



Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios

Doctorado en Lingüística

Promoción 2020-2024

“Que yo sepa nadie del salón los discriminamos por su lengua”

Actitudes lingüísticas de niños con y sin legado etnolingüístico: un análisis del
léxico valorativo

Tesis que para obtener el grado de doctora

presenta

Odette Hernández Cruz

Directora de tesis: Dra. Rebeca Barriga Villanueva

Comité tutorial

Dr. José Luis Moctezuma Zamarrón

Dra. Niktelol Palacios Cuahtecotzi

Dra. Clara María de Lourdes Ramos Garín

Ciudad de México, 2025

A la memoria de mi tía Arcelia que partió de este mundo en las últimas semanas de
elaboración de esta tesis.

AGRADECIMIENTOS

Una parte trascendental y melancólica de elaborar una tesis es llegar al momento de agradecer a todas las personas que formaron parte de este recorrido. Sin el tiempo, el amor y el apoyo de nuestros seres queridos, alcanzar nuestros anhelos académicos más grandes no sería posible. Este es, sin duda, el momento más humano y sincero que tenemos para expresar lo que sentimos, porque detrás de cada página hay amor, dedicación, responsabilidad, perseverancia y satisfacción. Pero también hay momentos difíciles, inseguridades, sacrificios, frustración y miedo, que sólo los más cercanos conocen.

El primer agradecimiento es para mi madre, quien ha sido el pilar fundamental en mi vida. Su presencia me llena de alegría y orgullo desde que me despierto. Es la persona que siempre está pendiente de mi bienestar, brindándome cuidados, fortaleza y una compañía invaluable. Sin sus palabras, su apoyo incondicional, amor y dedicación, no habría sido posible alcanzar este logro académico. Durante el transcurso del doctorado, tuve además la dicha de contar con su presencia en algunos congresos nacionales, lo cual representó una experiencia motivadora y significativa para mí.

Otra de las personas que siempre ha confiado en mí y que de manera constante me recuerda que no existe montaña tan alta que no pueda escalar es Carmen, una persona generosa y de gran corazón, que ha sido testigo de mi crecimiento y de mis sueños. Le agradezco por tener siempre tiempo para mí, por brindarme su apoyo incondicional y por ser un refugio de tranquilidad en los momentos que más lo he necesitado.

Me siento afortunada y bendecida por contar con un valioso grupo de amigos que se ha ido consolidando y ampliando con el paso de los años. Dentro de ese grupo, destacan dos

hermanas de vida elegidas por elección. Una de ellas es Anita, quien ha estado a mi lado durante 28 años, compartiendo innumerables momentos significativos. Juntas hemos crecido, adaptándonos a cada etapa de la vida con un apoyo constante, en especial, en aquellos momentos en los que me han faltado las fuerzas para continuar. A lo largo de los años le he escrito muchas cartas, pero hoy deseo dedicarle estas palabras solemnes y sentidas como una expresión de mi gratitud: por su tiempo, por cada conversación, cada consejo, por los viajes compartidos, las risas, y por todos esos momentos de renovación que me permitieron seguir adelante con la redacción de esta tesis.

Mi otra hermana de vida es mi querida Carito, a quien conocí de manera casual —y muy afortunada— cuando apenas teníamos quince años. Desde entonces, se ha convertido en una presencia invaluable en mi vida. Es mi cómplice de aventuras y travesuras, mi confidente, mi psicóloga, mi apoyo tanto en los momentos de alegría como en las adversidades. Es quien tiene siempre un pañuelo para secar mis lágrimas, pero también quien me contagia la risa; una persona a quien admiro profundamente. También es quien siempre tiene la maleta lista para descubrir conmigo algún rincón bello. Siempre me ha brindado su apoyo sin juicios, y ha sabido recordarme la importancia de vivir el presente y de valorar cada pequeño detalle que la vida nos ofrece. Mi gratitud contigo hasta el infinito, amigui.

La más grata sorpresa del doctorado fue coincidir con tres entrañables y admirables amigas y colegas: Aura, Gabi e Isis. Todas inteligentes, responsables, soñadoras, cada una con estilos y personalidades distintas, comparte conmigo el gusto y la pasión por la lingüística, desde su propia área de especialización. Con el paso del tiempo, descubrimos que estar juntas nos fortalecía para enfrentar los retos del doctorado. Los viajes compartidos, las comidas, las conversaciones, las bodas Colmex, los consejos, los congresos, las risas y

también los momentos difíciles forman parte de nuestra formación como doctoras y de nuestra historia de vida. Aura, con su sonrisa transparente, sincera y siempre alegre, ha sido una inspiración para dar lo mejor de mí. Gabi, con su ternura, su gran corazón y amabilidad, me recuerda que incluso en la adultez es posible construir lazos de amistad inquebrantables, siempre acompañados de un genuino apoyo mutuo en nuestro camino como investigadoras. Le agradezco por su tiempo y disposición para leer, revisar y comentar esta tesis, así como por sus enseñanzas, valiosas sugerencias y palabras de aliento en cada etapa del proceso. Isis, con su nobleza, su serenidad y su alegría, ha sido un refugio constante en esta travesía académica. Gracias, de corazón, por tanto. Sus consejos, apoyo y buenos deseos están vertidos en este trabajo. Deseo que sigamos compartiendo muchas más experiencias, aprendizajes y momentos inolvidables, tanto dentro como fuera del ámbito académico.

A Víctor Rojas, por brindarme su amistad y confianza desde que fui becaria Lingmex. Hemos compartido diversos congresos de la AMLA, de los cuales conservo recuerdos muy valiosos. Agradezco las conversaciones, el buen humor y la confianza, así como la generosidad con la que ha compartido sus conocimientos, los cuales fueron fundamentales para fortalecer mis habilidades en Python.

Le quiero agradecer también a Pacho, quien, aunque recién comencé a convivir con él, se ha convertido en un amigo importante. Su apoyo, entusiasmo, positivismo y buenos deseos me han inspirado y ayudado a sobrellevar los contratiempos y las tristezas. La comida colombiana que me preparó, sus cuentos, los bailes y su sonrisa han sido parte esencial de los momentos que hicieron más grato este camino.

Mi entrañable Rebeca Barriga me ha visto crecer como investigadora desde la tesis de licenciatura, cuando fui su becaria Lingmex, pasando por la tesis de maestría y, ahora, con la del doctorado. Su guía y confianza en mí ha sido esenciales en mi formación y han dejado una huella imborrable en mi manera de pensar e investigar. Con el tiempo, se han fortalecido el cariño, el respeto y la admiración que siempre le he tenido. Compartimos el interés, la sensibilidad y la preocupación por la psicolingüística, la lingüística, la educación y por la sociolingüística infantil. No me queda más que expresarle mi más profundo agradecimiento.

Una amiga, maestra, colega y miembro de mi comité tutorial como Clarita, ha sido un pilar fundamental e indispensable en la elaboración de esta tesis. Le reconozco su disponibilidad, el tiempo, el entusiasmo y la pericia que ha depositado en este trabajo, así como la confianza y seguridad que siempre ha tenido en mí. Cada palabra suya me ha brindado la certeza de que estoy en el camino correcto, aprendiendo y creciendo.

No puede faltar el Dr. Moctezuma Zamarrón, a quien agradezco de corazón por haber aceptado formar parte de mi comité tutorial. Hasta ahora no había encontrado la ocasión adecuada para aprender de su experiencia y sensibilidad, las cuales han sido fundamentales para el desarrollo de esta tesis. Cada sugerencia y crítica recibida han enriquecido de forma significativa este trabajo.

Los doctores Niktelol Palacios y Erik Franco, a quienes admiro y respeto por su calidez, sencillez, confiabilidad y forma de trabajar, ocupan un lugar destacado en este apartado. Gracias al seminario de especialización y a su aceptación para participar en el seminario de tesis, las observaciones y aportaciones acertadas que realizaron sobre el método de trabajo y análisis se convirtieron en la semilla que en definitiva dio frutos.

Agradezco al Dr. Alfonso Medina por su invaluable apoyo y guía, tanto en su papel de coordinador como de director. Su liderazgo, paciencia y experiencia han sido de gran valor para el avance y la culminación exitosa de esta tesis.

A mi querida Griselda Rayón, por siempre recibirme con amabilidad y responder mis correos con prontitud. Sin el trabajo que desempeña con tanto cariño, cuidado y destreza, los estudiantes no podríamos avanzar ni sentirnos acompañados a lo largo de todo el doctorado. Hasta el final dio muestras de su compromiso y dedicación para quienes transitamos este camino académico.

Un especial agradecimiento a la directora de la Escuela República de Colombia, Lupita Guerrero, así como a todos los profesores, por brindarme una vez más la oportunidad de ingresar el tiempo necesario para trabajar con los niños y llevar a cabo esta investigación.

Antes de concluir estos agradecimientos, quiero expresar mi gratitud a El Colegio de México por confiar en mí y permitirme formar parte de una comunidad tan respetada y encomiable. Ha sido un privilegio y una gran responsabilidad representar sus valores, los cuales me propongo honrar a lo largo de mi trayectoria académica, con la ética, responsabilidad y profesionalismo que esta institución me ha inculcado.

Por último, quiero expresar mi sincero agradecimiento al CONACYT, ahora SECIHTI, por haberme otorgado una vez más una beca que me permitió cubrir mis gastos personales, así como los viáticos para congresos y actividades académicas. Esta beca representa mucho más que un apoyo económico; es la oportunidad de realizar lo que más disfruto y de alcanzar resultados significativos en mi formación.

“La aptitud humana es biológica en sus orígenes, y cultural en los medios con los que se
expresa”

Bruner, 1995

Índice

Resumen	13
Introducción.....	16
1. Estructura de la investigación.....	21
1.1 Planteamiento del problema.....	22
1.2 Objetivo	32
1.3 Preguntas de investigación.....	33
1.4 Tesis e hipótesis	34
2. Marco teórico: una interfaz entre la lingüística, la sociolingüística y la psicolingüística	35
2.1 ¿Qué son las actitudes lingüísticas?	38
2.2 La Teoría de la Valoración	56
2.2.1 ¿Qué es el léxico valorativo?	71
2.3 Interaccionismo.....	74
2.3.1 Los años escolares o etapas tardías	78
2.3.2 El léxico en los años escolares	84
2.3.3 La valoración en los años escolares	88
2.3.4 Los años escolares y la especialización de la explicación como tipo discursivo.	90
3. Método de trabajo	94
3.1 Estudio de caso cualitativo y transversal	95
3.2 Selección de la escuela.....	98
3.3 Etnografía escolar	101
3.4 Elección de la muestra	124
3.5 La ficha sociolingüística	129
3.6 Instrumentos.....	129
3.6.1 Juego con campos léxicos	132

3.6.2 Foto etnografía en el campo de la lingüística.....	133
3.6.3 Conversaciones a partir de un cuento.....	139
3.7 Piloteo	141
3.8 Conformación del corpus y categorías de análisis.....	142
4. Análisis de las actitudes lingüísticas infantiles a través de la Teoría de la Valoración..	150
4.1 Análisis del léxico afectivo.....	152
4.1.1 El léxico afectivo por grado escolar: 3° y 6°	153
4.1.2 El léxico afectivo de los NCLE y NSLE.....	178
4.1.3 Resultados del léxico afectivo por grado y legado.....	193
4.2 Análisis del léxico del juicio.....	203
4.2.1 El léxico del juicio por grado escolar: 3° y 6°	206
4.2.2 El léxico del juicio de los NCLE y NSLE.....	228
4.2.3 Resultados del léxico del juicio por grado y legado.....	248
4.3 Análisis del léxico apreciativo	258
4.3.1 El léxico apreciativo por grado escolar: 3° y 6°	259
4.3.2 El léxico apreciativo de los NCLE y NSLE.....	273
4.2.3 Resultados del léxico apreciativo por grado y legado.....	282
4.4 Algunos resultados comparativos entre el afecto, el juicio y la apreciación por instrumento	288
Reflexiones finales	297
Cabos sueltos dignos de retomar	308
Bibliografía.....	311
Anexos.....	333
Ficha de identificación de República de Colombia	334
Ficha sociolingüística para NCLE y NSLE	335

Juego con campos léxicos	337
Foto etnografía	339
Cuento inventado basado en hechos reales	342

Índice de tablas, figuras y gráficas

Tabla 1. Categorías de afecto: expresiones congruentes	65
Tabla 2. Categorías de juicio: expresiones congruentes	67
Tabla 3. Categorías de apreciación: expresiones congruentes	69
Tabla 4. Caracterización de la muestra	128
Tabla 5. Ejemplo del acomodo del corpus en Excel	144
Figura 1. Interfaz entre la Teoría de las Actitudes Lingüísticas y la Teoría de la Valoración	37
Figura 2. Paralelismo entre teorías y sus términos	53
Figura 3. Diferencias entre el juicio, el afecto y la apreciación	69
Figura 4. Modelo interaccionista del desarrollo del lenguaje	78
Figura 5. Sentimientos escalares	163
Gráfica 1. Diversidad lingüística en 3° y 6°	127
Gráfica 2. Resultados del léxico afectivo, léxico del juicio y léxico apreciativo en los tres instrumentos	152
Gráfica 3. El léxico afectivo por grado escolar: 3° y 6°	178
Gráfica 4. El léxico afectivo de NCLE y NSLE	193
Gráfica 5. El léxico del juicio por grado escolar: 3° y 6°	228
Gráfica 6. El léxico del juicio de NCLE y NSLE	248
Gráfica 7. El léxico apreciativo por grado escolar: 3° y 6°	273

Gráfica 8. El léxico apreciativo de NCLE y NSLE	281
Gráfica 9. Afecto, juicio y apreciación en el juego con campos léxicos por lengua	291
Gráfica 10. Afecto, juicio y apreciación de los NCLE y NSLE en el juego con campos léxicos	292
Gráfica 11. Imágenes estereotipadas elegidas por los NCLE y NSLE	294
Gráfica 12. Afecto, juicio y apreciación de NCLE y NSLE en la foto etnografía	295
Gráfica 13. Afecto, juicio y apreciación de NCLE y NSLE en las conversaciones a partir de un cuento	296

Resumen

Esta tesis gira en torno a dos ejes: las actitudes lingüísticas y el léxico valorativo de niños con legado etnolingüístico —NCLE— y sin legado etnolingüístico —NSLE— que asisten a un mismo nicho social: la escuela primaria pública República de Colombia, ubicada al norte de la Ciudad de México.

El propósito de esta investigación es estudiar la probabilidad de encontrar que las actitudes lingüísticas infantiles se manifiesten a través del léxico valorativo, profundizando en el impacto del sistema educativo mexicano. A lo largo del tiempo, este sistema ha influido en las dinámicas e ideologías, así como en los *repertorios verbales*¹ y culturales del país, en especial, mediante la imposición y hegemonía² del español que, como Mertz (2012) cita a Bordieu y Passeron “transmite una nueva relación con la lengua y la cultura, en un contexto institucional aparentemente autónomo, que, no obstante, contribuye constantemente a la reproducción y la legitimación de un orden social establecido” (p.195-196). Tal supremacía lingüística, común en los nichos³ sociales escolares de México, junto con la falta de una adecuada transmisión de conocimientos sobre la diversidad etnolingüística, ha favorecido la discriminación y marginación de los hablantes de lenguas originarias. Este fenómeno ha provocado una serie de consecuencias, como la reestructuración de las identidades individuales y colectivas de los NCLE, así como el desplazamiento de sus lenguas.

¹ Acuñado y definido por Gumperz (1964) como “the totality of linguistic forms regularly employed in the course of socially significant interaction” (p. 137).

² “Gramsci la asociaba realmente con la habilidad del Estado para gobernar a través de la ideología además de por la fuerza” (Philips, 2012, p. 279).

³ Parto de la propuesta de León (2010); no obstante, para mí, un *nicho* es un espacio de socialización como el escolar y el familiar, en el cual los hablantes interactúan y comparten diversos rasgos culturales, así como una misma lengua que van moldeando una identidad colectiva e individual (Hernández, 2020).

Una forma de observar cómo el nicho social escolar influye en las actitudes lingüísticas infantiles es a través de su léxico valorativo, el cual permite percibir las similitudes, tensiones y paradojas que emergen en los NCLE y NSLE, así como las reestructuraciones valorativas que se producen a medida que pasa el tiempo. Es decir, al analizar las valoraciones expresadas por los niños a través del léxico afectivo, del juicio y apreciativo, podemos observar el reflejo directo de las interacciones que ocurren en su contexto, en especial las del nicho social escolar.

Lo anterior no sólo afecta al ámbito lingüístico, sino también a los hablantes con legado etnolingüístico —HCLE—, quienes a menudo se tienen que enfrentar a una doble disyuntiva: por un lado, al rechazo u ocultamiento de sus lenguas originarias en el nicho social escolar y, por otro lado, a la necesidad de adaptarse a un sistema educativo que no los visibiliza ni les brinda un espacio inclusivo, respetuoso y libre de escarnio y discriminación.

Dada la naturaleza compleja de las actitudes lingüísticas, esta tesis apunta a la necesidad de un diálogo entre la sociolingüística y la psicolingüística. Por esta razón, recorro a un marco teórico que discute la relación entre la Teoría de las Actitudes Lingüísticas y la Teoría de la Valoración, de la que se desprende el léxico valorativo, así como el Interaccionismo, una teoría adecuada para explicar los fenómenos psicolingüísticos que surgen en el nicho social escolar donde interactúan los NCLE y NSLE.

En términos del método de trabajo vinculé los puntos de encuentro entre las teorías mencionadas y la práctica. El método ofrece las herramientas e instrumentos necesarios para explorar y verificar las ideas que la teoría propone. El estudio realizado me permitió validar mis hipótesis en cuanto a que las actitudes lingüísticas sí se pueden manifestar mediante el léxico valorativo empleado por los NCLE y NSLE en la escuela elegida y que, precisamente

este nicho social escolar, con el paso de los años escolares, interviene en la reestructuración de las valoraciones infantiles, ya que, a través de las prácticas e interacciones cotidianas, se neutralizan o reestructuran (Moctezuma Zamarrón, 1999; Hernández, 2020) y moldean sus identidades e ideologías lingüísticas. Encontré que estas se construyen a partir del prestigio lingüístico, la utilidad de las lenguas, los valores estéticos, la facilidad de aprender una lengua con respecto a otra, los estereotipos lingüísticos, los fenotipos de los hablantes, la indumentaria, ideas acerca de las variedades dialectales y la posición social, económica y educativa. Además, dentro de este nicho, se fomenta el cese a la transmisión intergeneracional debido a las burlas y el rechazo, lo que conlleva al ocultamiento o negación de la lengua originaria y la invisibilización de la misma. De igual manera, los resultados obtenidos me brindan el sustento para, entre otras cosas, proponer que las actitudes lingüísticas deben concebirse como dinámicas y multidimensionales, ya que forman un *continuum* que no se limita a valoraciones estrictas positivas o negativas, sino que son más complejas, pues están influenciadas por una serie de factores socioculturales que no se pueden reducir a una clasificación rígida.

Por tanto, es esencial abordar estas problemáticas, fomentando valoraciones que favorezcan la diversidad etnolingüística, así como promoviendo nichos sociales escolares inclusivos donde todas las identidades sean visibilizadas, aceptadas, respetadas e incluidas.

Introducción

Al estudiar las actitudes lingüísticas de NCLE y NSLE, surgió la dificultad de caracterizar a estos niños ya sea como indígenas, bilingües, migrantes, hablantes de herencia, de legado lingüístico, o con el término acuñado por Bonfil Batalla (1987) *México profundo*⁴, etcétera, versus *mestizo*, *no indígena*, *monolingüe*, entre otros. Estas caracterizaciones suponen un problema teórico de carácter ideológico, como resultado de un proceso histórico. Al respecto, Bartolomé (1997) comenta acerca de la designación del periodo postrevolucionario de los *indios* como *gente de costumbre*, mientras que los *blancos* eran *gente de razón*. Esta visión buscaba comprender las identidades que surgieron de la conformación de México como Nación, a partir de la autopercepción y la percepción de la otredad. Para evitar darle continuidad al pensamiento que estructura y clasifica lo propio, de lo heredado del colonialismo ajeno (Bonfil Batalla, 1984), por lo que a mi concierne, después de una amplia reflexión epistemológica, determiné denominar *niños con legado etnolingüístico* —NCLE— a aquellos que provienen de familias étnicas migrantes asentadas en la Ciudad de México que heredan, en alguna medida o no, la lengua o algunos rasgos de ella⁵. Por las mismas razones que me llevaron a denominar a los NCLE de esta manera, y con el fin de evitar darle continuidad al término *indígena*, ampliamente discutido y cuestionado, en adelante me referiré a las *lenguas indígenas* como *lenguas originarias*. Esta denominación responde al vínculo estrecho entre una lengua y cultura autóctonas de México, las cuales se mantienen en un diálogo estrecho.

⁴ Entendido por el autor como *lo indio*, aquella civilización mesoamericana que hoy persiste y se denomina *indígena*.

⁵ En §3.3 retomo y profundizo en esta decisión.

Gracias a una investigación previa (Hernández, 2020), pude reconocer la diversidad de realidades en el nicho social escolar urbano que es la escuela primaria pública República de Colombia, donde estos niños ya no se identifican con lo *indígena*. Por un lado, hay niños que no presentan lengua originaria, niños con contacto casi nulo hacia la cultura y la lengua de sus ancestros, niños con contacto y conocimiento limitados y niños que visitan su pueblo, su familia, y siguen de cerca sus tradiciones, amén de ser bilingües —por ahora no es relevante entrar en la discusión de definir qué tipo de bilingüismo—. De tal suerte, pude percatarme de cómo esta amplia variedad de realidades impacta en las actitudes lingüísticas infantiles. Es indiscutible que la interacción de estos niños se produce en un nicho de socialización escolar, sobre todo, en un espacio considerado multilingüe y multicultural, que es parte de la reestructuración del sistema valorativo infantil.

Los términos *valoración* y *evaluación* suelen emplearse de manera indistinta porque “son dos procesos a través de los cuales diferentes valores y referentes sociales vienen a ser asociados con las lenguas, formas de habla y estilos de habla” (Spitulnik, 2012, p. 213). No obstante, en adelante me limitaré a emplear sólo el de *valoración*, para evitar la confusión que puede generar el término *evaluación*, dada la diversidad de interpretaciones y perspectivas que posee. Ya que *evaluar* es parte del ejercicio de valorar, prefiero centrarme en la *valoración* por ser aquella información vinculada a los sentimientos, creencias y valores vistos a través del análisis del discurso. Incluyo la propuesta de la Teoría de la Valoración (Martin, 1984, 1995, 1997, 2000; White 2000, 2003, 2022; Martin y White, 2005) porque es un enfoque que busca describir y analizar los sistemas de opciones semánticas que el lenguaje proporciona para evaluar, adoptar posturas, negociar relaciones, crear personajes textuales y hacer que las posiciones ideológicas se perciban como “naturales” (Kaplan, 2004). Los

cambios y permanencias en las valoraciones lingüísticas infantiles tienden a ser dinámicos, y flexibles, reflejando la relación que existe entre los nichos sociales familiares de legado etnolingüístico y no etnolingüístico, con los escolares en los que se imparte una cultura educativa (Waller, 1932) particular homogeneizante. Entonces, se establece un encuentro entre la cultura étnica y la occidental, en la que los niños se agrupan, diferencian y construyen su sistema actitudinal a partir del valorativo. A lo largo de este proceso, algunas valoraciones y actitudes se reconfiguran, mientras que otras permanecen, con base en el arraigo identitario y las ideologías lingüísticas que permean en los niños. Esto se debe a que el sistema educativo mexicano dispone de un programa oficial hegemónico que influye en cómo los niños perciben la diversidad lingüística y cultural del país, así como las lenguas —prestigiosas y minorizadas— sus hablantes y la otredad.

Es sustancial reconocer que de los problemas más significativos que emergen a partir de las actitudes lingüísticas en contextos multilingües y multiculturales son la discriminación, el racismo y el escarnio social que conducen a los niños a rechazar su lengua materna y su origen étnico. Así, se conforman actitudes lingüísticas negativas hacia la diversidad que no sólo afectan la autoestima de los menores, sino que también impactan en su desarrollo lingüístico y su integración en los nichos sociales. Cuando un niño percibe que su lengua o cultura carece de reconocimiento o valoración, puede experimentar una presión para adherirse a las normas y conducta de la lengua dominante, lo que suele provocar una neutralización (Moctezuma Zamarrón, 1999) o reestructuración de la identidad (Hernández, 2020) que se encauza hacia la negación u ocultamiento de la lengua originaria.

Lo anterior constituye el punto de partida de esta tesis y, a la vez, la estructura de esta investigación. Para empezar, en el Capítulo 1 incluyo el objetivo, el cual establece la meta

central que busco alcanzar, guiando el enfoque del análisis y delimitando el alcance de la investigación. Las preguntas de investigación son trascendentales, ya que orientan el análisis y son reflejo de las problemáticas que deben ser abordadas. Estas se encuentran intrínsecamente vinculadas con la tesis que sustento y las hipótesis que subyacen y busco verificar.

En el Capítulo 2, expongo el marco teórico de esta tesis, ya que necesita elementos de diversas áreas de la lingüística, incluyendo la sociolingüística y la psicolingüística. Integro así la Teoría de las Actitudes Lingüísticas, la Teoría de la Valoración y el interaccionismo (Vygotsky, 1979; Hickmann, 1986, 2001; Berman, 1995, 2008; Bochner, Price *et al.*, 1998; Berko Gleason y Berstein Ratner, 1999; Serra *et al.*, 2000; Ellis, 2015), lo que permite una comprensión más profunda de la interacción entre la lengua y el contexto social. El interaccionismo se aborda desde dos enfoques: uno se concentra en la interacción entre el cuidador y el niño, mientras que el otro analiza la relación entre el lenguaje, la cognición y el contexto sociocultural. Esto se da en las llamadas etapas tardías o de los años escolares, derivado de que coinciden con la educación primaria, como parte del proceso de reestructuración y reorganización del sistema lingüístico que permite a los niños alcanzar sus competencias comunicativas y pragmáticas.

En el Capítulo 3 detallo el método de trabajo utilizado, el cual representó un desafío significativo al intentar establecer una afinidad con el marco teórico planteado en esta tesis. Comienzo explicando por qué esta investigación se configura como un estudio de caso cualitativo y transversal, en el que, para efectuarse, fue primordial seleccionar una escuela que representara las características requeridas y poder realizar una etnografía escolar que me permitiera acceder de manera directa y participativa a las prácticas e interacciones cotidianas

dentro de ese nicho social. También incluyo la elección de la muestra, la adaptación y aplicación de una ficha sociolingüística, así como la descripción minuciosa de tres instrumentos: juego con campos léxicos, la foto etnografía y las conversaciones a partir de un cuento. Cada uno de estos instrumentos fue piloteado y ajustado con esmero a el fin de conformar un corpus que incluyera las categorías de análisis emergidas de manera genuina, sin estar condicionadas por el instrumento mismo.

En el Capítulo 4, presento el análisis del léxico valorativo, dividido en tres apartados, que coinciden con las categorías de análisis: léxico afectivo, del juicio y apreciativo. En cada uno de ellos, comparo el grado y el legado, además de que ofrezco un resumen de los resultados obtenidos. Esto con el propósito de comprender cómo los niños expresan sus actitudes lingüísticas en función de sus valoraciones, lo que a su vez me permitió identificar las dinámicas e interacciones del nicho social escolar. De igual manera integro un análisis comparativo entre las tres categorías y los tres instrumentos utilizados.

Esta introducción ha sentado las bases para comprender la importancia de las dinámicas particulares de un nicho social escolar multilingüe y multicultural, como el que aquí se aborda, que son cruciales para observar si las actitudes lingüísticas infantiles se manifiestan por medio de léxico valorativo. A medida que avancemos, profundizaremos en cómo la teoría y el método de trabajo entramados, contribuyen a una mejor comprensión del fenómeno estudiado.

1. Estructura de la investigación

Esta tesis se centra en la complejidad de un nicho social escolar en México, en específico en el análisis de las actitudes lingüísticas de NCLE y NSLE en la escuela primaria República de Colombia. A lo largo de la historia, el sistema educativo ha reflejado las dinámicas socioculturales, donde la imposición del español ha marginado las lenguas originarias, provocando un impacto profundo en la identidad y el patrimonio lingüístico de las comunidades. En este contexto, he dividido este apartado en varias secciones clave.

Planteamiento del problema: describo el trasfondo histórico y sociocultural que ha llevado a la situación actual de la educación indígena en México, explorando las políticas educativas reflejadas en los nichos sociales escolares de diversidad lingüística y cultural y sus efectos en las actitudes lingüísticas infantiles.

1. Objetivo: establezco la meta principal de observar y analizar la posibilidad de que las actitudes lingüísticas de NCLE y NSLE en un nicho social escolar multilingüe se manifiesten a través del léxico valorativo.
2. Preguntas de investigación: Formulo interrogantes que guiarán el estudio, enfocándome en la naturaleza de las actitudes lingüísticas y la relación entre estas y el léxico valorativo a partir de las variables de legado y grado escolar.
3. Tesis e hipótesis: Sostengo que el léxico valorativo puede manifestar las actitudes lingüísticas de los niños en interacción y planteo hipótesis relacionadas con el impacto del nicho social escolar en estas actitudes.

A través de esta estructura, con esta investigación busco profundizar en el análisis de la dinámica lingüística y cultural en un nicho social escolar, ofreciendo una perspectiva integral sobre las experiencias de los niños que conforman las actitudes lingüísticas infantiles.

1.1 Planteamiento del problema

Desde el México novohispano y, a través de los siglos, las escuelas se han conformado de NCLE y NSLE. Con las posturas indigenistas posrevolucionarias y la idea del progreso, se buscó la incorporación del indio⁶ al modelo nacionalista donde la educación indígena adquirió un papel relevante al tener que castellanizar y convertirlos en *gente de razón*. El español, como lengua obligatoria en aquel entonces, la negación de la lengua originaria, de la mano de castigos y multas, fueron el pináculo de lo que en la actualidad orilla a los HCLE a rechazar sus lenguas (Bartolomé y Barabas, 1986).

Hasta tiempos recientes, se ha prestado atención a los problemas que enfrenta este nicho social escolar constituido por una diversidad lingüística y cultural envuelto de ideas progresistas. Para concebir el impacto de las políticas de desarrollo y bienestar que ha transmitido la educación mexicana, basta con mirar las actitudes lingüísticas de niños en entornos multilingües y multiculturales que se encuentran en la etapa de los años escolares, también denominada *desarrollo lingüístico de las etapas tardías* donde los niños asisten a un mismo nicho social escolar —entorno importante de aprendizaje, socialización⁷ y

⁶ Navarrete (2004) sostiene que ser indio en la época colonial, en el periodo prehispánico —cuando dicho término aún no existía— y en el siglo XIX ha implicado significados distintos, determinados por la organización política, económica y las relaciones interétnicas propias de cada contexto histórico y geográfico. En este sentido, el autor propone que el significado de las categorías interétnicas en el México contemporáneo debe analizarse a partir de las relaciones de dominación política, diferenciación, segregación social y explotación, para comprender cómo se han construido las divisiones entre los grupos desde una visión indígena y mestiza.

⁷ De acuerdo con Urmston (1993) “In cultural terms, socialization is the enculturation or transmission of cultural knowledge” (p. 4).

aculturación⁸— y tienen que “enfrentarse a otros marcos de información, de conocimientos, de creencias y de experiencias diferentes a los suyos” (Barriga Villanueva, 1992, p. 675). Es importante que señale que, aunque el enfoque principal de esta tesis no se centra en el desarrollo lingüístico tardío, reconozco que los niños de la muestra se encuentran en esta etapa. Esto podría influir en la manera en que responden, describen, explican y reflexionan sobre sus actitudes lingüísticas.

El español es una lengua que ha penetrado en las comunidades étnicas a la par de la aparición de instituciones nacionales como la escuela que se ha utilizado como un instrumento de normalización lingüística que busca contribuir a políticas lingüísticas globales y homogéneas (Aubague, 1986). Por un lado, estos nichos sociales escolares han impartido una enseñanza, sobre todo en español, como signo de supremacía, que soslaya, amenaza y desplaza al pluralismo lingüístico⁹ y cultural, ya sea por motivos políticos, económicos, sociales, culturales, ideológicos¹⁰ e identitarios, de tal manera que “El papel que cumple la lengua en la que se llevan a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje institucionalizados puede llegar a repercutir en las actitudes lingüísticas” (Trujillo, 2012, p. 64) ya que la preferencia por el español “encarna las aspiraciones sociales que buena cantidad de hablantes indígenas proyectan para su propio futuro, como miembros de una imaginada

⁸ Si bien la aculturación es un término histórico que surge de: “[...] el proceso de cambio que emerge del contacto de grupos que participan de culturas distintas. Se caracteriza por el desarrollo continuado de un conflicto de fuerzas, entre formas de vida de sentido opuesto, que tienden a su total identificación y se manifiesta, objetivamente, en su existencia a niveles variados de contradicción” (Aguirre Beltrán, 1957, p. 49). En la presente tesis lo empleo como el resultado de un fenómeno actual de contacto entre dos nichos etnolingüísticos opuestos y complementarios, en los que uno, por lo general, ejerce su hegemonía, en todo sentido, sobre el otro.

⁹ “En el mundo, en los últimos diez años, han desaparecido más de 100 lenguas, principalmente indígenas, otras 400 están en situación crítica y 51 son habladas por una sola persona” (Despaigne y Sánchez, 2021, p. 2).

¹⁰ Destaca la discriminación o la utilidad de una lengua que impiden la transmisión intergeneracional.

sociedad nacional hispanohablante, empeñada en descalificar socialmente la diferencia lingüística y cultural de la población india” (Lewin, 1986, p. 360).

Por otro lado, en estas escuelas se genera una cultura educativa porque, de acuerdo con Waller (1932), se produce y transmite una cultura propia y particular que Bonfil Batalla (1984) define como la capacidad social para producir una cultura autónoma con el fin de darle continuidad social e histórica a una comunidad. Las escuelas son espacios reducidos vistos como *pequeñas comunidades* cuyas prácticas y saberes cumplen una función en la sociedad; es decir, le dan continuidad a una forma particular de pensar, actuar, sentir y vivir por medio de la enseñanza que transmite.

También dentro de los nichos sociales escolares las identidades étnicas se reestructuran (Hernández, 2020) porque “la identidad es un proceso social dinámico” (Pfleger, 2018, p. 12). En este sentido, se fomentan una *etnicidad situacional* que explica cómo las comunidades con legado etnolingüístico han tenido que asimilarse a las nacionales, experimentado una *neutralización de la identidad étnica* cuando los contextos son estigmatizantes (Moctezuma Zamarrón, 1999). En este sentido, Bartolomé (1997) sostiene que se produce *un tránsito étnico*, lo que significa que un HCLE que comparte “el territorio, la lengua, la indumentaria, la comida, la música, los rituales y costumbres” (Hernández, 2020, p. 16) con sus congéneres, puede integrarse al sector mestizo renunciando a su cultura tradicional, siempre que sus condiciones materiales se lo permitan. “Este acto supone tanto la aceptación de un estilo de vida alterno como la negación del propio, incluyendo la no enseñanza de la lengua a sus hijos” (Bartolomé, 1997, p. 24). De esta manera los NCLE pueden identificarse y autoadscribirse con el grupo social dominante, adoptar rasgos hegemónicos como la comida, la indumentaria, la forma de vida y, desde luego, la lengua,

para ser parte de una identidad colectiva que “no planea sobre los individuos; resulta del modo en que los individuos se relacionan entre sí dentro de un grupo o un colectivo social” (Giménez, 1993, p. 26).

En efecto, estos nichos poseen su propio modelo ideológico que no siempre reivindica los repertorios etnolingüísticos, pues los NCLE tiene que negociar su identidad y modificar sus prácticas cotidianas, para formar parte de la colectividad “en la lengua se encuentra la propia identificación —frente a los demás y a lo demás—” (Alvar, 1986, p. 41). En tal caso, debemos de hablar de identidades que buscan adaptarse a los contextos donde hay un constante conflicto de estas (Moctezuma Zamarrón, 1999). En este sentido, Trudgill y Hernández (2007) aseguran que un hablante deja ver su identidad cuando selecciona una pronunciación, una forma gramatical o léxico propio de un grupo social, es decir, cuando surge una *acomodación* “según la cual los individuos tienden a adecuar su conducta lingüística a la de aquellos con los que entran en contacto” (Silva-Corvalán y Enrique-Arias, 2017, p. 134). De esta manera, las actitudes lingüísticas en nichos sociales escolares adquieren un papel dogmático al glorificar las lenguas extranjeras y sus hablantes, y estereotipar, de manera negativa, las lenguas originarias y sus hablantes, como Aguirre Beltrán (1953) afirma “La valoración positiva de las lenguas indígenas es una cualificación que, hoy en día, es aún puesta en duda por los responsables de la educación en México” (p. 42). Esto ha redundado en NCLE que viven un choque cultural y lingüístico que pone en riesgo su lengua originaria por la falta de transmisión intergeneracional. Entonces, las actitudes lingüísticas de niños de familias etnolingüísticas migrantes, ya con orgullo étnico,

ya con identidad, ya con lealtad lingüística¹¹ (Aubague, 1986) o aprecio, pronto se van configurando por medio de la ausencia de las lenguas maternas en el proceso y el contacto con lenguas de prestigio que López Morales (1989) define como un “proceso de concesión de estima y respeto hacia individuos o grupos que reúnen ciertas características y que lleva a la imitación de las conductas y creencias de esos individuos o grupos” (p. 189). En este mismo sentido, aunque el autor se refiere al término de *prestigio* en diglosia, es interesante cómo esta definición puede ser extensiva al prestigio en una situación de lenguas en contacto por la supremacía de una lengua sobre otra:

[...] los miembros de una comunidad consideran que la lengua prestigiosa es A, muy superior a B en una buena cantidad de aspectos. La actitud negativa hacia B lleva a los habitantes hasta negar su existencia [...]. La actitud positiva hacia A se basa con frecuencia en creencias que aluden a su belleza, a su lógica, a su capacidad para expresar pensamientos complejos, etc. (p. 66).

En los años sesenta, Mauricio Swadesh dio cuenta del problema que acarreaban las sociedades minoritarias al pasar a segundo término, sobre todo, en temas educativos donde la lengua vernácula primaba. Para finales de los años setenta, con el conflicto postrevolucionario de una población con mestizaje cultural, se creó la Dirección General de Educación Indígena que intentó ofrecer maestros bilingües, pero que no coincidían con la lengua de los estudiantes (Bartolomé, 1997). Teniendo presente al mestizaje “no ha sido sólo biológico sino, sobre todo, social y cultural; por ello, personas racialmente indígenas pueden asumirse y definirse culturalmente como mestizas. De esta manera, ser o no ser indígena

¹¹ Moreno Fernández (1998) sostiene que tiene de fondo un sentimiento que puede ser de afecto o de emoción por aquello que una persona aprendió durante su primera etapa de vida, sobre todo, este fenómeno se da en condiciones en las que la lengua se ve amenazada y en lugar de un cambio, se elige el mantenimiento.

representa un acto de afirmación o de negación lingüística y cultural, que excluye la pertenencia a un fenotipo racial particular” (Bartolomé, 1997, p. 23).

En adelante, se presentaron diversas vicisitudes en las que las demandas de las comunidades etnolingüísticas no coincidían con la realidad, ya que no se prestaba atención a cómo debía ser la educación en contextos multilingües y multiculturales. Hernández (2020), Skrobot (2014) y Barriga Villanueva (2008) sugieren que en la actualidad se debe reforzar el uso, respeto y enseñanza de las lenguas originarias al interior de los nichos sociales escolares. También Despaigne y Sánchez (2021) describen que “los Estados-naciones, la globalización, la educación, los gobiernos y las élites son los principales responsables, y las poblaciones indígenas y las minorías lingüísticas son las más afectadas” (p.3).

Aguirre Beltrán (1953) define la educación como “el proceso por medio del cual una sociedad transmite sus instrumentos, habilidades, conocimientos, emociones y valores de una generación a otra asegurando la continuidad de la cultura” (p. 1). Desde luego que esta forma de concebir la educación sigue vigente, sobre todo, en escenarios multilingües y multiculturales donde se contempla la imposición y el uso de lenguas dominantes y sus repertorios etnolingüísticos dentro de las aulas, lo cual refleja la manera en que el sistema educativo opera, pues, en México, de manera general, y sin importar dónde se localice la escuela, las clases se imparten en español debido a que los maestros promueven la enseñanza en esta lengua (Trujillo, 2012), porque no siempre son bilingües¹², ni cuentan con la sensibilidad, los programas, didácticas y materiales adecuados. El ideal no alcanzado sugiere

¹² El problema del bilingüismo enfrenta una complejidad teórica y conceptual que merece ser abordada en otra investigación. En este trabajo utilizó *bilingüe* para considerar una persona que habla o entiende más de una lengua dentro del panorama de lenguas en contacto y en conflicto.

un aprendizaje aditivo, no sustractivo, en el sentido de que, al aprender una lengua, no se abandone otra (Despaigne y Sánchez, 2021), aunque la historia educativa nos dice que:

La educación destinada a los indomexicanos ha sido bautizada con varios nombres y adjetivos que van de la castellanización directa hasta la actual educación intercultural bilingüe, pasando por la alfabetización en lenguas indígenas, alfabetización en español y lenguas indígenas, educación bilingüe, educación bilingüe bicultural: políticas lingüísticas y educativas, todas éstas que si bien modifican el nombre de la educación, no han logrado romper el conflictivo contacto con el español (Barriga Villanueva, 2004b, p. 123).

