuenta de otros elementos de los que pueden llegar a hacer uso los participantes.

**Tabla 3:** Estadística descriptiva global por categoría y lengua

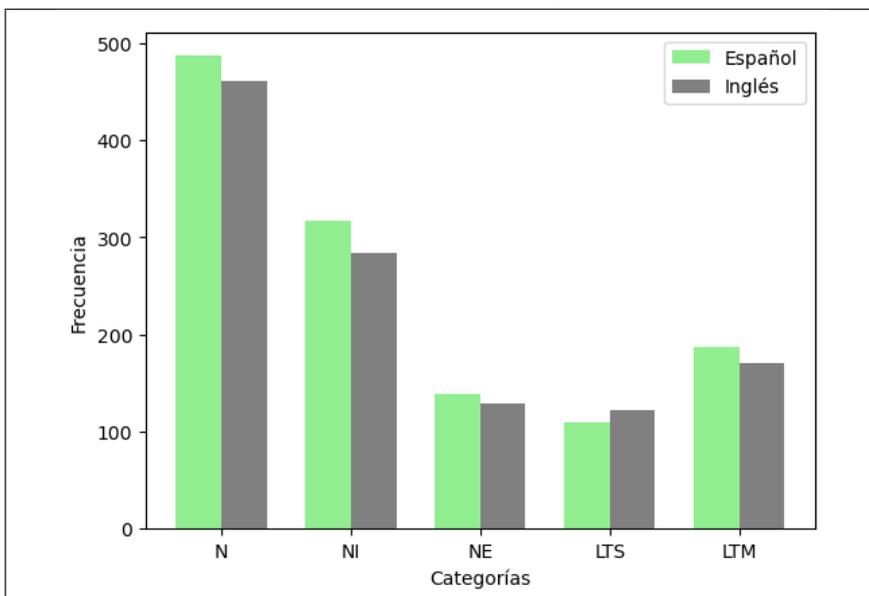
Componente	Categoría	ESPAÑOL				% componente	INGLÉS				% componente
		Frecuencia	Media	DE	%		Frecuencia	Media	DE	%	
Narración	N	487	24.35	7.47	19.73	50.24	461	23.05	7.16	20.39	51.62
	NI	317	15.85	4.32	12.84		284	14.2	4.47	12.56	
	NE	139	6.95	6.51	5.63		129	6.45	3.90	5.71	
	LTM	110	5.5	2.98	4.46		122	6.1	3.84	5.40	
	LTS	187	9.35	2.28	7.58		171	8.55	3.15	7.56	

Componente	Categoría	ESPAÑOL				% componente	INGLÉS				% componente
		Frecuencia	Media	DE	%		Frecuencia	Media	DE	%	
Pensamiento	NSPT	143	7.15	4.78	5.79		148	7.4	3.75	6.55	
	NPT	5	0.25	0.55	0.20		4	0.2	0.41	0.18	
	NPTA	3	0.15	0.37	0.12		4	0.2	0.52	0.18	
	IT	144	7.2	4.75	5.83	12.02	142	7.1	3.42	6.28	13.50
	FIT	0	0	0.00	0.00		1	0.05	0.22	0.04	
	DT	1	0.05	0.22	0.04		6	0.3	0.73	0.27	
	FDT	1	0.05	0.22	0.04		0	0	0.00	0.00	
Habla	NSPS	351	17.55	7.33	14.22		299	14.95	7.47	13.22	
	NPV	78	3.9	1.89	3.16		80	4	2.10	3.54	
	NPSA	48	2.4	1.85	1.94		31	1.55	1.39	1.37	
	IS	202	10.1	6.27	8.18	35.28	161	8.05	4.70	7.12	33.12
	FIS	2	0.1	0.31	0.08		3	0.15	0.37	0.13	
	DS	157	7.85	9.75	6.36		139	6.95	9.33	6.15	
	FDS	33	1.65	2.35	1.34		36	1.8	3.21	1.59	
Escritura y escucha		60	3.0	5.26	2.43	2.43	40	2.0	4.03	1.77	1.77
N=2468						N=2261					

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

A continuación, se presentarán estos datos de forma visual, y a partir de ellos se brindan algunos comentarios respecto de cada uno de los componentes de observación principales de este estudio. Primero, se da lugar al componente de narración:

Figura 2: Categorías del componente de narración presentes en el corpus de recuento de los participantes



Visualmente, puede apreciarse que, a nivel global, este componente presentó frecuencias similares entre lenguas. Como se observa en la Figura 2, la categoría de estructuras de narración de acciones, estados y eventos obtuvo la frecuencia más alta de este y de los demás componentes. Es natural, pues podría explicarse que se trata de la configuración de la macroestructura de los recuentos, y coincidiría con el tipo de secuencia textual al que pertenecen: la narración (Adam, 1992; Bassols & Torrent, 2012; Calsamiglia & Tusón, 2012).