Por otro lado, con el paso de los años escolares se van gestando en los niños actitudes lingüísticas derivadas del continuo contacto sociocultural y lingüístico de dos cosmovisiones. Al respecto, Figueroa (2021) afirma que los movimientos migratorios han dado paso a escenarios lingüísticos complejos multilingües y multiculturales. Ejemplo de ello es el hecho de que hoy en día contemos con 7000 lenguas orales y 3000 lenguas de señas que se hablan alrededor del mundo (Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, 2023). Esta diversidad lingüística, de acuerdo con Moreno Fernández (1998), es el estado natural que representa a la mayoría de las situaciones lingüísticas, considerando que los hablantes, en situaciones de contacto, son los que eligen el uso de la lengua frente a otros hablantes, circunstancias, entornos e intenciones. La migración, si bien ha permitido que cosmovisiones cercanas u opuestas se encuentren, interactúen, mezclen, beneficien, intercambien y aprendan entre sí, es un fenómeno violento en el que los HCLE se ven obligados a cambiar su lugar de residencia por la falta de oportunidades y desarrollo social, educativo, sanitario y agrario que caracteriza a las zonas rurales y, más aún, a las comunidades etnolingüísticas. El fenómeno migratorio busca satisfacer necesidades educativas o laborales que pronto se ven involucradas en la manera de pensar y de negar la lengua originaria. Incluso cuando no se niega explícitamente la lengua originaria, las circunstancias pueden llevar a que los niños

interrumpan el proceso de transmisión lingüística o pierdan competencias en dicha lengua. Esta situación repercute de manera directa en las actitudes lingüísticas de los hablantes, afectando su vínculo con la lengua y su valoración social (Trujillo, 2012) tal como lo afirma Aubague:

La migración influye tanto sobre los hechos lingüísticos reales como sobre la conciencia lingüística. Es en gran parte responsable de los fenómenos de valorización que acompañan el uso de una lengua o de otra. Introduce reacciones de prestigio o de desprestigio: la lengua externa se vuelve la de mayor prestigio en la medida que simboliza un éxito económico y social. Puede ser también el motivo de una contrarreacción y de un proceso revalorativo de la lengua materna (1986, p. 385).

Entonces, los contornos de las ciudades son zonas en las que se agrupan repertorios etnolingüísticos complejos. Como Sánchez Moreno (2019) afirma “la movilidad y los contactos de poblaciones tienen necesariamente implicaciones sociales, culturales y lingüísticas. Estos efectos son probablemente más visibles en contextos de ciudad y sus periferias” (p. 17) y, como consecuencia del éxodo, de acuerdo con Gunenberg (2007), los migrantes pueden experimentar cuatro posibilidades. La primera tiene que ver con la *integración* en la que surge el interés de los migrantes para aprender y utilizar tanto su lengua, como la que se habla en el lugar de asentamiento; no obstante, en mi opinión, para que esta situación pueda darse, debe existir lealtad lingüística (Moreno Fernández, 1998; Aubague, 1986) y arraigo identitario étnico que con pocas comunidades etnolingüísticas de México suele ocurrir. La otra probabilidad guarda relación con la *asimilación* que se da cuando se abandona la lengua materna y se prefiere el uso de la lengua predominante, pues, en efecto, hay una “induction into the norm, of behavior, beliefs and values of second culture” (Byram, 1990, p. 52) lo cual, de acuerdo con Moreno Fernández (1998) y mi propia experiencia etnográfica, sucede con frecuencia, pues es muy común que las familias etnolingüísticas

migrantes se tengan que aculturar al nicho social escolar urbano. La tercera opción que pocas veces sucede es la *separación* que tiene lugar cuando persiste interés por la lengua de origen y no por la del lugar de llegada. Por último, es posible la *oscilación* en la que el hablante presenta indecisión para elegir un sistema de signos lingüísticos, la cual no he atestiguado, ya que, más bien, siempre impera la imposición del español frente a la lengua originaria.

Lo interesante de estas cuatro posibilidades es que no son excluyentes, por el contrario, en un nicho social escolar como República de Colombia convergen, pues es un caso *sui generis* ya que cuenta con niños de diversidad etnolingüística, dando como resultado el fenómeno de *contacto lingüístico*; es decir, hay NCLE etnolingüístico —en la mayoría de los casos son monolingües en español— y niños no hablantes de lenguas originarias.

En este nicho social escolar la retórica juega un papel a favor de la diversidad; no obstante, como Bartolomé y Barabas (1986) afirman «reconocer el pluralismo cultural “objetivamente vigente” no equivale a presuponer un contexto donde dicha pluralidad sea aceptada y respetada, ni mucho menos una situación de convivencia económica y social equilibrada» (p. 18), dado que en este nicho social se ejerce una hegemonía derivada de la cultura occidental¹³, también del prestigio y supremacía del español que orilla a los hablantes a abandonar sus lenguas, dando cabida a su desplazamiento e, incluso, su extinción¹⁴, a pesar de que Bartolomé desde 1997 sugería que “la hegemonía del castellano debe ser remplazada por su utilización como segunda lengua, dentro de contextos bilingües igualitarios” (p. 35),

¹³ En la visión europea que surge con el pensamiento ilustrado se concibe la idea de que la modernidad se encuentra en occidente.

¹⁴ “Una lengua está en peligro de extinción cuando sus hablantes dejan de usarla, cuando se utiliza en un número cada vez más reducido de ámbitos de comunicación y, sobre todo, cuando ya no se enseña a las nuevas generaciones” (Despaigne y Sánchez, 2021, p. 2).

lo cual no ocurre, puesto que los NCLE de esta escuela se asimilan¹⁵ a los NSLE ya que coexisten ambas realidades e identidades que funcionan de manera complementaria y se significan mutuamente, pues cada grupo representa la *otredad* vista desde el otro y como afirma Aguirre Beltrán (1957) “En el desenvolvimiento del pensamiento antropológico, la lucha de los opuestos ha sido el factor más importante para el perfeccionamiento de la comprensión del hombre” (p.12). De igual manera, Pfleger (2018) asegura que la interacción de sujetos en una situación sociocognitiva particular es la que regula los procesos de convergencia y divergencia identitaria en la que el ‘otro’ se percibe como diferente y a la vez similar a uno mismo —alter— o también puede percibirse diferente y foráneo —alitus—.

Através de las conversaciones, se puede distinguir la manera en que los niños perciben a los hablantes y sus lenguas, ya que se consideran uno de los mejores discursos para observar cómo construyen su mundo, y, además, es posible complementar este tipo de discurso con la observación. De ahí la importancia de que esta tesis se apoye del método etnográfico, con el cual se pueden comprender, desde el interior del nicho, situaciones reales específicas y las interacciones entre NCLE y NSLE; es decir, es un espacio simbólico con muchas realidades socioculturales y lingüísticas. De tal suerte, Moreno Fernández (1998) considera que las interacciones son “una serie de acciones en las que varios individuos se ven implicados alternativa o simultáneamente como sujetos” (p. 141-142). Moctezuma Zamarrón (2021) asegura que un estudio etnográfico ofrece la posibilidad de obtener las ideologías lingüísticas de los hablantes que fungen el papel de actores en diversas formas de comunicación. Lo relevante de prestar atención a estas ideologías lingüísticas, según las observaciones de

¹⁵ “el proceso de asimilación implica la incorporación total y, por consiguiente, la completa participación del individuo en la cultura que lo admite en su seno” (Aguirre Beltrán, 1957, p. 36).

Kroskrity (2012), radica en que para adentrarse a una comunidad de habla brindan una interpretación alternativa que permite deconstruir el “conservadurismo lingüístico” de una manera más analítica y apegada al conocimiento de los hablantes.

También por la misma naturaleza compleja de las actitudes lingüísticas, a lo largo de esta tesis, es imprescindible un diálogo entre la lingüística y dos de sus campos de estudio: la sociolingüística y psicolingüística. Es relevante observar las actitudes lingüísticas de NCLE y NSLE, a través del léxico valorativo, pues de esta manera es posible identificar los afectos, juicios y apreciaciones positivos y negativos más comunes de los niños, lo cual es derivado del nicho social escolar en el que se desarrollan, puesto que:

La lengua es el canal principal por el que se le transmiten los modelos de vida, por el que aprende a actuar como miembro de una “sociedad” —dentro y a través de los diversos grupos sociales, la familia, el vecindario, y así sucesivamente— y a adoptar su “cultura”, sus modos de pensar y de actuar, sus creencias y sus valores [...] nadie le enseña los principios de acuerdo con los cuales están organizados los grupos sociales, ni sus sistemas de creencias (Halliday M., 1982, p. 18).

1.2 Objetivo

Mi objetivo es observar y analizar si las actitudes lingüísticas de los NCLE y NSLE, de naturaleza compleja y difícil de asir, pueden manifestarse mediante el léxico valorativo que surge en el mismo nicho social escolar, específicamente en la escuela primaria pública República de Colombia.

La escuela primaria pública República de Colombia es un nicho social multilingüe y multicultural, donde hay repertorios etnolingüísticos que se conforman a partir de las experiencias de los niños que crecen rodeados de creencias, valores e ideologías lingüísticas

propias de un entorno diverso (Kroskrity, 2006); de tal manera que es posible que las interacciones cotidianas determinen las actitudes lingüísticas infantiles, lo que conduce al abandono o desplazamiento lingüístico, pues ya Skutnabb-Kangas (2011) ha asegurado que la educación es uno de los principales factores y propulsores del *lingüicidio*, ya que transmite creencias y actitudes negativas hacia las lenguas y los hablantes. Martín Rojo (2015) afirma que la escuela es un lugar donde se construyen y legitiman de manera social y discursiva las desigualdades, mientras que Aguirre Beltrán (1953) no duda que la escuela “promueve el cambio y la renovación” (p. 1).

1.3 Preguntas de investigación

Las preguntas de investigación que guían esta tesis son las siguientes:

1. ¿Qué son las actitudes lingüísticas?
2. ¿Qué es el léxico valorativo y cuáles son sus características?
3. ¿Cómo se relacionan la Teoría de la Valoración y las actitudes lingüísticas?
4. ¿Cuáles serán las características del léxico valorativo en NCLE y NSLE de 3° y 6°?
5. ¿Qué similitudes y diferencias habrá al comparar el léxico valorativo en NCLE y NSLE de 3° y 6°?
6. ¿De qué manera interviene la escuela, como nicho social privilegiado, en las actitudes lingüísticas de NCLE y NSLE de 3° y 6°?

1.4 Tesis e hipótesis

La tesis que sostengo es que las actitudes lingüísticas se pueden manifestar a partir del léxico valorativo de NCLE y NSLE que interactúan en un mismo nicho social escolar y se encuentran en una etapa importante de su desarrollo lingüístico, sociocultural y cognitivo, como postula la teoría interaccionista. Parto de dos hipótesis: A) Si hay producción de léxico valorativo, este puede ser una vía para percibir las actitudes lingüísticas de NCLE, en este caso, nahua, mazateco y triqui —NCLE— y de NSLE. B) Si el nicho social escolar influye en las actitudes lingüísticas de los NCLE y NSLE, con el paso de los años escolares —de 3° a 6° de primaria—, se observarán reestructuraciones en la manera en que estos niños expresen el léxico valorativo, de acuerdo con su legado etnolingüístico.

2. Marco teórico: una interfaz entre la lingüística, la sociolingüística y la psicolingüística

A continuación, entramos en un marco teórico complejo que busca discutir la relación entre la Teoría de las Actitudes Lingüísticas, el léxico valorativo y el marco que lo sustenta: la Teoría de la Valoración, además del interaccionismo, una teoría idónea para explicar los fenómenos psicolingüísticos que emergen del nicho social escolar en el que interactúan los NCLE y NSLE. Esto porque, como sostiene Baker (1992), las actitudes pasan por un proceso de desarrollo, fomento y transformación, derivado de la interacción con situaciones sociales.

Reconozco que los NCLE y NSLE atraviesan una etapa clave en el desarrollo humano: los años escolares o etapas tardías, en la que, según el interaccionismo (Vygotsky, 1979; Hickmann, 1986, 2001; Berman, 1995, 2008; Bochner, Price *et al.*, 1998; Berko Gleason y Berstein Ratner, 1999; Serra *et al.*, 2000; Ellis, 2015), son seres sociales inmersos en una cultura específica, y una maduración cognitiva en ciernes. Con el apoyo de un mediador o cuidador que proporciona estímulos lingüísticos —también conocidos como input—, los niños pronto se convierten en hablantes competentes y miembros activos de su comunidad (Berman, 1995 y Hickmann, 1995). Bajo este contexto, se justifica la necesidad de establecer una interfaz entre la lingüística, la sociolingüística y la psicolingüística.

La Teoría de las Actitudes Lingüísticas y la Teoría de la Valoración son dos posturas afines que se interesan en especial por la *actitud*¹⁶ y aportan, desde sus ópticas, datos interesantes acerca de cómo se construyen e interpretan aquellas formas lingüísticas que

¹⁶ En el marco de esta tesis, mi interés se centra específicamente en la actitud de tipo lingüístico, y no en la noción de actitud en un sentido general.

expresan significados subjetivos relacionados con sentimientos y emociones, juicios y puntos de vista cualitativos de los hablantes con respecto a cualquier hecho sociolingüístico que involucre alguna lengua, hablante, o situación de habla real o hipotética. Por un lado, la Teoría de la Valoración tiene especial interés por la semántica evaluativa de los discursos de donde se desprende la *actitud*, una de las tres partes que conforman el sistema valorativo y que a su vez se subdivide en afecto, juicio y apreciación, como veremos en §2.2. Esta teoría pretende dar cuenta de los elementos léxicos con los cuales un hablante manifiesta sus valoraciones dentro de una interacción, además de que se interesa por los sentimientos desencadenados por distintas experiencias reales, “El lenguaje tiene que expresar nuestra participación, como hablantes, en la situación del discurso; los papeles que asumimos nosotros mismos y que imponemos a los demás; nuestros deseos, nuestros sentimientos, nuestras actitudes y nuestros juicios” (Halliday, 1982, p. 34).

Por otro lado, las actitudes lingüísticas, vistas desde el enfoque tradicional de la sociolingüística, también se interesan por las valoraciones, pero de una manera tangencial, puesto que no parten de una base lingüística —el léxico valorativo— que se desglosa, de manera minuciosa a partir de los subsistemas que la Teoría de la Valoración propone, aunque sí coinciden en estudiar la interacción humana, describiendo las conversaciones en su contexto social, prestando atención al uso y los fines que se le da al lenguaje, además de los distintos grados de objetividad y carga ideológica que en estos contextos se originan (Bolívar, 1998). Para ello, es imprescindible realizar un estudio de la información valorativa que permea en la organización o la estructura del texto.

La valoración es entendida por Bolívar (1988) como “un tipo de información que concierne a la expresión de los sentimientos y actitudes del hablante” (p. 75) y añade que una

valoración se define como la forma en la que le damos uso al lenguaje cuando expresamos nuestro sentir hacia cosas, hablantes o eventos y, ciertamente, el ser humano, de manera constante, realiza valoraciones por el simple hecho de interactuar con su medio sociocultural. Además, es importante que entendamos este término¹⁷ desde el punto de vista del hablante, sus intenciones comunicativas y los recursos lingüísticos que emplea para expresarse, como en el caso de esta tesis, que tiene especial interés en el léxico valorativo proveniente de la Teoría de la Valoración para describir al conjunto de expresiones en las que se manifiesta la valoración: afecto, juicio y apreciación, sin olvidar su contexto discursivo o pragmático.

En resumen, como se muestra en la figura 1, la valoración se enfoca en conocer la actitud de los hablantes de la cual surge un léxico específico de tipo valorativo. En este sentido, existe una relación intrínseca entre la Teoría de la Valoración y las actitudes lingüísticas, aunque ambas provienen de intereses y enfoques teórico-metodológicos distintos. A continuación, examinaremos qué aspectos de las actitudes lingüísticas tradicionales refuerzan o no los propósitos de esta tesis.

FIGURA 1. *Interfaz entre la Teoría de las Actitudes Lingüísticas y la Teoría de la Valoración*



Fuente: elaboración propia

¹⁷ En adelante, utilizo *término* de acuerdo con la siguiente definición “Palabra considerada en relación con aquello que designa: *un término científico, un término técnico*” (El Colegio de México, A.C., 2025).

2.1 ¿Qué son las actitudes lingüísticas?

El notable desplazamiento lingüístico mucho tiene que ver con la vitalidad lingüística que “está estrechamente vinculada con la situación de contacto con otras lenguas, la cual podrá ser dominante o subordinada” (Trujillo, 2012, p. 15). Esto redunda en la elección lingüística de los hablantes (Fasold, 1984) al interior de los nichos sociales familiares que en ocasiones eligen no transmitir la lengua a consecuencia de “las manifestaciones neocoloniales del racismo, el desprecio étnico, la estigmatización cultural, la interiorización lingüística y la subordinación económica y social” (Bartolomé y Barabas, 1986, p. 18). Con respecto al racismo, Navarrete (2004) sostiene que en México el racismo no se manifiesta de forma explícita, ya que el ideal liberal de igualdad ha llevado a que no existan formas de discriminación directa hacia las personas por su origen étnico o sus rasgos físicos. Sin embargo, esta forma de racismo se reproduce en ámbitos privados¹⁸, como “en las preferencias sociales, en la publicidad, en las imágenes de lo deseable que aparecen en los medios de comunicación, en las categorías estéticas que dividen a las mujeres y hombres bonitos de los feos” (p. 117). Por consiguiente, esta situación redunda en que los HCLE no se sientan cómodos usando y transmitiendo su lengua. De ahí que a menudo se pregunten cuál sistema lingüístico podría generar mayores beneficios para sus hijos. La manera más sencilla de responder a esta cuestión es la que proponen Bochner, Price *et al.* (1998), al sugerir que el sistema lingüístico debe ser aquel con el que los hablantes se sientan más cómodos. Asimismo, el prestigio lingüístico condiciona el mantenimiento vs. desplazamiento de una lengua.

¹⁸ Más que calificarlos como *ámbitos privados*, yo los describiría como *solapados*, ya que, de manera encubierta, disimulan u ocultan manifestaciones de racismo.

En palabras de Halliday (1982) “Los modelos sociolingüísticos de la comunidad, el lenguaje de la familia, del vecindario y la escuela, lo mismo que la experiencia personal de la lengua, desde la más tierna infancia están entre los elementos más esenciales del entorno educativo de un niño” (p. 14). Por si fuera poco, los nichos sociales escolares imparten un tipo de educación informal —no institucionalizada— que prepara a los niños para vivir en sociedad. De acuerdo con Moctezuma Zamarrón (2021), resulta importante observar al interior de este nicho social, mediante la etnografía y el modelo de redes sociales que permite dar cuenta del mantenimiento o desplazamiento lingüístico en donde “las prácticas lingüísticas están imbricadas con otros fenómenos de tipo político, histórico, social, económico e ideológico” (Moctezuma Zamarrón, 2021. p. 2244). De hecho, en los nichos sociales escolares urbanos multilingües y multiculturales, siguiendo a Busch (2012), se dan interacciones con las cuales los hablantes se moldean conforme a un mismo pensamiento, forma de hablar, sentimientos y deseos que establecen las categorías sociales impuestas. También hay signos de invisibilización de los NCLE, además de que el uso y enseñanza de y en sus lenguas originarias sigue siendo una ensoñación. Esta situación tan cotidiana hoy en día no es una novedad, ya que desde 1953 fue expuesta por Aguirre Beltrán de la siguiente manera:

La más tensa situación se presenta en aquellas culturas subordinadas donde la educación es impuesta por la cultura dominante y alcanza proporciones dramáticas en los casos en que la educación escolar es impartida en una lengua extraña, conforme a sistemas derivados de una cultura capitalista, mecanizada, altamente sofisticada y conducida al logro de metas totalmente ajenas a los fines comunales, es decir, no individualistas (p. 2).

Dicho lo anterior, según mi percepción, para abordar las causas y consecuencias del desplazamiento lingüístico en cualquiera de sus contextos y nichos sociales, es significativo

considerar la perspectiva del HCLE que ha decidido abandonar o dejar de transmitir su sistema lingüístico. No existen lenguas sin hablantes, de tal suerte que las actitudes lingüísticas son el pináculo que subyace a los motivos verdaderos para emplear o no una lengua. Desde esta perspectiva, la revitalización lingüística cobra sentido y orientación. De este modo, las escuelas son nichos sociales donde los niños se construyen como individuos “dentro de la configuración conceptual-simbólica y espacio-temporal” (Pfleger, 2018, p. 15). Este proceso da paso a la formación de su sistema valorativo, el cual, a su vez, da origen a un amplio campo de actitudes lingüísticas infantiles.

Pero ¿qué es lo que concebimos como actitudes lingüísticas? A decir verdad, obedecen a un carácter psicosocial, pues se encuentra entre los lindes psicológicos y sociológicos, además de los lingüísticos. Como Castillo (2006) asegura, los psicólogos sociales se han encargado de entender que, en algunas ocasiones, los hablantes saben de forma implícita algo que no coincide con lo que expresan explícitamente; es decir, hay un desfase entre lo que se dice y lo que se hace, de tal manera que se requiere identificar quién, cuándo y cómo lo dice. En términos sociológicos, el estudio de las actitudes lingüísticas analiza y prioriza los problemas centrales relacionados con el contexto social que impacta en la vitalidad vs. el abandono/desplazamiento lingüístico, influidos por ideologías y el arraigo identitario. La finalidad es generar, reelaborar y aplicar políticas lingüísticas que tengan un impacto importante a favor de las comunidades etnolingüísticas. Dentro de la lingüística, el foco de interés está en los diversos factores lingüísticos que influyen en la formación de las actitudes. Desde el tipo de discurso, la estructura de la lengua, las variaciones dialectales, el uso de diferentes registros lingüísticos y las percepciones sociales vinculadas a cada forma

de expresión, la lingüística analiza cómo estos elementos se relacionan para la conformación de actitudes lingüísticas.

Las actitudes lingüísticas suelen estar vinculadas a ideas, prejuicios, valoraciones, creencias, pensamientos, sentimientos, entre otros aspectos. Desde mi perspectiva, estos elementos requieren ser organizados y jerarquizados a partir de categorías amplias que permitan agruparlos de manera coherente y analíticamente útil. En este sentido, la Teoría de la Valoración establece que la *actitud* es un subsistema que engloba al afecto, el juicio y la apreciación, como explicaré en el siguiente apartado. De hecho, Castillo (2006) define las actitudes como manifestaciones de tipo valorativo con respecto a lo que los hablantes hacen y dicen en la interacción social, es una forma de percibir al otro. Por consiguiente, surgen dos enfoques teóricos encargados de interpretar el dato, del cual quiero destacar al *mentalista* que tiene que ver con “un estado interno de la persona o como una disposición mental hacia ciertas condiciones o hechos sociolingüísticos concretos. El conocimiento de las actitudes depende de la información que proporciona la persona entrevistada y es inferida indirectamente” (Castillo, 2006, p. 284). De tal suerte, encuentro que la Teoría de la Valoración comulga con este enfoque al momento de que los hablantes tienen la disposición de construir sus valoraciones de manera interna o psicológica y externarlos en la interacción.

Autores como Bierbach (1988), Baker (1992), Sarabia (1992) y Fernández Paz (2001) mencionan que existen tres componentes del enfoque mentalista. El primero se vincula de cerca con la categoría de afecto de la Teoría de la Valoración; se trata de una apreciación positiva o negativa —es decir, del componente afectivo— que está relacionada con las vivencias, emociones, sentimientos o preferencias que subyacen en las actitudes y que permiten expresar, por ejemplo, agrado o desagrado. El segundo componente tiene que ver

con el saber o la creencia —componente cognoscitivo— que, a su vez, se constituye por un conjunto de conocimientos o creencias. Estas últimas se entienden como la manera a través de la cual el hablante manifiesta todo aquello que cree acerca de una de una lengua y sus hablantes; es decir, se infieren los juicios de valor subjetivos de los hablantes. Esto sería el equivalente a la categoría de *juicio* de la Teoría de la Valoración donde entran en juego las creencias a partir de las cuales se valora social y moralmente tanto al hablante como a las lenguas, en función de la dicotomía entre lo considerado bueno o malo. Por último, el tercer componente es la conducta —componente conativo— que se remite a las acciones externas, aquellas intenciones que se comunican al otro, lo cual complica obtener el verdadero *estado mental* de una persona, puesto que no es posible observar las actitudes, más bien se infiere a partir de que se observa al hablante. De acuerdo con lo mencionado anteriormente, los componentes afectivo y cognoscitivo se relacionan con los subsistemas afecto y juicio de la Teoría de la Valoración, pero faltaría el de la apreciación, mientras que al componente conativo lo encuentro como parte intrínseca del afectivo y cognoscitivo, pues tienen que ver con las posturas subjetivas que los hablantes hacen externas al momento de emitirlas, pero que yacen internas desde que se adquieren en los nichos sociales contextuales.

El otro enfoque para interpretar las actitudes lingüísticas es el *conductista*, como su nombre lo indica, está relacionado con la conducta del ser humano que responde o reacciona frente a cierto estímulo, de tal manera que basta con observar a un individuo para conocer sus actitudes. Esta postura ha recibido críticas debido a que como Agheysi y Fishman (1970) se cuestionan:

1. “¿Cuáles constituyen el tipo correcto de datos a partir del cual se pueden inferir las actitudes?

2. ¿Cómo se puede medir en términos físicos (a través de observaciones, investigaciones o medidas cuantificables) algo que no tiene sustancia manifiesta?” (p. 138)¹⁹

Desde mi perspectiva, las actitudes lingüísticas son de naturaleza interna o mental que pueden evocarse por medio de un input externo y nos permiten identificar cómo los hablantes expresan sus valoraciones —afectos, juicios y apreciaciones— en virtud de su identidad y la ideología con que conforman su sistema de valoración individual. Aunado a ello, es importante reconocer los nichos sociales que enmarcan a los NCLE y NSLE, pues son de gran influencia en el sistema valorativo de cada niño, por ejemplo, el escolar, puesto que, como lo afirma Urmston (1993) “it seemed likely that the children of different ages would have been influenced in varying degrees by the school environment itself” (1993, p. 18).

Moreno Fernández (1998) menciona que la elección de una lengua en sociedades multilingües, la inteligibilidad, la planificación lingüística²⁰, la enseñanza de lenguas, además de la variación y cambio lingüísticos se ven afectados por lo positivo o negativo que puedan llegar a ser las actitudes lingüísticas de una persona, o en este caso, de un niño. Es interesante cómo Moreno Fernández también reflexiona acerca de las investigaciones de Giles, Bourhis y Davies (1979), quienes afirman que una variedad lingüística puede generar actitudes positivas o negativas con base en el grupo social donde se habla. Además, el autor agrega que:

[...] las actitudes suelen ser manifestación de unas preferencias y unas convenciones sociales acerca del estatus y el prestigio de los hablantes. También debe destacarse que lo habitual es

¹⁹ La traducción es mía.

²⁰ Al respecto, el autor menciona que “planificar es preparar un plan destinado a orientar o determinar el uso de una o más lenguas en una comunidad” (p. 331).

que sean los grupos sociales más prestigiosos, más poderosos socioeconómicamente, los que dicten la pauta de las actitudes lingüísticas de las comunidades de habla (1998, p. 181).

Aun cuando, Agheyisi y Fishman (1970) mencionan que las actitudes responden a un sistema de creencias que, a su vez, forma parte de la ideología y se basan en el conocimiento, el afecto —al que le dan mayor peso— y la conducta, desde mi punto de vista, las actitudes no se constituyen a partir de creencias como un sistema *per se*, más bien, forman parte de un sistema valorativo y están situadas dentro de una categoría como el *juicio* que regula el comportamiento de los hablantes en función de las normas sociales y morales de la comunidad. Asimismo, no sólo es importante observar lo que un hablante —adulto o niño— cree, piensa, sabe o siente; sino también la situación comunicativa de cuándo, dónde, y con quiénes interactúa, por tanto, “cuando la gente interactúa mediante el lenguaje, recurre a ideologías sobre la lengua y las crea, desarrollando así visiones lingüísticas del mundo o epistemologías que les sirven de guía al decidir cómo hablar y qué decir” (Mertz, 2012, p.197). De manera que se puedan comprender, bajo estos parámetros, las actitudes lingüísticas de los hablantes que, con la finalidad de no afectar su imagen, ajustan el contenido de su discurso.

Otro aspecto relevante de las actitudes lingüísticas que Figueroa (2021) menciona es que son *percepciones cognitivas* que establecen, tanto el reconocimiento, como la interpretación de estímulos sensoriales, mediante las cuales, los hablantes seleccionan e integran información nueva, supongo que en función del interés del hablante.

Entonces, las actitudes lingüísticas son *constructos mentales* que, como postulo en mi hipótesis, se derivan del contexto social y lingüístico heredado de ideologías y modelos

educativos hegemónicos que no ceden paso a la interculturalidad²¹ (Barriga Villanueva, 2004b). Los *constructos mentales* pueden ser *sesgos cognitivos* que Aguilar Bellamy y Morelos Islas (2018) definen como aquellos elementos que constituyen a la cognición social a partir de representaciones mentales que suelen ser erróneas o distorsionadas, pero que construyen la manera en que los hablantes perciben, explican o valoran aspectos de su entorno y, en el caso de niños en años escolares, sus sesgos cognitivos se conforman a partir de la intertextualidad que el nicho social escolar transmite y por lo general, a decir de Barriga Villanueva (2022), son actitudes de menosprecio o marginación, mientras que Çetintaş (2020) afirma que “They are consisted of affective components, are learned via environmental experience and are enduring [...] The reflections of all attitudes should be observed as a kind of particular behavior in the society” (p. 1033). Gawronski (2007), asegura que las investigaciones de actitudes se concentran en respuestas evaluativas de los hablantes, ya que desempeñan un papel importante para determinar el comportamiento social. Al respecto de los *sesgos cognitivos*, no podemos dejar de lado la noción de *poder* que junto con el de *estatus* entendido por Moreno Fernández (1998) como los valores derivados de *papeles sociales* que obedecen a la división del trabajo dada en una comunidad para su correcto funcionamiento y la repartición de actividades en donde el *poder* de un individuo influencia a otro a partir de lo que Bourdieu (1977, 1984, 1991) denominó *habitus* que “se refiere a las disposiciones interiorizadas de la persona, formuladas a través de contactos con instituciones como la educación y la familia, y específicamente a través de la participación en prácticas

²¹ Aquí yace la clave para entender que una educación intercultural reclama un nicho abierto al diálogo, respeto y visibilización que mana de las realidades etnolingüísticas que interactúan entre sí.

sociales formadas y condicionadas por estas instituciones” (Block, 2018, p. 36). Retomando al tema del poder, de acuerdo con Moreno Fernández (1998), se caracteriza por:

- a) es el atributo de las relaciones entre dos o más hablantes y no simplemente el atributo de una sola; el poder es siempre el poder de A sobre B.
- b) La naturaleza de estas relaciones es causal: el individuo poderoso A es, de algún modo, responsable de las acciones del menos poderoso B.
- c) Aunque A puede ser responsable de las acciones de B, no determina totalmente estas acciones; la intervención de A aumenta la probabilidad de que B actúe de una manera determinada y no de otra (p. 150).

Moreno Fernández también propone que el poder y la solidaridad sirven para referirse a la distancia social que puede darse entre dos interlocutores, a saber, las experiencias y características sociales compartidas entre NCLE y NSLE. Aunque no se consideran excluyentes, ya que puede darse el caso de que alguien superior esté siendo solidario con su interlocutor, como pude notar en las respuestas de los NSLE del capítulo 4. El *poder* marca una relación que no es recíproca entre dos hablantes, ya que mientras una es considerada como *superior*, la otra es *inferior* de acuerdo con el *capital simbólico* definido como “los productos socioculturalmente formados y cargados de valores que se derivan de la actividad mediada por el *habitus*” (Block, 2018, p. 37). Esto se fundamenta en aspectos como el prestigio, riqueza, posición social o reputación (Bourdieu, 1991). En el caso de los niños de mi muestra, los NSLE pertenecen al grupo *superior* porque son mayoría, presentan condiciones socioeconómicas más estables con respecto a los NCLE, por su fenotipo, indumentaria y el uso del español.

Los NCLE provienen de familias etnolingüísticas migrantes de los estados de Hidalgo, Estado de México, Veracruz, Guerrero, Puebla, Chiapas y Oaxaca. Estas familias se localizan en la zona centro y sur que Navarrete (2004) identifica como:

[...] las más montañosas, las más remotas, las más empobrecidas, las más rurales, y las que menos acceso tienen a los servicios gubernamentales [...] se trata de lo que Gonzalo Aguirre Beltrán llamó “regiones de refugio”, zonas donde la población indígena se refugió para escapar de la dominación ejercida por los grupos blancos o mestizos del México colonial o independiente. Por ello, el aislamiento geográfico de los indios es interpretado como resultado de su aislamiento histórico, de su negativa a incorporarse a la sociedad dominante” (pp. 7-8).

En efecto, lo anterior resulta en el hecho de que los NCLE, dentro del nicho social escolar, se encuentren dentro del grupo *inferior* puesto que provienen de familias etnolingüísticas migrantes. En particular los triquis y mazatecos viven en una *comunidad imaginada*, definida así por Ruiz, Pineda y Luna (2019) “porque comparten diversos elementos en momentos importantes como pueden ser ritos, reuniones, trabajos o fiestas, es decir, son *indígenas urbanos* que dan continuidad a su memoria colectiva fuera del territorio donde nacieron” (Hernández, 2020, pp. 51-52).

Estas comunidades buscan perpetuar y reproducir su etnicidad a partir de la interacción cotidiana, de tal manera que recrean las mismas condiciones del pueblo en el lugar donde se asientan (Bartolomé y Barabas, 1986). Los migrantes asentados pueden considerarse una *microetnia*²² que se caracteriza por la precarización, la marginación, un

²² “son aquellos grupos cuyo contingente poblacional se reduce a centenares o miles de personas” (Bartolomé y Barabas, 1986, p. 22).

fenotipo²³ e indumentaria autóctona²⁴ que están estigmatizados²⁵ y estereotipados, mientras que su lengua originaria vive en constante abandono o desplazamiento, a menos que, como Trujillo (2012) asegura, los HCLE detecten que al emplear la lengua dominante pueden obtener prosperidad económica, entonces el nicho social familiar puede fomentar y transmitir el uso de su lengua originaria.

En cuanto a la *solidaridad*, esta marca una relación simétrica entre hablantes o grupos de hablantes que coinciden, a saber, los niños triquis con los mazatecos que en Oaxaca²⁶ comparten vecindad y en la Ciudad de México un mismo territorio —*la unidad habitacional de los triquis*—, además de cosmovisiones cercanas y la familia lingüística otomangué. En este sentido, Aubague (1986) afirma que en el estado de Oaxaca “los miles de zapotecos, mixtecos o miembros de otras etnias que salen de su comunidad en busca de una fuente de trabajo contribuyen a que los miembros de su comunidad se adhieran a la lengua nacional cuando regresan” (p. 385).

Weinrich en 1953 destacó en su obra *Languages in contact findings and problems* las actitudes lingüísticas de los hablantes en situación de contacto que van más allá de adquirir nuevos rasgos etnolingüísticos, pues en realidad, se reorganizan en función de cómo los

²³ Al respecto, Bartolomé y Barabas (1986) sostienen que no es un indicador válido para pertenecer a un grupo cultural debido al fenómeno de la aculturación, mientras que, como Pla (2011) refiere, Alfonso Caso lo propuso, junto con la cultura, el lenguaje y el sentimiento de comunidad para definir a los indígenas.

²⁴ En el caso de la comunidad triqui, ocurre una *mercantilización de la cultura* (Comaroff y Comaroff, 2011) puesto que “las comunidades indígenas se convierten en corporaciones o productores que compiten y se hacen rentables, son una especie de mercancía que se imbrica con la economía cotidiana neoliberal” (Hernández, 2020, p. 35). En efecto, desde niños, los triquis le otorgan al huipil rojo tradicional un significado identitario, pero también capitalista porque es un rasgo cultural atractivo para el turismo nacional y extranjero.

²⁵ “Un estigma es cualquier atributo particularmente desacreditante para su poseedor y que lo devalúa socialmente a los ojos del resto de la sociedad” (Rico, 2018, p. 216).

²⁶ Es cierto que: “Oaxaca ofrece una amplia gama de manifestaciones de las identidades étnicas; que pueden ser tanto explícitas como tácitas, manifiestas o encubiertas, positivas o negativas, abiertamente contestatarias o cuasi clandestinas” (Bartolomé y Barabas, 1986, p. 77).

hablantes perciben las lenguas. En este mismo sentido, Blas Arroyo (2002) manifiesta que en la cognición de los hablantes hay una *conciencia sociolingüística* que guía las percepciones que se tienen hacia las lenguas ya que:

los individuos forjan actitudes, del tipo que sea, porque tienen consciencia de una serie de hechos lingüísticos y sociolingüísticos que les conciernen o les afectan. Tales hechos pueden pertenecer a su propia variedad, a la de su grupo o a la de su comunidad, pero también a las variedades de otros hablantes, otros grupos, otras comunidades (Moreno Fernández, 1998, p. 181).

A mi parecer, Fernández Paz (2001) está en lo correcto al afirmar que las actitudes se logran concretar a partir de un comportamiento individual, aunque su origen se remonta a factores de índole social, tal como la Teoría de la Valoración propone. Álvarez, Martínez y Urdaneta (2001) reconocen que esto nos permite predecir el comportamiento de un grupo frente a otro, o de un individuo frente a otro pues “es una manifestación de la actitud social de los individuos, distinguida por centrarse y referirse específicamente tanto a la lengua como al uso que de ella se hace en sociedad” (Moreno Fernández, 1998, p.179). En este sentido, las actitudes lingüísticas son manifestaciones transmitidas y compartidas por un grupo de personas que conforman una comunidad de habla con semejantes ideologías en donde las identidades se agrupan y diferencian de manera individual y grupal.

Street y Hooper (1982) realizaron una propuesta que Moreno Fernández (1998) más tarde retoma, y está centrada en la valoración del estilo de habla —esto se relaciona con la finalidad de dos de mis instrumentos: el juego con campos léxicos y la foto etnografía— a partir de los juicios de valor y los usos lingüísticos que surgen en la interacción comunicativa vinculados a: a) aquellos conocimientos y prejuicios que poseen los hablantes, como pueden ser los estereotipos, cómo procesan la información, la personalidad o expectativas

sociológicas; b) las características del habla, así como del mensaje de acuerdo con el acento, el dialecto o elementos paralingüísticos y c) las intenciones de los interlocutores.

Como hemos podido conocer, existen dos enfoques para abordar las actitudes lingüísticas: el mentalista y conductual. También se han creado diversas metodologías con el fin de obtener las actitudes lingüísticas más genuinas y objetivas, aunque, a mi parecer, cada investigador debe encontrar la manera de acercarse al dato en función de sus propósitos. También hay un conjunto de términos que suelen rodear las actitudes lingüísticas como las creencias, pensamientos, sentimientos, ideologías, etcétera, que no están en una relación sistemática y las definiciones que cada autor propone enfatizan unos aspectos más que otros.

Coincido con las ideas de Sarabia (1992), quien sostiene que una actitud es evaluar de una manera específica un objeto, persona, evento o circunstancia, y actuar de acuerdo con tal evaluación. No obstante, agregaría lo que afirman Trudgill y Hernández (2007), ya que, para fines teóricos y metodológicos de esta tesis, su propuesta es la más adecuada:

[...] respuesta emocional e intelectual de los miembros de la sociedad a las lenguas, dialectos, acentos, formas lingüísticas concretas y sus propios hablantes en su entorno social que constituye un aspecto importante de la compleja psicología social de las comunidades lingüísticas. Dichas actitudes oscilan desde las más favorables a las menos, y pueden manifestarse en los juicios subjetivos sobre corrección, las cualidades estéticas de las variedades y las mismas palabras, sobre la adecuación de las lenguas y dialectos, y sobre las propias cualidades personales de sus hablantes (p. 26).

A mi modo de ver, las actitudes lingüísticas son manifestaciones psicosociales que reflejan las valoraciones subjetivas que los hablantes tienen hacia las lenguas y sus usuarios. Estas valoraciones, son parte de un *continuum* positivo y negativo y están determinadas por diversos factores psicosociales. Además, están influenciadas por las experiencias y las

interacciones de los hablantes en los distintos nichos sociales con los que entran en contacto, como la familia y la escuela, pues, como afirma Siguan (2001), “Para caracterizar el entorno lingüístico de un niño hay que tener en cuenta tres elementos principales: la lengua en que le hablan sus padres, la lengua del resto de la familia y la lengua del contexto social” (p.63). Este sistema de valoraciones subjetivas, como señala Pierre Bourdieu (1977, 1984, 1991), se deriva del *habitus*, un conjunto de disposiciones mentales y emocionales que los individuos desarrollan a lo largo de su vida con respecto a las estructuras sociales que influyen en el comportamiento, los pensamientos y percepciones de los individuos. A través de este proceso, los hablantes pueden expresar afecto impregnado de sentimientos y emociones, juicios de valor social, moral y ético, además de apreciaciones cualitativas hacia las lenguas y los hablantes.

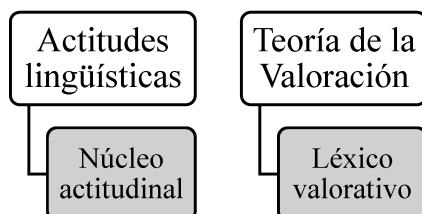
Por tanto, las actitudes lingüísticas son mucho más que opiniones, creencias y pensamientos sobre una lengua; son un reflejo de las relaciones de poder, los valores y las normas sociales y los repertorios culturales que influyen en la forma en que los individuos perciben y utilizan aspectos vinculados al lenguaje en su vida cotidiana. Cabe señalar que las actitudes lingüísticas se ven reforzadas a través de la intertextualidad y polifonía que contribuye a la perpetuación o transformación de ideologías dominantes e identidades más homogéneas.

Los contextos socioculturales, políticos y económicos influyen en la formación de las actitudes de un hablante hacia una lengua, otros hablantes o determinadas situaciones. Estas actitudes pueden ser tanto positivas como negativas de forma simultánea, ya que intervienen diversos criterios, tales como la hegemonía, el prestigio, la utilidad y los valores estéticos como la fonética de la lengua. Además, aspectos como la facilidad para aprender la lengua,

las ideologías y la identidad, así como las actitudes adquiridas en el nicho social familiar, se refuerzan con las prácticas y saberes que el nicho social escolar transmite. Estas actitudes responden a motivaciones subyacentes relacionadas con la pertenencia a un grupo social, el deseo de marcar distancia, el grado de bilingüismo, la transmisión intergeneracional, la discriminación, la revitalización lingüística, el desplazamiento lingüístico y la visibilización o invisibilización de las lenguas. Igualmente, estas actitudes pueden estar determinadas por la percepción que se tiene del hablante, en función de su fenotipo, su indumentaria, su variedad dialectal o su posición social, económica y educativa que confiere cierto prestigio “porque lo prestigioso suele ser acreedor de las actitudes positivas por parte de un hablante” (Moreno Fernández, 1998, p. 189).

Para los fines de esta tesis, propongo que las actitudes lingüísticas no son elementos arbitrarios, sino que se configuran alrededor de *núcleos actitudinales*. Estos núcleos representan las valoraciones centrales o predominantes que emergen en un discurso, siendo los puntos clave que guían y definen las percepciones del hablante sobre los temas tratados, por ejemplo, esa lengua es *bonita*. A través de estos núcleos actitudinales, se pueden identificar las valoraciones más significativas de los hablantes. En este sentido, encuentro que estos núcleos presentan un paralelismo —figura 2— con el léxico valorativo, ya que ambos comparten la función de transmitir emociones o sentimientos, regulaciones normativas y morales, además de cualificaciones. En el apartado §2.2, profundizaré en la interrelación entre el léxico valorativo y las actitudes lingüísticas, con el objetivo de fortalecer y ampliar los argumentos presentados con anterioridad.

FIGURA 2. *Paralelismo entre teorías y sus términos*



Fuente: elaboración propia

Un término sustancial recurrente es el de *ideología* que ha sido abordado desde diversas disciplinas y se distingue de *ideología lingüística*, *ideología de la lengua* o *ideología del lenguaje* (Woolard y Schieffelin, 1994; Woolard, 2012). El primer término, con base en Van Dijk (2006), se refiere al conjunto de creencias que se tienen acerca de las lenguas que una sociedad comparte y que controla las prácticas a partir del eje cognitivo, social y discursivo —los mismos elementos del interaccionismo—. También asegura que la ideología se puede aprender de forma explícita “desde arriba”; es decir, desde las instituciones, hasta llegar a la interacción cotidiana. Entonces, podemos estar de acuerdo en que los discursos reproducen ideologías propias de cada nicho social y el sistema educativo no es la excepción —tal como propongo en mi hipótesis— en otras palabras “La representación ideológica²⁷ de la función y del valor social de la lengua incorpora, en su proceso de construcción, aquellos elementos característicos de su dinámica social reconocida por sus hablantes, así como las interpretaciones reflexivas y valorativas preexistentes” (Lewin, 1986, pp. 336-337). Desde mi punto de vista lo anterior se completa con las afirmaciones de Woolard (2012) respecto a que la ideología “está directamente vinculada a posiciones de poder social, político y

²⁷ Entendida como: “[...] el resultado de una construcción intelectual colectiva, que incide en tanto una instancia constitutiva de la producción lingüística, así como de la acción social misma” (Lewin, 1986, p. 336)

económico. La ideología es vista como un conjunto de ideas, discursos o practicas significativas puestas al servicio de la lucha para adquirir y mantener el poder” (p. 24).

El segundo término, *ideología lingüística*, mana a partir de que Bloomfield en sus primeros trabajos se percató acerca de las observaciones y evaluaciones que se hacían a las formas verbales considerando, prescriptivamente, que eran algo insignificante, pernicioso o un “desvío” que impedía explicar la estructura del lenguaje (Woolard, 2012). En cambio, desde la lingüística antropológica y la sociolingüística la ideología lingüística tiene cabida ya que contextualiza y ofrece, de manera amplia, las razones de los significados que surgen de los hechos lingüísticos, o sea, se define como “the cultural (or subcultural) system of ideas about social and linguistic relationships, together with their loading of moral and political interests” (Irvine, 1989, p. 255). La ideología lingüística generó una discusión que buscaba legitimar su injerencia en la estructura de la lengua y, viceversa; es decir, reconocer que están “mutuamente determinadas” (Rumsey, 1990, p.357). Este vínculo entre las estructuras sociales y la forma particular del habla (Milroy, 2001) también se destaca al precisar que las ideologías lingüísticas son “sets of beliefs about language articulated by users as a rationalization or justification of perceived language structure and use” (Silverstein, 1979, p.193). En todo caso, me parece que se pueden completar las definiciones anteriores si entendemos que las ideologías lingüísticas “son las representaciones, sean explícitas o implícitas, que interpretan la relación entre la lengua y los seres humanos en el mundo social.” (Woolard, 2012, p. 19).

Me gusta pensar como Woolard (2012) respecto a que la ideología lingüística parte de una relación de poder social, político y económico que practican los grupos dominantes. A mi parecer, podemos precisar que las ideologías lingüísticas son prácticas verbales de los

hablantes en función de su sistema individual de creencias —como parte de la categoría del juicio— influenciado por las experiencias y las fuerzas de poder acerca de aspectos socioculturales y lingüísticos. Así es posible entender cómo se conforman, transmiten y replican las actitudes lingüísticas

Cabe señalar que tales actitudes lingüísticas suelen encubrirse u ocultarse, según la situación comunicativa de los hablantes, con la finalidad de integrarse a un grupo etnolingüístico de prestigio. Sin embargo, a decir de Moreno Fernández (1998), es difícil que el grupo representativo de variedades minoritarias pueda ascender en el ámbito social, mejorar su economía o interactuar con hablantes de otras variedades. Esto es algo que he podido constatar en la escuela pública República de Colombia, donde los NCLE buscan encontrar afinidad con los NSLE y reestructurar su identidad a raíz de su lealtad lingüística (Moreno Fernández, 1998; Aubague, 1986) en proceso de consolidación “[...] la construcción de la identidad desde el punto de vista de los discursos individuales y del interdiscurso social, podemos definirla como el resultado emergente de todas las interacciones que le permiten al individuo reconocerse a sí mismo como parte de una comunidad y, viceversa, ser reconocido como parte de una colectividad determinada” (Pfleger, 2018, p. 11).

La identidad surge a partir de que se conforman actitudes al interior del nicho social familiar, tanto positivas como negativas, que se generan por sentimientos y emociones. Esto está relacionado con el hecho de que una persona se sienta identificada con una lengua o con algún aspecto funcional de la misma (Zimmermann, 1991; Moreno Fernández, 1998; Terborg y García, 2011, Hernández, 2020). La identidad, dice Giménez (1993) siguiendo a Holzner, tiene que ver con que “Todo actor social puede ser considerado bajo dos perspectivas: como

objeto, es decir, bajo el punto de vista del observador externo que lo percibe desde afuera como una identidad social; y como sujeto, o sea, bajo el punto de vista del propio actor social que se autopercibe como fuente consciente y motivada de su acción” (pp. 23-24). Es decir, la identidad, ya sea individual o colectiva, selecciona e integra repertorios etnolingüísticos propios y ajenos, para asumirse como dentro o fuera de un grupo social, según la situación. Desde esta perspectiva, sostengo que el nicho social escolar contribuye a que los niños, con el paso de los años escolares, desarrollen una conciencia sobre cómo son percibidos por los demás y cómo desean ser percibidos. Esta dinámica se evidencia en actos como la negación u ocultamiento de su legado etnolingüístico, motivados por el temor a ser segregados, estigmatizados o señalados. A su vez es pluridimensional (Giménez, 1993, 2003), es objetiva o subjetiva —dependiendo de quién observa y cómo observa— y autorreflexiva, pues depende de cómo nos vemos a nosotros mismos o queremos que los demás nos vean, de ahí que las actitudes lingüísticas permiten que los hablantes se sitúen, de manera social e individual, ante un input que se valora en función del afecto el juicio o la apreciación. Continuemos, pues, en el siguiente apartado, reconociendo cómo las actitudes lingüísticas pueden ser abordadas desde una perspectiva como la Teoría de la Valoración que tiene un especial interés por la ontogenia que da lugar al desarrollo de la actitud, de ahí la pertinencia en estudios de habla infantil como este.

2.2 La Teoría de la Valoración

La Teoría lingüística de la Valoración tiene sus orígenes en la Lingüística Sistémico Funcional (LSF) encabezada por Halliday (1978) y, posteriormente, fue retomada por Martin (1995, 1997, 2000), (1997), Macken-Honrarik, White (2000, 2003, 2022), Christie y Martin (1997), Martin y Rose (2003), Painter (2003), Martin y White (2005), entre otros. Pero no es

hasta que Halliday (1975) distinguió que en una interacción real —hablante oyente— hay tres funciones del lenguaje las cuales buscan explorar las formas y los recursos con los cuales los hablantes revelan, de manera retórica, sus posiciones que construyen con una base léxico-gramatical.

Con certeza, esta teoría ofrece un marco interpretativo y descriptivo del lenguaje con el cual se construyen y negocian los significados en una interacción, Hernández González (2009). La *función ideacional* consta de un posicionamiento actitudinal de tipo emocional, ético o estético del que surge el contenido proposicional que se codifica en un mensaje —positivo o negativo— dirigido a “personas, lugares, objetos, hechos y circunstancias” (Kaplan, 2004, p. 59). La parte central de este postulado es la *función interpersonal* de tipo dialógico²⁸ en el que la actitud del hablante *modaliza*²⁹ las emisiones y posiciones que el hablante adopta en relación con el destinatario (Stubbs, 1986), considerando su responsabilidad; es decir, en la interacción, los significados se ajustan a las estructuras que los hablantes eligen para expresar sus puntos de vista acerca de eventos, cosas y personas, con el fin de que su mensaje sea elocuente y manifieste valoraciones sin afectar su imagen positiva ante el oyente y sin poner en riesgo el orden social (Brown y Levinson, 1987). Por último, se requiere de una *función textual* —como un subtipo del dialógico— permite codificar, de manera concreta, el mensaje de un hablante. Pone de relevancia lo que el hablante cita o refiere de lo dicho por otros hablantes debido a que tiene una pertinencia en el presente. De estas tres funciones, las que conciernen a la Teoría de la Valoración son la ideacional y la interpersonal, pues su punto focal es desentrañar los elementos léxico-

²⁸ También se le suele encontrar como: “modalidad, evidencialidad, mitigación, intensificación, lenguaje evasivo y metadiscursividad” (Kaplan, 2004, p. 59).

²⁹ Porque se pueden identificar el grado de compromiso y la forma en que el hablante expresa sus proposiciones.

gramaticales mediante los cuales un niño manifiesta su posición ante algo o alguien, lo que ha originado una serie de propuestas que nombran y trabajan con esta función (Pérez, 2013).

Los estudios del significado léxico-gramatical, que dejan ver la perspectiva y posición del hablante en una interacción, han sido objeto de análisis de muchas perspectivas como la gramática de la modalidad (Stubbs, 1986), la evidencialidad (Chafe, 1986), (Stance, Biber y Finegan, 1988, 1989) y metadiscurso (Vande Kopple, 1985); sin embargo, encuentro que, dentro de la Teoría de la Valoración (Martin 1984, 1995, 1997, 2000; White 2000, 2003, 2022; Martin y White, 2005), se engloban los aspectos centrales de las anteriores de una manera clara y estructurada, además de que ofrece un marco explicativo más completo³⁰.

De inicio, el estudio de la valoración apela al análisis del discurso³¹ en sus contextos culturales reales y naturales, pues se espera que surjan significados —se eligen unos en lugar de otros— en un determinado contexto social donde se valora la opinión, el sentir, los juicios y experiencia de los interlocutores y las actitudes de los hablantes, por consiguiente, se forjan alianzas entre personas afines, ya que comparten un mismo punto de vista, pero También se da un distanciamiento con quienes no coinciden. Tales valoraciones pueden darse a partir de recursos retóricos, semánticos, unidades oracionales y léxico-gramaticales, tanto afectivos, ético-morales y estéticos, en función del contenido de las conversaciones que se llevan a cabo.

³⁰ Incluso, Martin aclara que su propuesta surge en un entorno anglosajón, de tal manera que, para replicarse a otras lenguas, hablantes y culturas, es muy probable que requiera de una adaptación.

³¹El análisis del discurso “procede aislando las unidades del discurso o categorías básicas y estudiando su combinación y funcionamiento en secuencias bien formadas que dan lugar a discursos coherentes” (Moreno Fernández, 1998, p. 159).

El fin de esta tesis es partir del léxico valorativo en el discurso para poder acceder al significado léxico, oracional y pragmático. La importancia de la valoración contribuye a la conformación de conocimiento que condiciona la manera en que pensamos y se compone de tres subsistemas lingüísticos subjetivos, porque dependen del hablante y su bagaje sociocultural: actitud, compromiso y gradación. la *actitud* compuesta por el *afecto* —sentimientos o emociones³²—, los *juicios* —juzga el comportamiento o la conducta con base en criterios sociales y morales—, y la *apreciación* —valoraciones acerca de la reacción, composición, o la valuación de las cosas— (Martin, 2000). Por otra parte, la actitud positiva o negativa en un discurso y puede ser explícita o implícita. Si se trata de esta última, el receptor requiere utilizar su sistema de creencias y expectativas para interpretar el mensaje, de tal manera que es mejor analizar el enunciado completo en lugar de palabras aisladas.

Al respecto de la subjetividad, Barriga Villanueva (1993) comenta que la emotividad, la expresividad y afectividad son sus características intrínsecas y asegura que una buena forma de adentrarse a su análisis es a través del léxico. Por su parte, González (1968) sostiene que hay escalas de valores que están condicionadas a la variación que la estima colectiva propone, mientras que Manheim indica que en la actualidad tendemos a relativizar los valores y puntos de vista. En palabras de Durkheim (1951 [1911]) hay una *subjetividad objetiva* puesto que la valoración depende de estimaciones sociales que varían de cultura en cultura.

El segundo subsistema, a decir de White (2022), es el *compromiso* que abre la posibilidad para que el hablante se posicione, con su discurso, ante lo que el otro emite.

³² De acuerdo con las investigaciones empíricas de Ekman (1999, 1984), los seres humanos contamos con seis expresiones emocionales espontáneas que responden a un estímulo; por ejemplo, la sonrisa es el efecto de un chiste. Las emociones a las que Ekman se refiere son: miedo, enojo, alegría, tristeza, disgusto, sorpresa.

También son importantes los diversos grados de compromiso del hablante acerca de lo que enuncia y el vínculo entre el hablante y oyente. De manera general, se valoran las expresiones —pueden ser palabras, pero, sobre todo, realza la importancia de las frases o enunciados completos— que se pueden interpretar como indicadores de que la persona, lengua, cosa, situación, acción, evento o estado de cosas de lo que se habla, tiene una carga positiva o negativa bajo una realidad contextual que realza el carácter de la actitud. White (2000) afirma que, dentro del compromiso, los significados subjetivos se plantean en función del contenido proposicional de los enunciados, de tal manera que las condiciones de verdad advierten su confiabilidad. Si se da el caso de que el hablante no esté comprometido con la verdad de lo que enuncia o cuando tiene incertidumbre, puede recurrir a formas modales para posicionarse desde una postura interpersonal.

Entonces, viene al caso la *heteroglosia* (Bajtín, 1982), como una visión dialógica del lenguaje que se enfoca en la comunicación social, donde hay un intercambio de voces que se reproducen, citan o manipulan, a partir de las intenciones. White (2000) afirma que, dentro del compromiso, los significados subjetivos se plantean en función del contenido proposicional de los enunciados, de tal manera que las condiciones de verdad advierten su confiabilidad. Si se da el caso de que el hablante no esté comprometido con la verdad de lo que enuncia o cuando tiene incertidumbre, puede recurrir a formas modales para posicionarse desde una posición interpersonal. Se caracteriza por presentar distintos puntos de vista coexistiendo, además de que une textos pasados con el presente, encaminados a ser útiles en el futuro. En otras palabras, busca “valorar, adoptar posiciones, construir personas textuales o identidades discursivas, asumir roles, negociar relaciones, y transformar en “naturales” las posturas intersubjetivas que son, en última instancia ideológicas” (Kaplan, 2004, p. 53).

Con respecto a la intersubjetividad, desde la psicolingüística, Trevarthen (1979) refiere que es parte de la subjetividad del adulto y el niño que se acopla en el margen de la interacción social; es decir, desde etapas tempranas los bebés deben tener la capacidad de mostrar a sus interlocutores aspectos que indiquen conciencia e intencionalidad individual que se denomina subjetividad. Asimismo, los bebés deben poderse adaptar a la subjetividad de los hablantes que se encuentran a su alrededor; es decir, de esta manera demuestran la *intersubjetividad*. De igual manera Serra *et al* (2000) expresa que para hablar de este término es necesario que los niños sean miembros activos del sistema social, empezando por la interacción familiar donde el significado compartido es el primer atisbo de un sistema de relaciones sociales, entonces podemos entender que “la intersubjetividad implica suponer que el significado de un objeto o acontecimiento tiene para el hablante el mismo significado que tiene para el interlocutor” (p. 153).

En cuanto a que la intersubjetividad es ideológica, se entiende que cada enunciado —el lugar donde se da el intercambio verbal apoyándose de la polifonía— está orientado por y hacia alguien. Por su parte, Kristeva (1986), siguiendo las ideas de Bajtín, desarrolla el término *intertextualidad*, que entiende como aquellos enunciados que no son nuevos, pues se basan en enunciados pasados que se mantienen en constante reelaboración. Al respecto de *polifonía* Ducrot (1984) la entiende como “la evocación lingüística de otras voces y puntos de vista argumentativos” (Montero, 2009). Muñoz (1983) respalda la idea de que existen construcciones ideológicas que forman parte de una conciencia social generalizada, y son referencias cualificativas relacionada con un grupo social que se apropia de discursos valorativos ajenos y los asume como propios. Por ello, se pone énfasis en la importancia de reflexionar acerca del papel de la valoración, cuando se ve dentro de la coyuntura de la

estabilización o la transformación de conflictos lingüísticos (Lewin, 1986). Me parece que, para el análisis de las respuestas infantiles, la intertextualidad (Kristeva, 1986) y polifonía (Ducrot, 1984) son términos clave para la identificación de un discurso infantil influenciado por el nicho social escolar, cuyas explicaciones constituyen la fuente principal valorativa, mientras que la *argumentación de autoridad* resulta relevante al momento de que alguien con cierto mando o jerarquía afirma algo sin que se cuestione su veracidad (Christian, 1996). Por demás está decir que los niños tienen una figura de autoridad en cada nicho social que representa una influencia discursiva.

Por su parte, la *gradación* se enfoca en la acentuación/disminución e intensificación/atenuación de la *fuerza* que se le otorga a un enunciado y se centra en valorar el impacto que puede llegar a tener un discurso, frente al otro. En el caso de mi corpus he encontrado atenuadores como: *un poco productivo*, *medio morenita*, *poquito triste*. Adverbios enfáticos: *más común*, *muy triste*, *le gusta mucho*, *ya deben de estar*, *sí me gustó*. Adverbios de negación *no se debe*, *nada de malo*, *nunca vas a poder ser abogada o empresaria*. En cuanto a los elementos que pueden considerarse *foco*, en sí no muestran gradación, pero sí intensifican o, como los que encontré en mi corpus, atenúan: *tal vez diferentes*, *felices creo*, *como mestiza*. Al respecto, Kornfeld y Avellana (2018) mencionan que “la atenuación es la duda o posibilidad, que forma parte de la modalidad epistémica. La duda o posibilidad expresa un grado bajo de compromiso del hablante hacia su enunciado, a través de recursos como la perífrasis verbal con *poder*” (p. 200). La modalidad, de acuerdo

con la *Nueva Gramática de la lengua española* (2010) es “la expresión de la ACTITUD DEL HABLANTE³³ en relación con el contenido de los mensajes” (p. 150).

A propósito de la modalidad, las perífrasis verbales son construcciones gramaticales complejas dentro del léxico de los hablantes. A pesar de que se forman por más de un verbo, son unidades que actúan como núcleo de predicado con un único significado y tienen la función principal de agregar matices valorativos a lo que expresan. En palabras de Gómez Torrego: “[...] manifiestan un valor modal; es decir, a través de ellas manifiesta una actitud subjetiva del hablante, que puede ser de obligación, necesidad, posibilidad, conjetura, intención, inoportunidad, capacitación, aproximación, etc.” (1988). En este mismo sentido, la *Nueva Gramática de la lengua española* (2010) sugiere que hay predicados intensionales que crean contextos modales al situar el contenido de la oración subordinada en un mundo hipotético, lo que suspende la identificación de las entidades implicadas. Este grupo incluye los predicados de modalidad, como *poder*, *deber*, *ser necesario*, entre otros, que expresan probabilidad, capacidad, necesidad u obligación. También abarca los predicados de voluntad e influencia, como *querer*, *buscar*, *sugerir*, etc., que reflejan deseos o intenciones cuyo cumplimiento ocurre en un futuro respecto al momento del predicado. Resulta evidente que una forma de expresar estos matices modales es mediante el uso de perífrasis verbales, que permiten enriquecer el sentido de los predicados intensionales, más adelante en lo relativo al juicio, voy a retomar este tema.

Ya he señalado que los significados actitudinales se subdividen en tres: el afecto tiene que ver con la valoración que el hablante realiza para indicar sus emociones hacia la persona,

³³ Las versalitas son del autor.

cosa, acontecimiento o situación. Se puede producir gracias a verbos de emoción que se vinculan a procesos mentales como *amar* u *odiar*, pueden ir en primera persona — *me gustan* mucho las lenguas originarias— siendo así *autoral* porque los hablantes pueden indicar y hacerse responsables de cómo ha sido su respuesta emocional hacia lo que están valorando, de esta manera también se establece un *rappport* con los interlocutores, ya que se espera una aceptación, comprensión o simpatización de su parte. También pueden ser en segunda y tercera persona —*mi mamá* quiere que aprenda a hablar mi idioma triqui— convirtiéndose en *no-autoral* porque el hablante describe las emociones de otros actores sociales. Pueden expresarse mediante una cualidad con adjetivos que denotan emoción —un niño *alegre*—, una apreciación —el niño estaba *alegre*—, una circunstancia con el adverbio circunstancial de modo—el niño jugaba *alegremente*—, un proceso de tipo afectivo mental —el regalo *agradó* al niño— o afectivo conductual —el niño *sonrió*—, incluso un comentario —*felizmente* durmió una larga siesta— (White, 2022). Incluso, el afecto también puede manifestarse a partir de sustantivos como *alegría* o *desesperación* (Kaplan, 2004). El afecto se puede notar a partir de la *emoción* que expresa el grado de felicidad/infelicidad, seguridad/inseguridad, satisfacción/insatisfacción de lo que enuncia el hablante, como se puede ver en la tabla 1.

Es interesante como el tema de las emociones ha sido trabajado desde la lingüística cognitiva por Lakoff y Johnson (1999) y Lakoff (1987) a partir del estudio de las metáforas corporales y como los hablantes conocen el mundo y se expresan a partir de su propia experiencia corporal. También en español las emociones han sido abordadas desde la sintaxis y semántica funcional (Melis, 1997a y 1997b, 1999). Empero, abordar al afecto desde una perspectiva que surge de la actitud e involucra al contexto, la interacción de los hablantes, la

cultura, la subjetividad, el discurso en que emergen las valoraciones, la gradación y el compromiso se debe en gran parte a Martin (2000) que lo clasifica con base en cinco variables:

- I. Considerar si la cultura interviene en los sentimientos positivos o negativos
- II. Considerar si es que los sentimientos expresan emociones que tengan alguna manifestación paralingüística o algún estado mental
- III. Considerar si los sentimientos reaccionan frente a un sujeto externo o un estado general
- IV. Puede haber una gradación de los sentimientos, pues se sabe que las lexicalizaciones pueden ubicarse en escalas, a saber, agradar<gustar<encantar
- V. Considerar si dentro de las emociones es posible que existan intenciones a estímulos de tipo *realis* o *irrealis*

TABLA 1. *Categorías de afecto: expresiones congruentes*

AFECTO		
Categoría	Ejemplos positivos	Ejemplos negativos
felicidad/infelicidad	feliz, alegre, jubiloso/a, optimista	deprimido/a, triste, miserable, angustiado/a
seguridad/inseguridad	confiado/a, seguro/a, tranquilo/a, sereno/a	ansioso/a, preocupado/a, inseguro/a, intranquilo/a
satisfacción/insatisfacción	interesado/a, absorto/a, estar enfrascado/a, gustar	cansado/a, aburrido/a, exasperad/o, odiar

Fuente: (Kaplan, 2004, p. 62)

En cuanto al juicio, reflexionar acerca de los valores ha sido un tema de interés en las religiones orientales y la filosofía griega que han sentado las bases de los valores actuales, entre ellos, la idea de la justicia establecida por Platón y los mandatos religiosos. Sin duda la historia nos ha enseñado que los valores cambian y se reconstruyen de manera constante, pues ya Nietzsche pregonaba por una “transmutación general de los valores” a fin de que la civilización cristiana se abriera hacia la nueva cultura. Por tanto, los valores obedecen a un orden subjetivo, pues Russell afirmaba que las expresiones surgen a partir de nuestras

emociones más no de los hechos. El carácter subjetivo de los juicios de valor, según Carnap, se reconoce por ser:

[...] imperativos morales disfrazados, puesto que no hay diferencia de contenido entre el precepto que manda «no matar» y el juicio de valor «matar es malo». De ahí que no se pueda decir de los juicios de valor que son verdaderos o falsos, puesto que no se afirma ni se niega nada: únicamente expresan un punto de vista subjetivo de quien emite el juicio (González, 1968, p. 6).

Kaplan (2004) define al juicio como valoraciones que no son en realidad del hablante, puesto que se adquieren por conducto social, son normativas y se guían por la modalidad epistémica (Vázquez Laslop, 1999; Lyons, 1977) que, a través de las perífrasis, expresan el grado de certeza o duda, la probabilidad, posibilidad o predicción de lo que el hablante supone va a ocurrir, la creencia, la obligación, el permiso para decir o realizar algo, así como el deseo y se rigen por reglas morales y éticas que regulan el comportamiento humano. Desde luego que esta categoría genera repertorios etnolingüísticos que, como Derrida (1998) sugiere, incluyen lo que los hablantes tienen y lo que les gustaría tener porque les fue negado y lo expresan a partir del deseo. Mientras que Butler (1997) asegura que la *normatividad* define lo que un hablante puede o debe decir o, al contrario, de tal manera que se genera una censura productiva que se vuelve parte de los hablantes y crea fronteras entre las lenguas.

El juicio tiene un carácter dicotómico, pues remite a valoraciones positivas o negativas³⁴, buenas o malas, apropiadas e inapropiadas o correctas e incorrectas. Esto tiene que ver con el hecho de que esta categoría está constreñida por la expectativa y moralidad de

³⁴ Reconozco que es muy complejo otorgarle un valor positivo o negativo al léxico, sin embargo, en algunos casos es posible determinar, por el contexto discursivo y a través de la gradación, si las valoraciones infantiles tienden hacia algún polo.

una sociedad que transmite y reproduce una ideología y cultura particular a través de la intertextualidad. Kaplan divide a los juicios según:

- I. Juicios de estima social que se subdividen en los relativos a la *normalidad* —qué tan normal es una persona—, la *capacidad* —qué tan competente es una persona— o la *tenacidad* —qué tan decidida es una persona— que se demuestra a partir de la conducta.
- II. Juicios de sanción social vinculados con la *veracidad* e *integridad moral*.

TABLA 2. *Categorías de juicio: expresiones congruentes*

JUICIO		
ESTIMA SOCIAL		
	Ejemplos positivos (admiración)	Ejemplos negativos (crítica, sin implicaciones legales)
normalidad	corriente, común, normal, afortunado/a, moderno/a	excéntrico/a, extraño/a, raro/a, desafortunado/a, anticuado/a
capacidad	habilidoso/a, inteligente, intuitivo/a, atlético/a, fuerte	inhábil, lento/a, tonto/a, torpe, débil
tenacidad	heroico/a, valiente, confiable, infatigable, perseverante	cobarde, apresurado/a, no confiable, distraído/a, perezoso/a
SANCIÓN SOCIAL		
	Ejemplos positivos (alabanza)	Ejemplos negativos (condena, puede tener implicaciones legales)
veracidad	sincero/a, honesto/a, genuino/a, franco/a, directo/a	deshonesto/a, mentiroso/a, inauténtico/a, manipulador/a
integridad moral	moral, bondadoso/a, respetuoso/a de la ley, sensible, justo/a	inmoral, malvado/a, corrupto/a, cruel, injusto/a

Fuente: (Kaplan, 2004, p. 64)

González (1968) asegura que una reflexión interesante acerca de la distinción entre juicios de valor, hechos de valor y juicios de la realidad es la de Durkheim, quien planteaba que cuando decimos que *los cuerpos son pesados* o que *la nieve es fría*, nos referimos a cosas existentes en la realidad, a diferencia de cuando emitimos juicios que no describen las cosas tal cual son, nos encontramos frente a juicios de valor. Esta desigualdad es un tanto filosófica, pero bien retrata cómo los hablantes conformamos un sistema valorativo a partir de nuestros

propios repertorios etnolingüísticos, basados en la realidad y lo que nos dicen o suponemos que debería ser. En este sentido, González (1968) vuelve a retomar las ideas de Durkheim quien una vez más se cuestiona si en realidad pudiera haber objetividad en las valoraciones, entonces llega a la conclusión de que se convierten en objetivas al momento de que son colectivas y no individuales, pues los juicios no son valoraciones que surjan con espontaneidad, sino que se aprenden de la sociedad. En resumen, encuentro que los juicios valorativos son expresiones que tienen que ver con la admiración y alabanza o la crítica y condena que vinculan un objeto, persona, lengua, situación, etcétera, con un ideal generado por una sociedad.

Por último, la apreciación es vista como la valoración de la forma, el color, la apariencia, composición, significado, entre otros aspectos cualificativos, hacia personas —en el caso de que se valore como entidad—, más no valora su conducta, ya que de eso se encargan los juicios. Pero también la apreciación puede valorar cosas, textos y elementos abstractos, centrándose en la estética y los sistemas de valor social ya establecidos, desde luego que, también pueden ser positivos o negativos. Martin (2000) señala que la apreciación se distingue a partir de tres dimensiones: reacción, composición y valuación que, como se puede notar en la tabla 3, tienen que ver con el impacto, la calidad, el balance y la complejidad de lo valorado:

- I. La reacción se centra en la atracción hacia el proceso, objeto o texto que se valora, así como su impacto. A su vez, esta dimensión se subdivide en valores de impacto y calidad.
- II. La composición tiene relación con nuestra percepción, acerca de la proporción y el detalle y se subdivide como valores de balance y complejidad.

III. La valuación con base en nuestra apreciación acerca del factor social de lo que se valora.

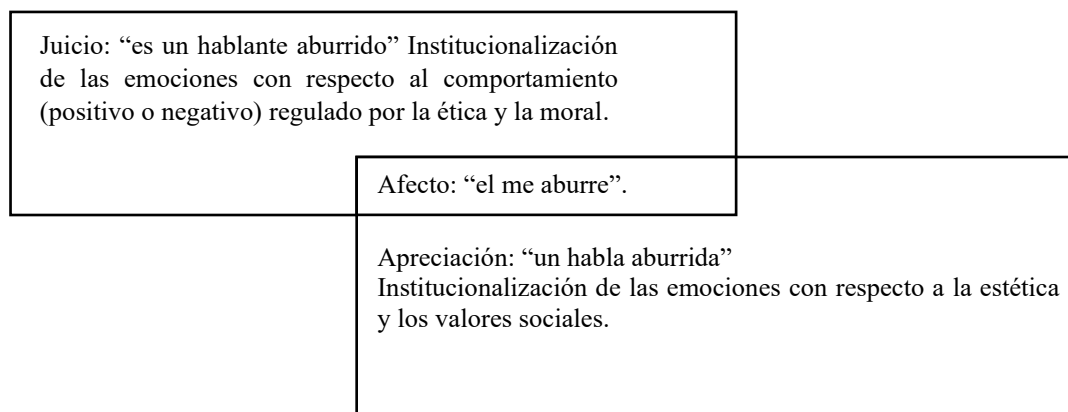
TABLA 3. *Categorías de apreciación: expresiones congruentes*

APRECIACIÓN		
	Positiva	Negativa
REACCIÓN: Impacto	cautivador/a, llamativo/a, atractivo/a, agradable, conmovedor/a	aburrido/a, tedioso/a, ascético/a, pedante, soso/a
REACCIÓN: Calidad	hermoso/a, espléndido/a, encantador/a	feo/a, repulsivo/a, repugnante
COMPOSICIÓN: Balance	balanceado/a, armonioso/a, simétrico/a, proporcionado/a	desbalanceado/a, discordante, desproporcionado/a, asimétrico/a
COMPOSICIÓN: Complejidad	simple, elegante, detallado/a, preciso/a, intrincado/a	extravagante, monolítico/a, simplista, impreciso/a
VALUACIÓN	profundo/a, innovador/a, original, único/a, exigente	superficial, insignificante, reaccionario/a, conservador/a

Fuente: (Kaplan, 2004, p. 66)

Una manera de resumir al juicio, al afecto y la apreciación es de acuerdo con la figura 3 de Martin (2000) en el que una misma raíz morfológica *aburr-*, pero con diferente sufijo -*ido/-ida* y -*e*, puede pertenecer a las 3 subcategorías de la Teoría de la Valoración al cambiar el foco de lo valorado:

FIGURA 3. *Diferencias entre el juicio, el afecto y la apreciación*



Fuente: (Martin, 2000, p.147)

Como hemos visto, la Teoría de la Valoración pone énfasis en el léxico, dentro de su propio discurso, considerándolo una categoría de análisis³⁵. Este léxico se caracteriza por incluir adjetivos, verbos y sustantivos llamados *núcleos actitudinales* que predicen y albergan la parte central de una valoración, los cuales, desde luego, pueden modificarse o reafirmarse. Para ello, se emplea la *gradación* en polos positivos o negativos, a partir de adverbios, como *muy* que modifica un adjetivo como *bonito*, el cual se agrupa dentro de léxico apreciativo. Sin duda, dentro de esta categoría, los adjetivos o adverbios son los que poseen la valoración nuclear. Léxico afectivo con sustantivos como *felicidad* suelen ser productivos, pues son consecuencia de una emoción o sentimiento que, en el caso de mi corpus, lo propicia la lengua. Aunado a ello, el discurso apreciativo, que enmarca a las respuestas infantiles, complementa o aporta la valoración *per se*, pues, en muchos casos, sin haber presencia de un núcleo que exprese afecto, juicio o apreciación, la connotación se convierte en el núcleo de la valoración, a saber, cuando los niños dicen *es su lengua* no hay una valoración léxica, sino pragmática-discursiva de origen identitario.

Desde mi punto de vista, las valoraciones tanto positivas como negativas surgen en el discurso, al momento de la interacción de los hablantes. El posicionamiento que estos tengan cambia con base en el contexto, el compromiso y los objetivos de los interlocutores que acuerdan los significados. En resumen, a mi parecer, las valoraciones son observables en el discurso y pueden ser de carácter afectivo, involucrando los sentimientos y emociones de los hablantes; de tipo juicioso porque se regulan a partir de las normas sociales apelando, sobre todo, a la moralidad deóntica del tipo *poder, deber ser o tener que*. Por último, es de

³⁵ Entiendo que una categoría de análisis es una herramienta metodológica utilizada para definir y delimitar los fenómenos que serán objeto de estudio dentro de una investigación, permitiendo organizar y estructurar el análisis de manera coherente y sistemática.

naturaleza cualitativa porque a partir del impacto, la calidad, el balance, la complejidad y la valuación caracteriza y describe la forma, apariencia, composición de las lenguas, los hablantes, situaciones reales o hipotéticas y otros rasgos etnolingüísticos. En este sentido, la valoración está presente en las actitudes lingüísticas y tienen en común conocer las perspectivas de los hablantes en función del valor que le otorgan a lo valorado.

En lo relativo al léxico valorativo, si bien he mencionado que surge dentro de la Teoría de la Valoración, me gustaría profundizar en el siguiente apartado acerca de qué se concibe como tal, además de aportar mi propia definición.

2.1.1 ¿Qué es el léxico valorativo?

Como Serra *et al* (2000) afirman, el conjunto de palabras de una lengua compone su léxico. En este sentido hablar de un *léxico valorativo* que deriva de la Teoría de la Valoración es explicar en qué nivel de análisis lingüístico se hace notar la valoración discursiva. Asimismo, este léxico valorativo puede diversificarse gracias a las categorías y subcategorías de Martin y White vistas en el apartado anterior, de tal manera que, el agrupamiento de este léxico subyace a la percepción de lo valorado, siendo una perspectiva subjetiva de los hablantes. Es interesante que Serra *et al* (2000), aunque psicolingüistas, explican que, en una estructura proposicional, se incluyen los términos y las relaciones que guardan entre sí, dando como resultado un mensaje que, con antelación, forma parte de la estructura cognitiva, para después tomar una forma verbal en la que se puede optar por una amplia gama de soluciones léxicas. Podemos distinguir que los hablantes son capaces de elegir, dentro de un conjunto de léxico, un léxico específico para expresar valoraciones y, dentro de ese léxico valorativo, también existe la posibilidad de seleccionar una forma en lugar de otra, este proceso se lleva a cabo

mediante “la semántica, una vez integrada la información pragmática, es determinante, en primer lugar, en la elección del léxico, y, a partir de éste junto a los aspectos pragmáticos [...] para activar los procedimientos sintácticos correspondientes” (Serra *et al.*, 2000, p. 37). Ello significa que los hablantes son conscientes del significado léxico, de tal manera que lo emplean para expresar las valoraciones que conforman sus actitudes lingüísticas, de ahí su importancia dentro de la Teoría de la Valoración. También a través del léxico valorativo, los hablantes expresan su punto de vista, el cual a menudo está influenciado por una intersubjetividad cargada de un trasfondo sociocultural. En este sentido, dicho léxico no sólo refleja las posturas individuales de un hablante, sino que también puede incorporar las perspectivas compartidas por los miembros de una misma comunidad lingüística.

Ciertamente, aunque no hay una definición contundente de léxico valorativo actitudinal, Morett (2024) lo define como “aquel que recae dentro del dominio de la actitud en la Teoría de la Valoración”. No obstante, defino al léxico valorativo como el conjunto de palabras o inventario de palabras del cual un hablante elige, casi siempre de manera inconsciente³⁶, núcleos actitudinales con los cuales expresar sus actitudes en relación con tres esferas: el afecto, el juicio y la apreciación. En relación con la dicotomía consciente-inconsciente, resulta pertinente remitirnos al habla infantil, en particular a la especialización que “se vuelve palpable en una intencionalidad comunicativa más consciente en los niños mayores, quienes parecen aumentar su deseo de comunicarse con mayor eficiencia al tomar en cuenta a sus oyentes y producir expresiones con más complejidad lingüística” (Ramos, 2022, p.4). De hecho, cuando de afecto se trata, el hablante involucra sus sentimientos y

³⁶ En los casos en los que el hablante es consciente de la sensibilidad del tema es posible que tienda a cuidar más sus discursos, tal como el fenómeno de la paradoja del observador ha descrito.

emociones al percibir un hablante, lengua o situación; manifiesta juicios que tienen que ver con normas sociales y morales que regulan el comportamiento de las personas que forman parte de un grupo social y, por último, refleja las apreciaciones que cualifican lo valorado.

Con base en mis datos y lo que la Teoría de la Valoración dicta, los verbos de emoción de tipo mental (Melis, 1997a y 1997b, 1999) como *gustar*, *amar* y *encantar* y adjetivos como *feliz*, sustantivos como *pena* o *felicidad* —por mencionar algunos—, corresponden a un léxico valorativo afectivo. Los verbos epistemológicos como *deber* o *tener*, son núcleos actitudinales de un léxico valorativo juicioso, mientras que adjetivos como *bonito* y *feo* también lo son, pues se incluyen dentro del léxico apreciativo. En resumen, desde mi perspectiva, el léxico valorativo constituye un conjunto de palabras cuya función principal es expresar valoraciones subjetivas explícitas en un discurso. Estas valoraciones pueden ser de naturaleza afectiva, juiciosa o apreciativa, y se manifiestan de manera clara, tanto positivas como negativas. Por estas características, el léxico valorativo es semejante a un núcleo actitudinal, ya que ambos comparten la función de reflejar las valoraciones más notables dentro de un discurso.

En lo que compete a esta tesis, tales discursos surgen en la etapa de los años escolares en la que los niños consolidan su sistema lingüístico hasta convertirse en hablantes competentes, de tal suerte que el desarrollo del sistema valorativo infantil se efectúa derivado de un desarrollo lingüístico, cognitivo y sociocultural. Es muy probable que los niños adquieran el sistema de valoración de sus cuidadores, en la cual apelan a la *intertextualidad* en la que “el emisor decide citar o hacer referencia a las palabras o a los pensamientos de otros” (Kaplan, 2004, p. 59). Entonces los niños son capaces de seleccionar, dentro de su propio sistema de valoración, los elementos léxicos que le son más útiles y convenientes al

interactuar. Es así como la teoría interaccionista tiene lugar en esta tesis y a continuación ahondaré en ello.

2.3 Interaccionismo

La Teoría de la Valoración enfatiza el papel de la *interacción* entre los participantes de una conversación, sobre todo, porque los significados adquieren una negociación heteroglósica (White, 2000). En el área de adquisición y desarrollo de la lengua existe una gama de postulados teóricos que ofrecen una explicación acerca de los elementos que intervienen en los años escolares y los procesos mediante los cuales se lleva a cabo. Uno de ellos es el interaccionismo, el cual viene a destacar en esta tesis de corte sociolingüista que tiene como fin observar si el léxico valorativo es una mirilla para observar actitudes lingüísticas infantiles que se caracterizan por ser *psicosociales*; es decir, por un lado las actitudes realizan una valoración social y, por el otro, llevan a cabo una *conciencia sociolingüística*, que tiene que ver con el hecho de que una persona es consciente de la existencia de sus actitudes acerca de hechos sociolingüísticos, además de que tienen la posibilidad de elegir un uso lingüístico sobre otro. Este hecho psicosocial de las actitudes se vincula con el significado o las connotaciones sociales acerca de una lengua que los seres humanos tienden a apreciar o valorar con base en el estatus o las características sociales de quienes las usan (Moreno Fernández, 1998). En efecto, para llegar a tal conciencia sociolingüística, un niño requiere de la interacción estrecha con su cuidador, como un andamiaje³⁷, que le proporciona el input

³⁷ “Cuando los padres perciben que el niño desarrolla cierta actividad para alcanzar un fin, o sea, cuando el niño está situado en lo que denominó *zona de desarrollo próximo* con posibilidades de aprender una actividad determinada, se convierten en un soporte o ayuda para que lo adquiriera, y la manera de hacerlo juntamente con su hijo o hija. De esta manera, los padres se convierten en el *andamiaje* para el aprendizaje y el cambio de los niños” (Serra *et al.*, 2000, p.148).

o estímulo necesario del cual no sólo emergen formas lingüísticas, sino también léxico valorativo que atisba actitudes lingüísticas.