En cuanto al componente de pensamiento (Figura 3), las categorías que pudieron distinguirse en los recuentos de los participantes son las de presentación del pensamiento por el narrador [NSPT] y las de pensamiento indirecto [IT]. Ambas obtuvieron frecuencias altas, y además su frecuencia se encuentra muy vinculada, pues las primeras sirven como cláusulas de reporte que subordinan de forma

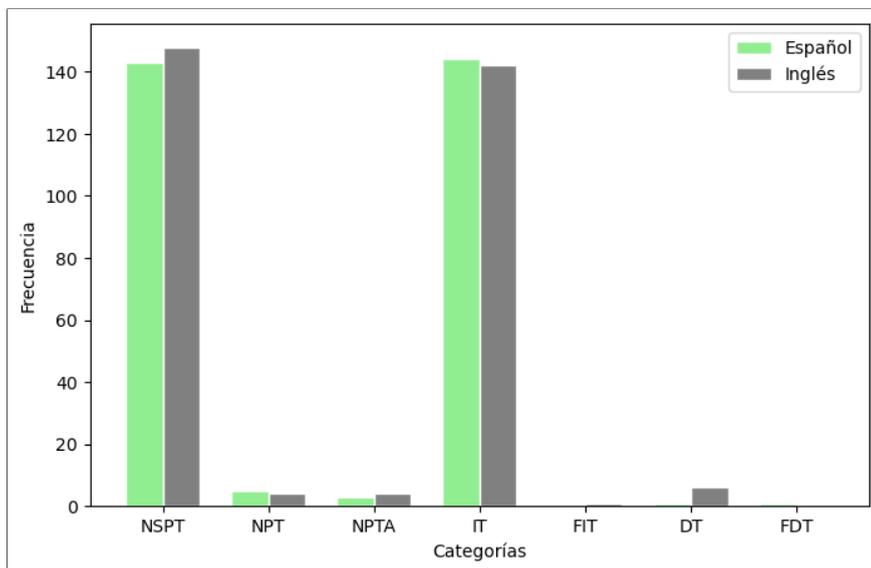
indirecta las de pensamiento indirecto. No obstante, es posible que se presenten diferencias, pues en el corpus los participantes elidieron cláusulas de reporte en diez ocasiones (categorías [NSPS] y [NSPT]), como se ejemplifica a continuación:

[LTM] {oh} that night  
[NE] she had a horrible nightmare.

Ø

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

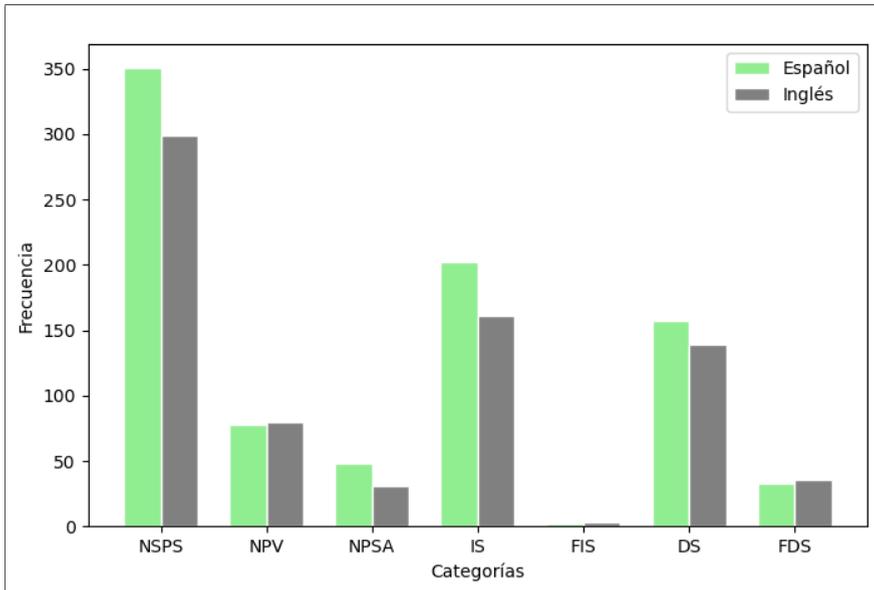
Figura 3: Categorías del componente de pensamiento presentes en el corpus de recuento de los participantes



En contraste con las categorías más representativas de este componente en los recuentos de los participantes, las demás presentaron frecuencias menores o nulas, lo que puede atribuirse a la naturaleza propia del instrumento.