El interaccionismo, como postura teórica, se refiere a la actividad que requiere el intercambio de significados lingüísticos entre dos o más personas. De ello surge el *habla dirigida al niño* (HDN) como algo imprescindible que inicia en lo paralingüístico y elementos léxicos que los niños observan y replican en sus propias estructuras lingüísticas —pues se diferencian del habla adulta— que, posteriormente, se convierten en estructuras especializadas (Barriga Villanueva, 1990; Vygotsky, 1995; Berman, 2008; Ramos, 2022). De esta manera, el habla dirigida al niño facilita la aprehensión de las estructuras gramaticales y las pautas de comportamiento lingüístico, con el fin de que el niño logre convertirse en un hablante competente. Esta forma particular de interactuar con los infantes se ha encontrado en muchas sociedades y culturas con diferentes formas, se caracteriza por “un ritmo [que] es lento, una entonación exagerada, una frecuencia fundamental elevada, muchas repeticiones, una sintaxis sencilla y un vocabulario sencillo y concreto” (Berko Gleason y Berstein Ratner, 1999, p. 414).

Bruner (1995), Ninio y Snow (1996) y Berko Gleason (1999) aseguran que el factor biológico es un elemento relevante para el desarrollo lingüístico; sin embargo, no lo asumen como el único, ni el más importante pues “este mecanismo no podría funcionar en el niño sin la ayuda dada por el adulto, que se incorpora, junto con él, a una dimensión transaccional” (Bruner, 1995, p. 22). Bruner (1995) sostiene que el control que los adultos ejercen genera un Sistema de Apoyo de la Adquisición del Lenguaje —LASS— que tiene la función de darle estructura al lenguaje de entrada en los niños con el fin de que funcione, de manera adecuada, a partir de la interacción. Asimismo, el LASS le da la posibilidad al niño de ser

parte de una comunidad lingüística y de una cultura en particular, apoyado del Dispositivo de Adquisición del Lenguaje —LAD— acuñado por los generativistas y que asegura la existencia de una capacidad innata que permite que los niños dominen el lenguaje concebido como un sistema simbólico. Merece la pena recalcar que para los interaccionistas el LAD, no es un elemento absoluto, sino un facilitador del desarrollo lingüístico puesto que “los niños adquieren el lenguaje parcialmente por medio de la mediación y ayuda de los demás, y no únicamente a través de la propia actividad mental ejercida al procesar el lenguaje adulto. Por tanto, se considera necesaria la interacción, más que la exposición” (Berko Gleason y Berstein Ratner, 1999, p. 415).

Vygotsky (1979) resaltaba el papel de la interacción social y la cultura en el desarrollo infantil, además de los procesos psicológicos superiores. Este autor también afirmaba que cualquier función debía aparecer en dos ocasiones, siendo la primera dentro del nivel social o interpsicológico y la segunda en el plano personal o intrapsicológico. Una manera de ejemplificarlo fue con el gesto de indicar o señalar que, a pesar de no ser un lenguaje formal, manifiesta las intenciones del niño que el adulto es capaz de distinguir, creándose así una *interacción* eficiente. La conducta de los niños en etapa temprana de adquisición tiene una intencionalidad comunicativa y sus actividades pueden verse como un signo para su interlocutor que tiene que interpretar si las expresiones obedecen a necesidades, sentimientos o afectos; o sea: “el lenguaje transmite información de la intencionalidad del hablante y al mismo tiempo transmite contenidos (significados)” (Serra *et al.*, 2000, p. 154).

Bruner (1995), por su parte, manifiesta que el lenguaje *per se*, organiza cada situación comunicativa *rutinaria* de interacción niño-adulto. Desde la fonología hasta la pragmática se ven envueltos en cambios evolutivos, mas no siempre lineales también denominados

“discontinuidades del desarrollo” (Barriga Villanueva, 1990; Bochner y Jones, 2003; Van Geert y Vesrpoor, 2015; Ramos 2022) propiciados por la necesidad de un niño de comunicar sus experiencias, sentimientos, pensamientos, conocimientos, inquietudes y, desde luego que, sus actitudes, hacia diferentes tipos de interlocutores, cada vez con estructuras más complejas en situaciones y contextos diversos.

Serra *et al* (2000) refieren que antes de que un bebé tenga conductas deliberadas, el medio social es el que interpreta y les concede un significado y es el adulto el que le atribuye una intencionalidad y significado a los elementos prelingüísticos, hasta que el niño pasa a la etapa lingüística, cuando surge una continuidad en la atribución de intenciones, ergo, el niño interioriza, de manera inconsciente, el medio social. De hecho, la interacción social se convierte en el input que desencadena todo un proceso de especialización lingüística (Barriga Villanueva, 1990; Vygotsky, 1995; Berman, 2008; Ramos, 2022) en el que la intervención de la cultura también es necesaria. Asimismo, desde una perspectiva social, las interacciones permiten que los niños reconozcan su lugar en la sociedad, es decir, adquieren su identidad, ya que como Bartolomé y Barabas (1986) mencionan, la lengua es un elemento sustancial de la identidad colectiva y agregan que: “toda forma de identidad social presupone interacción” (p. 79).

Ellis (2015) y Hickmann (2001), entre otros, sugieren que, dentro del proceso de adquisición de una lengua, la parte cognitiva da lugar a formas con mayor efectividad para la comunicación que debe estar apoyada del contexto social. No se le atribuye como la única causa del desarrollo del lenguaje, se le integra como elemento partícipe que sirve a la interacción entre personas. Los significados que se desprenden de la interacción a partir del

lenguaje verbal o no verbal se construyen a partir de la percepción que conforma la realidad por medio del léxico valorativo.

Para abreviar un poco lo que postula el interaccionismo, destaco que logra conjuntar factores lingüísticos, cognitivos y socioculturales en aras de los años escolares como se puede ver a continuación en la figura 4:

FIGURA 4. *Modelo interaccionista del desarrollo del lenguaje*



Fuente: elaboración propia

Por si fuera poco, el interaccionismo se aproxima a la Teoría de la Valoración, ya que ambas se centran en la interacción social. La Teoría de la Valoración se interesa en cómo los hablantes expresan sus sentimientos durante la interacción y cómo valoran los fenómenos de su experiencia. Por su parte, el interaccionismo se dedica a esclarecer cómo los años escolares, mediados por un adulto, es una etapa que se produce a través de elementos lingüísticos, cognitivos y socioculturales. A continuación, presento un apartado que se enfoca en explicar qué son estos años y su relevancia para esta tesis.

2.3.1 Los años escolares o etapas tardías

Enseguida, voy a presentar las características salientes que tipifican a los niños de mi muestra, puesto que se encuentran en etapa de los años escolares, en la cual, no sólo se va

reestructurando su gramática infantil (Barriga Villanueva, 1990), sino que se van complejizando y especializando sus habilidades lingüísticas (Barriga Villanueva, 1990; Vygotsky, 1995; Berman, 2008; Ramos 2022) y metarreflexivas (Hess Zimmermann, 2010; Gombert, 1992). Tales habilidades resultan cruciales a la hora de que un niño produce discursos con los cuales manifiesta sus actitudes lingüísticas por medio del uso de léxico valorativo. La relación entre los años escolares y la emergencia de la valoración me permite comprender las características de las valoraciones infantiles vertidas en mi corpus, pues, derivado de las etapas tardías y la reestructuración del sistema lingüístico infantil, los niños son capaces de aclarar sus respuestas cada vez con mayor pericia, de ahí la importancia de la explicación infantil.

Las etapas por las que un niño atraviesa para convertirse en un hablante competente van desde lo prelingüístico a lo lingüístico. Se le llama *etapa temprana*, también conocida como *adquisición del lenguaje*, a una serie de eventos evolutivos, no unilineales (Barriga Villanueva, 1990; Bochner y Jones, 2003; Van Geert y Vespoor, 2015; Ramos, 2022) en donde el niño adquiere su sistema básico de la lengua a partir del “[...] modelo de la díada ideal hablante-oyente en la que el *input* o el habla dirigida a los niños desempeña un papel central en el proceso de aprendizaje” (de León Paquel, 2005, p. 95). En estos años, también se produce un proceso de *subjetivación* (Morett, 2024), muy similar al de *lenguaje egocéntrico*, que tiene la función de organizar y regular el pensamiento del niño, quien aún no llega a reconocer el punto de vista de las personas a su alrededor. Con el paso de los años escolares, este se transforma y especializa en un *lenguaje interiorizado*, en el cual los niños se vuelven cada vez más conscientes de lo que piensan los demás. Así, deja de ser un proceso externo y audible para convertirse en algo inobservable, de modo que el lenguaje y el

pensamiento convergen en un *pensamiento verbal*. Este lenguaje interiorizado facilita a los niños la capacidad de planificar actividades o resolver problemas, tanto prácticos como epistemológicos (Vygotsky, 1995).

Nippold (1998) declara que después de los 5 años la gramática infantil se sigue refinando y el léxico se sigue expandiendo —incluso a lo largo de la vida de una persona—. También se amplían los contextos de uso de las palabras, esto por el contacto con sus cuidadores que guían el proceso de adquisición, desde los balbuceos, hasta los discursos extendidos, convirtiéndose en una sucesión de cambios, pruebas y errores largos y sinuosos, como James (1990) comenta:

Children do not suddenly wake up one morning around their first birthday and begin to talk. They have been laying the groundwork for this big event throughout the previous 12 months. During the first year of life, children are learning to perceive important auditory differences in the speech they hear, to produce sounds like those found in their native languages, and to use some basic communication skills (p. 24).

En las últimas décadas, investigadores especializados en psicolingüística han puesto interés en los años escolares, también denominados *etapas tardías* o de *desarrollo lingüístico* —puesto que coinciden con la entrada de los niños a la escuela—. En este periodo temprano de vida de una persona, se da el encuentro formal con un nuevo sistema que posee sus propias reglas y mecanismos —la lectura y la escritura—. La postura interaccionista (Vygotsky, 1979; Hickmann, 1986, 2001; Berman, 1995, 2008; Bochner, Price *et al.*, 1998; Berko Gleason y Berstein Ratner, 1999; Serra *et al.*, 2000; Ellis, 2015), como pudimos ver en el apartado anterior, propone que el ambiente del nicho social escolar fortalece la capacidad metalingüística (Gombert, 1992; Hess Zimmermann, 2010) y da pie a reflexiones acerca del sistema lingüístico, gracias al contacto con sus pares/maestros y el empleo de distintos

discursos que inciden en el desarrollo lingüístico, social y cognitivo, que se caracteriza por la reestructuración o reorganización de todos los niveles del sistema lingüístico infantil de manera paulatina y no lineal (Bowerman, 1984; Karmiloff-Smith, 1989; Barriga Villanueva, 1990, 2004a; Berman, 2004; Nippold, 2007; Hess Zimmermann, 2010).

De acuerdo con Brown (1973) y Slobin (1985), la adquisición de la gramática no sólo debe atribuirse a la complejidad de sus formas, es importante señalar que existe una motivación social —a partir de los adultos y sus pares con los que se relacionan los niños— que influyen la aparición de las estructuras lingüísticas por etapas en las que se dan cambios —unos más notorios que otros— como el hecho de que las estructuras lingüísticas se complejizan y especializan (Barriga Villanueva, 1990; Vygotsky, 1995; Berman, 2008; Ramos, 2022), los discursos presentan mayor coherencia y cohesión (Serra *et al.*, 2000; Barriga Villanueva, 1992) y los niños comienzan a razonar acerca de su gramática (Berman, 2004).

De acuerdo con Ramos (2022), la especialización tiene que ver con cómo las estructuras lingüísticas que han adquirido los niños se diversifican y proyectan en los niveles superiores de análisis lingüístico: semántico y pragmático-discursivo. Esto se da debido al aumento de la complejidad evolutiva que se traslada en una mayor explicitud comunicativa. Por su parte, Berman (2008) propone que la especialización es:

Mastery of linguistic knowledge requires a comprehensive repertoire of linguistic forms that need to be integrated, initially within a given domain and eventually over different domains, by means of ‘re-representation of knowledge’. Being a proficient speaker (or writer) means being able to deploy linguistic forms flexibly and appropriately in varied communicative contexts, an ability that requires extensive socio-cognitive development coupled with rich pragmatic and linguistic experience (p. 736).

En cuanto a la complejidad, Ramos (2022) afirma que es un fenómeno intrínseco de la lengua considerada como *sistema*, pues se caracteriza por un conjunto de unidades relacionadas a partir de reglas y principios combinatorios de la gramática, dando como resultado la comunicación humana, de tal manera que es algo inherentemente complejo en diversos niveles: sintáctico, semántico, cognitivo, etcétera. La complejidad es un proceso paulatino o fragmentario que tiene que ver con cómo se articulan los niveles de análisis lingüístico con base en la etapa de los años escolares; es decir, se van adquiriendo con gradualidad las estructuras gramaticales de la lengua hasta el dominio del nivel pragmático (Bowerman, 1985). Para ello, los niños requieren ser participantes activos en conversaciones naturales y espontáneas, con el fin de convertirse en aprendices y observadores de sus entornos y situaciones comunicativas, tal como Calsamiglia y Tusón (2001) lo expresan:

[...] el habla no requiere de un aprendizaje formal, se «aprende» a hablar como parte del proceso de socialización. Las personas, desde la infancia, están expuestas a situaciones de comunicaciones diferentes, participan de forma más o menos activa en diferentes eventos y van recibiendo «normas» explícitas por parte de los adultos que las rodean (p. 42).

Es en ese momento cuando, gracias al desarrollo de habilidades cognitivas y la reflexión metalingüística (Gombert, 1992; Hess Zimmermann, 2010), la riqueza léxica sufre un aumento considerable, se incrementa la comprensión y producción de oraciones nunca escuchadas, chistes, albures, ironías, metáforas u otros juegos de la lengua, además de diversas formas de discursos (Hess Zimmermann 2003, 2010; Hess Zimmermann y Auza Benavides, 2013; Meneses 2016). Al respecto de esto último, Alarcón Neve y Hess Zimmermann (2021) siguiendo a Serra *et al* (2000) afirman que los discursos se convierten en más coherentes y cohesivos. La coherencia “[...] se refiere al significado global, o de nivel profundo, que se extrae mediante una serie de operaciones cognoscitivas, especialmente las

inferencias, que se pueden realizar a partir de la literalidad de un texto” (Serra *et al.*, 2000, P. 519). Mientras que la cohesión según Serra *et al.*, (2001) es el conjunto de mecanismos sintáctico-semánticos que permiten expresar las relaciones entre las oraciones y entre estas y otras estructuras más amplias y complejas, como los párrafos, los cuales posibilitan, en última instancia, la construcción de un discurso. Estos autores añaden que la cohesión manifiesta “[...]coherencia en la cadena lineal de palabras, frases y párrafos. Se refiere a la utilización de determinados elementos lingüísticos que le dan coherencia al discurso. Los elementos cohesivos son: los conectores, el tiempo de los verbos y el uso de pronombres y de anáforas” (Serra *et al.*, 2000, p. 519).

Si bien, ya he mencionado aspectos que configuran a los años escolares, es necesario reconocer que la escuela es un nicho social fundamental y *ad hoc* que interviene en esta etapa tan importante. En él se refuerzan las competencias lingüísticas infantiles que tienen que ver con descifrar el código lingüístico, lo cual sucede después de la adquisición fonológica, morfológica, sintáctica y semántica; es decir, se parte del sistema de reglas formales para fines sociales, entonces el niño debe hacer uso de sus *competencias comunicativas*³⁸ (Hymes, 1972).

Es indiscutible que los años escolares se definen a partir de la especialización progresiva de los niveles de análisis lingüístico, de la complejidad evolutiva del sistema de la lengua en la que se da una mayor cantidad y variedad de estructuras lingüísticas, podemos

³⁸ Calsamiglia y Tusón (2001) aseguran que surge en la etnografía de la comunicación y busca darle un papel relevante a los elementos verbales y no verbales que son parte de una comunicación humana, resaltando la forma apropiada en la que son usadas en diversas situaciones y, para llevarse a cabo, es necesario el entorno sociocultural.

constatar la maduración cognitiva que tiene efecto en la memoria, la atención y la evocación, además de reconocer la reflexión metalingüística (Gombert, 1992; Hess Zimmermann, 2010), que surge del contacto formal con la escuela y la lengua escrita, sin olvidar que la expansión de contextos sociales en los que se usa la lengua promueve un discurso extendido (Ramos, 2022). Por consiguiente, las características antes mencionadas se ven involucradas en el léxico propio de los años escolares, que a continuación tiene lugar.

2.3.2 El léxico en los años escolares

En el entendido de que el léxico es “el conjunto de palabras pertenecientes a cierto grupo social, a cierta región, a cierta especialidad, o al utilizado por una persona” (Luna Traill, *et al.*, 2005, p. 135), este puede ser un nivel de análisis lingüístico que revele mucho sobre las valoraciones y actitudes lingüísticas infantiles. A través del léxico, se pueden identificar no sólo patrones de uso de palabras específicas, sino también cómo refleja las particularidades socioculturales, históricas y personales de quienes lo emplean. Así, el análisis del léxico en los años escolares puede ofrecer una ventana única para comprender las dinámicas cognitivas, sociales y lingüísticas de NCLE y NSLE que interactúan en un mismo nicho social escolar.

Durante los años escolares, el léxico suele ser un indicador del éxito académico de los niños, en donde las diferencias individuales juegan un papel relevante (Rojas Nieto y Oropeza, 2018) y dentro de los factores de índole social que se ven involucrados está el nivel educativo de los padres (López Morales, 1989; Meza Canales, 1989). Igualmente, es posible que la elección léxica que realizan los niños nos permita identificar atisbos, no sólo de los años escolares, sino de la relación semántico-discursiva y su emergencia al momento de seleccionar el léxico valorativo que distingue las actitudes lingüísticas, las cuales se llevan a

cabo por la interacción entre el niño y sus pares o cuidadores. Esto porque existe una conciencia lingüística³⁹:

Developmental theories attempt to explain how the child acquires first words, why the scope of reference of children’s early words may not match that of adults, and how children’s semantic systems become more adult like over time. (Berko Gleason y Bernstein Ratner, 2017, p. 81).

Siguiendo a Serra *et al* (2000) en el habla infantil las palabras cuentan con una función referencial⁴⁰, por ejemplo, *La tierra*, se conjunta con la función descriptiva o atributiva como en *es redonda* para, de manera posterior, convertirse en una función denominativa que es la conjunción de las dos anteriores: *La tierra es redonda*. Para llegar a estas funciones, Serra *et al.* (2000) aseguran que los niños comienzan simbolizando y combinando significados con intenciones; de igual manera, Halliday (1982) afirma que “los significados que el niño puede expresar en esta etapa derivan muy directamente de las funciones sociales” (p. 155).

El léxico, como objeto de estudio en el habla infantil, nos permite identificar que, más allá de adquirir y expandir su vocabulario, los niños van aprendiendo los posibles significados —incluso más abstractos— a partir del cómo y dónde emplearlo (Hymes, 1972; Cassany, Luna y Sanz, 1994); es decir, los niños realizan una ‘elección léxica’ (Nippold, 2007). De acuerdo con Berko Gleason y Bernstein Ratner (2017), el desarrollo semántico se refleja en el incremento de diferentes tipos de conocimiento que tiene que ver con palabras ya adquiridas.

³⁹ Al respecto, González Martínez (2008) considera que es la disposición que se tiene acerca del sistema lingüístico tanto propio como ajeno, así como de la relación que existe entre lenguas.

⁴⁰ Cuando se designan los objetos por su nombre (Serra, 2000).

Estas autoras consideran que dentro del vocabulario de los niños se distinguen la amplitud y la profundidad. La primera se refiere a la cantidad de palabras que un niño conoce, mientras que la profundidad, al conocimiento de tal vocabulario en cuanto a: 1) su sonido y la ortografía, 2) su estructura morfológica, 3) los tipos de oraciones en que ocurre, 4) los diversos significados y como se asocian las palabras, 5) las situaciones de uso, 6) el origen de la forma y el significado. Por ende, no resulta extraño que este nivel de análisis lingüístico sea una mirilla para percibir las actitudes lingüísticas infantiles que se desarrollan durante los años escolares que tienen principio en el prestigio, la ideología, las fuerzas de poder de lenguas en contacto, entre otros aspectos, que presionan⁴¹ a los hablantes para tomar posiciones con base en pensamientos, simpatías, sentimientos, opiniones y prejuicios positivos o negativos que los hablantes tienen respecto a su lengua u otras, sobre todo, hacia los hablantes que utilizan un sistema lingüístico adquirido en un medio social, manifestando intereses y necesidades, a saber, brota la búsqueda de la identidad tanto individual como colectiva. Al respecto, Álvarez, Martínez y Urdaneta (2001) sostienen la idea de que las actitudes son parte de la identidad de los hablantes conformada por la cognición, los afectos y las acciones.

La importancia de prestar atención al léxico durante los años escolares radica en que, de acuerdo con Cutillas y Tolchinski (2017): “Lexical usage is sensitive to communicative purposes and circumstances” (p. 78). A través de él, los niños expresan, con subjetividad, sus sentimientos y emociones, juicios, comentarios, opiniones, descripciones, etcétera, sobre

⁴¹ Terborg *et al.* (2006) consideran que la presión tiene que ver con la fuerza que lleva a un hablante o conjunto de hablantes a actuar de cierta manera, a lo cual, yo agregaría que este ímpetu dirige a los hablantes a expresar valoraciones de tipo sentimental o emocional, pensamientos, sentimientos y creencias de los cuales emanan formas deónticas y cualificaciones estéticas.

algo o alguien. Esta capacidad se ve facilitada por lo que Clark (2015), Ninio y Snow (1996), Acuña y Sentis (2004) han señalado respecto a que, cuando un niño aprende una palabra, observa su uso en un contexto específico y realiza un *mapeo rápido*⁴² en la realidad contextual, lo que le permite comprender su significado a muy corto plazo. Es decir, los niños no aprenden palabras de forma aislada, sino a partir del flujo de la conversación que sostienen con sus pares y cuidadores. Asimismo, los niños son capaces de inferir el significado lingüístico y social —rutinario y cortés— de una palabra, en función del uso que los hablantes le dan; o sea aprenden en contexto qué, cuándo, cómo y adónde emplear cada unidad, a partir de lo que desean obtener, a saber, *discúlpame* y *gracias*. De igual manera, los niños aprenden a hacer preguntas o peticiones, dan ordenes, expresan agrado o desagrado, se disculpan, refutan, bromean, elogian o cuentan historias. No es extraño que inicien y sostengan conversaciones, empiecen a manejar el valor de los turnos de habla, puedan cambiar de tema, usar un tono de voz o jerga apropiada con base en el estilo de habla de los miembros de un grupo o manejar formas de tratamiento (Becker Bryant, 2017).

Resulta ser que los niños son capaces de seleccionar, dentro de un conjunto de palabras que transmite una idea semejante, la palabra adecuada que manifiesta las intenciones de lo que el niño quiere comunicar a través de una semántica discursiva interpersonal. En este sentido, Painter (2003) pone de ejemplo a un niño de dieciséis meses que utiliza la palabra *badboy*, más tarde emplea *naughty* para marcar una diferencia afectiva relativa a la transgresión social de una persona que va a cometer un delito, en el primer caso la palabra se utiliza en un contexto de juego, pues el niño sonríe —elemento gestual— al emitir *badboy*.

⁴² Berko y Bernstein (2017) explican que este proceso de palabra-referencia se da al momento en que un niño se expone a una nueva palabra.

En este caso el marco de aparición del signo y las interacciones son necesarias para que el niño realice una interpretación. Mientras que en el segundo caso no ocurre la sonrisa y hay un juicio negativo que toma esta posición al momento de que el léxico nombra al comportamiento; es decir, valora a la persona de la que está hablando. Desde mi punto de vista, este es un ejemplo claro de cómo en uso se van conformando los significados y el sistema valorativo infantil a partir del léxico.

Berko Gleason y Bernstein Ratner (2017) mencionan que hay palabras que no tienen una imagen mental; es decir, no hay un referente —como en el caso de conceptos abstractos como el amor—, a pesar de ello, los niños logran inferir su significado. Estas autoras también sugieren que hay casos en los que la imagen de una palabra es una cuestión individualizada o idiosincrática, puesto que sus formas, colores y tamaños están en la cognición de los hablantes y pueden variar de persona a persona.

Como hemos visto, los años escolares son primordiales para detonar todas las estructuras y funciones de la lengua en los niños. No es un proceso rápido ni evolutivo, pero sí está muy ligado a la interacción social y a la mediación con los adultos, como pudimos apreciar en el apartado del interaccionismo (Vygotsky, 1979; Hickmann, 1986, 2001; Berman, 1995, 2008; Bochner, Price *et al.*, 1998; Berko Gleason y Berstein Ratner, 1999; Serra *et al.*, 2000; Ellis, 2015). Este proceso también da pie a la aparición de un sistema valorativo infantil en ciernes, apenas perceptible y que a continuación voy a abordar.

2.3.3 La valoración en los años escolares

Uno de los objetivos del estudio de la valoración es comprender, a partir de la ontogenia, la manera en que un niño adquiere y verbaliza actitudes con carga valorativa durante el proceso

del desarrollo del lenguaje. En esta etapa el niño aprende las formas de emplear cada significado a partir de su contexto e intenciones comunicativas. Asimismo, la valoración comprende que en la interacción se da el intercambio de significados subjetivos, pues dependen de la persona que los produce e interpreta. Entonces, se considera necesario observar, durante las primeras etapas, las nuevas experiencias que organizan, asocian y categorizan el medio ambiente infantil y le permiten al niño reaccionar y comportarse ante situaciones comunicativas afines que se van convirtiendo en patrones identificables por estímulos entonativos y los sentimientos que perciben, a saber, si una lengua, hablante o situación le causa satisfacción o insatisfacción a un niño, este la va a identificar siguiendo una polaridad positiva o negativa y, a su vez, la va a asociar con otras similares, de tal manera que podemos reconocer el pináculo de cómo se constituyen los estereotipos lingüísticos⁴³, de los fenotipos de los hablantes y de la indumentaria.

Por otra parte, los niños también aprenden a inferir, en la interacción, cuándo, cómo y con quién emitir sus actitudes. Se tiene evidencia de que alrededor de los ocho meses de edad emergen las primeras palabras infantiles con valoraciones acompañadas de gestos, ya que, en realidad, los símbolos proto lingüísticos iniciales se pueden interpretar como sentimientos infantiles denominados *sistema de afecto semiotizado* con el cual los niños expresan deseo, frustración, placer, felicidad, seguridad, interés, curiosidad, etcétera (Painter, 2003). En este sentido, se espera que el tipo de valoración primigenia en los niños sea el afecto y le secunden los otros tipos de valoración: el juicio y la apreciación.

⁴³ “Los estereotipos son asociables con palabras y expresiones en el uso que de ellas hacen grupos de hablantes específicos e históricamente localizados, en la división del trabajo lingüístico.” (Silverstein, 2012, p.169).

La valoración infantil es un proceso que va de la mano con el desarrollo cognitivo y sociocultural en el que los niños descubren la subjetividad —de manera inconsciente— gracias a sus experiencias, nichos sociales contextuales y conocimiento del mundo:

Para hablar de intersubjetividad hay que esperar a que el niño se convierta en un miembro del sistema social, integrado por sus padres, y que construye en interacción con su entorno familiar. La creación de un sistema crea intersubjetividad. Y uno de los elementos claves en la creación del sistema de relación social es el significado compartido. La intersubjetividad implica suponer que el significado de un objeto o acontecimiento tiene para el hablante el mismo significado que tiene para el interlocutor exposición (Serra *et al.*, 2000, p. 153).

En otras palabras, “Entender la subjetividad infantil implica comprender un campo de tensiones, en el cual los discursos, las prácticas, las instituciones, las disciplinas, los saberes entran en lucha por legitimar formas de definir la realidad social y los procesos de subjetividad en un marco histórico y social” (Espinosa Gómez, 2013, p. 19). Esta autora también postula que la subjetividad infantil hoy en día tiene mucho que ver con los medios de comunicación, los videojuegos, el cine, la televisión, espectáculos musicales y deportivos, además de parques temáticos que los niños consumen, de tal manera que son modelados por estas influencias, como veremos más adelante en algunos ejemplos del análisis. De hecho, a mi parecer, estos elementos le dan pertenencia e identidad colectiva a los niños que se encuentran en proceso de autorreconocimiento en el que comienzan a explicar el porqué de sus decisiones, gustos y forma de pensar o ver el mundo que los rodea, como en el siguiente apartado podremos ver.

2.3.4 Los años escolares y la especialización de la explicación como tipo discursivo

La Nueva Gramática de la Lengua Española advierte que las oraciones subordinadas causales dan cuenta de “la causa de la acción o el estado de cosas que describe el predicado

del que dependen como en se marchó porque tenía prisa” (Real Academia Española, 2010, p. 880). Briz (1993) explica que *porque* es un conector argumentativo que justifica e introduce causas o explicaciones de manera pragmática. En cuanto al papel del adulto como Enríquez Martínez (2017) sugiere que en la interacción —niño-adulto-niño—, al emitir una interrogativa se espera que el niño inicie con *porque*, y este tipo de andamiaje propicia dos proposiciones infantiles.

La explicación constituye un tipo de discurso apropiado que facilita a los niños transmitir información que les ayuda a aclarar sus motivos. Acosta Jiménez y Lancheros Cuesta (2012) afirman que “la explicación como actividad discursiva consiste en hacer saber, hacer comprender y aclarar; lo cual se presupone un conocimiento que, en principio, no se pone en cuestión, sino que se toma como un punto de partida” (p. 76). Estas autoras también señalan que, dentro de las aulas, la interacción social es esencial para brindar explicaciones con diversos fines comunicativos, como expresar sentimientos y emociones, intercambiar puntos de vista, convencer, comprender, comunicar, llegar a acuerdos, explicar hechos y argumentar opiniones. A mi modo de ver, la explicación es un tipo de practica discursiva subjetiva en la que, en una interacción, el hablante busca compartir su conocimiento, a través de una descripción detallada de la razón de su forma de pensar y de sentir. Una manera de lograrlo es mediante explicaciones que incluyan léxico afectivo, del juicio y apreciativo. Este acto refleja todo su bagaje lingüístico y cultural expresado por medio de la reflexión. Mediante la explicación, el hablante se compromete con la información presentada, ya que no se pone en duda su veracidad, pues refleja su conocimiento y experiencia.

Zamudio y Atorresi (2000) afirman que las creencias socioculturales y las ideologías se reconstruyen a través del discurso como la explicación. Esto porque hay un proceso

cognitivo que selecciona información del sistema conceptual para organizarlo y poder producirlo o interpretarlo.

A partir de los años escolares, con la intervención del nicho social escolar y la interacción con el nicho social familiar, los adultos estimulan esta práctica con base en rutinas de intercambio (Bochner, Price *et al.*, 1998). De igual manera, de Puig y Sático (2023) aseguran que el razonamiento es un componente del pensamiento que permite a los niños ofrecer explicaciones y expresar experiencias que brindan conocimientos. En este sentido, el uso de la conjunción *porque* se vuelve fundamental, ya que les permite establecer relaciones causales en sus discursos, articulando de forma más coherente sus ideas y justificaciones. Hernández-Pina (1984) encontró evidencia de esta conjunción desde los 2 años, mientras que Enríquez Martínez (2017) advierte que esta conjunción está vinculada con predicaciones verbales tempranas y con construcciones complejas de tipo causal, que se observan a partir de los 3 años. Estas construcciones responden a patrones interaccionales en los que los niños se apoyan de enunciados adultos, los cuales quedan como antecedente. Además, esta conjunción pasa de ser un marcador discursivo en los primeros años de vida a convertirse en un nexo gramatical en los años subsecuentes. Se emplea más como una marca de relación de causalidad, ya que introduce causas a nivel pragmático, por su naturaleza explicativa. Puede corresponderse con otro enunciado, unidades comunicativas diferentes, e incluso con otra intervención “In a causal relation there was a dependency between two events and/or states which was most often intentional and / or motivational. One clause referred to an intended or ongoing action or state, and the other clause gave a reason or result” (Bloom *et al.* 1980, 244).

En algunas ocasiones, los niños utilizan en la interacción *porque* seguido de un adverbio de negación o afirmación, sólo para continuar con la interacción (Kyratzis y Ervin-Tripp, 1999; Fernández López y Prego Vázquez, 2014). Enríquez Martínez (2017) considera este conector de tipo sintáctico y pragmático y añade que “actúa como marcador discursivo que sirve a los niños para conectar unidades comunicativas diferentes, estableciendo una relación de causalidad entre ambas. De este modo, el enlace les sirve para organizar y estructurar el discurso, creando una unidad coherente y cohesionada, esto es, un texto” (Enríquez Martínez, 2017, p. 125).

Bajo este panorama, entendemos que la explicación mediante *porque* es de etapa tardía y desata discursos coherentes y cohesivos (Serra *et al.*, 2000). Asimismo, rescato que lo que continua después de esta conjunción, suele ser la evidencia de que los niños tienen una postura ante lo valorado y la defienden con base en su construcción individual y social. De hecho, mi método de trabajo está orientado a obtener respuestas infantiles explicadas, con el fin de reconocer el origen y los factores que influyen en las actitudes lingüísticas infantiles. Esto se sustenta con lo dicho por González (1968) al citar a Konstantinov, quien de manera acertada afirma que los resultados de la actividad teórica están sujetos al objeto de estudio y el método empleado, ya que el procedimiento diseñado está ceñido al contexto del investigador y sus propias actitudes respecto al dato que se analiza, la forma de analizarlo y de resumir los hechos. Por ello, es imprescindible describir detalladamente, en el siguiente capítulo, las decisiones y cambios que he realizado al método de esta tesis.

3. Método de trabajo

En este capítulo expongo el método de trabajo que adopté mi investigación, detallando los pasos que seguí para comprobar si, a través del léxico valorativo, se pueden percibir las actitudes lingüísticas de los NCLE y NSLE. Desde el principio, me aseguré de que el método de trabajo fuera congruente con los postulados teóricos que acaté, con el fin de evitar vacíos entre la teoría y la práctica. La teoría constituye el marco de referencia de mi investigación, mientras que el método proporciona las herramientas y procedimientos necesarios para comprobar y explorar las ideas propuestas por dicha teoría. La consistencia entre ambos es esencial para garantizar la coherencia y validez de mis resultados.

Destaco la relevancia de la construcción de mi método de trabajo, ya que me permitió articular decisiones e instrumentos novedosos orientados a elicitar el habla infantil de forma didáctica, atractiva y sin sesgos, a partir de un proceso de piloteo diseñado con esmero.

En investigaciones con niños, resulta imprescindible actuar con una ética profesional rigurosa, que garantice tanto el respeto por los sujetos de estudio como la transparencia del proceso. Esto implica, entre otras cosas, informar al nicho social escolar sobre los objetivos del estudio, sus alcances y la forma en que serán utilizados los datos. De este modo, se fortalece la confianza, se protege la integridad de los niños que conforman la muestra y se garantiza que la investigación se desarrolle de manera ética, con responsabilidad y bajo el principio del consentimiento informado. Más adelante, describo el proceso mediante el cual me aproximé al nicho social escolar y gestioné los permisos necesarios para llevar a cabo el estudio.

En lo que concierne a las decisiones metodológicas, opté por un estudio de caso transversal, el cual resulta adecuado para el análisis de las actitudes lingüísticas en un nicho social escolar. Además, es relevante resaltar la selección de la escuela y la importancia de la etnografía escolar, ya que me permitieron realizar un análisis profundo del nicho social escolar de los niños. La elección de la muestra fue clave para garantizar comparaciones equitativas y confiables entre los grupos de estudio. El primer acercamiento con los niños, a través de la ficha sociolingüística, me permitió recabar datos iniciales sobre su contexto lingüístico. Los instrumentos utilizados como el juego con campos léxicos, la foto etnografía, y las conversaciones basadas en un cuento fueron trascendentales para la recolección de datos en el piloteo y en la muestra definitiva de niños de las comunidades etnolingüísticas más numerosas del nicho social escolar de 3° y 6°. El piloteo, en particular, fue determinante para probar la eficacia de estos instrumentos y realizar ajustes antes de su aplicación final. Por último, la conformación del corpus y las categorías de análisis utilizadas, han sido cruciales para interpretar los datos de manera precisa, garantizando que las reflexiones finales estén basadas en un método riguroso y confiable.

3.1 Estudio de caso cualitativo y transversal

Dispuse hacer un estudio de caso debido a su capacidad para marcar tendencias y por las características que Simons (2011) enuncia. Este enfoque es adecuado para esta tesis porque tiene un propósito metodológico amplio, que influye, de forma directa, en la obtención de los datos. Simons manifiesta que su pertenencia se basa en la flexibilidad que ofrece, ya que permite el uso de diferentes métodos, como entrevistas abiertas, observación participante, análisis de documentos y un estudio exhaustivo de un *caso* singular que es interpretado desde un escenario sociocultural y político muy particular en el cual se busca “investigar la

particularidad, la unicidad, del caso singular [...] la tarea fundamental es entender la naturaleza distintiva del caso particular” (Simons, 2011, p. 16).

El estudio de caso es oportuno puesto que Yin (2018) afirma que se trata de una investigación empírica que se enfoca en el análisis de un fenómeno actual dentro su contexto real denominado “el caso”. Este enfoque permite estudiar desde un individuo hasta un conjunto de individuos, además de que ofrece la posibilidad de ser de corte cualitativo, cuantitativo o mixto, según las necesidades del estudio. “El caso puede ser una persona, un aula, una institución, un programa, una política, un sistema” (Simons, 2011, p. 17).

También le doy importancia a este método porque Simons (1980, 2011) refiere que, en la actualidad se sigue utilizando con eficacia y aceptación pues permite valorar innovaciones educativas complejas en sus contextos socioculturales, da pie a la documentación de diversas perspectivas del fenómeno en cuestión, es capaz de analizar puntos de vista que se oponen y de revelar la influencia de los actores claves, además de explicar el cómo y por qué suceden las cosas, investiga y comprende el proceso y la dinámica del cambio interpretando los hechos y determinando los factores que influyeron. También se puede realizar en días, meses o años, según las necesidades de la investigación.

En cuanto al estudio de caso etnográfico, se remonta al quehacer antropológico y sociológico que utilizan al método cualitativo, a partir de la observación que describe un contexto y busca interpretar cada caso con una o diferentes teorías culturales. Se sabe que este método: “refers to the practice of living in a community for an extended period of time and engaging in participant observation in that community while a member of it. Through this process one comes to understand the activities one participates in from the point of view

of the indigenous members of the community (Urmston, 1993, p. 13). Además, es importante que este método se puede llevar a cabo en escalas temporales, diversas culturas y una variedad de métodos que se van ampliando cada vez más (Simons, 2011).

Por las razones ya expuestas, entiendo que mi *caso* es observar las condiciones particulares de la escuela primaria pública República de Colombia, ubicada en el norte de la Ciudad de México, que la hacen única y diferente con respecto a otros nichos sociales escolares, incluso de la zona, pues las actitudes lingüísticas que aquí se producen son particulares de este contexto real y diverso.

Dada la naturaleza de mi investigación y para cumplir con los objetivos, preguntas e hipótesis en esta tesis, fue necesario realizar una interpretación cualitativa del léxico valorativo. La parte cualitativa es muy importante porque, como describen Silva-Corvalán y Enrique-Arias (2017), se relaciona con la interpretación de los hechos observados en donde se debe comenzar por identificar un fenómeno —las variables lingüísticas dependientes e independientes—, realizar una hipótesis, identificar la distribución lingüística del fenómeno —los contextos lingüísticos— y examinar cada caso en donde ocurre lo que se estudia. De manera posterior, se puede realizar una codificación, si es que se quiere cuantificar.

Asimismo, esta tesis es de tipo transversal, puesto que recabé los datos en un periodo de tiempo delimitado de niños de diferentes edades, lenguas, culturas y niveles socioeconómicos, aunque deben tener algún rasgo en común comparable, que, en este caso, tiene que ver con el hecho de que están insertos en un mismo nicho social escolar hegemónico, con rasgos multilingües y multiculturales en el que los niños interactúan día

con día. De ahí, surgen los motivos para selección de la escuela y que a continuación voy a mencionar.

3.2 Selección de la escuela

Elegí trabajar en la escuela primaria pública República de Colombia por diversos motivos. El primero de ellos está relacionado con los resultados obtenidos en mi tesis de maestría (Hernández, 2020), donde identifiqué una serie de características lingüísticas, sociolingüísticas y psicolingüísticas relevantes en los niños de este nicho social escolar, que resultaron ser clave para el objetivo de esta investigación que me ofrece la oportunidad de profundizar en este nicho antes conocido y de gran relevancia para la investigación de las actitudes lingüísticas infantiles.

Gracias a la etnografía, he podido atestiguar la diversidad cultural y lingüística de la escuela primaria pública República de Colombia, un nicho social escolar *sui generis*, el cual proporciona un entorno ideal para explorar las actitudes lingüísticas de NCLE y NSLE en contacto, quienes “tienden mutuamente a excluirse, luchan entre sí y se oponen recíprocamente; pero al propio tiempo tienden a interpenetrarse, a conjugarse e identificarse” (Aguirre Beltrán, 1957, pp. 49-50).

Con certeza, en este nicho social escolar convergen muchas realidades: la presencia de niños pertenecientes a familias migrantes de segunda generación que hablan, entienden o tienen legado etnolingüístico —de diferentes familias lingüísticas— como el náhuatl, el triqui, el mazateco, el zapoteco, el mixteco, el tlapaneco, el totonaco, el purépecha, el tzotzil,

el otomí, el maya y el mam⁴⁴. Además de niños que no presentan algún rasgo de legado etnolingüístico y hablan español. Por ello, la etnografía en nichos sociales escolares, como Bertley (2007a) recomienda, es necesaria para un estudio de actitudes lingüísticas infantiles ya que es complejo aproximarse a realidades diversas “El etnógrafo educativo asume, de modo similar, que la realidad escolar es múltiple; que en cada plantel educativo y salón de clases se construyen códigos, encuadres y universos simbólicos irrepetibles; y que su interés está puesto en acontecimientos donde participan dos o más actores” (Bertely, 2007a, p. 31).

Tal como afirma Trujillo (2012) “la educación formal en las ciudades no evidencia ninguna orientación sobre cómo atender a los niños que llegan hablando una lengua indígena” (p. 237). El caso de la escuela primaria urbana aquí analizada ejemplifica esta situación, ya que la enseñanza se imparte en español, además de incluir clases de inglés. Esta dinámica refleja la supremacía de estas lenguas extranjeras, consideradas de prestigio, lo cual influye en la valoración que los niños otorgan a las lenguas. La jerarquización lingüística se ve afectada también por otros factores, como el contexto sociocultural y educativo, que intervienen en las actitudes y percepciones de los niños hacia las lenguas originarias y modernas o extranjeras: “En México, por ejemplo, el inglés es de hecho la única lengua extranjera enseñada en las aulas; los alumnos no escogen la lengua que quieren aprender” (Despaigne y Sánchez, 2021, p. 5).

⁴⁴ De acuerdo con el Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (2008) la lengua náhuatl pertenece a la familia yutoazteca, el triquí, mazateco, zapoteco, mixteco y tlapaneco a la familia otomangue, el totonaco a la familia totonaco-tepehua, el purépecha a la familia tarasca, el tzotzil, el maya y el mam a la familia maya.

El segundo motivo que me llevó a elegir esta escuela es porque representa una comunidad de habla con sus propias reglas, dinámicas de interacción social y una cultura educativa particular que “nos provee con una identidad lingüística, social y cultural de salida. Aquí es donde aprendemos los valores, las creencias, las normas y las actitudes relevantes para el intercambio social con otros” (Pfleger, Introducción, 2018, p. 11). De manera afín a esta definición, y con gran claridad, Moreno Fernández (1998) puntualiza qué es una comunidad de habla:

[...] un conjunto de hablantes que comparten efectivamente, al menos, una lengua, pero que, además comparten un conjunto de normas y valores de naturaleza sociolingüística: comparten unas mismas actitudes lingüísticas, unas mismas reglas de uso, un mismo criterio a la hora de valorar socialmente los hechos lingüísticos unos mismos patrones sociolingüísticos (1998, p. 19).

Desde luego que, “[...] en situaciones de bilingüismo, la noción de comunidad de habla resulta adecuada para delimitar los usos de la(s) lengua(s) y analizar la diversidad de funciones lingüísticas que se relacionan con las actitudes y con las identidades sociales” (Castillo, 2006, p. 289). Por mi experiencia realizando trabajo de campo y haciendo uso de la observación etnográfica durante periodos prolongados, he podido constatar que es complejo determinar el grado de bilingüismo de los NCLE. No todos cuentan con las competencias necesarias para emplear dos sistemas lingüísticos, ya que, aunque provienen de familias migrantes asentadas de diversas comunidades etnolingüísticas, la mayoría interactúan y comparten un mismo espacio con NSLE, utilizando el español como lengua franca. Además, están inmersos en un sistema hegemónico que incluye reglas, ideologías, identidades, normas, conductas y actitudes lingüísticas. Estas características hacen que este nicho social escolar sea diferente de otros, como detallaré en el apartado siguiente.

3.3 Etnografía escolar

La etnografía escolar desempeñó un papel esencial en esta tesis, ya que me permitió aproximarme con profundidad a la observación y descripción de un fenómeno complejo como son las actitudes lingüísticas de veinticuatro niños —doce con legado y doce sin legado etnolingüístico— que interactúan en un mismo nicho social escolar. Este método de trabajo me proporcionó datos valiosos, no sólo a través de las entrevistas realizadas con los niños de la muestra, sino también a lo largo de las diversas actividades escolares cotidianas que pude observar. Fue en este contexto donde emergieron las paradojas y el solapamiento de las actitudes lingüísticas infantiles más genuinas, reflejo de las interacciones sociales y las dinámicas culturales del entorno escolar.

La etnografía me brindó la oportunidad de ser un integrante cercano al nicho social escolar, permitiéndome, no sólo observar y recabar información, sino también participar como un miembro más del nicho por medio de juegos y pláticas durante el recreo y antes de las entrevistas. Esta forma de aproximarme a los niños me permitió interactuar con ellos de forma natural y cotidiana, lo que facilitó una comprensión más profunda de sus dinámicas y actitudes. Al ser parte de este entorno, pude captar matices que no serían evidentes en un enfoque puramente observacional, ya que la interacción constante favoreció un acceso más genuino a las realidades y experiencias de los niños. De este modo, la etnografía no sólo enriqueció la recolección de datos, sino que también me ofreció una perspectiva más holística y contextualizada de la vida escolar.

La observación, como Duranti (2000) la entiende, es una herramienta útil para no perder de vista *in situ* cada aspecto extralingüístico significativo que apoye o refute al dato lingüístico, a saber, el medio social, como un nicho social simbólico de interacción *sui*

generis de niños con desiguales cosmovisiones, los gestos, las miradas, las pausas y los silencios, entre otros aspectos, son de gran importancia para la etnografía escolar (Bertely, 2007a; 2007b y 2006) que tiene como principal foco de interés las actitudes lingüísticas. En este sentido, el dato etnográfico acompaña, con paralelismo, al análisis de esta tesis para dos cosas: 1) ofrecer un análisis más amplio y con mayor credibilidad y 2) encontrar posibles paradojas a partir de lo observado y lo dicho por los niños.

La etnografía es un método que permite aproximarnos a una comunidad de habla y estudiar las rutinas y practicas propias de la vida cotidiana. Las interacciones lingüísticas junto con las reglas que las rigen son primordiales para poder interpretar aquello que se dice con base en el contexto de uso. En este sentido, una descripción de lo que entiendo como *etnografía* es lo siguiente: “Is the written description of the social organization, social activities, symbolic and material resources, and interpretive practices characteristic of a particular group of people. Such a description is typically produced by prolonged and direct participation in the social life of a community” (Duranti, 1997, p. 85).

De acuerdo con Silva-Corvalán y Enrique-Arias (2017), en sociolingüística es muy común realizar estudios de *etnografía de la comunicación* o realizar *etnolingüística*, pues ambas utilizan una metodología que pone de relieve explicar el conocimiento que un individuo posee acerca de su propia cultura, además de que la lengua es considerada una de las manifestaciones más sobresalientes de un grupo social. Estos autores también añaden que la etnolingüística tiene especial interés por el léxico ya que en él está contenido el significado cultural; es decir, codifica, transmite significados y valores tanto culturales como emocionales y simbólicos.

La primera oportunidad que tuve para ingresar a la escuela primaria pública República de Colombia fue en 2017, cuando realicé una temporada de trabajo de campo para mi tesis de maestría. Durante ese periodo, pude atestiguar diversos aspectos que decidí darles seguimiento y documentar en esta investigación, a saber, las interacciones, identidades, actividades cotidianas y actitudes hacia las lenguas y sus hablantes. Fue entonces cuando conocí a los maestros, personal administrativo y algunos niños de 2°, quienes, cuando inicié el trabajo de campo de esta tesis, ya cursaban 6°. De tal suerte, pude trabajar con ellos y formaron parte de la muestra de esta investigación.

Para poder ingresar una vez más a la escuela, me dirigí con la directora y le entregué una carta de presentación emitida por El Colegio de México, la cual detalla los fines de esta investigación. Después de obtener el permiso y consentimiento informado por parte de la directora para poder ingresar a las instalaciones de la escuela y trabajar con los niños, inicié el trabajo de campo en septiembre de 2022. Este procedimiento garantiza el cumplimiento de los lineamientos éticos requeridos para la investigación con menores de edad y permite establecer un entorno de confianza.

Asistí a la escuela dos días a la semana en un horario de 10:00 am a 1:00 pm, este periodo culminó en noviembre 2022. A lo largo de estos meses, realicé un piloteo en el que puse a prueba la ficha sociolingüística y los instrumentos con algunos NCLE y NSLE de 1°, 2° y 6°⁴⁵. Esto con la finalidad de poder realizar las modificaciones necesarias para garantizar que los datos obtenidos fueran más objetivos y precisos.

⁴⁵La elección de estos grados tiene que ver con mis preguntas e hipótesis que giran en torno a realizar comparaciones en etapas polares de los años escolares. La primera idea era comparar 1° y 2°, pero al no tener los resultados esperados, decidí probar con niños de 2° con los cuales ocurrió la misma situación hasta que finalmente encontré el grupo ideal en 3°.

Al concluir la etapa de piloteo, que resultó en varios ajustes tanto de la muestra, como en los instrumentos, regresé a la escuela en enero de 2023 para comenzar de manera oficial el trabajo de campo. En esta fase, implementé los instrumentos con antelación probados y perfeccionados con los grupos focales de 3° y 6°. Asistí de martes a viernes en el mismo horario y concluí a finales de abril del mismo año.

Para seguir a cabalidad el trabajo de campo, fue necesario informar a los maestros que mi presencia en el nicho social escolar se debía a la realización de una investigación en el marco de mi tesis doctoral. El tema de mi estudio requería un acercamiento a los NCLE y NSLE para comprender sus percepciones sobre las lenguas originarias y sus hablantes. Gracias a esta explicación, pude realizar un piloteo con una pequeña muestra y, finalmente, trabajar con los niños seleccionados.

El primer grupo con el que tuve contacto fue 6° B, ya que en él se encontraban cinco NCLE con los que ya había trabajado años atrás y que una vez más eran el foco de mi investigación. Con ellos realicé un *rappport* para restablecer la confianza. Después de obtener el permiso del maestro para trabajar con sus alumnos, me informó que una NCLE triqui, no había logrado pasar de año, pero que estaba en 5°. Noté que la mayoría de estos niños me reconocieron y recordaron que yo antes iba a “darles clases y regalarles cosas”, como ellos mismos decían. Los niños se mostraron dispuestos a colaborar conmigo, excepto una niña nahua, quien mostraba algo de tedio por participar en trabajos de este tipo. Por esta razón, dispuse que la niña no fuera parte de la muestra, ya que sus respuestas estaban sesgadas —orientadas— y denotaban que sabía lo que yo estaba buscando. También comencé a relacionarme con los demás niños de 6° y 1° y sus respectivos maestros.

Me propuse identificar en el recreo, las clases y conversaciones que sostuve con los niños, cómo interactúan los NCLE y NSLE entre sí. Observé que, en muchas ocasiones, los NCLE ocultan o niegan su legado etnolingüístico para evitar ser discriminados por la otredad que son los NSLE. En este nicho social escolar, reconocí lo que Navarrete (2004) describe acerca del *racismo arraigado* que afecta a las comunidades etnolingüísticas de México, pues, como comenta el autor, observé que se da el caso de niños blancos, con una mejor posición económica y de cultura occidental que desprecian a aquellos con piel oscura, con menos recursos económicos y una cultura más tradicional. No obstante, detecté que es posible que ambas realidades interactúen y se respeten mutuamente, reconociendo sus diferencias sin que exista segregación social, siempre que los NSLE cuenten con los conocimientos y una reflexión apegada a la realidad multicultural y multilingüe de su nicho social escolar.

Respecto al color de la piel, refleja una profunda desigualdad que existe dentro del nicho social escolar y, de manera más amplia, de la sociedad en general, como consecuencia de la pigmentocracia. Este término, acuñado por Alejandro Lipschutz (1944), hace referencia a una forma de pensamiento que jerarquiza las desigualdades económicas, políticas, sociales y étnicas de las poblaciones de América Latina. Esta jerarquía coloca al blanco en la posición superior, al mestizo en un nivel intermedio y a los pueblos afro e indígenas en el nivel inferior. La pigmentocracia, por tanto, se basa en una estratificación social que otorga valor y poder a las personas según el color de su piel y su fenotipo, lo que perpetúa la discriminación y las divisiones sociales en función de la apariencia (Luján y Luján, 2019). En este contexto, las actitudes lingüísticas también se ven influenciadas por esta jerarquización al interior de los nichos sociales escolares, ya que el estatus social y cultural

de las lenguas originarias y sus hablantes se ve desvalorizado, a pesar de su riqueza histórica y cultural.

También se da el caso de NCLE triqui, que son los que suelen mostrar un fuerte orgullo e identidad étnica arraigada, aunque también sienten una gran atracción por el mundo moderno y la tecnología. Esto se debe a que, como señala Navarrete (2004), persiste un falso dilema entre tradición y modernidad, lo que complica la búsqueda de un futuro que integre ambos elementos. Esta situación se ve agravada por la idea subyacente de que “los indígenas son custodios de una tradición que pertenece al pasado y que no tiene futuro, y los mestizos son custodios de una modernidad que pertenece al futuro y que debe dejar atrás el pasado, glorificándolo en museos y libros, pero no viviendo de acuerdo con él” (Navarrete, 2004, p. 15).

Desde el 2017 pude atestiguar paradojas en una misma persona, de un discurso a otro, de tal manera que, como Duranti (1997) asegura, un etnógrafo debe buscar “the “balance” between being insensitive and turning into a witch is simply the realization that writing ethnography implies the understanding of several, sometimes contradictory, sometimes complementary points of view” (p. 87). Pude aprehender que tanto NCLE como NSLE, en ocasiones, contradicen sus discursos a medida que adquieren nuevos conocimientos que los conducen a modificar su forma de pensar. También es relevante que cada niño recibe, de su nicho social familiar, una cosmovisión específica que, en muchos casos, entra en conflicto con la del escolar. Esto genera una lucha de poder por establecer una supremacía entre los nichos sociales, aunque, en algunos casos, ambos coinciden cuando se niega la lengua originaria y se asume la hegemónica. Esta dinámica da lugar a una amplia gama de actitudes lingüísticas infantiles.

Al prestar atención a las interacciones entre algunos maestros y NCLE, pude darme cuenta de que, aunque los maestros tienen conocimientos vagos acerca de la diversidad lingüística, tanto en México, como en el nicho social escolar, por su formación docente dirigida a poblaciones de NSLE, no han recibido la capacitación adecuada para trabajar en nichos sociales escolares multilingües y multiculturales. Por ello, la tendencia es la aculturación e invisibilización de los NCLE. Esto no es más que el reflejo de las políticas educativas y lingüísticas mexicanas que se reproducen en estos nichos tan complejos.

Por otro lado, existe una minoría de maestros que son sensibles al fenómeno de la diversidad etnolingüística y que saben acerca del paulatino desplazamiento de las lenguas originarias y sus posibles efectos. Durante las actividades escolares cotidianas estos maestros promueven en los niños orgullo por la diversidad etnolingüística de México. Los NCLE son invitados para que compartan ante su grupo de dónde son sus padres y qué lenguas hablan. Otra actividad que pude presenciar, con motivo del día internacional de la lengua materna, fue la que organizó una maestra de 4°. Ella invitó a un padre de familia nahua a asistir durante el horario de clases para enseñarles algunas palabras en su lengua a los niños. También aprendieron la canción *Xiqui yehua in Xóchitl*. En esa misma fecha otro profesor de origen zapoteco de 3° invitó a madres de familia para exponer cómo se dicen algunas palabras y oraciones en las lenguas de su grupo. Otro ejemplo que atestigüé y que alude a la transmisión de conocimiento lingüístico, fue mientras se llevaba a cabo la ceremonia cívica de un lunes, en la que los niños de 5° presentaron el abecedario en la lengua de señas mexicana (LSM). Aunque estas actividades generan un cambio en la manera en que tanto NCLE y NSLE perciben las lenguas originarias y a sus hablantes, no se llevan a cabo en todos los grupos, ni con la frecuencia o planificación necesaria, conforme un programa de estudio que visibilice

y enseñe en las aulas la diversidad etnolingüística de México. Por tal motivo, este tipo de conocimientos es parcial y se puede percibir mediante las múltiples actitudes lingüísticas infantiles.

Llamó en particular mi atención que ninguno de los NCLE ni NSLE se refiriera a las lenguas originarias como *dialectos*, un término que históricamente ha sido utilizado para desvalorizar estas lenguas desde el surgimiento del llamado “español de América” y el consecuente contacto con los sistemas lingüísticos indígenas. Esta desvalorización responde, en parte, a la confusión conceptual entre los términos *lengua* y *dialecto*, cuyos límites suelen ser vagos o diferenciados de forma imprecisa (Alvar, 1961).

En el entendido de que *lengua* es “el sistema lingüístico del que se vale una comunidad hablante y que se caracteriza por estar fuertemente diferenciado, por poseer un alto grado de nivelación por ser vehículo de una importante tradición literaria y, en ocasiones, por haberse impuesto a sistemas lingüísticos de su mismo origen” (Alvar, 1961, p. 55). En contraste con *dialecto* como “un sistema de signos desgajado de una lengua común viva, desaparecida; normalmente con una concreta limitación geográfica, pero sin una fuerte diferenciación frente a otros de origen común [...] las estructuras lingüísticas, simultaneas a otra, que no alcanzan la categoría de lengua” (Alvar, 1961, p. 57). Reconozco que estas definiciones parten de criterios que han servido, históricamente, para justificar una jerarquización lingüística que privilegia al español y margina las lenguas originarias, en especial en contextos como el mexicano, donde persisten prácticas socioculturales marcadas por un racismo arraigado (Navarrete, 2004). Este racismo se reproduce en los espacios escolares mediante mecanismos discursivos como la intertextualidad (Kristeva, 1986) y la polifonía (Ducrot, 1984), que transmiten y reafirman ideologías lingüísticas discriminatorias.

En este sentido, resulta significativo que, ni durante la observación etnográfica de las actividades escolares antes mencionadas, ni en el análisis de mi corpus, los niños de la muestra hayan utilizado el término *dialecto* para referirse al náhuatl, triqui, mazateco y otras lenguas originarias. Este hallazgo podría interpretarse como un indicio de transformación de las ideologías lingüísticas que se transmiten estos nichos sociales escolares multilingües y multiculturales.

Al comenzar con las entrevistas, los niños y yo nos colocamos ante una *interacción ritualizada*, pues, el comportamiento y los discursos de los niños se tuvieron que adaptar a la situación comunicativa en cuestión; es decir, los niños se encontraban frente a una persona ajena al nicho social escolar, donde surgió su repertorio verbal que “resulta ser el reflejo de su repertorio funcional” (Fishman, 1988, p. 57) y debe ser visto considerando la interacción social entrevistador-niño (Gumperz, 1964). El espacio en el que se llevaron a cabo las entrevistas fue el patio de la escuela, específicamente, en unas mesas donde los niños suelen desayunar o realizar actividades manuales. Tomé en cuenta los horarios de los niños para no afectar tanto sus actividades y mantuve un control de sus asistencias para que, en caso de no haberse presentado alguno, poder entrevistarlos en la siguiente oportunidad. Partí de la ficha sociolingüística considerando el muestreo intencionado para seleccionar al azar niños que pudieran ser sin legado. En este momento encontré que había más NCLE de las lenguas ya detectadas, además de otras lenguas no identificadas por el nicho social escolar. Por si fuera poco, pude percibir que estos niños están invisibilizados desde la *ficha de identificación*⁴⁶ en la que los padres no reconocen si hablan una lengua originaria para evitar que sus hijos

⁴⁶ Se encuentra en los anexos.

sean señalados y discriminados por su lengua u origen, ni tampoco incluye alguna pregunta que cuestione si los abuelos u otros familiares consanguíneos son los que la hablan, lo cual, desde mi punto de vista, es muy importante porque ahí radican los orígenes de una lengua originaria, por demás está decir, oculta y negada, que impacta y se percibe en las actitudes lingüísticas infantiles.

También como los NCLE se encuentran en una etapa de aprendizaje y en un proceso de neutralización (Moctezuma Zamarrón, 1999) o reestructuración de la identidad (Hernández, 2020), muchas veces desconocen, confunden o tienen dudas acerca de qué lengua hablan sus padres o abuelos, a saber, durante el cuestionario sociolingüístico, un niño de 6° primero afirmó que su papá hablaba náhuatl y, gracias a mis cuestionamientos, el niño mostró curiosidad por saber acerca de su legado, de tal manera que se dio a la tarea de investigar en su nicho social familiar. En entrevistas posteriores, me compartió que había descubierto que, en realidad, su lengua originaria es mazateco. Esta situación refleja una realidad habitual, pues he constatado que, con el paso de los años, los niños van desarrollando su capacidad para realizar reflexiones acerca de su contexto lingüístico y sociocultural, entonces, surge el interés por conocer más acerca de su lengua originaria, aunque la mayoría tomen la decisión de no autoadscribirse o negarlo.

Otro caso parecido es el de algunos niños de 2° que afirmaron tener un familiar hablante de una lengua originaria y, en entrevistas posteriores, lo negaron, para entonces, yo ya contaba con las pruebas suficientes para darme cuenta de que sí eran NCLE, pues sus primos o hermanos que cursan otros grados me corroboraban la información. En cuanto a esto último, detecté que esta situación ocurría cuando los niños se percataban de mi interés por trabajar con ellos. A decir verdad, es muy probable que los niños que negaron su legado

no quisieron ser identificados como NCLE en el nicho social escolar, para evitar ser estigmatizados y discriminados, ya que, de no ser por mis cuestionamientos que generan resquemor, ellos pueden pasar el resto de los años escolares sin que se evidencie su legado, sin ser diferentes.

En el primer acercamiento que tuve con el grupo de 1^o⁴⁷ le pregunté a la maestra si tenía detectados NCLE, a lo que respondió —de manera no textual—: “no, aquí no tengo niños **de esos que buscas**, pero tal vez lleguen después porque se siguen inscribiendo, yo te aviso”. Desde luego que al mencionar las palabras que resalto en negritas, pude darme cuenta de las actitudes lingüísticas de la maestra ante a los NCLE. En los días siguientes, al no tener información alguna y ver que la maestra seguía sin reconocer NCLE, decidí realizar la ficha sociolingüística al azar, para comprobar si era verdad que no había NCLE en ese grado y, con certeza, encontré NCLE triqui, zapoteco, mixteco, purépecha y nahua, además de los que no supieron responder o lo negaron. Esta información la pude comprobar en pláticas informales durante el recreo y las entrevistas con NCLE de 6° y niños de otros grados que mencionaban quienes eran sus hermanos de primer grado. A decir verdad, la posición de la maestra suele ser ilustrativa y predominante de las actitudes lingüísticas de la mayoría de los maestros hacia los NCLE. Algunas razones que encuentro ante esta situación son: 1) Invisibilizan a los NCLE para evitar la presencia de sujetos extraños dentro del aula, ya que temen que se evalúe su desempeño como profesores. 2) Intentan evitar que un sujeto extraño entre, en reiteradas ocasiones, a interrumpir sus clases cada que se trabaje con los NCLE. 3) Invisibilizan a los NCLE para evitar que se genere un cambio que los obligaría a capacitarse

⁴⁷ Era el grado con el que en un inicio pensaba trabajar, pero por las razones que más adelante justifico ya no forma parte de la muestra.

y ofrecer una verdadera educación intercultural. En cada situación lo que subyace es el desinterés porque se haga notar una problemática que enfrenta este nicho social escolar multilingüe y multicultural.

Una forma de discriminación y segregación que se vive en República de Colombia puede ejemplificarse con el caso de YOH6MAZ, un niño mazateco de 6° quien, al aplicarle el cuestionario sociolingüístico, afirmó tener una prima en 1° llamada EMI1ESP. Al querer constatar esta información, acudí con la maestra de 1° y le solicité permiso para trabajar con EMI1ESP, le comenté que quería comprobar si su alumna era una NCLE y su respuesta fue —de manera no textual—: “no, ella no es de ninguna comunidad, **que no la ves**”. Al respecto de lo que marco en negritas, la maestra se refería al fenotipo de la niña que no corresponde con el de una niña mazateca, como en el caso de YOH6MAZ. Le comenté que no importaba, que quería hacerle unas preguntas muy breves y si era posible que me dejara trabajar con EMI1ESP, la maestra accedió, pero con dudas acerca de por qué yo tenía interés en una niña que, a su criterio, no parecía tener legado. En este caso, resalto cómo se siguen reproduciendo los estereotipos que, con base en Whitley y Kite (2010), son imágenes que residen en la mente de los hablantes, creadas por ellos mismos, pero transmitidas por otros. De este modo, los maestros identifican a los niños como *indígenas*, a saber, por su fenotipo, sobre todo, por el color de su piel morena que nos habla de una pigmentocracia que ha jerarquizado a las etnicidades (Lipschutz, 1944), desde la época novohispana. Incluso, Cuddy y Fiske (2002) afirman que un estereotipo da pie a la categorización cognitiva en función de la realidad que rodea a los hablantes, además de que:

[...] no necesariamente es resultado de que ese individuo sea en efecto poseedor de los rasgos o atributos necesarios para pertenecer a esa categoría, sino más bien, se basa en nuestra percepción de qué tanto esa persona se ajusta a cierta categoría existente en nuestras mentes, de acuerdo a las características que nosotros creemos que representan sus miembros (Rico, 2018, p. 214)

Rico (2018) también asegura que en la construcción identitaria empleamos el conocimiento estereotipado para definir a los *otros* y *nosotros*, por ejemplo, los NCLE y NSLE de mi muestra que interactúan en un mismo nicho social escolar suelen asumir que los niños de piel morena son NCLE, de tal manera que los consideran como *otros*, un grupo del que se excluyen y, de esta manera, también se autoadscriben e identifican. La autoadscripción, como la entiende Hoyos Ramos (2017), hace referencia a la habilidad de una persona para reconocerse como miembro de un pueblo o comunidad indígena, adoptando como propios los rasgos sociales y culturales que distinguen a las personas de esas culturas. En este sentido, una persona será considerada indígena si decide identificarse y reconocerse como tal. Según mis observaciones, los NCLE pocas veces deciden autoadscribirse como miembros de una etnia, para evitar ser estigmatizados, segregados y discriminados.

En cuanto a la invisibilización de los maestros con lengua originaria está el caso de un profesor de 3° de origen zapoteco. Desde mi llegada a la escuela, no tuve conocimiento acerca de la existencia de este maestro nacido en el Istmo de Tehuantepec y que es HCLE zapoteco. Me enteré de su presencia hasta el momento en que me encontraba realizando las entrevistas a los niños y él se acercó para preguntarme qué estaba haciendo con los niños. Al saber mis motivos, empezó a relatarme que habla zapoteco y que su nieta, KEN2ZAP cursaba 2° y le estaba enseñando la lengua de su legado, sus tradiciones y cultura, incluso me mostró una foto de la niña portando un vestido de tehuana. En ese momento me encontraba

entrevistando a los niños de 2° y recordé que la maestra de este grupo tampoco mencionó que tenía de alumna a KEN2ZAP, la nieta de su compañero zapoteco, por lo cual, identifiqué que, la comunidad escolar concibe que los niños o los padres deben hablar la lengua para considerarlos con legado etnolingüístico. Igualmente, parece no ser relevante en este nicho que cuenten con un profesor HCLE.

En adición a lo anterior, el maestro zapoteco que muestra orgullo étnico no dudó en narrarme acerca de las bodas zapotecas y el festival de la Guelaguetza. Me contó que él de niño no aprendió la lengua en su casa, sino que iba a una casa de cultura donde se la enseñaban porque tenía curiosidad por el zapoteco, ya que sus padres no se lo quisieron enseñar de niño. Sus hijos no hablan la lengua porque nunca mostraron interés por aprenderla, quizá para evitar ser señalados por el uso de la lengua, pero él, como abuelo, promueve el zapoteco a sus nietos, tal como de León (2005) enfatiza que la interacción con los abuelos es una fuente interesante de socialización infantil y revitalización lingüística.

En otro tema, durante el siglo XX en México se buscó que la educación fuera parte del desarrollo integral de la comunidad, de ahí que los profesores de educación física y actividades recreativas tuvieran un auge importante por aportar un “equilibrio a las actividades intelectuales” (Aguirre Beltrán, 1953, p. 25). Hoy en día, esta materia sigue siendo parte importante y obligatoria de los programas de educación básica ya que fomenta el desarrollo integral de los niños. De ahí que la escuela primaria República de Colombia cuente con dos maestros que imparten esta materia y que reconozco como actores sociales de este nicho social escolar, pues forman parte de la cultura educativa (Waller, 1932), siendo así también observadores de las múltiples realidades. Por ello, durante el recreo, establecí charlas con uno de los maestros de educación física. En él pude reconocer su sensibilidad y

conocimiento acerca de la diversidad lingüística de la escuela primaria República de Colombia, además de cómo resaltaba la importancia de que los NCLE hablen la lengua originaria. A menudo pude notar su compromiso para que sus alumnos aprendan y tengan interés en su materia, pues, incluso, a lo largo de la pandemia, muchos NCLE no tuvieron acceso a clases virtuales, de tal manera que este maestro decidió visitar los departamentos de los niños triquis para darles clases a domicilio. El maestro observó que esta comunidad enfrenta muchas carencias y reside en departamentos pequeños y saturados, ya que albergan hasta cincuenta personas provenientes de pueblos etnolingüísticos de Oaxaca. En una etapa anterior de trabajo de campo, pude verificar esta situación al visitar el lugar donde viven estos niños, conocido como la “Unidad Habitacional de los Triquis”, que han convertido en su *comunidad imaginada* (Ruiz, Pineda y Luna, 2019). Las demás comunidades étnicas que forman parte de este entorno escolar están dispersas alrededor de la escuela e incluso en el Estado de México.

En relación con las interacciones entre los niños de 1º, 2º, 3º y 6º, con los que tuve mayor contacto, observé que, tanto en el salón de clases, durante el recreo como en las clases de educación física, los niños de NCLE y NSLE conviven y juegan juntos sin tener en cuenta su origen o lengua. Sin embargo, esto no significa que la escuela esté exenta de discriminación, violencia verbal o segregación. Pude notar que estos problemas emergen en situaciones en las que no hay una autoridad presente para sancionarlos o cuando los niños requieren diferenciarse del resto o agruparse. Debido al fenómeno de la autoadscripción, reconocí que los niños tienden a asociarse según la afinidad, que los lleva a reconocerse como similares entre sí y, a su vez, a diferenciarse de otros grupos. Este proceso de identificación no sólo refleja un deseo de pertenencia, sino también una forma de afirmación de su

identidad, basada en repertorios compartidos, ya sean culturales, lingüísticos o sociales. A través de la autoadscripción, los NCLE y NSLE buscan integrarse a un grupo y reforzar su singularidad en comparación con aquellos que perciben como ajenos a su realidad. Edmond Lipiansky (1992) sostiene que la *identidad profunda* se construye a través de un intercambio interpersonal profundo o superficial. Esta idea se relaciona con los parámetros propuestos por Giménez (2003), que abordan aspectos como 1) los atributos caracterológicos; 2) el estilo de vida; 3) las relaciones íntimas y 4) objetos entrañables que producen apego. De hecho, tanto los NCLE como los NSLE tienden a reunirse con niños similares a ellos, debido a estos cuatro factores ya mencionados.

En términos generales, observé la invisibilización de más de la mitad de los NCLE. Según el censo de la dirección, hay 28 niños, o sus padres, que hablan náhuatl, triqui, zapoteco, totonaco, mazateco, tzotzil, maya, mixteco y tlapaneco. Sin embargo, el censo que realicé durante el periodo de etnografía y pilotaje, a través de la ficha sociolingüística, me permitió obtener una cifra de NCLE más ajustada a la realidad. Identifiqué un aproximado de 80 niños que hablan las lenguas mencionadas, además de purépecha, mam y otomí. También incluí a aquellos que afirmaron no saber el nombre de su lengua. Es importante señalar que este censo tiene un margen de error, ya que algunos niños podrían haber ocultado su legado—como mencioné anteriormente, muchos no desean ser identificados por él—o pueden no estar al tanto de que sus familiares hablan alguna lengua. También hubo casos de niños que no asistieron a clases, ya sea durante semanas o que incluso dejaron de asistir por completo, pues la deserción escolar de los NCLE es un problema que ocurre con frecuencia. El censo consistió en cuatro preguntas básicas que forman parte de la ficha sociolingüística. Decidí no preguntarles de forma directa qué lengua hablan, ya que son pocos los que indican

que hablan una lengua diferente al español; la mayoría tiende a reconocer que tienen familiares de otros estados que hablan diferentes lenguas. A mi parecer, esto ocurre porque, aunque los NCLE no se identifican como tales, existen resquicios identitarios que les dificulta negar su legado.

1. ¿Dónde naciste?
2. ¿Dónde nacieron tus papás?
3. ¿Dónde nacieron tus abuelos maternos y paternos?
4. ¿Tienes algún familiar que hable una lengua diferente al español?
 - a. ¿Qué lengua habla?

Gracias a la observación etnográfica y el piloteo que realicé con la muestra utilizando la ficha sociolingüística, pude entender las realidades contextuales de los niños y observar que, en la escuela primaria pública República de Colombia, los NCLE forman parte de una amplia diversidad de contextos, que enseguida presento:

1. Niños que no adquirieron la lengua originaria porque sus padres no quisieron que sus hijos vivieran las mismas situaciones a las que ellos se enfrentaron a su llegada en la Ciudad de México: discriminación, escarnio, falta de oportunidades, además de no encontrarle una utilidad a la lengua. Por ello, ya no hay transmisión de la lengua, aunque muchas veces los niños comentan que sí les gustaría hablar la lengua “porque se va a perder”.
2. Otro contexto es similar al anterior, salvo que los niños heredan las mismas actitudes lingüísticas de sus padres; es decir, no les interesa aprender la lengua originaria y se sienten avergonzados de que la gente los reconozca por sus orígenes.

3. Existen casos en los que los padres sí transmiten la lengua originaria a sus hijos y son estos los que ya no la quieren hablar, hecho derivado del nicho social escolar en el que son discriminados y señalados, pues los niños quieren pertenecer y parecerse a sus compañeros sin legado.
4. Hay casos en los que ni los niños ni los padres hablan la lengua originaria, sino los abuelos, quienes están interesados en que sus nietos recuperen la lengua.
5. También surge el caso semejante al anterior, excepto que los abuelos tampoco quieren que sus nietos recuperen la lengua.
6. Un caso menos visto apunta a padres que transmiten la lengua y sus hijos sienten orgullo por hablarla, además de tener disposición para seguir aprendiéndola. En esta situación los niños sólo entienden la lengua, pero no la hablan porque mencionan que sus padres no tienen tiempo para enseñarles⁴⁸. Pude identificar que, aproximadamente, a la edad de 10 años —cuando están en 3°—, es cuando los niños pueden manifestar orgullo por su lengua y origen, aunque desde antes ya posean arraigo identitario.

De acuerdo con Navarrete (2004), para definir las categorías étnicas como *indio* o *mestizo* y su relación con realidades culturales y humanas, es necesario primero entender qué implica etiquetar a una persona o grupo como tal. En nuestra vida diaria, tanto social como política, empleamos estas categorías como si fueran obvias. Sin embargo, al hacerlo, llevamos a cabo diversas operaciones conceptuales y sociales, muchas veces sin darnos

⁴⁸ Con base en mi experiencia estoy de acuerdo con Espinosa Gómez (2013) cuando afirma que “la familia se encuentra presionada por la necesidad de asegurar su producción o sobrevivencia, dado que existe un contexto social y económico presente, donde se agudiza la concentración de ingresos [...]”. Por tal motivo, los padres de los NCLE pasan poco tiempo con sus hijos, de tal manera la que la transmisión de la lengua pasa a segundo término.

cuenta. Al definir a otro con una categoría étnica, también se establece una definición de uno mismo. Llamar a alguien *indio* sugiere que este sea *indio igual que yo* o *indio en oposición a mí*. Clasificar a un hablante dentro de una categoría conlleva definir nuestra propia posición respecto a ese hablante y la relación que debemos tener con él. Del mismo modo, identificarse con una categoría étnica influye en nuestras relaciones con los demás. Así, al usar una categoría étnica, se establecen límites y distinciones que organizan tanto a los individuos como a uno mismo en diferentes grupos. Las clasificaciones facilitan la comprensión de la realidad y cumplen funciones sociales y políticas, ya que organizan las interacciones entre los hablantes. De hecho, el tipo de categoría a la que un hablante o grupo pertenece puede determinar los diferentes tratamientos legales, políticos y económicos que reciben.

Por lo tanto, como ya indiqué en la introducción, decidí no clasificar a los niños como *bilingües*, *migrantes*, *hablantes de herencia* y mucho menos *indígenas*, ya que estos términos no reflejan las relaciones entre ellos, pues en el nicho social escolar donde se llevó a cabo esta investigación, existen diversos repertorios etnolingüísticos. Como señala Hernández (2020), muchos de los NCLE ya no hablan su lengua, algunos sólo la entienden y ya no asumen una identidad étnica. Esta identidad implica sentimientos y pensamientos hacia la lengua y la cultura que los niños asumen como propios para establecer pertenencia, diferencia y autonomía frente a otros niños y grupos hegemónicos.

A los niños considerados como la *otredad* de los NCLE, con habitualidad se les denomina *mestizos*, para esta investigación decidí referirme a ellos como *niños sin legado etnolingüístico (NSLE)*. Claro está que del complejo panorama antes descrito emana una amplia variedad de actitudes lingüísticas en el nicho social escolar aquí estudiado.

En cuanto a las características demográficas, la escuela primaria República de Colombia se encuentra en la periferia urbana de la Ciudad de México, en una zona de alta marginación. Navarrete (2004) explica que la marginación social y económica de los indígenas en México se explica de dos maneras principales. Algunos autores argumentan que esta marginación se debe a la resistencia de sus actores al cambio, debido a su aislamiento y apego a una cultura tradicional, lo que les ha impedido beneficiarse del progreso del país. Otros sostienen que la marginación es resultado de la incapacidad del Estado y la sociedad para ofrecer a los indígenas los mismos avances que disfrutaban los mestizos, ya sea por indiferencia o racismo. En general, se percibe una división en México entre los mestizos y los indígenas, cada grupo con valores y expectativas diferentes, lo que afecta la identidad y la integración social en el país. A mi parecer, ambas posturas no son excluyentes, por el contrario, han coadyuvado a que existan HCLE que, debido a su aislamiento, conservan su identidad y lengua originaria y los que se encuentran ya muy aculturados.

Destaco que en el último censo⁴⁹ del INEGI (2020), se contabilizaron 125,153 HCLE, de tres años en adelante que habitan la Ciudad de México, siendo el náhuatl la más usada con 39,475 hablantes, seguido el mazateco con 14,944, el mixteco con 13,919 y el otomí con 11,759. Cabe señalar que las lenguas antes mencionadas están presentes en el nicho social escolar aquí analizado, en el mismo orden descendente. En cuanto a los HCLE que se localizan en Gustavo A. Madero el censo contabilizó un total de 14,196 HCLE que representan el 1.25% del total de HCLE en la Ciudad de México, de los cuales 4434 son hablantes de náhuatl, 1703 de otomí, 1585 de totonaco, 1570 de zapoteco, 1503 de mazateco,

⁴⁹ La información de los censos es a grandes rasgos informativa, pero debe tomarse en cuenta que, los entrevistados pueden ocultar o falsear información por diversas razones.

1495 de mixteco, 1209 de mazahua, 333 de tarasco, 233 no especificados y 174 de tlapaneco. Destaco el hecho de que no aparezcan hablantes de triqui, los cuales son los más numerosos en República de Colombia.

Los aspectos sociales y económicos de este nicho indican que los NCLE y NSLE que asisten a esta escuela provienen de familias de clase media baja o baja. La escuela está ubicada en la colonia Capultitlán, en la alcaldía Gustavo A. Madero, y la principal fuente de economía en la zona son los comercios informales. Como ya he mencionado, la región se distingue por constantes migraciones de familias etnolingüísticas provenientes de estados como Hidalgo, Estado de México, Veracruz, Guerrero, Puebla, Chiapas y, especialmente, Oaxaca.

El horario de la escuela es de tiempo completo, la entrada es a las 7:45 am para 5° y 6°, a las 8:00 para 3° y 4° y a las 8:20 para 1° y 2°. Los niños reciben en el comedor escolar un desayuno subsidiado que tiene un costo de \$50, mientras que la comida cuesta \$27.00. La hora de la salida es a las 4:00 pm.

La matrícula es de 291 niños repartidos en dos grupos de seis grados, los NCLE representan alrededor del 27.4% de la población estudiantil total. Hay doce maestros —uno por cada grupo— que imparten a lo largo de la semana las materias de lengua materna: español, matemáticas, geografía, historia, formación cívica y ética, ciencias naturales y mi comunidad —para 1°, 2° y 3°—, también hay dos maestros de educación física, dos maestros de inglés, una maestra de Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva —UDEI—⁵⁰ y un maestro de Tecnologías de la Información y la Comunicación —TIC— que imparte

⁵⁰ Antes Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular —USAER—.

clases de informática. A cargo de la escuela se encuentra la directora, el subdirector y el coordinador que enfrentan los problemas y necesidades individuales y grupales de los niños. Además, la escuela cuenta con personal de limpieza y de cocina, que suelen ser las madres de familia de la misma comunidad escolar.

En todos los salones hay presencia de NCLE. Los triquis —la comunicad étnica más abundante—, mazatecos y zapotecos que mantienen redes sociales densas entre ellos ya que suelen ser familiares —hermanos o primos hermanos— y muchos de ellos viven en la misma Unidad Habitacional de los Triquis⁵¹ construida por el Instituto de Vivienda —INVI— y que el gobierno les otorgó a partir de un programa de desarrollo social (Hernández, 2020), se encuentran ubicados en tres edificios naranjas de una unidad habitacional cercana al nicho social escolar, en la alcaldía Gustavo A. Madero, Ciudad de México. En un censo que realizó en el predio la Secretaría de Desarrollo Rural y Equidad para las Comunidades (S/F), encontraron 58 viviendas triquis, pero sólo pudieron censar 49 hogares, ya que en los 9 restantes dieron como respuesta no ser parte de la comunidad. En estos edificios también hay presencia de las lenguas náhuatl, popoluca, zapoteco, mazateco, mazahua, chatino, totonaco y otomí, esto porque han establecido lazos familiares entre sí. Este censo también menciona que viven 286 personas de las cuales 94 nacieron en la Ciudad de México y el resto se reparte en otras entidades, incluidas Oaxaca con 145 personas. También encontraron que 198 personas hablan, 230 entienden y 41 leen y escriben alguna lengua originaria.

La comunidad nahua es la más difícil de detectar, ya que son los que menor orgullo étnico presentan y no suelen identificarse como tales porque esconden sus orígenes y su

⁵¹ Esta parece ser una de las razones por las que la dirección ubica de manera genérica a los niños provenientes de Oaxaca como *triquis* tan solo por vivir en la misma unidad habitacional.

lengua debido a la discriminación y el rechazo (Hernández, 2020), pues, en efecto: “la identidad *nahutlaca*⁵² se transformó de una identidad asociada (para los miembros del endogrupo nahuahablante) con una serie de estereotipos positivos (civilización, cultura, belleza, inteligencia), a una identidad asociada con una serie de estereotipos negativos y estigmatizados (atraso, barbarismo, decaimiento, degeneración)” (Rico, 2018, p. 216). Al respecto, Cardoso (1976) asegura que hay una identidad negativa que conduce a los hablantes a renunciar a su identidad étnica, al momento que adopta la ideología dominante. En este sentido, Bonfil Batalla (1987) describe cómo los pueblos del México profundo continúan renovando su identidad y resistiendo los embates derivados de los procesos de desindianización:

“Los pueblos del México profundo crean y recrean continuamente su cultura, la ajustan a las presiones cambiantes, refuerzan sus ámbitos propios y privados, hacen suyos elementos culturales ajenos para ponerlos a su servicio, reiteran cíclicamente los actos colectivos que son una manera de expresar y renovar su identidad propia; callan o se rebelan, según una estrategia afinada por siglos de resistencia (p. 11).