Por su parte, en el componente de habla se presentaron frecuencias mayores en la generalidad de las categorías que lo integran (véase Figura 4). En este componente, además de las presentaciones narrativas del habla [NSPS] y del habla indirecta [IS], apareció también la ocurrencia considerable de las categorías de habla directa [DS] y habla directa libre [FDS], y en menor medida, aunque también importante, la ocurrencia de las presentaciones narrativas de la voz [NPV] y las presentaciones narrativas de los actos de habla [NPSA].

*Figura 4: Categorías del componente de pensamiento presentes en el corpus de recuento de los participantes*



Como ha podido apreciarse hasta ahora, en cada uno de los tres componentes observados por este estudio es evidente, a nivel general y desde un punto de vista descriptivo y visual, que las frecuencias de las categorías entre lenguas son semejantes entre sí. Sin embargo, para confirmar esta observación, se planteó la necesidad de brindar evidencia estadística al respecto. Se trataron los datos obtenidos en

términos de frecuencias por componente y por lenguas de cada uno de los participantes.

El propósito de este tratamiento se planteaba conocer, precisamente, si era posible brindar esa evidencia estadística de que cada par de componentes (el par de narración, el de habla y el de pensamiento) se manifestó de la misma forma en ambas lenguas de los participantes a este nivel de estilo.

Para los datos del componente de narración en ambas lenguas, que cumplieron con el criterio de normalidad, se empleó una prueba *t* pareada, mientras que para los datos habla y de pensamiento, que no cumplieron con dicho criterio, se empleó la prueba de rangos de Wilcoxon. Los resultados de la prueba *t* señalaron que la comparación entre el componente de narración en español ( $M=62.00$ ,  $SE=12.46$ ) y su par en inglés ( $M=58.35$ ,  $SE=12.34$ ) no presentaron diferencias significativas ( $N=20$ ,  $t(19) = 1.37$ ,  $p > 0.05$ ). Esto significa que se rechaza la hipótesis nula de que los datos no son iguales entre lenguas, lo que significa que son estadísticamente iguales entre lenguas. De manera adicional a esta prueba, se consideró idóneo emplear una prueba de correlación de Pearson, cuyo coeficiente indicó una correlación lineal significativa-moderada entre las dos variables comparadas ( $r=0.540$ ,  $p < 0.05$ ). Estos dos resultados sirvieron como evidencia estadística para determinar que el componente de narración, en los términos de estudio, tendió a manifestarse de la misma forma en ambas lenguas.

Respecto a las comparaciones estadísticas de los componentes de habla y de pensamiento, la prueba de rangos de Wilcoxon proveyó evidencia de que tampoco existen diferencias estadísticamente significativas entre lenguas ni entre los componentes de habla ( $p=0.079$ ), ni entre los de pensamiento ( $p=0.879$ ). Ambos valores de significancia sugieren conservar la hipótesis nula de que los datos entre lenguas y entre componentes son iguales ( $n=20$ ). Asimismo, de la misma forma en la que se consideró una prueba de correlación para el componente de narración, también se consideró para los componentes de habla y de pensamiento. Para tal efecto, se utilizó

una prueba Spearman para correlación de rangos, cuyos coeficientes para el componente de habla ( $r_s=0.494$ ,  $p=0.27$ ) y para el de pensamiento ( $r_s=0.452$ ,  $p=0.45$ ) sugirieron correlaciones significativas-moderadas, que sirvieron como evidencia estadística para determinar que dichos componentes tendieron a manifestarse de la misma forma en ambas lenguas.