Como ya indiqué, también hay una menor presencia de NCLE de otras comunidades: totonaco, tzotzil, maya, mixteco, purépecha, mam y otomí. No descarto que haya otras lenguas debido a que algunos niños no saben qué lengua hablan sus padres y/o abuelos. Esto es otro signo de invisibilización de los hablantes y sus lenguas. Pero veamos enseguida cómo conformé mi muestra en función del legado etnolingüístico y su representatividad en los grupos.

⁵² Las cursivas son de la autora.

3.4 Elección de la muestra

Acerca de la selección de los niños, seguí un *muestreo intencionado*, el cual, de acuerdo con Silva-Corvalán y Enrique-Arias (2017), se caracteriza por establecer con antelación las categorías sociales y el número de individuos que van a formar parte del estudio. Esto se elige al azar para equilibrar cada subgrupo, proceso conocido como *muestreo por cuotas*. Para este estudio, elegí NCLE de 3° y 6°, cuyas familias son migrantes que provienen de diversas comunidades étnicas —triquis, nahuas y mazatecos⁵³— y al azar a sus correspondientes pares sin legado, como se detalla en la tabla 5. Al tener niños con diferentes realidades culturales y lingüísticas, es interesante realizar un contraste entre ambos opuestos y complementarios a la vez, tal como Silva-Corvalán y Enrique-Arias (2017) sugieren:

Los problemas presentados por un estricto sistema de muestreo estratificado y al azar pueden solucionarse de diversas maneras. Una de ellas, que llamamos muestreo intencionado o predeterminado, consiste en establecer de antemano las categorías sociales y el número total de individuos que se desea incluir en el estudio. El investigador elige entonces completamente al azar los hablantes necesarios para llenar cada subgrupo, ya sea en forma numéricamente equilibrada (lo que se denomina cuotas con afijación uniforme; por ejemplo, cinco hablantes en cada subgrupo) o de acuerdo con una muestra proporcionalmente equivalente a la estructura de la población (p. 44).

Respecto a la elección del grado escolar, empecé por erradicar la idea de incluir niños de 1° y, de manera posterior, a los de 2°, gracias a que pude darme cuenta de dos situaciones:

1) Como Hernández (2020) afirma, los NCLE provienen de familias etnolingüísticas migrantes asentadas en la Ciudad de México, que buscan mejores oportunidades para sus

⁵³ Decidí seleccionar dos niños de las tres lenguas originarias más numerosas en ambos grados escolares, y aunque hay presencia de otras lenguas en ambos grados escolares, no hay una representatividad equilibrada que me permita comparar de una manera objetiva. Además, son las tres lenguas que están presentes en ambos grados escolares, lo que me permite poder hacer una comparación más equilibrada.

hijos y conciben la educación como una vía para mejorar el futuro de sus vástagos, iniciándolos desde el preescolar, que se encuentra ubicado a un costado de la primaria República de Colombia. También los NSLE viven este proceso de ingreso al nicho social escolar a partir del preescolar. Sin embargo, en ambos casos, los niños estuvieron confinados por la pandemia de COVID-19 y vivieron sus primeros años bajo restricciones sociales. Dado que los niños se encuentran en la etapa de los años escolares (Bowerman, 1984; Karmiloff-Smith 1989; Barriga Villanueva, 1990, 2004a; Berman, 2004; Nippold 2007; Hess Zimmermann, 2010), las interacciones sociales son cruciales para el desarrollo de la lengua, de tal manera que al no tener contacto con sus pares y maestros, las dinámicas y didácticas que dotan a los niños de habilidades, aprendizajes y conocimientos se vieron afectadas porque no hubo una preparación inicial preescolar que los dispusiera a enfrentarse y adaptarse a la primaria, como nicho social escolar novedoso que cuenta con sus propias normas, dinámicas y cultura.

2) Pude identificar que los niños de 1° y 2°, al estar en la etapa inicial de los años escolares en la cual se da un desarrollo lingüístico, sociocultural y cognitivo, presentaron dificultades para poder realizar reflexiones metalingüísticas (Gombert, 1992; Hess Zimmermann, 2010), responder preguntas personales como qué lengua hablan, dónde nacieron, dónde viven, etcétera. También tuvieron vago el significado de algunas palabras como lengua/idioma, español, inglés o triqui y les fue difícil realizar explicaciones, pues son discursos que aluden a la especialización lingüística (Vygotsky, 1995; Barriga Villanueva, 1990; Berman, 2008; Ramos, 2022).

No debemos perder de vista que es posible que los niños de 1° y 2° ya cuenten con atisbos de actitudes lingüísticas hacia las lenguas y sus hablantes; empero, cabe la posibilidad

de que todavía no las produzcan, sino hasta etapas posteriores de los años escolares. En este sentido, García y Alarcón (2021) destacan en su trabajo que la escolarización intervino en sus resultados. Las autoras buscaban observar el sistema de valoración de donde se desprende la actitud y ver cómo es el desarrollo argumentativo en adolescentes. Tomaron una muestra al inicio y al final del estudio y encontraron que sus resultados, de menos a más, obedecen al desarrollo evolutivo de las habilidades lingüístico-discursivas. Este es un dato valioso pues, como ya he dicho, dentro de mi objetivo está observar la injerencia del nicho social escolar en las actitudes lingüísticas infantiles, a partir de la comparación de dos etapas de los años escolares.

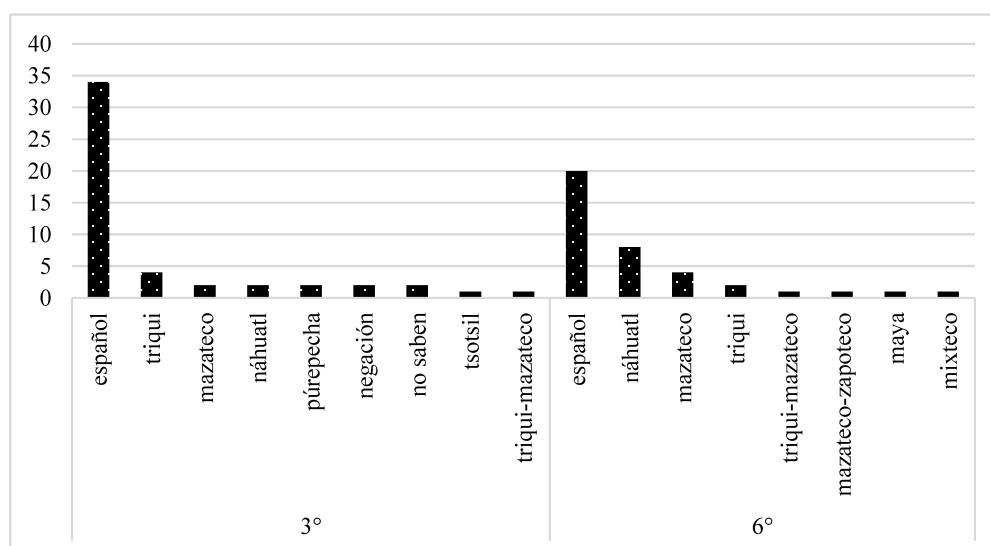
Por lo antes expuesto, decidí trabajar con 3° en donde, a grandes rasgos, pude atestiguar que los niños son capaces de producir actitudes lingüísticas y, sobre todo, reflexionar y explicar sus respuestas que bien se pueden comparar con las de 6° para identificar los posibles cambios y diferencias que se dan derivadas del contexto. Además, este grado escolar suele ser útil para reconocer qué sucede en la etapa intermedia de los años escolares, en tanto que el desarrollo cognitivo, sociocultural y lingüístico están en proceso pues: “la edad, conforme el tiempo transcurre, va determinando y modificando los caracteres y los hábitos sociales de los individuos, incluidos los comunicativos y los puramente lingüísticos” (Moreno Fernández, 1998, p.40).

Por si fuera poco, al comparar dos grados, es posible observar las diferencias y semejanzas del léxico valorativo por la injerencia del nicho social escolar ya que “cada nuevo ser humano se inserta a la comunidad en la cual nace y aprende sus reglas y normas, sus comportamientos, creencias y valores. Y en el transcurso de su aprendizaje social su mente

se deformará, transformará y adquirirá una enculturación distintiva, esto es, una estructura semántica única para relacionarse con su entorno y con los demás” (Pfleger, 2018, p. 14).

Otro punto a favor a la hora de elegir 3° es que contaba con los niños suficientes para poder realizar una comparación equitativa entre NCLE y NSLE. Entonces, seleccioné sólo a dos niños de las tres lenguas originarias más numerosas —triqui, náhuatl y mazateco— y su par en español. En ambos grupos de 3° de un total de 50 niños, 16 son NCLE, mientras que en 6° de un total de 37 hay 17 NCLE. Aunque la presencia de las lenguas originarias es algo notorio, no se deja de percibir que el español sigue siendo la lengua que más impera, como se puede apreciar en la gráfica 1:

GRÁFICA 1. *Diversidad lingüística en 3° y 6°*



Fuente: elaboración propia

Para caracterizar a los niños e identificarlos en los turnos de habla, empleé las tres primeras letras de su nombre, seguido del grado escolar y las tres primeras letras de su lengua, como se aprecia en la tabla 5. Merece la pena que señale que, para poder realizar esta tabla,

fue necesario conocer los datos generales de cada niño a partir de la ficha sociolingüística que enseguida describiré.

TABLA 4. *Caracterización de la muestra*

NCLE y NSLE			
Grado escolar	No	Caracterización	Lengua
3°A	1	CRI3MAZ	mazateco
	2	DIE3NAH	náhuatl
	3	SAN3ESP	español
3°B	4	GIS3NAH	náhuatl
	5	FER3TRI	triqui
	6	LOG3TRI	triqui
	7	DIE3MAZ	mazateco
	8	LUI3ESP	español
	9	LHE3ESP	español
	10	DAN3ESP	español
	11	DIL3ESP	español
	12	ANG3ESP	español
6°A	13	ABI6TRI	triqui
	14	ING6NAH	náhuatl
	15	AAR6ESP	español
	16	JOE6ESP	español
	17	CAM6ESP	español
	18	MAX6TRI	triqui
6°B	19	DAS6NAH	náhuatl
	20	YOH6MAZ	mazateco
	21	IÑA6MAZ	mazateco
	22	MAI6ESP	español
	23	ADI6ESP	español
	24	CIR6ESP	Español

Fuente: elaboración propia

3.5 La ficha sociolingüística

Silva-Corvalán y Enrique-Arias (2017) mencionan que la ficha sociolingüística⁵⁴ es el recurso ideal con la cual “Durante los primeros minutos de la sesión se obtuvieron los datos personales del informante: nombre, edad, sexo, ocupación, familia, etc.” (p. 58). Asimismo, la ficha sociolingüística tuvo la función de preparar a los niños antes de iniciar con los instrumentos. Cabe mencionar que esta ficha está basada en el Seminario de Lingüística y Educación —SEMLE—. Una de las características de las escuelas SEMLE (2016) es la presencia de NCLE. Las adaptaciones que realicé estuvieron orientadas a atender tanto las particularidades de esta población como los objetivos establecidos para el estudio. Esta ficha sociolingüística resultó ser una herramienta indispensable, ya que me permitió realizar una primera aproximación con los niños. Su finalidad fue recopilar los datos generales de los participantes, así como identificar a aquellos con legado etnolingüístico y a quienes no lo poseían. Este dato lo obtuve con preguntas relativas al origen de los padres y abuelos, además de las que respondían respecto a si los padres y/o abuelos hablaban alguna lengua diferente al español.

3.6 Instrumentos

En el campo de la lingüística experimental los instrumentos no son ideales ni infalibles, sino que se elaboran en función de los objetivos, buscando la validez y confiabilidad de los datos. Dado que investigaciones centradas en el habla infantil señalan que los verbos de emoción corresponden a una categoría poco productiva en narraciones infantiles, debido a su característica sintáctico-semántica que corresponde a etapas tardías (Hernández, 2017, 2024),

⁵⁴ Se encuentra en el anexo.

mis observaciones sugieren que un aspecto clave para la aparición de estos verbos radica en el tipo de discurso o input al que los niños están expuestos. En este sentido, pude observar que los niños producen estos verbos emotivos de manera independiente a la etapa de los años escolares en la que se encuentren. No obstante, las oraciones en las que aparecen en 6° presentan un uso más consciente del recurso discursivo de la explicación cuando sus producciones son más extensas y complejas, lo cual refleja mejor el proceso de especialización de la lengua por el cual están atravesando (Barriga Villanueva, 1990; Berman, 2008; Ramos, 2022).

Como menciona Bajtín (1982) “La riqueza y diversidad de los géneros discursivos es inmensa, porque las posibilidades de la actividad humana son inagotables” (p. 248). De hecho, la elección de los discursos para la obtención de un corpus infantil es de suma importancia, por ello, decidí utilizar *conversaciones dirigidas* que Silva-Corvalán, y Enrique-Arias (2017) afirman “sigue un orden y un contenido planificado con anterioridad, pues persigue obtener la mayor cantidad de datos útiles en el menor tiempo posible” (p. 58). Estos autores opinan que el investigador es un participante activo de la conversación y no sólo debe realizar preguntas, pues se espera que también sea cuestionado, realice comentarios, proporcione información o intercambie ideas. En virtud de lo anterior, busqué que en las conversaciones los niños se sintieran libres de realizar cuestionamientos y expresar sus pensamientos, sentimientos o experiencias, que muchas veces conducen a actitudes lingüísticas que, propiamente, no surgen de las preguntas planificadas.

Para llevar a cabo esta tesis, decidí recopilar conversaciones dirigidas a partir de varios instrumentos, ya que mediante el piloteo fue indispensable probar su pertinencia y utilidad con una pequeña muestra de NCLE y NSLE. A partir de la interacción con los niños

y los instrumentos, me di cuenta de que tenía que repensar los instrumentos ya que no eran los más adecuados por los sesgos que generaban en las respuestas infantiles. De tal manera que pude cambiar el instrumento, reformularlo, así como quitar o agregar preguntas con el fin de apegarme a mis objetivos. Contar con varios instrumentos me permitió corroborar la información que los niños me proporcionaron, identificar posibles contradicciones, tener un corpus más amplio que incluyera léxico valorativo y, por último, reconocer qué instrumento es el más adecuado para obtener léxico valorativo.

El juego con campos léxicos está diseñado para obtener actitudes lingüísticas enfocadas en las lenguas, la foto etnografía se concentra más en los hablantes, mientras que las conversaciones a partir de un cuento se dirigen hacia situaciones reales o hipotéticas en las que, mediante un cuestionario, los niños pueden situarse en primera persona —autoral— o describir panoramas de una tercera persona —no autoral—. Por último, cada instrumento está diseñado en función del desarrollo de los elementos centrales de la teoría interaccionista: lo lingüístico, lo sociocultural y lo cognitivo (Vygotsky, 1979; Hickmann, 1986, 2001; Berman, 1995, 2008; Berko Gleason y Berstein Ratner, 1999; Serra *et al.*, 2000; Ellis, 2015).

Para adentrarme en el estudio de las actitudes lingüísticas infantiles, fue necesario recurrir al análisis del discurso. Tal como señala Bajtín (1982), el significado de las palabras, cuando no se relaciona con la realidad, carece de emotividad. Aunque existen palabras que denotan emociones o valoraciones, como *alegría* o *dolor*, sus significados son neutros —similares a las entradas de un diccionario—, siendo su matiz expresivo evidente solo cuando forman parte de un enunciado.

Debo mencionar que, en cumplimiento de los requerimientos éticos necesarios para la investigación con niños, a los participantes de mi estudio les solicité su asentimiento de forma oral preguntando si deseaban ayudarme en las tareas diseñadas. De tal suerte, decidí realizar grabaciones de audio individuales para evitar *respuestas espejo*; es decir, respuestas influenciadas por lo que sus compañeros respondieran. Esta decisión esto me permitió evitar que, durante la transcripción, se escucharan traslapes o interrupciones.

3.6.1 Juego con campos léxicos

El juego con campos léxicos se origina en la disponibilidad léxica proveniente de la psicología asociacionista, que se enfoca en la percepción de las palabras. Según López Chávez (2003), quien cita a Müller, la familiaridad con un lexema indica que algunas palabras son más comunes que otras. López Chávez sostiene que el léxico de un grupo forma parte de un inventario que incluye un vocabulario fundamental, es decir, el conjunto de palabras que una comunidad específica conoce. Esta estrategia consiste en elaborar una lista de palabras a partir de estímulos relacionados con diferentes centros de interés, utilizando un tiempo limitado de 3 minutos.

La primera versión del juego con campos léxicos consistió en colocar una hilera con tarjetas que incluían el nombre de algunas lenguas que iban asociando con tarjetas que incluían adjetivos, verbos y adverbios. Cada niño debía explicar por qué agrupaba así las tarjetas. Con este instrumento en construcción, pude identificar si los niños eran capaces de asociar palabras a estímulos, que eran los nombres de algunas lenguas, preguntar si conocen las lenguas amén de aclarar por qué una lengua reúne ciertas características, esto porque ya

ha habido un desarrollo cognitivo y lingüístico que les permite realizar reflexiones metalingüísticas (Gombert, 1992; Hess Zimmermann, 2010).

Utilicé este instrumento para iniciar el trabajo de campo para que los niños sintieran confianza al responder, pues se trata de un juego, más que de una entrevista formal en la que se suelen poner nerviosos.

La versión final de este juego parte de la consigna: “Me puedes ayudar completando la oración con algunas de las palabras que se encuentran en el recuadro, puedes elegir cuantas palabras quieras, repetir una palabra en otra oración e ignorar las que creas que no te sirven. Si se te viene a la mente una palabra que no esté escrita en el recuadro, también la puedes mencionar”⁵⁵.

Con este instrumento, obtuve un amplio corpus que incluye léxico valorativo espontáneo compuesto de verbos, adjetivos, sustantivos, o adverbios positivos y negativos —relativos al afecto, juicio y apreciación—, propio de estas dos etapas de los años escolares, en donde los niños ya explican y hacen visibles sus actitudes lingüísticas.

3.6.2 Foto etnografía en el campo de la lingüística

Después de pilotear con el cuestionario de actitudes lingüísticas y darme cuenta de sus aciertos y limitaciones, decidí recurrir a otro instrumento que tuviera un menor margen de sesgos y que me permitiera responder a mis preguntas de investigación y objetivos, además de que fuera atractivo para los niños. Opté por la foto etnografía o fotografía antropológica,

⁵⁵ En la parte de los anexos se encuentra el juego con campos léxicos completo.

en la cual seleccioné con subjetividad⁵⁶, imágenes de niños de diversas culturas que se suelen relacionar con una lengua originaria, aunque, como Bartolomé y Barabas (1986) aseguran, la autoadscripción a una cultura, no siempre coincide con la pertenencia a un grupo etnolingüístico; no obstante, sabemos que a partir de las imágenes se conciben ideologías con base en estereotipos que trascienden por medio del tiempo y la dispersión geográfica, tal como la curaduría del Museo Nacional de San Carlos (2024) refiere:

la pintura de retrato ha acompañado a la humanidad desde hace aproximadamente cinco mil años, como un medio para perpetuar la vida de una persona, o de un grupo de personas, más allá de la muerte a través de representar su apariencia física, su personalidad y sus virtudes. Igualmente, dicho genero artístico ha permitido al ser humano construir un sentido de pertenencia a un lugar, una familia, a un estrato social o ciertos valores religiosos, políticos y sociales [...]

Como es bien sabido, en sociolingüística se emplea la técnica del *matched guise*, que a menudo se utiliza para valorar personas a partir de grabaciones. Con semejanza, la imagen puede ser considerada un texto, definido por Halliday (1982) como una unidad lingüística básica que se manifiesta en la superficie mediante el discurso. En este sentido, la imagen es un sistema de signos visuales que documenta fenómenos o realidades socioculturales que pueden ser interpretados. Como lo señalaba Plinio y Plutarco, los retratos son importantes porque logran capturar los rasgos y carácter de los hablantes, permitiendo recordarlos, honrarlos y emularlos (Curaduría MNSC, 2024). En el caso “[...]del habla infantil,

⁵⁶ Reconozco que la elección de las imágenes puede ser objeto de discusión, ya que reflejan una carga ideológica de mi parte en cuanto a cómo percibo los estereotipos de los hablantes de cada lengua; sin embargo, con el fin de obtener las valoraciones infantiles apegadas a su propia visión del mundo, busqué imágenes que narraran historias de un momento particular capturado y situado en un tiempo y contexto sociocultural particular.

interpretar una imagen como un texto, fomenta la imaginación y permite expresar ideologías que favorecen las reflexiones metalingüísticas” (Gombert, 1992; Hess Zimmermann, 2010) porque “la ideología es al mismo tiempo conceptual y procesal, está implícita en la práctica, se halla incorporada en las relaciones vividas y se hace explícita en ciertos tipos de articulaciones conscientes como el discurso metalingüístico.” (Spitulnik, 2012, p.213).

Como Hermansen Ulibarri y Fernández-Droguett (2018) hacen mención, Franz Boas y sus contemporáneos asumieron la idea de apoyarse de la cámara fotográfica para el desarrollo del trabajo de campo y, de esta manera, se fue consagrando la cultura material de diversos contextos sociales. En este sentido, Brisset (1999) asume que desde 1968 se abrió un campo de investigación en la antropología visual que buscaba percatarse si la cultura podía manifestarse mediante signos físicos o visibles que se pueden analizar desde una perspectiva histórica y que tiene que ver con el hecho de mirar cómo se percibieron al momento de su captura o desde el presente donde la intención es poder interrogar y descifrar en el texto los contextos de producción y recepción, añade que:

Se suele considerar como *imagen antropológica* a toda aquella de la que un antropólogo pueda obtener informaciones visuales útiles y significativas. Bajo este punto de partida, tanto la pintura y el grabado como las imágenes fotoquímicas y electrónicas, pueden ser de interés antropológico, aunque no hubieran sido producidas con dicha intención (p. 1).

De igual manera, Oliveros Espinosa (2019a, 2019b) da a conocer que la fotografía ha estado presente en la antropología desde su formalización como ciencia, aunque ha tenido algunos cambios, pues en un principio tenía la función de ser una fuente documental que con el paso del tiempo se fue dando importancia a su potencial dentro de la investigación antropológica convirtiéndose en una fuente de información o registro etnográfico *per se*,

además de conservar su tarea primitiva como ilustración que acompaña a un texto. En este sentido, Mirzoeff (2003) declara que en la actualidad la experiencia humana se caracteriza por ser visual, además de que “La distancia entre la riqueza de la experiencia visual en la cultura posmoderna y la habilidad para analizar esta observación crea la oportunidad y la necesidad de convertir la cultura visual en un campo de estudio” (p. 19).

También es relevante mencionar que “Quienes se aproximan al dato fotográfico desde la deixis, consideran sus significados como subjetivos, principalmente: dependen de quién observa, dónde lo hace, en qué momento y, finalmente, de las memorias que gatilla” (Hermansen Ulibarri y Fernández-Droguett, 2018, p. 176). En este sentido, sugiero que es imprescindible acompañar a la foto etnografía de preguntas que guíen la interacción, puesto que como en el caso de esta investigación lo que busco es conocer aquello que los hablantes perciben —actitudes lingüísticas mediante léxico valorativo—. Las imágenes resultan de gran apoyo para guiar, en este caso, a los niños, hacia el conocimiento que ellos mismos poseen, puesto que Berger y Mohr (2009) sustentan que los investigadores producimos los datos foto etnográficos en la búsqueda de su análisis e interpretación posterior, además de que “el reto planteado de la antropología visual es pasar de lo icónico a lo conceptual y sus expresiones discursivas” (Brisset, 1999, p. 5).

Saltos (2017), por su parte, expresa que la foto etnográfica da la posibilidad de captar a personas al interior de su cultura, contexto, vida cotidiana y entorno social del que es parte y que representa de manera visual un entorno sociocultural determinado, además de que “está presente en la interacción social porque es vista como ese fenómeno básico mediante el cual se establece la posterior influencia social que recibe todo individuo, porque facilita el

conocimiento e instrumento de comunicación, porque transmite un mensaje para que el receptor lo interprete” (Saltos, 2017, p. 11).

Con base en lo anterior, seleccioné cada imagen con la intención de que los niños expresaran sus actitudes lingüísticas por conducto de léxico valorativo, en relación con hablantes de doce lenguas, representados por su ropa o trajes estereotipados: triqui, árabe, mazateco, inglés, zapoteco, francés, maya, chino, totonaco, coreano, náhuatl y español. De ese conjunto de imágenes, los niños fueron capaces de elegir y explicar sus elecciones.

Opté por presentarles a los niños imágenes de las tres comunidades étnicas más numerosas dentro de la escuela, mientras que las otras tres estuvieron presentes en menor proporción. El resto corresponde a estereotipos de niños de culturas del mundo que hablan lenguas extranjeras consideradas de prestigio que elegí con base en el piloteo del juego con campos léxicos, en el cual pude observar cuáles eran las lenguas más y menos reconocidas por los niños. Si bien se pueden considerar sesgos —orientaciones— en la elección de las imágenes, es importante que mencione que, para la foto etnografía, toda imagen es objeto de estudio, ya que posee una valiosa información etnográfica *per se*, de tal manera que lo relevante es observar lo que los niños valoran a partir del estímulo visual. Lo esperado con este instrumento es que los niños valoraran las imágenes en dos aspectos: 1) por cómo perciben la imagen a través de sus rasgos fenotípicos e indumentaria, y 2) por el legado etnolingüístico de la imagen que los niños pudieran inferir. Las preguntas de la foto etnografía están diseñadas para que, en caso de que los niños se concentraran sólo en el hablante, pudieran vincular la imagen con la lengua. En cualquier caso, se tratan de actitudes lingüísticas que provienen de ideologías heredadas y transmitidas por la intertextualidad (Kristeva, 1986) y polifonía (Ducrot, 1984).

La consigna para la foto etnografía fue indicarles a los niños: “Mira estas imágenes y elige dos, las que tú quieras. Ahora me puedes decir”. Continué con la aplicación del cuestionario que se encuentra en los anexos. Una de las finalidades de este método era observar qué imágenes seleccionaban los niños pues había tres posibilidades:

1. Seleccionar imágenes de un NCLE y otro NSLE
2. Seleccionar imágenes de dos NCLE
3. Seleccionar imágenes de dos NSLE

Lo esperado era encontrar la opción 1 para contrastar cómo ven los niños de mi muestra ambas realidades; es decir, cómo se ven a sí mismos los NCLE y NSLE y cómo ven la otredad o *alitus* (Pfleger, 2018). También es posible ver si los NCLE y NSLE se identifican con el grupo contrario *alter* (Pfleger, 2018). Sin embargo, en caso de presentarse las opciones 2 y 3, recurrí a preguntarles por qué no habían seleccionado a un niño de la opción contraria y procedí a proponerles una imagen para ahora realizarles las mismas preguntas antes hechas.

Las preguntas buscaron que a través del uso del léxico valorativo pudiera percibir la manifestación de actitudes lingüísticas infantiles a partir del estímulo visual. Las preguntas número dos y tres tuvieron la intención de que los niños utilizaran sus discursos para describir las imágenes que habían seleccionado; no obstante, la mayoría optó por responder en individual a cada pregunta —de la cuatro a la catorce—.

Desde mi perspectiva, si bien el uso de la foto etnografía no ha sido recurrente en trabajos de lingüística, desde mi perspectiva, es una fuente productiva de información etnográfica y he descubierto que es un método óptimo para obtener valoraciones infantiles genuinas, pues los niños perciben y, de manera espontánea, son capaces de expresar cómo

conciben el mundo que los rodea y, no son la excepción, imágenes con personas en las cuales su fenotipo e indumentaria narran una historia.

3.6.3 Conversaciones a partir de un cuento

Al finalizar la foto etnografía, pude continuar con las conversaciones *a partir de una narración*. En la etapa de piloteo tenía como objetivo conseguir narraciones de experiencia personal (Labov 1972; Labov y Waletzky 1997), a partir de preguntas guiadas por un cuento que yo misma inventé, sobre todo, con las preguntas: 3. ¿Has vivido una situación similar a la de la elefantita Margarita? 4. ¿Algún familiar o amigo te ha contado una situación similar a la de Margarita? Después del piloteo con este instrumento, la mayoría de los niños manifestaron no haber experimentado discriminación por el uso de su lengua, aunque afirmaron haber enfrentado episodios de rechazo y escarnio por su fenotipo, en especial por su peso y por una cuestión de pigmentocracia (Lipschutz, 1944), en la que el color de la piel oscura se asocia con una percepción de inferioridad. Como afirma Trujillo: “Esta burla, si bien puede vérsela manifestada en razón de la procedencia étnica de los hablantes está también en estrecha relación con el uso de la lengua indígena” (2012, p. 213).

En vista de que es probable que algunos niños hayan negado u ocultado vivencias de discriminación o rechazo por el uso de su lengua para evitar exponer sus sentimientos o emociones, por vergüenza, temor o que no todos los niños hayan vivido sucesos semejantes al cuento, como para narrar una experiencia personal (Labov 1972; Labov y Waletzky 1997), y en vista de que fueron pocos los casos en los que se revelaron situaciones semejantes, le realicé modificaciones al instrumento, enfocándome en el cuestionario completo, propio de una entrevista estructurada que parte del cuento leído con antelación.

El cuento que inventé se denomina *La elefanta gris que quería ser rosa* y está basado en historias y situaciones de vida reales de NCLE y sus familias, que recabé durante la temporada de trabajo de campo en 2017. Decidí inventar este cuento ya que no encontré alguno que pudiera incitar la aparición de léxico valorativo por medio de la reflexión de los niños; la mayoría de los cuentos suelen enfocarse en casos de discriminación racial o socioeconómica. Además, al estar fundamentado en situaciones reales de NCLE, es posible obtener respuestas más apegadas a estos hechos. Para realizar este cuento me apoyé de las ilustraciones que Bosnia realizó para el cuento “Rosa caramelo” de Turin (2012).

La consigna que formulé es: el día de hoy vamos a leer un cuento y después te voy a hacer unas preguntas muy breves⁵⁷ ¿estás de acuerdo? Al tener la aceptación de los niños les pregunté ¿quieres que yo te lo lea o lo quieres leer? Esta pregunta fue conveniente debido a que, por experiencias anteriores, he notado que, ya sea por sus capacidades lectoras o por el gusto de escuchar que alguien más les narre un cuento, los niños prefieren que alguien más se los lea. En el caso de los que prefirieron que yo les leyera el cuento —que fueron todos los de 3°—, al final les mostraba las ilustraciones para que tuvieran el apoyo visual.

Me gustaría subrayar que las conversaciones a partir de un cuento ejercitan la parte lingüística, social y cognitiva por la interacción entre el interlocutor y el niño (Hickmann, 2015). Al respecto, Barriga Villanueva (1990) encontró en su investigación que los discursos son una fuente de ideas y descubrimientos vitales, pues son ilustradores del proceso de

⁵⁷ Las presento en el anexo.

adquisición de la lengua que, a su vez, se ligan con discursos extendidos como la narración con la cual se desarrollan las competencias comunicativas.

3.7 Piloteo

La etapa de piloteo tuvo una duración de septiembre a noviembre de 2022 y posteriormente de enero a abril del 2023, ya que en la primera etapa no obtuve los resultados esperados con los instrumentos, de tal manera que fue necesario modificarlos. Como he manifestado, el primer paso fue realizar la ficha sociolingüística, con niños de 6°A y 6°B de los cuales ya tenía identificado su legado etnolingüístico. Al azar seleccioné a sus correspondientes pares sin legado; de esta forma fui reconociendo que había más NCLE. Este paso fue crucial para las decisiones metodológicas posteriores, como la realización del censo a todo el nicho social escolar.

Repetí el mismo piloteo con dos niños —uno con legado y uno sin legado— de 1°, 2° y, más tarde con 3°, pues la finalidad es reconocer si el nicho social escolar permea, con el paso de los años escolares, en las actitudes lingüísticas infantiles. Los niños de 1° y 2° presentaron dificultades para responder preguntas enfocadas en sus datos personales, que eran el primer eslabón de una serie de pruebas para obtener el corpus infantil, por ello, con dificultad iban a poder colaborar con los tres instrumentos.

Después de recabar datos de algunos niños con la ficha sociolingüística, probé la funcionalidad de los instrumentos con niños de 6° y 4°⁵⁸: el juego con campos léxicos, el cuestionario de actitudes lingüísticas y las conversaciones a partir de un cuento. Entonces,

⁵⁸ Realicé algunos ensayos con niños de 6° con los cuales no iba a trabajar y con los de 4° para que los niños de 3° no tuvieran conocimiento alguno de las actividades.

me percaté de que el juego con campos léxicos requería que modificara la consigna y la forma de aplicación, debido a que determinadas preguntas sesgaban las respuestas de los niños.

El cuestionario de actitudes lingüísticas, si bien es un instrumento útil y de amplio uso, no logró la producción de léxico valorativo que buscaba conseguir de una forma espontánea. También identifiqué que, al igual que el juego con campos léxicos, había preguntas en las que abundaba léxico valorativo que sesgaban las respuestas infantiles como: *¿Es importante el español para ti?* *¿Te gustaría* que todas tus clases fueran en alguna lengua diferente al español?, etcétera. De esta manera, las palabras en cursiva eran una orientación para los niños y, aunque lograban explicar su respuesta, lo ideal era que el léxico valorativo apareciera con naturalidad. Es así como tuve que recurrir a la *foto etnografía lingüística*, cuya utilidad y pertinencia ya desarrollé en §3.7.2.

Como ya vimos en los apartados anteriores, el juego con campos léxicos, la foto etnografía y las conversaciones a partir de un cuento, sufrieron cambios derivados del piloteo. Cómo quedaron conformados estos instrumentos me permitieron recopilar un corpus pertinente a mis fines, como podremos ver en el capítulo 4. Mientras tanto, prosigamos con el siguiente apartado en el cual voy a hablar de cómo pude conformar mi corpus y las categorías de análisis.

3.8 Conformación del corpus y categorías de análisis

Generalmente, un corpus es parte del método de trabajo y surge de las entrevistas, cuestionarios, instrumentos y demás actividades que se le pueden presentar a un hablante para que exprese su habla espontánea. Tal como Silva-Corvalán y Enrique-Arias (2017) manifiestan, la selección de los hablantes, las entrevistas y la transcripción son los pasos

ordenados que moldean un corpus con la intención de llegar a una meta en específico. Además de que debe ser diverso, analítico, con perspectiva, calidad, representatividad y comparabilidad. De este conjunto de datos que se recaban en las entrevistas, el investigador dirige su atención hacia las categorías de análisis que son su foco de interés. Es entonces que podemos decir que hemos conformado un corpus.

La conformación de mi corpus la efectué, a partir de los ejemplos que contenían léxico valorativo relativo a las lenguas y sus hablantes, una vez que seleccioné mi muestra y terminé de recabar las grabaciones de las conversaciones que sostuve con los veinticuatro niños a partir del juego con campos léxicos, la foto etnografía en el campo de la lingüística y las conversaciones a partir de un cuento —ya piloteados y mejorados—. Además, realicé una transcripción ortográfica sin marcas de lengua escrita, salvo acentos que facilitan la lectura de las respuestas. Esta decisión se fundamenta en que, como Ramos (2022) afirma, “es la manera como se vuelven concretas las expresiones lingüísticas captadas en audio para su posterior análisis” (p. 107). Asimismo, siguiendo la recomendación de Ochs (1979) quien advierte que la transcripción deber alinearse con la teoría y la estructura de la investigación, por lo cual, no consideré necesario incluir marcas fonológicas en esta ocasión. Organicé las transcripciones en documentos de Word, de manera individual para cada niño e instrumento. De este modo, pude seleccionar los datos pertinentes para el análisis, realizando un vaciado de datos en tablas de Excel⁵⁹, donde incluí sólo las respuestas relacionadas con las actitudes lingüísticas infantiles, como podemos apreciar en la tabla 6. En horizontal coloqué las

⁵⁹ Partí sólo del juicio, el afecto y la apreciación que se desprenden del subsistema de la *actitud* (Martin, 2000). Si bien, las categorías vistas en las tablas 1, 2 y 3 del apartado §2.2 son interesantes, su exhaustividad no es relevante para los fines de esta tesis.

preguntas y en vertical todas las respuestas de los niños que, *per se*, son discursos valorativos que, sin duda, pueden incluir valoraciones de índole semántico-pragmático, donde surge la relación entre los cambios de significado y los contextos de uso. De acuerdo con Austin (1996), en el nivel pragmático surgen actos convencionales donde se manifiesta el significado propio de una interacción social que tiene como objeto producir sentimientos, pensamientos o acciones en el oyente. Claro está que encontré que muchas de las respuestas que obtuve interactuando con los niños son discursos con actitudes que portan valoración a nivel semántico-pragmático; empero, carecen de un núcleo actitudinal a nivel léxico, que merecen la pena ser analizados en trabajos futuros.

TABLA 5. *Ejemplo del acomodo del corpus en Excel*

No	Caracterización	1. Si te digo triqui piensas en	AFECTO	JUICIO	APRECIACIÓN
2	FER3TRI	1. <u>divertido</u> porque como me hablan este mis papás este yo solamente no <u>puedo hablar</u> solamente este entenderlo y <u>(se me) hace</u> muy divertido y <u>(me) gusta</u> porque luego es muy divertido lo que dicen	2	2	0

Fuente: elaboración propia

Igualmente, identifiqué⁶⁰ y subrayé las respuestas infantiles en las cuales hay presencia de núcleos actitudinales que constituyen mis categorías de análisis: el afecto que tiene que ver con las emociones o sentimientos que los niños tuvieron a la hora de valorar lenguas y hablantes, lo presento de manera gráfica en los ejemplos con subrayado sencillo. El juicio emitido por los niños, lo identifiqué a partir de elementos léxicos que revelan cómo

⁶⁰ A partir de mi propio criterio basado en el conocimiento que tengo acerca de lo que es valoración y cómo se subdivide.

se constituyen las reglas normativas de tipo social relacionadas con el *deber* o *tener que* subjetivo, pues son las que regulan las valoraciones; se pueden apreciar con subrayado doble. La apreciación la identifiqué a partir de cómo los niños valoraron la forma, apariencia, composición, impacto, significado, entre otros aspectos, de las lenguas y sus hablantes. En este caso la presento con subrayado ondulado. Al lado de cada respuesta coloqué tres columnas, una para el afecto, otra para el juicio y la última para la apreciación. Esto con el propósito de contabilizar los tipos⁶¹.

El léxico valorativo aquí analizado corresponde a diferentes categorías gramaticales que “son los paradigmas (en el sentido de series o repertorios) que estas forman en función de sus propiedades combinatorias y de las informaciones morfológicas que aceptan. [...] los sustantivos, los adjetivos y la mayor parte de los verbos y de los adverbios proporcionan informaciones léxicas” (Real Academia Española, 2010, pp. 10-11)⁶². Como pudimos observar en §2.2, las perífrasis verbales aportan significados adicionales de tipo modal, que reflejan los afectos, pero, sobre todo, los juicios de los hablantes, lo que las coloca dentro del campo del léxico valorativo.

Por otro lado, encontré que una misma respuesta puede incluir las tres categorías de análisis: afecto, juicio y apreciación, además de que pueden ser tanto positivas como negativas al mismo tiempo, de acuerdo con las intenciones comunicativas del niño y cómo busca cuidar su imagen. Al respecto de cuán positivo o negativo puede ser el léxico

⁶¹ Entiendo por *tipos* a la diversidad o variedad de los vocablos valorativos que aparecieron en el corpus.

⁶² La Real Academia de la Lengua Española —RAE— (2010) afirma que hay clases gramaticales que aportan *información gramatical* que tiene que ver con significados abstractos dados por la gramática como “la referencia, la pluralidad o marcas sintácticas de función” (p. 11).

valorativo, me parece que en ocasiones la distinción es subjetiva, por ejemplo, el adjetivo apreciativo *difícil* los niños lo emplearon a menudo para describir a las lenguas y, en este sentido, cabe la pena preguntarse ¿una lengua *difícil* obedece a un polo negativo o positivo? En realidad, la respuesta es más compleja de lo que parece, aunque es probable que se pueda conocer su polaridad en virtud del contexto de uso en el que aparece; es decir, si de manera adyacente al adjetivo hay léxico con valoraciones que tienden a ser positivas es probable que este adjetivo esté siendo utilizado con un valor positivo; sin embargo, hay que considerar otros aspectos para poder determinar con exactitud su polaridad, ya que, “en el inconsciente identitario colectivo, aprender una lengua de un ámbito cultural muy distante al de la propia lengua, siempre implica grados de dificultad percibidos muy fuertes [...]. La enculturación particular de un sujeto [...] hará que se posicione subjetivamente de acuerdo a los patrones culturales vigentes en su entorno” (Pfleger y Tiburcio, 2018, p. 71).

Por esta razón, en esta tesis decidí no segmentar el léxico valorativo según percepciones subjetivas de lo positivo o negativo. No obstante, mencionaré esta dicotomía sólo en aquellos casos en los que pueda afirmar con certeza que las actitudes se ajustan a una u otra tendencia, lo que me permitirá ofrecer una explicación más detallada sobre la valoración realizada.

Para el análisis, voy a presentar cada pregunta que realicé y las respuestas que obtuve ligadas al afecto, el juicio y la apreciación, según la estructura de cada apartado.

Ya he mencionado que el juego con campos léxicos fue diseñado para obtener actitudes hacia las lenguas. Conformé la foto etnografía con el propósito de recopilar actitudes hacia las lenguas y sus hablantes —sobre todo para observar qué lengua le

asignaban a la imagen estereotipada, además de aspectos relacionados con la forma de hablar—. Las conversaciones a partir de un cuento, por su parte, buscaron encontrar valoraciones hacia situaciones reales o hipotéticas que viven los hablantes de lenguas originarias por el hecho de hablar una lengua originaria. No obstante, detecté en los tres instrumentos que, dentro de las respuestas, los niños abordaron otras temáticas hacia las cuales realizaron valoraciones, tales como: la conducta de los hablantes, la vivienda, la forma de vida/sus actividades/celebraciones/cultura, aspectos relacionados con el éxito de una persona, la comida, la vivienda y la descripción de los lugares donde viven los hablantes. Esto porque, aún con un input dirigido, la valoración, dentro de las conversaciones infantiles, se amplió hacia actitudes generales con estas temáticas diversas, debido a que los niños tienen un conocimiento del mundo que les permite construir sus ideas y explicaciones subjetivas y les da la posibilidad de expresar sus ideologías. De ello depende que, en algún momento, los niños puedan manifestar sus actitudes lingüísticas, mezclar temáticas o centrarse en los temas que a ellos más les atrae en sus conversaciones (Hernández, 2017). Entonces, parece ser que las actitudes lingüísticas infantiles emergen dentro de un marco actitudinal más completo y complejo que se expande hacia otros temas. Sin embargo, tomé la decisión de enfocarme sólo en los ejemplos con actitudes de índole lingüística, ya que es el objetivo de esta tesis. Esto incluye aquellas actitudes relativas a las lenguas y sus hablantes, a saber, *es muy bonito hablarla* o el marcador discursivo (*se ve que habla triqui*).

En relación con los marcadores del discurso, se observan en algunas respuestas infantiles, como se mostró en el ejemplo anterior. Estos marcadores son parte de mi análisis, ya que se incluyen en alguna de las tres categorías establecidas. Según la definición que a

continuación presento, pueden aportar información significativa para los objetivos de esta tesis.

[...] son unidades lingüísticas invariables, no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicción oracional —son, pues, elementos marginales— y poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación. (Martín Zorraquino y Portolés, 1999, p. 4057).

De tal suerte, encontré respuestas como (1) y (2), que se desprende de la pregunta 5. *Si te digo chino piensas en*, del juego con campos léxicos, LHE3ESP y JOE6ESP hablantes de español, como primera lengua, de 3° y 6°, respectivamente, que se centraron en describir la comida china, después dirigieron su atención hacia la lengua, en particular en la escritura⁶³.

(1) LHE3ESP: 5. chino pues me gusta porque ahí venden comida muy muy linda y rica (me) gusta porque este porque pues también estaré orgullosa de mí misma por poder hablar ese idioma porque a veces es muy difícil entender idiomas que no has practicado

(2) JOE6ESP: 5. comida porque ahí en China yo he visto que hacen comidas (bien) ricas como el la marucha en el Sushi (me) gusta tanto el Sushi no sé por qué este tal vez hacen dumplings unos dulces especiales que son así redondos llamados tangos este chocolate este vainilla y este fresa o paletas o también este nos traen como pescado porque ahí hay un buen de peces y de la lengua pienso que está está chino por cómo hablan además en español tienes que escribir como ejemplo inteligente pero en inglés simplemente escribes (bien) poquito smart y en China solamente haces como un dibujijín (medio) raro una letra y ya y cuando estás escribiendo una historia nada más la dibujas y si sabes nada más haces así esas letrillas que son letras las dibujas y ya terminas tu historia yo creo que está estaría chido porque se ve el lugar se ve bonito porque ahí hacen cosas bonitas hay este agua refrescante se ve bonito y como también ahí hay bambús y árboles no bambús y como unos tipos de árboles

Considero relevante mencionar que, tal como lo indica la Teoría de la Valoración, los niños efectúan sus valoraciones hacia un hablante, lengua, cosa u objeto o situación, así como

⁶³ En estos casos, consideré cualitativamente sólo el léxico valorativo relativo al campo léxico de las lenguas y los hablantes y, si bien, por lo que podemos ver en (1) y (2) hay presencia actitudes y léxico valorativo, merecen la pena ser objeto de estudio de investigaciones futuras.

lo pueden hacer hacia sí mismos, como un signo de autopercepción ligada a la identidad étnica y la lengua “a pesar de existir una autopercepción estigmatizada de la identidad étnica, la conciencia lingüística proyectada a partir de la interacción cotidiana se desarrolla sobre la base de la práctica implícita, la cual no es sino la práctica concreta de la lengua y su reproducción cultural” (Lewin, 1986, p. 362). Asimismo, los niños son capaces de expresar las valoraciones tanto de terceras personas⁶⁴—no autoral— como las propias —autoral— tal como iré haciendo notar en el desarrollo del análisis.

⁶⁴ Ya sea porque el niño presenció el suceso, porque la persona que lo vivió se lo contó, o fue alguien más —en estos dos últimos casos estamos hablando de una intertextualidad, polifonía o argumentación de autoridad—.

4. Análisis de las actitudes lingüísticas infantiles a través de la Teoría de la Valoración

En adelante, expongo los motivos por los que elegí mis categorías de análisis que surgen de la Teoría de la Valoración, pues son subsistemas de la *Actitud* que “incluye los significados por los cuales los textos/hablantes atribuyen un valor o una evaluación intersubjetiva a los participantes y los procesos, ya sea relacionados con respuestas emocionales o con sistemas de valores culturalmente determinados” (White, 2000, p. 8).

En cuanto a la estructura de este capítulo, está subdividida en función de las tres categorías de análisis que ya conocemos: léxico afectivo, del juicio y apreciativo⁶⁵. A su vez, cada apartado está organizado por grados escolares: 3° y 6°, y por legado: NCLE y NSLE. La finalidad de comparar los grados escolares radica en investigar los posibles cambios de las valoraciones infantiles, entendiendo estas transformaciones como parte del desarrollo a lo largo de los años escolares. Este análisis toma en cuenta la influencia de factores como la intertextualidad (Kristeva, 1986) y polifonía (Ducrot, 1984) del nicho social escolar. Es decir, el propósito es identificar si los discursos del nicho social escolar han influido en los discursos valorativos infantiles.

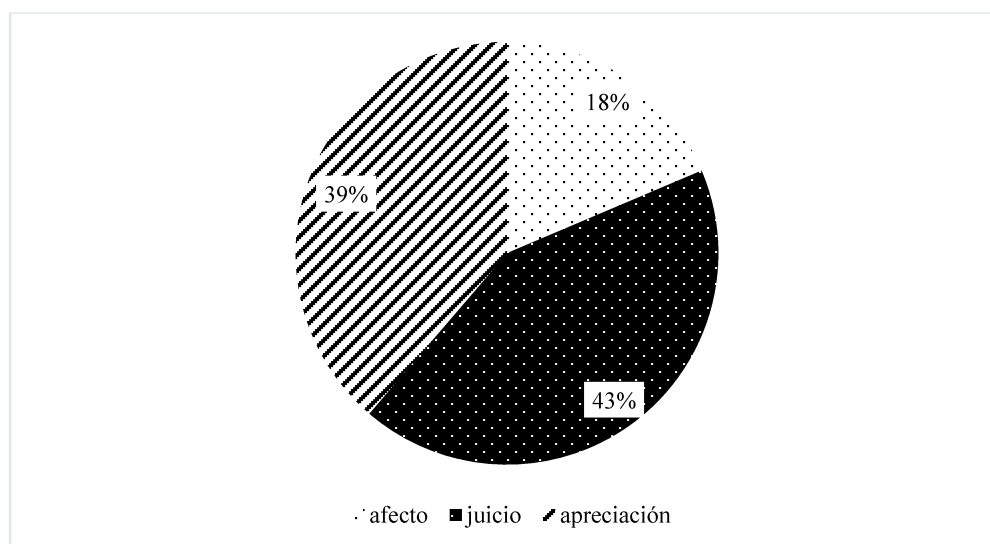
En el caso del apartado por legado, lo que busco es observar si mediante el léxico valorativo se pueden percibir las actitudes lingüísticas de NCLE y NSLE y, de ser así, explorar cómo lo hacen, así como las posibles similitudes y diferencias que surgen como resultado de la intervención del nicho social escolar. Para realizar estas comparaciones, seleccioné las respuestas de la misma pregunta que contenían el léxico valorativo a analizar.

⁶⁵ Seguí este orden siguiendo a Martin (1995, 1997, 2000) y White (2000, 2003, 2023).

Sin embargo, esta elección no siempre fue posible, ya que no es posible controlar que los niños empleen las tres categorías de análisis en todas sus respuestas. En estos casos, recurrí a respuestas pertinentes que me permitieran realizar una comparación basada en similitudes. En cada apartado, presento los ejemplos con el siguiente orden: NCLE nahua, mazateco, triqui y NSLE con respuestas del juego con campos léxicos, la foto etnografía y las conversaciones a partir de un cuento.

Como datos generales, en la gráfica 2 encontré que el juicio con 43% es la categoría de análisis con mayor frecuencia de uso, seguido muy de cerca por la apreciación con 39% y el afecto con 18%. Estos resultados cuantitativos muestran las tendencias generales de las valoraciones infantiles con los tres instrumentos. Me parece interesante reconocer en cada apartado qué características tiene el léxico valorativo de cada una de estas categorías de análisis, cómo se manifiestan y son capaces de revelar las actitudes lingüísticas infantiles. Veamos a continuación qué nos dice el léxico afectivo con respecto a las actitudes lingüísticas infantiles.

GRÁFICA 2. *Resultados del léxico afectivo, léxico del juicio y léxico apreciativo en los tres instrumentos*



Fuente: Elaboración propia

4.1 Análisis del léxico afectivo

En mi corpus encontré que el léxico afectivo es la categoría de análisis que no tuvo tanta frecuencia de uso, con respecto a las otras dos categorías. Los niños de mi muestra emplearon estos núcleos actitudinales, que tiene que ver con aquellas palabras con la valoración más prominente dentro de un discurso valorativo. A su vez, estos núcleos son las unidades de análisis que, en español, se expresan a través de verbos de emoción de tipo mental (Melis, 1999, 1997a y 1997b) o de afección “que expresan las sensaciones y estados físicos o psicológicos que experimenta un individuo respecto de alguna entidad” (Real Academia Española, 2010, p. 1848) como *gustar*, *querer*, *amar*, *encantar*, *sufrir*, *sonreír*, *importar*, *interesar*, *sentir*, *preocupar* y las perífrasis *gustar hablar* y *querer hablar*. Dentro de los verbos, el más frecuente fue *gustar*, en diferentes tiempos, modos y personas —dependiendo si la valoración es autoral o no autoral—. Los verbos de emoción se identifican como

causativos y como Iacobuzio y Silva (2022) afirman, este tipo de verbos expresan “afección emocional de un argumento excluyendo del grupo aquellos verbos que reportan contenidos cognitivos o perceptivos” (p. 14). En el léxico afectivo los adjetivos fueron recurrentes, por ejemplo, *bien* —con sentido de cómo se siente la persona—, *feliz*, *triste*, *aburrido*, *orgulloso*, *agradable*, *desagradable*, *alegre*, *tranquilo* y *feo* —con sentido de desagrado—. También hubo presencia de sustantivos que remiten a emociones o sentimientos como *orgullo*, *miedo*, *tristeza*, *enojo*, *aprecio* y *felicidad*; el adverbio *nada* y locución verbal *dar pena*.

El afecto expresa emociones y sentimientos inherentes al ser humano, pues tiene que ver con una regulación cognitiva que se procesa con subjetividad y responde frente a un estímulo externo. Su producción parece depender de muchos factores que en 4.1.1 veremos, a saber, la intertextualidad (Kristeva, 1986) y polifonía (Ducrot, 1984) que transmiten los nichos sociales, como el familiar, la identidad, el contexto, el tipo de discurso y las interacciones mediante las cuales los niños comprenden el significado y pertinencia de uso de este léxico afectivo, que los lleva a procesar sus emociones y sentimientos de una manera determinada; lo interesante ahora es ver cómo son moldeados y reestructurados por el contexto, en este caso, el nicho social escolar.

4.1.1 El léxico afectivo por grado escolar: 3º y 6º

De inicio, el análisis del afecto por grado escolar tiene el propósito de observar la influencia del nicho social escolar en las actitudes lingüísticas infantiles a lo largo de los años escolares, mediante el léxico valorativo que surgió en los tres instrumentos que elaboré. A partir del análisis del léxico afectivo, también he identificado la influencia del nicho social primario, que es el familiar, ya que en este contexto surgen atisbos de sentimientos y emociones. Este

nicho es la primera institución en la que los individuos se desarrollan y tiene una influencia principal en la formación de su identidad y actitudes lingüísticas.

Tal como el español tenía instituciones a su alcance para operar su penetración en el medio étnico [...], las lenguas indígenas tienen de la misma forma sus instituciones para defender su conservación. Estas instituciones son ante todo la familia y la comunidad. Ellas son las que actúan a favor de la circulación de la lengua. La familia cumple con la tarea pedagógica: enseña a los hijos la lengua materna (Aubague, 1986, p. 387).

A través de las interacciones familiares, se establecen los primeros vínculos afectivos, cognitivos y lingüísticos. Los niños aprenden a identificar, expresar y manejar sus emociones, lo que influye en su léxico valorativo afectivo y en la manera en que perciben y se relacionan con el mundo exterior. De esta forma, el léxico afectivo que emplean los individuos está profundamente marcado por las experiencias y valores aprendidos dentro de este primer nicho de socialización, configurando su manera de interpretar y reaccionar ante diversas situaciones emocionales. Entonces, al encontrarse ambos nichos primarios, dan como resultado valoraciones afectivas plurales que se reestructuran con el paso de los años escolares.

En particular, las respuestas a la pregunta del juego con campos léxicos 4. *Si te digo náhuatl piensas en* es de dos niñas nahuas que pertenecen a la etnia nahua que más trata de encubrir o disimular su origen y sus rasgos etnolingüísticos. Empezando por el ejemplo (3) de GIS3NAH que no emplea léxico afectivo sino apreciativo, con la ayuda de los adjetivos *especial*, que se vincula con los abuelos —nicho social familiar— que como asegura de León (2005), la interacción con los abuelos es una fuente significativa de socialización para los niños, además de jugar un papel clave en la revitalización lingüística. En cuanto al adjetivo *bonitas*, está cualificando a las palabras en náhuatl. Esta niña también empleó léxico del

juicio permisivo con la forma perifrástica modal *puedes aprender*. Al respecto de esto último, Pflieger y Tiburcio (2018) afirman que el aprendizaje de una lengua tiene un valor emocional y aspiracional que ayuda a modificar o completar la identidad individual, de tal suerte que las actitudes lingüísticas de esta niña con respecto al náhuatl son positivas y congruentes en todas sus respuestas y lo que observé a lo largo la etnografía escolar. Esto demuestra que, a pesar del panorama que no favorece al uso de las lenguas originarias, el náhuatl ha resistido al proceso de desindianización, renovando sus identidades (Bonfil Batalla, 1987). Acerca de esto, Aubague (1986) afirma que tiene que ver con el *statu quo* que permite un equilibrio y mantenimiento de las lenguas originarias, aunque esto no niega la existencia de un desplazamiento —ya que GIS3NAH ya no habla náhuatl— y la neutralización (Moctezuma Zamarrón, 1999) o reestructuración identitaria (Hernández, 2020), derivados de los nichos sociales contextuales.

4. Si te digo *náhuatl* piensas en

(3) GIS3NAH: es especial porque mi mis abuelos aprendieron mucho sobre el náhuatl y hay muchas palabras bonitas puedes aprender de él está bonito

Ahora en (4), DAS6NAH empleó léxico afectivo *agradable* —porque remite a sentimientos placenteros— y léxico apreciativo *indígena*, que cualifica a *cultura*. Estos adjetivos dejan ver los conocimientos de la niña que, generalmente, son transmitidos por el nicho social escolar, donde suele relacionarse la lengua con la cultura étnica. Lo esperado era que, a partir del juego con campos léxicos y la pregunta relativa a la lengua de legado de cada niño, surgiera un mayor uso de léxico afectivo; no obstante, en 3° las dos niñas nahuas no dieron señales de este léxico y en 6° sólo DAS6NAH se valió de un adjetivo afectivo. Este resultado sugiere que los niños nahuas cualifican la lengua de legado en virtud de sus características —lo cual es signo de sus competencias lingüísticas—, más que de lo emotivas

que puedan significarles. Esto me lleva a sugerir una jerarquía de actitudes lingüísticas que marcan distancia o cercanía con la lengua, transitan desde lo más íntimo, individual e interno hasta lo más social, colectivo y externo, a partir de las categorías de análisis: afecto<apreciación<juicio, lo cual es indicio de reflexiones metalingüísticas (Gombert, 1992; Hess Zimmermann, 2010) que, como el interaccionismo postula, se deben a que ha habido un desarrollo lingüístico, social y cognitivo (Vygotsky, 1979; Hickmann, 1986, 2001; Berman, 1995, 2008; Berko Gleason y Berstein Ratner, 1999; Serra *et al.*, 2000; Ellis, 2015).

4. Si te digo *náhuatl* piensas en

(4) DAS6NAH: 4. en náhuatl agradable mexicas cultura in indígena y ya

Como he comentado, estas respuestas coinciden con el dato etnográfico que indica que los niños nahuas, dentro de la escuela primaria pública República de Colombia, tienden a ser los más aculturados y los de menor orgullo y lealtad lingüística (Moreno Fernández, 1998; Aubague, 1986), debido al contacto cotidiano con repertorios etnolingüísticos occidentales y el empleo del español e inglés que han permeado en las actitudes lingüísticas infantiles (Hernández, 2020). Asimismo, se puede observar que en 6° la respuesta de DAS6NAH pierde afectividad en comparación con la de GIS3NAH de 3°, lo cual puede deberse a la intervención del nicho social escolar.

Continuando con los ejemplos de afecto en el juego con campos léxicos, pero ahora con la pregunta 8. Si te digo *mazateco* piensas en, también encuentro que en (5), CRI3MAZ no emplea léxico afectivo, sino apreciativo hacia la lengua de su legado. El modo en que lo hace a través de un núcleo actitudinal como *genial* y, por lo que a continuación aparece con recursos pragmático-discursivos, lo está asociando con su tía Erika que habla mazateco, lo cual parece ser el habitus (Bourdieu, 1977, 1984, 1991) que orienta las razones por las cuales

CRI3MAZ valora de forma positiva al mazateco. Esto destaca, una vez más, la injerencia del nicho social familiar que puede coadyuvar a que el nicho social escolar no logre permear tanto en los niños. El uso del adverbio *más*, que antecede al adjetivo, es un elemento de *gradación* (Kaplan, 2004), que otorga el significado comparativo de superioridad, en relación con otra lengua que no está explícita. Se puede sobre entender que se incluye dentro del conjunto de lenguas que el niño conoce o con las que ha tenido contacto.

8. Si te digo *mazateco* piensas en

(5) CRI3MAZ: es la lengua *más genial* que he conocido

ENTR: ¿por qué?

CRI3MAZ: porque tengo una tía que se llama *Erika* y que *habla mazateco*

En (6) YOH6MAZ también responde a la pregunta 8 valorando la lengua de su legado mazateco con el núcleo actitudinal *bonito*. Este adjetivo es la única forma de léxico afectivo que aparece. Esto puede deberse a que en otras entrevistas YOH6MAZ detalló que en ocasiones no se lleva bien con su papá, el que habla mazateco, *ergo*, los sentimientos, emociones y demás valoraciones que siente hacia él, los transfiere hacia su legado, pues no olvidemos que, en ejemplos anteriores, hemos podido atestiguar lo esencial del nicho social familiar como *habitus* (Bourdieu, 1977, 1984, 1991) que facilita la aparición de léxico afectivo, ya que: “una colectividad de individuos desarrolla sentimientos de pertenencia a un grupo determinado con unas características definidas, lo cual les va a permitir identificarse a ellos mismos como grupo y diferenciarse de otras colectividades” (Merino, 2004, p. 55). Entonces, YOH6MAZ, al estar en un proceso de neutralización (Moctezuma Zamarrón, 1999) o reestructuración de la identidad (Hernández, 2020), a razón del nicho social escolar

y por las situaciones que vive en el nicho social familiar, no se ha apropiado de una lealtad (Moreno Fernández, 1998; Aubague, 1986) ni autoadscripción hacia el mazateco.

8. Si te digo *mazateco* piensas en

(6) YOH6MAZ: también se me hace bonito

IÑA6MAZ es el niño de 6° que menos léxico afectivo produjo. Sólo en el juego con campos léxicos utilizó este léxico en relación con el mazateco, la lengua de su legado, como se observa en (7). No obstante, el niño, desde su visión autoral, se centra en valorar aspectos relativos a cómo percibe la lengua, mediante el verbo (*me*) *gusta* y *como hablan*. Antes de tal valoración emplea al adjetivo *padre*, léxico apreciativo que expresa la cualidad de ser divertido, bueno o bonito. Como vemos, las valoraciones de este niño son positivas, pero sus sentimientos y emociones no son lo suficientemente reveladoras de un arraigo identitario que se gesta en el nicho social familiar.

8. Si te digo *mazateco* piensas en

(7) IÑA6MAZ: padre porque pues me gusta el porque es (me) gusta⁶⁶ *como hablan*

Al comparar las respuestas de CRI3MAZ, YOH6MAZ e IÑA6MAZ reconozco que los NCLE mazateco son de los que menor arraigo identitario muestran tanto en 3° como en 6°. En estos casos, el léxico afectivo ha sido escaso o nulo y, para compensarlo, los niños se valen de sus competencias lingüísticas al recurrir a las otras categorías de análisis, como es el caso de (7), en el que el niño recurrió a léxico apreciativo. En (5) el núcleo actitudinal, acompañado de otros recursos, como la gradación que expresa comparación de superioridad, permite a los niños conformar sus actitudes lingüísticas. Mientras que en (6) y (7) ha perdido

⁶⁶ En adelante, todo lo que aparezca entre paréntesis en los ejemplos significa que forma parte de la valoración, pero no es núcleo actitudinal.

fuerza afectiva debido a que las emociones y sentimientos del niño no le permiten expresar este léxico. En ambas situaciones, la influencia del nicho social familiar es un *habitus* (Bourdieu, 1977, 1984, 1991) primordial, ya que es la primera instancia en la que los niños comienzan a experimentar una serie de sentimientos y aprenden a expresar sus valoraciones, utilizando adjetivos, que son la categoría gramatical más recurrente y productiva dentro del léxico afectivo, de acuerdo con mis datos.

Los ejemplos anteriores junto con los que a continuación ofrezco proponen que el arraigo identitario de los niños hacia las lenguas de su legado puede ser un factor relevante para la utilización de afecto. En (8) y (9) producidos por dos niñas triquis —de 3° y 6°— que contestaron la pregunta 1. *Si te digo triqui piensas en*, se puede reconocer su arraigo identitario hacia la lengua y cultura (Hernández 2020) porque los triquis forman parte de grupos étnicos en los que “la posesión del idioma constituiría el elemento fundamental para la estructuración y mantenimiento de una identidad colectiva, que abarcaría a todos los hablantes y no sólo a un sector de los mismos” (Bartolomé y Barabas, 1986, p.79). Es verdad que los triquis, a partir de las interacciones cotidianas en su comunidad imaginada (Ruiz, Pineda y Luna, 2019), comparten y les dan continuidad a sus repertorios etnolingüísticos con el fin de perpetuar su etnicidad en el lugar de asentamiento. Lo anterior se puede constatar con la ayuda del léxico afectivo que utilizan las niñas con los verbos más sobresalientes de esta categoría gramatical que son *(me) gusta* y *(lo) amo* con los que FER3TRI y ABI6TRI en voz autoral experimentan tales sentimientos. En (9), con el verbo *amar*, resulta interesante que la niña recupera un referente deíctico —conocido por ella y la entrevistadora—, mediante la pronominalización del clítico de objeto directo, cuyo referente es el español. Esto como signo de la especialización lingüística (Barriga Villanueva, 1990; Berman, 2008; Ramos,

2022). Además de eso, en (8) FER3TRI emplea el adjetivo *divertido*, que remite a emociones de alegría. En ambos ejemplos se observa la influencia del nicho social familiar, de tal manera que podemos situarlo como un factor importante para la transmisión de un repertorio etnolingüístico positivo, del cual, de manera análoga, subyace lo que yo considero un *repertorio valorativo* que puede tener como objeto las lenguas originarias y sus hablantes, aunque ya iremos viendo que hay excepciones.

1. Si te digo *triqui* piensas en

(8) FER3TRI: 1. divertido porque como me hablan este mis papás [...] (me) gusta porque luego es muy divertido lo que dicen

(9) ABI6TRI: 1. (me) gusta mucho y (lo) amo es parte de mi familia

Ahora, al preguntarle a FER3TRI *Si te digo español piensas en*, resulta interesante que, al valorar al español, lo haga de la misma manera con el triqui, como se puede distinguir en (10) con la voz autoral FER3TRI en el verbo (*me*) *gusta* y aquello de lo que gusta es el *español*. El hecho de que la niña mencione, con espontaneidad, un referente por el que no se le preguntó es un recurso que va más allá de lo léxico y reafirma el afecto que la niña tiene hacia la lengua de su legado. Parece ser que, para no mostrar deslealtad⁶⁷ (Fishman, 1966) hacia el triqui, lo equipara al español, que en realidad es su lengua materna, pues, como Aubague (1986) afirma: “Allí donde la lealtad lingüística se afirma con toda franqueza, la lengua dominada puede existir a pesar de no ser reconocida oficialmente” (p. 391). Asimismo, FER3TRI emplea el adjetivo: *relajada* que forma parte del léxico afectivo ya que cualifica la forma en la que se siente la niña con respecto al español. También hay presencia

⁶⁷ Que no se confunda con el término de *lealtad lingüística* de Weinreich (1953), pues él se enfocaba en que los hablantes evitan la “corrupción” de la pronunciación en los préstamos extranjeros. Yo hablo de un tipo de lealtad/deslealtad hacia la lengua de legado cuando existe contacto con una lengua de prestigio a la que se le da preferencia o no.

de léxico del juicio: *siento que puedo hablar*, en donde *sentir* se emplea como verbo de percepción (Real Academia Española, 2010) y la subordinada es una oración deóntica que expresa la posibilidad de hablar lenguas.

2. Si te digo *español* piensas en

(10) FER3TRI: este relajada porque me siento me siento este que puedo hablar más idiomas y cuando me dicen cosas este solamente me platican poquitas cosas y luego pues el español luego (me) gusta mucho *triqui* y (me) gusta mucho el *español*

Al comparar (8-10) con (9), vemos que, con el paso de los años escolares, las actitudes lingüísticas de las NCLE de 3° a 6° se mantienen positivas hacia el triqui, pues el léxico afectivo que ambas produjeron, mediante los verbos prototípicos de esta categoría de análisis: *gustar* y *amar* son muestra de ello; no fue el caso con los NCLE nahua y mazateco, debido al arraigo identitario que los niños tienen hacia sus lenguas. En este sentido, parece ser que, si el nicho social familiar cuenta con un arraigo identitario sólido, el nicho social escolar tiene menores posibilidades de reestructurar las actitudes lingüísticas infantiles. No obstante, el léxico afectivo es sólo una parte del repertorio valorativo de estas niñas, falta reconocer cómo valoran otras lenguas y observar su léxico del juicio y apreciativo, para poder conocer cómo son sus valoraciones y poder constatar si la escuela ha incidido o no en sus actitudes lingüísticas. Por su parte, en (11), DIL3ESP, en voz autoral, responde a 2. *Si te digo español piensas en*, empleando léxico afectivo, por medio del verbo *gustar*. No se sabe la causa de lo que le produce ese gusto porque no está explícito, pero esta información se puede recuperar con la pregunta que incluye al español. Esta niña agrega léxico apreciativo: *bonita* y *divertida*, que reafirma la idea de que hay una jerarquía entre las categorías de análisis para establecer una diferencia o proximidad con la lengua, moviéndose desde lo más personal, individual e interno hacia lo más social, colectivo y externo, según las categorías de análisis:

afecto <apreciación> juicio. Esto también repercute en cómo se van entramando entre sí en los discursos infantiles. Por la misma etapa de los años escolares en la que DIL3ESP se encuentra, se entiende que su respuesta todavía no muestra signos de explicación, debido a que está en un proceso de desarrollo del sistema lingüístico.

2. Si te digo *español* piensas en

(11) DIL3ESP: también (me) gusta bonita no divertida porque luego luego se te sale una palabra y da risa qué es bonito y ya así

En (12) MAI6ESP emplea matices afectivos a partir de adjetivos, verbos o sustantivos al responder: 2. *Si te digo español piensas en*. El léxico apreciativo inicia con el adjetivo *agradable* que caracteriza al español. Merece la pena mencionar que esta fue la lengua con más léxico afectivo por parte de los niños de 6°. El uso de *orgullosa* y *bien* describe los sentimientos de la niña y le sirven para darle cohesión a su conversación (Serra *et al.*, 2000). Para destacar sus sentimientos, recurre a verbos en presente del indicativo⁶⁸ de los extremos valorativos relativos a sentimientos escalares: *(me) gusta* y *(me) encanta* —como en la figura 5— y la causa de ello es el español. Por otra parte, también hay apreciaciones de MAI6ESP que se enfocaron en el español: *bonito* y *fácil*, siendo este último adjetivo una ideología común entre los hablantes, que refleja su percepción sobre cómo se clasifican las lenguas dentro de la dicotomía fácil/difícil. Estos adjetivos se complementan con los verbos afectivos antes señalados, lo cual corrobora mis afirmaciones respecto a la importancia de que los niños se sientan identificados con su legado etnolingüístico, ya que es un factor que interviene en el empleo de léxico afectivo.

⁶⁸ Los niños suelen utilizar el presente del indicativo para darle más viveza a los acontecimientos que narran (Hernández, 2017).

2. Si te digo *español* piensas en

(12) MAI6ESP: el español es agradable es este la uso entre amigos es bonito (me) gusta y es este para mí es fácil de entender porque es mi lengua que me enseñaron desde que nací también me siento me siento orgullosa de hablar español porque extranjeros tratan de entenderla y me siento me siento bien también es agradable y (me) encanta *la lengua*

FIGURA 5. *Sentimientos escalares*

gustar	encantar
querer	amar

Fuente: elaboración propia

Al comparar (11) y (12) que corresponden a dos NSLE de 3° y 6°, se distingue la semejanza entre ambas respuestas a nivel valorativo, mientras que las diferencias radican en una explicación más detallada en 6° vinculada al desarrollo evolutivo de las habilidades discursivas de la niña. Además de que existen ideologías relacionadas con la percepción de las lenguas como fáciles o difíciles, estas creencias influyen en cómo los hablantes valoran y se relacionan con diferentes lenguas, moldeando su actitud hacia ellas y su disposición para aprenderlas. Por otra parte, estos ejemplos son signo de cómo las categorías de análisis se entranan y complementan de una manera muy compleja, conformando así las actitudes lingüísticas infantiles.

En cuanto a la foto etnografía, sólo una NCLE nahua de 6° se valió de léxico afectivo, lo que sugiere que, para los niños con este legado de 3°, las imágenes no evocaron este tipo de valoración. He identificado que, dentro del nicho social escolar, existe un estereotipo asociado a *lo triqui*, siendo esta etnia la más visibilizada en comparación con las demás, especialmente, debido a la indumentaria característica del huipil rojo bordado, algo que no ocurre con los NCLE nahua. No resulta evidente distinguir los rasgos etnolingüísticos

propios de *lo nahua*, empezando por la indumentaria, pues sabemos que, con el paso de los años, la comunidad etnolingüística nahua ha sido la más afectada por los estragos de la aculturación ya que los niños nahuas ya no se ven a sí mismos como NCLE, mientras que tampoco son reconocidos como tales por los niños de otros legados lingüísticos. Esto derivado de lo que Bonfil Batalla (1987) y Bartolomé (1997) describen como *desindianización*, un fenómeno político, ideológico y biológico que obligó a la población nativa del territorio que hoy conocemos como México a renunciar a su lengua originaria.

Lo anterior es quizá el motivo por el que ING6NAH respondió a la pregunta 1. *¿Por qué la elegiste?* eligiendo la imagen estereotipada de la niña triqui. Como se puede notar en (13), en voz autoral manifiesta su afecto con el verbo (*me*) *gusta* en presente del indicativo, lo cual indica que la acción se está llevando a cabo al momento de la enunciación, es decir, aquí no hay signo de la injerencia del nicho social escolar con el paso de los años. En cuanto a *lengua*, se entiende que es la causa del gusto de la niña. El léxico afectivo de este ejemplo se ve rodeado de léxico del juicio con un marcador discursivo de tipo deóntico: *si no me equivoco*, que tiene la función de ayudar “a estructurar la información en la conversación” (Palacios, 2002). ING6NAH expresa duda o no está segura de que su acto de habla sea verdadero, a partir de una forma modal con la que se posiciona de manera interpersonal para mitigar su compromiso como hablante (White, 2000). La respuesta continúa con léxico apreciativo y los adjetivos *indígenas* que cualifica a *niña*, y *bonita* a *lengua*. Decidí presentar estas valoraciones apreciativas de ING6NAH porque es de las pocas veces que se puede notar tanto la influencia del contacto con su compañera triqui ABI6TRI, como el influjo positivo del nicho social escolar al momento de que relata que, en el marco del día internacional de la lengua materna, los NCLE triqui asisten a la escuela vestidos con su huipil. Esta acción es

considerada por Bartolomé y Barabas (1986) como una *identidad instrumental* que las personas utilizan en un contexto específico y con un determinado fin; es decir, es vista como un recurso con el cual obtener algo. De hecho, se da el caso de NCLE que se adaptan a las circunstancias y ocultan su filiación étnica para obtener ventajas en el nicho social escolar, como evitar ser rechazados o discriminados, mientras que en el nicho social familiar emplean su lengua de legado y actúa como un integrante más de la comunidad.

1. ¿Por qué la elegiste? (imagen estereotipada 1 de una niña triqui)

(13) ING6NAH: esta porque si no me equivoco es lengua triqui y a mí (me) gusta mucho esa *lengua*

ENTR: ¿por qué te gusta?

ING6NAH: hay una una niña indígena ABI6TRI habla triqui y es muy bonita *la lengua*

ENTR: ¿y así la has visto vestida?

ING6NAH: sí el día de la internacional de las lenguas

En el caso de los NCLE mazatecos de ambos grados, se observó que la foto etnografía no fue el medio más adecuado para que expresaran léxico afectivo, a pesar de que sí utilizaron las otras dos categorías de análisis. Este resultado puede atribuirse a las diferencias interétnicas presentes, ya que el contexto cultural influye en la percepción de los niños.

Ahora, los NCLE triqui de 3° tampoco produjeron léxico afectivo, pero en 6° hay varios ejemplos, como es el caso de ABI6TRI que empleó este léxico de forma positiva hacia la imagen estereotipada de una niña triqui. Entonces, ABI6TRI responde en (14) respecto a esta imagen con el adjetivo *feliz* y el sustantivo *felicidad*. Como vemos, esta niña suele emplear, en primer lugar, adjetivos y le secundan sustantivos lo cual sugiere que, dentro del afecto, los niños recurren a escalas para distinguir el nivel de valoración que les representa el referente: verbos>adjetivos>sustantivos. De igual manera, el léxico afectivo de ABI6TRI

en esta ocasión, es breve, aunque logra reflexionar, de forma hipotética, acerca de los sentimientos que la niña de la imagen tiene hacia su lengua triqui, probablemente a partir de lo que ella misma siente hacia el triqui.

3. ¿Me puedes ayudar describiendo a este niño o niña? (imagen estereotipada 1, de una niña triqui)

(14) ABI6TRI: feliz muestra su felicidad por su idioma

En cambio, en (15) se trata del ejemplo de la misma niña ABI6TRI valorando en voz autoral la imagen estereotipada de una niña francesa que no seleccionó. Al respecto, produjo léxico afectivo negativo con el verbo (*no me*) *gusta* y la causa de tal sentimiento es la imagen 6. Esta niña continúa con una oración en negativo (*no*) *muestra*, mientras que lo mostrado es el sustantivo *felicidad* y la causa es la *lengua*. Por lo que he atestiguado, el nicho social familiar motiva la aparición de léxico afectivo, pero este no es el caso, ya que las valoraciones son hacia la imagen estereotipada de una niña francesa y ABI6TRI ve en ella a la otredad. Resulta interesante que a partir de una imagen que captura los rasgos y el carácter de una persona (Curaduría MNSC, 2024), los niños son capaces de enfocarse en los aspectos que les son relevantes y logran construir una historia en la que vierten sus propias actitudes lingüísticas.

1. ¿Por qué no elegiste por ejemplo esta imagen? (imagen estereotipada 6 de una niña francesa)

(15) ABI6TRI: porque esta <señala la imagen 6> (no muestra) *felicidad* y además no y además (*no me*) *gusta* porque o sea (*no muestra*) *felicidad* por su *lengua* por su vestimenta

En las respuestas de las conversaciones a partir de un cuento, resulta ser que DIE3NAH de 3° responde de voz autoral a la pregunta 6. *¿Qué harías tú en el lugar de Margarita?*, detallando acerca de lo que él ha vivido en la escuela al ser un NCLE nahua, tal

como en (16) donde aparece *triste* como parte de este léxico afectivo; mientras que, para darle solución a su relato, emplea *feliz*. Aquí se observa la reflexión metalingüística (Gombert, 1992; Hess Zimmermann, 2010) de DIE3NAH al estructurar una respuesta que debía ubicarse en una situación hipotética, pero que, en este caso, partió de un hecho real que se llevó a cabo por conducto de la orientación, complicación, resolución y coda, tal como la estructura narrativa de Labov (1972). Retomando el uso de los adjetivos *triste* y *feliz*, parece ser que son indicios de cómo en una valoración puede haber léxico con tendencias positivas y negativas a la vez, lo cual dificulta polarizar un corpus como el mío de esta manera, de ahí parte de mi decisión por no analizar al léxico en función de esta variable. En este mismo ejemplo, DIE3NAH se vale de léxico del juicio para detallar que, dentro del nicho social escolar, los demás niños lo trataban *mal*. Asimismo, como constaté en el transcurso del trabajo de campo y a lo largo de las respuestas, el comportamiento de este niño y sus valoraciones tienen origen en experiencias de rechazo al interior del nicho social escolar⁶⁹ de ahí que aparezca en sus respuestas con reiteración el verbo *burlarse* en distintas formas, una de ellas es la perífrasis: *estaban burlando*. Esta situación denota dos cosas: 1) este ejemplo, como muchos otros del corpus, revela que en este nicho social escolar hay casos de discriminación hacia los NCLE. 2) Para los NCLE que son víctimas de esta situación, la mejor salida es aculturarse y reestructurar su identidad en función del grupo dominante; así, la negación, el ocultamiento y el abandono de la lengua son resultantes de una serie de hechos, pues: “se continua con el desprecio y la estigmatización de todo lo que tiene relación

⁶⁹ Trujillo (2012) encontró que en el contexto educativo los indígenas migrantes son fuente de burla de manera común y constante.

con un origen indígena y se prefiere parecerse a un modelo extranjero” (González, 2018, p. 13), tal como lo pude atestiguar con la etnografía escolar.

6. ¿Qué harías tú en el lugar de Margarita?

(16) DIE3NAH: con la directora

ENTR: Ajá y ¿qué le dirías?

DIE3NAH: [...] que me trataban muy mal este me sentía triste porque mis papás estaban hablando en otro idioma y los niños estaban burlando de mí y yo le dije a la directora y ya fueron al director mis papás y ya arreglaron el problema y ya me sentí feliz

A diferencia del ejemplo anterior, en (17) la niña nahua de 6° responde a la misma pregunta de DIE3NAH, pero es curioso que, a pesar de que los nichos sociales que rodean a esta niña tienen actitudes lingüísticas negativas hacia el náhuatl, ING6NAH en voz autoral posee valoraciones positivas con respecto a la situación, se vale del verbo en condicional hipotético (*no me*) *importaría* con pronombre reflexivo en negación, en tanto que aquello que no le importa son los comentarios que recibiría por hablar náhuatl. Resalta también el hecho de que este ejemplo cuenta con léxico apreciativo, a saber, el adjetivo *indígena* que caracteriza a la lengua, mientras que *importante* no puede considerarse léxico afectivo porque lo que está haciendo es cualificar a la lengua, no denotar sentimientos o emociones como en el caso del verbo *importar*. Igualmente, el hecho de que ING6NAH —como otros niños— sepa que el náhuatl es una lengua originaria, es un conocimiento que la niña tiene debido a que su tía habla esa lengua, de tal manera que, el nicho social familiar tiene figuras de autoridad que son una fuente de transmisión de conocimiento y actitudes lingüísticas.

6. ¿Qué harías tú en el lugar de Margarita?

(17) ING6NAH: pues lo mismo que hizo mi tía me pin encerraría en el baño y después saldría y (no me) importarían los comentarios de los demás / o sea tipos y ellos me dicen que la lengua indígena náhuatl no es este no cómo te explico si la lengua no es importante yo les diría que la que estoy aprendiendo soy yo no ellos

Al comparar (16) y (17) vemos que, en el primer caso, el niño de 3° responde en función de sus experiencias de vida, las cuales traslada al plano valorativo. En este sentido, encuentro que, si un niño ha vivido situaciones de burla, discriminación o rechazo debido a su legado etnolingüístico, es muy probable que su léxico afectivo gire en torno a estos temas, y no de forma positiva. Además, cabe la posibilidad de que niegue su legado, ya que no hay como tal un arraigo identitario. En cambio, ING6NAH de 6° sí presenta arraigo identitario generado por su tía, que parece ser una autoridad para ella.

En (18) y (19) se describen episodios que explican por qué no hay transmisión intergeneracional del náhuatl dentro del nicho social familiar de ING6NAH. En estos casos, la niña utilizó léxico del juicio a partir de las perífrasis en presente del indicativo⁷⁰ *(no me) quiere enseñar, (no) quieren que aprenda, (no) me quieres enseñar y (me) puedes decir*. Los abuelos y la tía de la niña son las personas responsables de no transmitirle la lengua, ni siquiera algunas palabras en náhuatl. Se observa el adjetivo *raro*, que también pertenece al léxico del juicio. ING6NAH continúa relatando cómo una persona miró a su tía con desdén al escucharla pronunciar algunas palabras en náhuatl. Al finalizar su respuesta, esta niña, con la voz autoral del verbo *(me) gusta*, expresa su agrado hacia la lengua de su legado. En este panorama, observamos cómo, dentro del mismo nicho social familiar, la decisión de transmitir una lengua genera diversos puntos de vista que pueden confundir a los niños que

⁷⁰ Esto es importante porque a pesar de que es un evento pretérito, sigue ocurriendo en el momento de la enunciación que fue el presente.

están en proceso de adquisición o desarrollo de una lengua, así como de neutralización (Moctezuma Zamarrón, 1999) o reestructuración de la identidad (Hernández, 2020). Ya bien Trujillo (2012) menciona que, cuando los HCLE han tomado la decisión de migrar y asentarse en una ciudad, consideran que el éxito escolar de sus hijos está sujeto a que, de manera forzosa, hablen español por encima de la lengua originaria. Hasta ahorita, los ejemplos (16), (18) y (19) nos han ofrecido la oportunidad de reconocer que el léxico del juicio es una estructura que desata explicaciones en los niños, permitiéndonos comprender las razones detrás de sus sentimientos y emociones.