## **5. Conclusiones**

Los análisis y observaciones realizadas en esta investigación dan cuenta de la necesidad que existe de estudiar el bilingüismo desde otras perspectivas más amplias. Algunos aspectos relevantes que deben tomarse en cuenta son los siguientes:

Como se ha mencionado, a nivel de cláusula los recuentos de los participantes entre lenguas fueron distintos, pues es natural que narren más y produzcan muestras más extensas y diversas en su lengua materna. Sin embargo, restringir la mirada a eso deja fuera el apreciar otras cualidades inmersas en su desarrollo del lenguaje, pues como también pudo darse cuenta, observar esos mismos datos desde una perspectiva de estilo brinda otras informaciones igual de importantes.

De esta forma, este estudio permitió ver que a nivel de estilo y de la observación de la construcción narrativa (componente de narración) y de la presentación del discurso (componentes de habla y de pensamiento, en este caso), los participantes mexicanos, hablantes nativos del español y escolarizados en un contexto de educación privada internacional bilingüe de inmersión desarrollan una capacidad que les permite narrar en inglés de la misma forma que lo hacen en español.

Obviamente, debe considerarse que pueden existir diversas variables respecto a la experiencia de cada participante con otros tipos de narración y de contacto y experiencia con su segunda lengua, todas, quizás, muy complejas de controlar. No obstante, la condición que sí pudo controlarse fue precisamente que hayan sido participantes escolarizados por un tiempo determinado en este contexto específico.

Un aspecto de interés para esta y para futuras investigaciones es la forma en la que los participantes construyeron sus recuentos, pues como pudo verse, ambas versiones originales se constituyeron principalmente de estructuras correspondientes a los componentes de habla y pensamiento. A pesar de ello y de que en la consigna se les solicitaba contarlo “lo más completo posible”, los participantes construyeron sus recuentos principalmente haciendo uso de estructuras del componente de narración. Esto sucedió en ambas lenguas, lo que podría suponer que los participantes cuentan con una capacidad desarrollada para narrar de forma más narrativizada. Esto se debe a la diferencia de la proporción de categorías de narración [N] y [NI] en el corpus de recuento analizado, en comparación con la proporción en las versiones originales. Esto implica a su vez mayor control del narrador y mayor control del reporte (Leech & Short, 1981, 2007).

Asimismo, los análisis realizados en este estudio aportan a la consolidación del modelo de competencias literarias de Alter y Rotheriser (2019) pues a través de éste, y con base en los descriptores del Marco que lo sustentan, la literatura y las competencias literarias servirán como perspectivas de observación del aprendizaje de una segunda lengua, dando lugar para mirar estas otras habilidades adquiridas, típicamente desatendidas. De igual forma, el Modelo de Análisis Estilístico-Literario de la Presentación del Discurso (Leech & Short, 1981, 2007; McIntyre et al., 2004; Semino & Short, 2004; Serrano & Alarcón-Neve, 2022; Short, 2007, 2012) sigue consolidándose como una herramienta útil para observar el desarrollo lingüístico en contextos escolares.

## **Agradecimientos**

Agradecemos al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías del Gobierno de México, por su financiamiento para el desarrollo del proyecto de investigación del que surge este estudio. Número de apoyo: 734769.

## Referencias

- Adam, J. M. (1992). *Los textos: Tipos y prototipos. Relato, descripción, argumentación, explicación, diálogo*. Nathan.
- Alarcón-Neve, L. J. (2016). Desarrollo de estrategias lingüístico discursivas narrativas: Lo logrado o no durante la educación básica. En L. Cantú Ortiz, M. A. Cárdenas Nava, M. E. Flores, R. M. Gutiérrez, & X. M. Muñiz Gallardo (Eds.), *Reflexiones y propuestas para mejorar la competencia comunicativa* (pp. 51-76). Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Alarcón-Neve, L. J. (2018). Complejidad sintáctica de 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). El Colegio de México. <https://doi.org/10.2307/j.ctv8bt19h.13>
- Alarcón-Neve, L. J. (2019). Discurso reproducido y la expresión de la intencionalidad de personajes. Una historia recontada por niños y jóvenes en edad escolar. *Lingüística*, 35(2), 191-213. <https://doi.org/10.5935/2079-312X.20190024>
- Alarcón-Neve, L. J. (2020). Cita directa e indirecta en la construcción narrativa de estudiantes escolares mexicanos. *Enunciación*, 25(1), 29-47. <https://doi.org/10.14483/22486798.15553>
- Alter, G., & Ratheiser, U. (2019). A new model of literary competences and the revised CEFR descriptors. *ELT Journal*, 73(4), 377-386. <https://doi.org/10.1093/elt/ccz024>
- Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Multilingual Matters Ltd.
- Baker, C., & Wright, W. E. (2017). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (6th ed.). Multilingual Matters. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-02258-1\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-319-02258-1_2)
- Baker, C., & Wright, W. E. (2021). *Foundations on bilingual education and bilingualism* (7th ed.). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/BAKER9899>
- Bassols, M., & Torrent, A. M. (2012). *Modelos textuales. Teoría y práctica*. Octaedro.

- Berman, R. A., & Slobin, D. I. (1994). *Relating events in narrative*. Lawrence Erlbaum.
- Busse, B. (2020). *Speech, writing, and thought presentation in 19th-Century narrative fiction: A corpus-assisted approach*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190212360.001.0001>
- Calsamiglia, H., & Tusón, A. (2012). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Editorial Planeta.
- Chen, L., & Yan, R. (2011). Development and use of English evaluative expressions in narratives of Chinese–English bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition*, 14(4), 570-578. <https://doi.org/10.1017/S1366728910000362>
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- Council of Europe. (2018). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Council of Europe.
- Council of Europe. (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing. <http://www.coe.int/lang-cefr>
- Ennis, M. J. (2018). Bilingual Programs. En J. I. Liantas, T. International Association, & M. DelliCarpini (Eds.), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching* (pp. 1-14). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0644>
- Flores, N., & Beardsmore, H. B. (2015). Programs and structures in bilingual and multilingual education. En W. E. Wright, S. Boun, & O. García (Eds.), *The Handbook of Bilingual and Multilingual Education* (pp. 203-222). John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781118533406.ch12>
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st Century: A global perspective*. Wiley-Blackwell.
- García, O., & Kleifgen, J. A. (2018). *Educating emergent bilinguals: Policies, programs, and practices for English learners*. Teachers College Press, Columbia University.

- Goodell, E. W., & Sachs, J. (1992). Direct and indirect speech in English-speaking children's retold narratives. *Discourse Processes*, 15(4), 395-422. <https://doi.org/10.1080/01638539209544820>
- Hamers, J. F., & Blanc, M. H. A. (2004). *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge University Press.
- Henkes, K. (1991a). *Chrysanthemum*. Greenwillow Books.
- Henkes, K. (1991b). *Crisantemo*. Everest.
- Iluz-Cohen, P., & Walters, J. (2012). Telling stories in two languages: Narratives of bilingual preschool children with typical and impaired language. *Bilingualism: Language and Cognition*, 15(1), 58-74. <https://doi.org/10.1017/S1366728911000538>
- Lausberg, H., & Sloetjes, H. (2009). Coding gestural behavior with the NEUROGES-ELAN system. *Behavior Research Methods*, 41(3), 841-849. <https://doi.org/10.3758/BRM.41.3.841>
- Leech, G. (1969). *A linguistic guide to English poetry*. Longman.
- Leech, G. (1985). Stylistics. En T. A. van Dijk (Ed.), *Discourse and literature* (pp. 39-58). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/ct.3.04lee>
- Leech, G., & Short, M. (1981). *Style in fiction: A linguistic introduction to English fictional prose*. Longman. <https://doi.org/10.2307/1772012>
- Leech, G., & Short, M. (2007). *Style in fiction: A linguistic introduction to English fictional prose* (2.<sup>a</sup> ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315835525>
- Lyster, R., & Genesee, F. (2019). Immersion Education. En C. A. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (pp. 1-6). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0525.pub2>
- Marian, V. (2018). Bilingual research methods. En J. Altarriba & R. R. Heredia (Eds.), *An Introduction to bilingualism* (pp. 33-58). Routledge.
- Maviş, İ., Tunçer, M., & Gagarina, N. (2016). Macrostructure components in narrations of Turkish-German bilingual children. *Applied Psycholinguistics*, 37(1), 69-89. <https://doi.org/10.1017/S0142716415000429>

- McIntyre, D., Bellard-Thomson, C., Heywood, J., McEnery, T., Semino, E., & Short, M. (2004). Investigating the presentation of speech, writing and thought in British English: A corpus-based approach. *ICAME Journal*, 28, 49-76. <http://icame.uib.no/ij28/mcintyre.pdf>
- McIntyre, D., & Walker, B. (2011). Discourse presentation in Early Modern English writing. *International Journal of Corpus Linguistics*, 16(1), 101-130. <https://doi.org/10.1075/ijcl.16.1.05mci>
- McIntyre, D., & Walker, B. (2019). *Corpus stylistics: Theory and practice*. Edinburgh University Press. <https://doi.org/10.1515/9781474413220>
- Montrul, S. (2013). *El bilingüismo en el mundo hispanohablante*. Wiley-Blackwell.
- Nørgaard, N., Busse, B., & Montoro, R. (2010). *Key terms in stylistics*. Continuum.
- Obaid, Z., Mahmood, M. A., Iqbal, J., & Zahoor, M. (2017). Discourse presentation as an index of style: A comparative corpus stylistic analysis of self and other translators. *International Journal of English Linguistics*, 8(1), 119-134. <https://doi.org/10.5539/ijel.v8n1p119>
- Roch, M., Florit, E., & Levorato, C. (2016). Narrative competence of Italian-English bilingual children between 5 and 7 years. *Applied Psycholinguistics*, 37(1), 49-67. <https://doi.org/10.1017/S0142716415000417>
- Secretaría de Economía. (25 de septiembre de 2023). Data México: Querétaro. <https://www.economia.gob.mx/datamexico/es/profile/geo/queretaro-q?fdiTimeSelector=Year>
- Semino, E. (2007). Mind style twenty-five years on. *Style*, 41(2), 153-172. <http://www.jstor.org/stable/10.5325/style.41.2.153>
- Semino, E., & Culpeper, J. (Eds.). (2002). *Cognitive stylistics: Language and cognition in text analysis*. John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/lal.1>
- Semino, E., & Short, M. (2004). *Corpus stylistics: Speech, writing and thought presentation in a corpus of English writing*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203494073>
- Semino, E., Short, M., & Culpeper, J. (1997). Using a corpus to test a model of speech and thought presentation. *Poetics*, 25(1), 17-43. [https://doi.org/10.1016/S0304-422X\(97\)00007-7](https://doi.org/10.1016/S0304-422X(97)00007-7)

- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. Secretaría de Educación Pública. [https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES\\_CLAVE\\_PARA\\_LA\\_EDUCACION\\_INTEGRAL.pdf](https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf)
- Serrano, J., & Alarcón-Neve, L. J. (2022). Narración y presentación del discurso en un corpus de narraciones elicidadas. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 40, 1-25. <https://doi.org/10.19053/0121053X.n40.2023.14407>
- Serratrice, L., Hesketh, A., & Ashworth, R. (2015). The use of reported speech in children's narratives: A priming study. *First Language*, 35(1), 68-87. <https://doi.org/10.1177/0142723715569552>
- Short, M. (2007). Thought presentation twenty-five years on. *Style*, 41(2), 1-18.
- Short, M. (2012). Discourse presentation and speech (and writing, but not thought) summary. *Language and Literature: International Journal of Stylistics*, 21(1), 18-32. <https://doi.org/10.1177/09639470111432049>
- Squires, K. E., Lugo-Neris, M. J., Peña, E. D., Bedore, L. M., Bohman, T. M., & Gillam, R. B. (2014). Story retelling by bilingual children with language impairments and typically developing controls. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 49(1), 60-74. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12044>
- Tang, A. (2016). *Narration and speech ad thought presentation in comics* [University of Huddersfield]. [http://eprints.hud.ac.uk/id/eprint/27960/1/Amended\\_Thesis\\_2.docx.pdf](http://eprints.hud.ac.uk/id/eprint/27960/1/Amended_Thesis_2.docx.pdf)
- Tedick, D. J., & Lyster, R. (2020). *Scaffolding language development in immersion and dual language classrooms*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429428319>
- Temiz, Z. (2019). Storytelling intervention to improve the narrative skills of bilingual children coming from low socio-economic status. *Early Child Development and Care*, 189(1), 16-30. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1529033>
- Tuncer, H. (2017). The effect of speech and thought presentation on comprehension and appreciation of non-native speakers. *The Reading Matrix*, 17(1), 82-96.

Wright, W. E., & Baker, C. (2017). Key concepts in bilingual education. En O. García, A. M. Y. Lin, & S. May (Eds.), *Bilingual and Multilingual Education* (pp. 65-79). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-02258-1\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-319-02258-1_2)

First version received: June, 2023

Final version accepted: September, 2023