2. ¿Qué te pareció el cuento? ¿Por qué?

(18) ING6NAH: [...] yo me identifico con Margarita porque mis papás bueno mi tía (no me) quiere enseñar la lengua náhuatl por lo mismo de que piensa que me van a decir de cosas

4. ¿Has vivido una situación similar a la de la elefantita Margarita?

(19) ING6NAH: no // nada más con mis abuelos que (no) quieren que aprenda náhuatl [...] una vez íbamos en la calle [...] yo le pregunté a mi tía: "Oye tía pero me puedes enseñar si no me quieres enseñar si (no me) quieres enseñar una palabra en náhuatl al menos (me) puedes decir este una palabra náhuatl" iba pasando un señor y entonces mi tía me dijo varias y cuando me dijo la última el señor este la vio raro y después íbamos caminando en otra calle y mi tía me enseñó otras palabras y ahí vamos rumbo a la casa y pasó el mismo señor y le dijo que hablaba muy raro [...]
ENTR: ¿sabes por qué ellos no quieren que aprendas náhuatl?
ING6NAH: Sí que porque dicen que es una pérdida de tiempo y yo les digo que no porque a mí (me) gusta y es mi decisión no la de ellos

En cuanto a los niños mazatecos, no produjeron léxico afectivo en las conversaciones a partir de un cuento, quizá porque este instrumento no les generó emociones ni sentimientos, aunque sí juicios y apreciaciones. Esto como signo de cómo los niños reflexionan y eligen con qué léxico expresar sus valoraciones, manteniendo la coherencia y cohesión (Barriga Villanueva, 1992; Serra *et al.*, 2000), lo que nos habla de sus competencias lingüísticas.

El siguiente ejemplo para analizar el léxico afectivo por grado es el de la niña FER3TRI, quien en (20) responde de manera positiva a la pregunta 4 *¿Has vivido una situación similar a la de la elephantita Margarita?* Utiliza voz autoral al expresar léxico del juicio con la perífrasis modal de posibilidad: *puedo hacer* y lo que lo que puede hacer son *amigos*. El uso de esta perífrasis otorga cohesión y coherencia (Serra *et al.*, 2000; Barriga Villanueva, 1992) a todo el acto de habla y su significado contribuye a interpretar que esta niña identifica que, por medio de la lengua triqui, tiene la posibilidad de construir lazos de amistad. En este mismo ejemplo también aparece léxico apreciativo: *misteriosa* y *otra*, que cumple la función de caracterizar al triqui. Al mismo tiempo, se entrama léxico afectivo, con el fin de relatar que en un pasado FER3TRI sentía *pena* cuando su mamá hablaba triqui dentro del nicho social escolar. La niña utiliza el indicativo imperfecto, en el cual la duración de un evento pasado se ve alterada por otro evento. En este sentido, FER3TRI narra lo que su mamá le dijo, con el fin de que, posteriormente, tomara otra actitud frente a la lengua de su legado. También añade, en indicativo imperfecto, que, en ese entonces, sus compañeros sabían que ella hablaba otra lengua, pero que a *ellos (no les) importaba*. Esta valoración, si bien es negativa en el nivel semántico, en el pragmático “incluye un espectro muy amplio de conocimientos y reglas, tanto lingüísticas como también cognitivas y sociales” (Serra *et al.*, 2000, p. 35) que advierten acerca de la especialización del sistema lingüístico infantil (Barriga Villanueva, 1990; Berman, 2008; Ramos, 2022). En esta respuesta, FER3TRI también sigue la estructura narrativa de Labov (1972) y le da un final feliz, pues cuenta que sus amigos terminaron tomando una actitud positiva hacia ella, aun sabiendo que habla triqui. Entonces, podemos ver que la intertextualidad (Kristeva, 1986) y polifonía (Ducrot, 1984) de los nichos sociales familiar y escolar influyen en la elección del léxico afectivo y en cómo

los NCLE pueden llegar a valorar las lenguas de sus legados. A lo largo de mi interacción dentro de la escuela con FER3TRI, pude notar el orgullo por su legado a través de sus discursos y la manera de interactuar dentro del nicho social escolar; empero, lo que en ocasiones la lleva a ocultar su legado, neutralizar su identidad étnica (Moctezuma Zamarrón, 1999) o reestructurarla (Hernández, 2020), “cuando el contexto les es desfavorable” (Moctezuma Zamarrón, 1999, p. 56), es la manera como desea ser vista por sus compañeros; es decir, la niña no quiere ser discriminada ni sentir *pena* por ser y hablar triqui.

4. ¿Has vivido una situación similar a la de la elefantita Margarita?

(20) FER3TRI: <asiente con la cabeza> porque porque luego cuando mis papás cuando mi mamá habla triqui a mí me daba pena y como estaba en segundo bueno cuando estaba en kínder no me juntaba con nadie porque mi mamá me dijo que el triqui es otra lengua y que puedo hacer más amigos porque es una lengua misteriosa y entonces en el kínder este conseguí amigos este ellos ya sabían que hablaba otro idioma pero ellos (no les) importaba

En (21) ABI6TRI responde a 5. *¿Algún familiar o amigo te ha contado una situación similar a la de Margarita?* tejiendo léxico del juicio y léxico afectivo. De la primera categoría de análisis mencionada, aparece el verbo *burlarse* en forma impersonal, pues no se sabe quiénes (*se*) *burlaron* de la mamá de ABI6TRI por hablar triqui y la perífrasis incoativa impersonal (*se*) *empezaron a reír*. Ambas construcciones demuestran las experiencias de rechazo y escarnio social que los HCLE viven en su vida cotidiana, pues, aunque enseguida manifieste la niña con léxico afectivo que (*no sintió*) *nada*, (*no le da*) *pena* y (*no nos*) *importa*, la verdad es que ningún hablante debería de normalizar este tipo de situaciones. Más adelante la niña valora con el léxico del juicio *bien* su origen. Lo interesante de notar aquí y, que coincide con la etnografía, es el orgullo étnico de esta niña hacia su legado etnolingüístico, lo cual es muy común dentro de los miembros de la comunidad triqui. Destaco también que ABI6TRI reflexiona acerca de la importancia de poder hablar dos idiomas, una solución a la

cual llegan los estudiosos de lenguas en contacto o en los que “el crecimiento del bilingüismo constituye en sí mismo un indicador innegable de continuidad cultural y resistencia lingüística, aun cuando la manifestación valorativa consciente exprese a veces un autodiagnóstico diferente” (Lewin, 1986, p. 361). En respuestas como estas, es claro cómo el núcleo de una valoración está en el léxico, pero se enmarca en un discurso valorativo más amplio que responde a una realidad holística, por ello las actitudes lingüísticas son un fenómeno bastante complejo que traspasa los límites de la lengua la cognición y la cultura, tal como la triada del modelo interaccionista (Vygotsky, 1979; Hickmann, 1986, 2001; Berman, 1995, 2008; Berko Gleason y Berstein Ratner, 1999; Serra *et al.*, 2000; Ellis, 2015) que el desarrollo lingüístico propone (Bowerman 1984; Karmiloff-Smith 1989; Barriga Villanueva 1990, 2004a; Berman 2004; Nippold 2007; Hess Zimmermann 2010).

5. ¿Algún familiar o amigo te ha contado una situación similar a la de Margarita?

(21) ABI6TRI: sí, que (se) burlaron de ella porque es, no, mi mamá me contó que iba en el metro y estaba hablando por teléfono con mis tíos y estaba hablando el idioma y (se) empezaron a reír de ella

ENTR: ¿y tu mamá cómo se sintió?

ABI6TRI: no, (no sintió) nada porque la verdad es que (no le da) pena su idioma no le da pena nada

ENTR: y tú ¿qué piensas de lo que le pasó a tu mamá?

ABI6TRI: nada, tampoco nada porque [...] es mi origen y pues está bien

ENTR: ¿cómo lo solucionarías?

ABI6TRI: pues que no anden hablando [...] nada más me pasaría derecho porque la verdad este (no nos) importa si se burlan de nosotros porque qué tal sí a ellos nada más saben español y nosotros ya sabemos dos idiomas

Al comparar (20) y (21) resuenan historias de vergüenza y discriminación por hablar triqui, aunque la diferencia radica en que el ejemplo (20) describe, en voz autoral, los acontecimientos que se llevaron a cabo dentro de un nicho social escolar anterior al actual,

mientras que en (21) no son autorales ya que le sucedieron a la mamá de la niña. Con estos ejemplos, también se puede ver que hay explicación y reflexión porque ambas niñas cuentan con competencias comunicativas para hacerlo (Hymes, 1972). Merece la pena mencionar que las niñas de 3° y 6°, a grandes rasgos, dan signos de valoraciones positivas ante estas experiencias que, muchas veces, si no se tiene el suficiente arraigo identitario, terminan por reflejarse en sus actitudes lingüísticas.

Ahora, en (22) DAN3ESP, desde su perspectiva no autoral y siendo NSLE expresó léxico afectivo en la pregunta 1. *¿Qué entendiste del cuento?* A partir del adjetivo *feliz* que surge al comparar con *ellos*, la otredad que Pflieger (2018) denomina *alter*. Esto es un indicativo de que DAN3ESP no se autoadscribe al grupo de niños que hablan *otras lenguas*. Precisamente en el caso de *otras*, es léxico apreciativo que caracteriza a alguien o algo que es distinto, como en este caso las *lenguas*. Además, DAN3ESP agrega léxico del juicio empezando por el verbo *burlarse*, que está inserto en una retórica particular que puede tener origen en el nicho social escolar que pretende evitar la discriminación escolar. El otro juicio aparece con la perífrasis que expresa posibilidad: *puedes ser*, que también se vincula a *ellos*. En este ejemplo, se puede observar que los NSLE, aunque no experimentan en voz autoral situaciones de burla, son capaces de reconocerlas en los NCLE, explicando lo que otros atraviesan. Por otra parte, esta respuesta que teje las tres categorías de análisis de un niño de 3°, nos habla de un desarrollo lingüístico, sociocultural y cognitivo, como el interaccionismo propone (Vygotsky, 1979; Hickmann, 1986, 2001; Berman, 1995, 2008; Bochner, Price *et al.*, 1998; Berko Gleason y Berstein Ratner; 1999; Serra *et al.*, 2000; Ellis, 2015), dando como resultado actitudes lingüísticas más complejas a nivel pragmática-discursivas.

1. ¿Qué entendiste del cuento?

(22) DAN3ESP: este que no hay que burlarse de otras personas que hablan otra, otras lenguas porque las lenguas que tú aprendes de los que hablan otras lenguas y no solamente de esos sino puedes ser como ellos y ser feliz

La respuesta de JOE6ESP en 6° (23) es una de las más complejas a nivel estructural y semántico porque incluye léxico afectivo, del juicio y apreciativo en voz autoral, expresados por medio de verbos o adjetivos. El léxico afectivo se nota gracias a *triste*, que describe el sentir del niño. En cuanto al léxico del juicio hay perífrasis de distintos tipos que le dan coherencia y cohesión (Barriga Villanueva, 1992; Serra *et al.*, 2000) a su discurso, empezando por *(me) gusta hablar* y la causa del agrado, es el *inglés*, en *puedo hablar*, que expresa modalidad de posibilidad y aquello que puede hablar es *otra lengua*. El adjetivo *bien* cualifica la situación que está describiendo al respecto del uso del inglés u otras lenguas; *tenía que hacer* y *tenían que decir* marcan obligación por realizar lo que el verbo auxiliado indica; *(no) voy a tener* se encuentra en una construcción negativa y es una deducción de posibilidad que expresa una situación que podría llevarse a cabo en un futuro cercano que en este caso son problemas por hablar inglés. A continuación, es interesante que el niño menciona que en el nicho social escolar se habla español e inglés, lo cual no se enuncia mediante léxico valorativo, pero es parte del discurso valorativo que conforma las actitudes lingüísticas del niño. Le sigue *puedo hacer* que se refiere a la posibilidad de hablar inglés; *tengo que hablar* es un juicio de tipo deóntico cuyo significado expresa la obligación por parte del niño de hablar español. Con *podría ser* y lo que pudo ser *la clase de inglés*, no se entiende con claridad lo que quiso decir. Por último, el verbo *burlarse* en negativo forma parte de un significado complejo, porque se vale del nivel pragmático para sugerir que este comportamiento no se presenta en su caso, porque él habla inglés y sus compañeros sienten admiración hacia él, lo cual no sucede de la misma manera con los NCLE, cuando se sabe

que hablan una lengua diferente al español. La admiración que los compañeros de JOE6ESP sienten por él, mucho tiene que ver con ideologías vinculadas al prestigio y la utilidad, así como la ideología del producto. De acuerdo con García (2023), esta ideología surge cuando las lenguas son vistas como herramientas que facilitan el progreso social, como en este caso, además del económico. Para el léxico apreciativo, aparece el adjetivo *chido* que es una forma coloquial de cualificar algo bonito, que, en este ejemplo, es hablar inglés. Como podemos observar, hasta ahora esta ha sido una de las respuestas con más léxico valorativo, ya que está relacionada con la extensión de sus explicaciones y sus competencias comunicativas (Hymes, 1972) que le proporcionan las herramientas discursivas necesarias para construir sus actitudes lingüísticas. En general, las respuestas de este niño suelen hacer uso de más recursos lingüísticos para lograr la intención comunicativa al realizar la explicación, lo cual es una señal más del proceso de especialización en años escolares (Barriga Villanueva, 1990; Berman, 2008; Ramos, 2022).

15. ¿El cuento se parece a tu vida? ¿Por qué?

(23) JOE6ESP: [...] hablo inglés porque mi papá me enseñó porque en vez de nada más una lengua y no puedo hablar otra lengua sentiría triste como hubieras tenido problemas si uno se hubiera venido a la escuela y pudiera hablar español, pero bien el maestro de inglés y los otros sí sabían nomás poquillo, pero no sabía nada, no sabía que tenía que hacer y me tenían que decir en español, pero si sabía dos lenguas y en la escuela nada más te enseña nomás te hablan en español e inglés así no tuviera no voy a tener problemas en hablar inglés porque si me habla inglés ya yo entiendo y ya lo puedo hacer, [...] (me) gusta hablar inglés, pero también tengo que hablar español porque si nada más hubiera hablado inglés mi mamá me hubiera decidido, este, algo y no hubiera entendido y nomás podría ser la clase de inglés todo el día // nadie se burla todos están de que hasta, este, dicen “¡Guau, Emma, sabe tu hermanita, sabe hablar inglés y tú qué chido!” Así me dicen

Las respuestas de DAN3ESP y JOE6ESP son similares en el sentido de que en ellas hilaron las tres categorías de análisis. Por si fuera poco, ambos niños son sin legado etnolingüístico y expresaron sus actitudes a partir de su visión como *otredad o alter* (Pfleger,

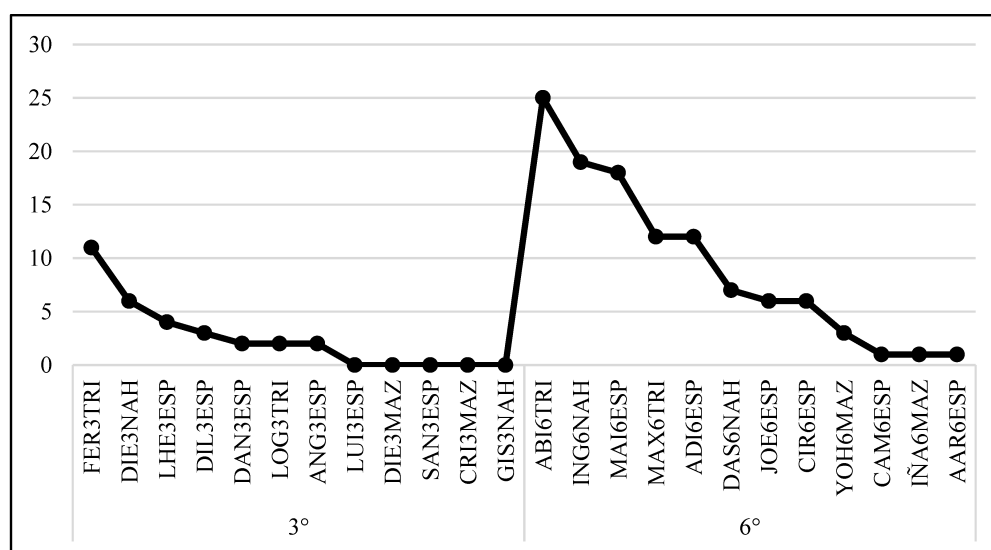
2018), pero vemos como, en el caso del niño de 6°, que se encuentra al final de los años escolares, por influencia del nicho social familiar y la del nicho social escolar, presenta valoraciones que develan su preferencia por el inglés porque es admirado por sus compañeros por hablar esta lengua. Asimismo, este niño menciona las lenguas de uso al interior del nicho social escolar: español e inglés, omitiendo el nombre de las lenguas originarias, lo cual puede verse como signo de invisibilización e influencia de este nicho.

Para finalizar este apartado, recurro a la gráfica 8 que muestra que las NCLE etnolingüístico que suelen tener más herramientas pragmático-discursivas FER3TRI y ABI6TRI coincidieron en ser, de su respectivo grado escolar, las que presentaron mayor frecuencia de uso de léxico afectivo. En cambio, hubo varios niños que expresaron nulo léxico afectivo, entre ellos, LUI3ESP, DIE3MAZ, SAN3ESP, CRI3MAZ y GIS3NAH de 3°, además de CAM6ESP, IÑA6ESP y AAR6ESP de 6°. Lo anterior obedece a una explicación sociocultural puesto que, como pudimos ver en los ejemplos anteriores, está relacionado con el arraigo identitario que los niños tienen hacia lo que valoraron.

Por otra parte, en la gráfica 8 es identificable la explicación lingüística y cognitiva en el aumento del uso de valoraciones afectivas de 3° a 6° lo cual era esperable por el dominio normal progresivo de las unidades de análisis. Asimismo, observamos las diferencias individuales entre niños del mismo grado que se encuentran en etapa de los años escolares, de ahí que la teoría interaccionista (Vygotsky, 1979; Hickmann, 1986, 2001; Berman, 1995, 2008; Bochner, Price et al., 1998; Berko Gleason y Berstein Ratner, 1999; Serra et al., 2000; Ellis, 2015), me permite explicar que los niños viven un proceso evolutivo que se apoya del desarrollo lingüístico, sociocultural y cognitivo, cuya motivación es llegar a comunicarse con eficiencia y ser hablantes competentes.

Encuentro que los niños tanto de 3° como de 6° emplearon la categoría de afecto para expresar sus sentimientos y emociones —subjetividad— en distintos grados de intensidad y que sus discursos tuvieran coherencia léxica que “se logra [...] por el uso de palabras semánticamente relacionadas entre sí” (Barriga Villanueva, 1992), como es el caso de los verbos mentales o psicológicos, adjetivos y sustantivos prototípicos de esta categoría de análisis que remiten a emociones y sentimientos.

GRÁFICA 3. *El léxico afectivo por grado escolar: 3° y 6°*



Fuente: elaboración propia

4.1.2 El léxico afectivo de los NCLE y NSLE

Como vimos en el apartado anterior, se distinguen las competencias lingüísticas, reflexiones metalingüísticas (Gombert, 1992; Hess Zimmermann, 2010) y la identidad étnica como condicionantes de las respuestas de los NCLE nahua, mazateco, triqui y NSLE de 3° y 6°. Se evidencian actitudes lingüísticas sucintas en 3° e incluso ambos grados, cuando la identidad

étnica está en proceso de neutralización (Moctezuma Zamarrón, 1999) o reestructuración de la identidad (Hernández, 2020) donde la lealtad lingüística (Moreno Fernández, 1998; Aubague, 1986) se hace presente, aunque también pueden deberse a la reorganización de las valoraciones por el paso de los años escolares en la que la injerencia del nicho social escolar ha hecho estragos, además de por cómo los niños van entramando al léxico afectivo, léxico del juico y léxico apreciativo en una jerarquía dentro del discurso.

Respecto al análisis del afecto, a partir de la disparidad entre NCLE y NSLE ha arrojado datos interesantes acerca de las actitudes lingüísticas infantiles manifestadas con léxico valorativo. He registrado que el afecto es de naturaleza psicológica y cognitiva y se ve influenciado por el nicho social que se traslada al plano lingüístico, de tal manera que el léxico afectivo se reduce a establecer las experiencias sentimentales y emotivas de los niños, cuando requieren valorar cosas eventos, personas o situaciones prototípicas. En el caso de los niños que no cuentan con valoraciones de este tipo, es muy probable que recurran a las otras categorías de análisis para expresarse: juicios o apreciaciones.

En 4.1.1 presenté los ejemplos de los NCLE y NSLE que en el juego con campos léxicos emplearon léxico afectivo para valorar sus lenguas de legado. Ahora voy a presentar los ejemplos de los NCLE valorando al español y los NSLE valorando lenguas originarias. Esto con el fin de reconocer cómo valoran de forma afectiva los niños a la otredad.

Para empezar, en (24) el léxico afectivo de la niña nahua ING6NAH en la respuesta a 2. *Si te digo español piensas en*, parte del verbo *(me) gusta* en voz autoral, y, aunque no está de manera textual, se sabe que la causa es el español; para esta respuesta, la explicación

que ofrece es que es la lengua que habla. En el caso de esta niña, las actitudes que tiene suelen incluir valoraciones positivas hacia su legado etnolingüístico. Es muy probable que, como su nicho social familiar le ha negado la transmisión de la lengua náhuatl —excepto su tía que parece tener gran influencia en ella—, tiene más lealtad (Aubague, 1986; Moreno Fernández, 1998) hacia esta lengua, que hacia el español; el hecho de que tampoco haya entramado léxico afectivo, con léxico del juicio y apreciativo en esta respuesta es una forma de comprobarlo.

2. Si te digo *español* piensas en

(24) ING6NAH: (me) gusta porque hablamos ese

Por lo que he podido notar con ING6NAH y demás niños, un amigo o familiar que sea de autoridad para los niños, es la influencia suficiente para estos valoren las lenguas y los hablantes de cierta manera, por ejemplo, en (25) MAI6ESP incluye léxico afectivo con el adjetivo *agradable* que se refiere a emociones de agrado. Salta a la vista que, aunque MAI6ESP no sea una NCLE valorando la lengua de su legado, emplea verbos de los sentimientos escalares intensificando de (*me*) *gustar* a *amo*. No es raro encontrar este tipo de valoraciones en esta niña hacia las lenguas originarias y sus hablantes, aunque también lo hace con las lenguas extranjeras, como podremos ver más adelante. Esto puede atribuirse a los nichos sociales en los que la niña interactúa, ya que ella misma menciona que en su pueblo tiene una amiga que habla náhuatl. Esta amiga podría presentarle una argumentación respaldada por su figura de autoridad, lo que hace que la niña no cuestione lo que su amiga le comparte. En este ejemplo, también se observa léxico del juicio, como es el caso las perífrasis en voz autoral de la niña: *quise aprenderla* en tiempo pretérito imperfecto que indica un evento que ocurrió y culminó en el pasado; es decir, la niña ya no tiene ese deseo

en el presente, mientras que *(me) gustaría hablar*, también expresa deseo, es un condicional simple, que se ubica en el futuro, mientras que la causa de estos sentimientos es la lengua *náhuatl*. En estas perífrasis, el tiempo verbal juega un papel crucial en la valoración de la acción o deseo expresado, ya que proporciona información sobre su estado o evolución. Dependiendo de si el deseo se ha cumplido, ha sido interrumpido, continúa en el presente o tiene potencial de realizarse en el futuro, se configura una valoración diferente de la situación. Por ejemplo, un deseo que no se ha cumplido puede llevar una carga de frustración o insatisfacción, mientras que uno que sigue vigente puede expresar esperanza o expectativa. En este sentido, el tiempo verbal no sólo informa sobre el desarrollo temporal de la acción, sino que también modula la valoración emocional y evaluativa que el hablante hace sobre el deseo o la posibilidad de su cumplimiento. Enseguida se presenta más léxico del juicio con el adverbio *bien*, que expresa el modo de cómo le gustaría hablar. Por último, también hay léxico apreciativo que cualifica al náhuatl con los adjetivos *bonito*, *valiosa* y *alegre*. Como se puede notar, las actitudes lingüísticas MAI6ESP son positivas y se conforman a partir de los tres tipos de léxico valorativo.

4. Si te digo *náhuatl* piensas en

(25) MAI6ESP: y del náhuatl es bonito yo quise aprenderla pero no pude es agradable de escuchar y ay yo en mi pueblo hay una amiga que habla náhuatl y es este valiosa porque son de las lenguas que van a desaparecer y es este para mí es alegre (me) gusta también quiero aprenderla (me) gustaría hablar bien náhuatl y amo como este cómo se expresa la gente que habla ese idioma y ya

Al comparar los ejemplos de ING6NAH y MAI6ESP las diferencias radican en que la primera, que pertenece al grupo de NCLE, no empleó tanto léxico valorativo para referirse

al español, mientras que MAI6ESP sí lo hizo con el náhuatl, tal vez por cortesía y mostrar solidaridad con los hablantes que tienen legado etnolingüístico.

De manera similar a (24), en (26) YOH6MAZ responde a 2. *Si te digo español piensas en*, valorando afectivamente esta lengua, a partir del sustantivo *orgullo*, que remite a sentimientos causantes de satisfacción por algún logro o alcance, que en este caso es *puedes hablar*, una perífrasis que se incluye en la categoría de léxico del juicio y *con los demás* es el argumento requerido por el verbo. Un aspecto interesante de este ejemplo es que el niño está poniendo de relieve en sus actitudes lingüísticas el orgullo y la utilidad de la lengua, lo cual no expresa al momento de valorar al mazateco, la lengua de su legado, como vimos en (6). Así, encuentro que “la mayoría de las situaciones permiten observar una sobrevaloración del idioma nacional y una inversamente equivalente estigmatización de las lenguas minoritarias” (Lewin, 1986, p. 361).

2. Si te digo *español* piensas en

(26) YOH6MAZ: orgullo // porque puedes hablar con los demás

El caso de (27) es muy semejante al (25), pues también ADI6ESP entrama las tres categorías de análisis que conforman actitudes lingüísticas, lo cual es signo de una complejidad estructural, pues evocan la coherencia y cohesión (Serra *et al.*, 2000; Barriga Villanueva, 1992), sin olvidar la especialización y complejización, propias de la etapa de los años escolares en la que se encuentran estos niños (Barriga Villanueva, 1990; Berman, 2008; Ramos, 2022). De entrada, ADI6ESP se vale de léxico afectivo para describir al mazateco con el verbo (*no la*) *valoran* y lo valorado es el mazateco. Además de la locución verbal (*les*) *da pena*, remite al sentimiento de una emoción vergonzosa o humillante. El léxico del juicio

parte del verbo *creo*, que expresa lo que la niña piensa en una forma atenuada, evitando comprometerse al posicionarse de manera interpersonal (White, 2000). Esto también se vincula con el lenguaje egocéntrico de Vygotsky (1995) en el que hay una perspectiva personal y subjetiva que busca reducir la intensidad de su expresión (Kornfeld y Avellana, 2018). El verbo *juzguen* puede tomarse como el más prototípico de esta clase porque su significado parte de crear o concebir una idea acerca de alguien o algo. Este ejemplo también incluye léxico apreciativo con el adjetivo *interesante*, que orienta al niño a desarrollar un discurso en el que expresa que los hablantes no valoran al mazateco y sienten pena de ser juzgados. En general, toda la respuesta describe historias reales que viven los NCLE y que la NSLE, desde su perspectiva como otredad, tiene conocimiento de ello porque en su nicho social escolar se viven este tipo de situaciones.

8. Si te digo *mazateco* piensas en

(27) ADI6ESP: el mazateco el mazateco creo que también es muy interesante porque tampoco hay gente que la habla y (no la) valoran así yo tengo amigos en mi casa que la hablan bueno así que la tienen y no la valoran porque (les da) pena que los juzguen

Al observar los ejemplos (26) y (27) encontramos que el primero de YOH6MAZ, muestra léxico afectivo hacia el español, con la intención de dar a conocer su orgullo y que reconoce su utilidad por esta lengua, a pesar de tener legado etnolingüístico mazateco, en este sentido, vemos que: “La relación asimétrica que ha provocado una política lingüística hegemónica y monolingüe en español con el resto de las lenguas indígenas en el país ha generado una serie de desventajas y conflictos identitarios” (González, 2018, p. 13). También es evidente que las actitudes lingüísticas de este niño suelen conformarse a partir valoraciones reservadas, mientras que, el léxico valorativo de una NSLE hacia el mazateco, por solidaridad

con los hablantes de esta lengua y, para no dañar su imagen, expresa actitudes lingüísticas con cortesía y una explicación más detallada.

ABI6TRI respondió con léxico afectivo a la pregunta 2. *Si te digo español piensas en*, tal como en el ejemplo (28) del juego con campos léxicos. Se distinguen sólo verbos de emoción de tipo mental (Melis, 1999, 1997a, 1997b) que forman parte de los extremos de los sentimientos escalares del afecto, ya antes vistos, como *(lo) quiero* y *(lo) amo*, además de *(me) gusta*. Merece la pena señalar que estos verbos están pronominalizados con relación al objeto directo que es el *español*. La niña explica su sentir hacia esta lengua mencionando que es parte de su familia. Aunque en este nicho hablan triqui, también hablan español ya que, al ser personas migrantes asentadas en la Ciudad de México, han decidido emplear la lengua franca que les facilita su entrada al mundo dominante.

2. Si te digo *español* piensas en

(28) ABI6TRI: (lo) quiero mucho no más bien (me) gusta mucho y (lo) amo porque es parte de mi familia

Hemos visto que las valoraciones de MAI6ESP hacia las lenguas originarias tienden a ser como (29) que responde a la pregunta 1. *Si te digo triqui piensas en*. Cabe señalar que recurrí a los ejemplos de esta niña porque es la única NSLE que produjo léxico afectivo hacia el triqui, con el verbo *(me) gusta* y el adjetivo *agradable* —remite al sentimiento de agrado—. MAI6ESP hace uso de léxico del juicio con el verbo *siento (que)*, que a menudo se utiliza como un marcador discursivo para atenuar (Kornfeld y Avellana, 2018). En este caso, la niña lo usa para mitigar su postura, quizá porque no estaba segura de que sus valoraciones fueran ciertas, en este caso hablamos de una forma modal con la que se posiciona de manera

interpersonal (White, 2020). También podemos observar lo que Vygotsky (1995) denomina lenguaje egocéntrico, el cual refleja la capacidad de MAI6ESP para expresar su punto de vista subjetivo.

Con respecto al léxico apreciativo, son adjetivos que cualifican como percibe MAI6ESP al triqui: *alegre, hermoso, original, curioso, (no) común*. Este último adjetivo, resulta ser de los casos complicados de categorizar, pues depende del contexto si puede considerarse una cualidad positiva o negativa. En esta ocasión, parece ser que entra en lo positivo, ya que MAI6ESP más adelante asegura que *sería un privilegio saber su lengua*. Por demás está decir que, al encontrar este tipo de respuestas, reconozco la presencia de la *paradoja del observador*, según la cual, el hablante ajusta sus actos de habla por el hecho de estar siendo observado por el investigador. En este sentido, es muy probable que, debido a esta cuestión, los niños hayan modificado sus valoraciones por mi simple presencia, de ahí la importancia de la etnografía escolar. Dicho lo anterior, quiero aclarar que, en el caso de MAI6ESP, sus valoraciones son positivas hacia las lenguas originarias, aunque existe una preferencia por las lenguas extranjeras, sus respuestas son consecuentes con su forma de interactuar tanto con NCLE como con NSLE. Grosso modo, las actitudes lingüísticas de esta niña son complejas porque se vale de las tres categorías de análisis para marcar la jerarquía valorativa antes mencionada, ya que predominan las cualificaciones, enseguida las emociones y sentimientos y, por último, las valoraciones normativas. Cada categoría explora diversas dimensiones de la valoración con las cuales los niños se comprometen. Esto como resultado de la reflexión metalingüística (Gombert, 1992; Hess Zimmermann, 2010) y la

etapa de desarrollo lingüístico (Bowerman 1984; Karmiloff—Smith 1989; Barriga Villanueva 1990, 2002; Berman 2004; Nippold 2007; Hess Zimmermann 2010).

1. Si te digo *triqui* piensas en

(29) MAI6ESP: (me) gusta es este yo siento (que) es alegre es un idioma hermoso y agradable y siento que es original y es curioso porque no es una lengua muy común y poca gente poca gente la usa y es *sería un privilegio saber su lengua* porque el hablan muchos

El comparativo de las respuestas de ABI6TRI y MAI6ESP, dos niñas que pertenecen a realidades sociolingüísticas dispares, revela que los NCLE pueden expresar léxico afectivo hacia los dos mundos porque se encuentran en el linde de estos, mientras que los NSLE pueden hacer uso de este léxico hacia lenguas originarias, no involucrando sentimientos ni emociones de arraigo identitario, y recurren al léxico del juicio y apreciativo para complementar sus actitudes lingüísticas, porque no está de por medio su identidad étnica, de ello que ningún otro NSLE haya empleado este léxico para valorar al triqui.

Ahora, con la foto etnografía, podemos ver léxico afectivo en (30) donde MAX6TRI en voz autoral expresa el verbo en negativo (*no me*) gusta, mientras la causa de su gusto es el *inglés*. La explicación del niño continua con léxico apreciativo y el adjetivo *difícil* que cualifica *hablar*. Este tipo de actitudes lingüísticas hacia el inglés o hacia una segunda lengua se basan en la dificultad y resultan ser muy recurrentes al momento en que los hablantes están aprendiendo una segunda lengua.

1. ¿Por qué no elegiste por ejemplo esta imagen? (imagen estereotipada 4 de un niño inglés)

(30) MAX6TRI: ah es que (no me) gusta mucho el *inglés* [...] es que este se me hace difícil *hablar* y todo

Recurro al ejemplo (31), extraído del juego con campos léxicos, para hacer notar que, en un instrumento diferente, MAX6TRI declara con léxico afectivo, cuyo núcleo actitudinal es el verbo *(no) me gusta* en negación, su desagrado por el inglés, debido a la influencia de su mamá. En este caso vemos un ejemplo de *polifonía* que surge cuando se menciona un pensamiento que no es propio con la intención de expresar actitudes hacia lo dicho (Reyes, 1994). Inclusive puede considerarse *argumento de autoridad* ya que la mamá del NCLE triqui-mazateco de 6° es una figura de mando para MAX6TRI. De esta manera, las explicaciones que ella le presente a su hijo sobre si debe o no hablar una lengua, se convierten en una voz de jurisdicción. Asimismo, esto nos habla de una intertextualidad (Kristeva, 1986) ya que el discurso de la mamá es replicado por MAX6TRI hasta convertirse en un habitus (Bourdieu, 1977, 1984, 1991). Con estos ejemplos observo dos aspectos importantes: 1) Los niños pueden cambiar sus explicaciones dependiendo el instrumento, aunque al final termine emergiendo la razón principal. 2) Los niños van conformando su propio repertorio valorativo y, a su vez, sus actitudes lingüísticas, en función de las valoraciones de otra persona que representa autoridad, tal como en este caso lo es la figura materna. En otras ocasiones suele ser el nicho social escolar.

9. Si te digo *inglés* piensas en

(31) MAX6TRI: este digo (no me) gusta *el inglés* porque *mi mamá dice* que este *ella* (nunca le) gusta que yo hable *inglés* porque si no me va luego me dice gringo por eso

Por otra parte, (32) es el caso contrario a (30) y (31), ya que CAM6ESP eligió y respondió respecto a la misma imagen estereotipada 4 de un niño inglés a partir de léxico afectivo del cual se desprende el verbo *(me) gusta*, que denota el agrado de CAM6ESP por el inglés. Enseguida, la niña agrega léxico del juicio con el verbo *siento (que)*, un marcador

discursivo usualmente empleado por CAM6ESP para expresar su punto de vista subjetivo — lenguaje egocéntrico (Vygotsky, 1995)— en este tipo de situaciones donde el hablante no está seguro de la veracidad de lo que dice o cuando experimenta incertidumbre, se pueden emplear formas modales para posicionarse en un plano interpersonal (White, 2020). Lo anterior se completa al mencionar que el niño de la imagen está pensando: soñar con ir a Londres y hablar inglés. Al respecto de esto último, si bien no hay léxico valorativo, la niña explica por qué emite tal juicio, lo cual es importante porque, por lo que he podido analizar, las actitudes lingüísticas infantiles se conforman a partir de sus núcleos actitudinales: léxico afectivo, del juicio y apreciativo en su contexto discursivo, pues es donde suele localizarse la explicación.

1. ¿Por qué la elegiste? (imagen estereotipada 4 de un niño inglés)

(32) CAM6ESP: porque tiene la bandera de Londres y como en Londres hablan inglés a mí (me) gusta el inglés y siento (que) ese niño como que *está soñando*, bueno sí como soñando en algún día ir a Londres o *hablar inglés* o algo así

Como pudimos ver, de (30-32) se ve la oposición del léxico afectivo entre un NCLE y una NSLE, no resulta extraño que la NSLE sea la que presente léxico afectivo positivo hacia el inglés, pues su realidad sociocultural la ha orillado a preferir las lenguas extranjeras por encima de las lenguas originarias, por ideologías del producto que permiten a los hablantes tener un mejor reconocimiento social y económico (García, 2023, p.206), además de ideologías acerca del prestigio y utilidad, precisamente porque los nichos sociales contextuales como el familiar y escolar, a partir de herramientas discursivas como el argumento de autoridad (Christian, 1996), la intertextualidad (Kristeva, 1986) y polifonía

(Ducrot, 1984), transmiten este tipo de valoraciones a los niños, conformando un *habitus* (Bourdieu, 1977, 1984, 1991).

En cuanto al léxico afectivo de las conversaciones a partir de un cuento es muy escaso, por ejemplo, en (33) DIE3NAH respondió a 10. *¿Cómo sería el fin que tú le darías al cuento?* Recordando lo que narra la historia, de ahí que empleó léxico afectivo como el adjetivo: *triste*. Se entiende que se remite a este sentimiento por el léxico del juicio que corresponde a la perífrasis *(se) estaban burlando*, y el objeto de la burla es *ella*, mientras que la razón es que *sus papás hablaban en tutu*. El siguiente juicio también es una perífrasis modal de tipo deóntica: *tiene que hablar*, que expresa el enfoque subjetivo —lenguaje egocéntrico (Vygotsky, 1995)— de DIE3NAH, pues menciona su visión subjetiva en cuanto a que los papás de Margarita hablaban tutu y, en consecuencia, ella también tendría que hablarlo⁷¹. Este ejemplo cuenta con léxico afectivo y del juicio que revelan las actitudes lingüísticas de un niño nahua que ha vivido situaciones discriminatorias similares a las de la protagonista del cuento. Resulta interesante que, para expresar sus valoraciones, DIE3NAH realiza explicaciones con las que efectúa reflexiones apegadas a su etapa de los años escolares.

10. *¿Cómo sería el fin que tú le darías al cuento?*

(33) DIE3NAH: este triste porque Margarita hablaba en otro idioma porque sus amigos se esta se estaban burlando de *ella* y sus *papás* hablaban en tutu y ella tiene que hablar en tutu

Para poder comparar la respuesta anterior, seleccioné la pregunta 14. *¿Qué lengua va a elegir Margarita?* porque es una de las preguntas en la que una NSLE empleo este léxico,

⁷¹ Esto último que menciona el niño, bien puede ubicarse como respuesta a la pregunta 14 que explico en el ejemplo (31), de ahí que lo haya elegido para comparar ambas respuestas.

a saber, en (34) LHE3ESP, como solución para Margarita, indica que hablar dos lenguas evitará su dolor; es decir, emplea el verbo *(no) sufre* que requiere una anáfora que es *ella*, Margarita. En este sentido, tal como lo afirma Aubague (1986) “Ceder al bilingüismo es ceder a las presiones de la lengua dominante para no perder la lengua materna” (p. 386). Este ejemplo, al igual que el (21), apela al bilingüismo como una solución a problemas de lenguas en contacto, lo que nos habla de un tipo de reflexión metalingüística (Gombert, 1992; Hess Zimmermann, 2010) muy interesante para una niña sin legado de 3° que, a lo largo de sus respuestas, utilizó poco léxico valorativo, lo que me lleva a la conjetura de que, en efecto, en ocasiones, los años escolares se distinguen por la especialización discursiva donde los niños logran su intención comunicativa de forma eficaz y con un dominio lingüístico en proceso de consolidación, pero con complejidad evolutiva en sus expresiones (Barriga Villanueva, 1990; Berman, 2008; Ramos, 2022). Asimismo, la niña agrega una perífrasis modal de permiso, que se ubica dentro del léxico del juicio: *puede conocer* y lo que se busca conocer es *otras* —léxico apreciativo— que, por el contexto, se entiende que está cualificando a *lenguas*, aunque no aparece de manera explícita. Una vez más, este es un ejemplo en el que una NSLE reflexiona acerca de las situaciones a las que se enfrentan los HCLE.

14. ¿Qué lengua va a elegir Margarita?

(34) LHE3ESP: Las dos porque *ella* también puede conocer a *otras* y (no) sufre

Teniendo en cuenta ambas valoraciones, encuentro que estos niños expresaron léxico afectivo que hablan de sentimientos negativos, pues expresan dolor o aflicción, aunque DIE3NAH lo vive de voz autoral y LHE3ESP no, debido al grupo de legado al que pertenecen. El hecho de que esta niña apele al uso de ambas lenguas es una solución en favor

del bilingüismo —tal como lo hacen los hablantes de mixe en el trabajo de Trujillo (2012)—, que no todos los niños expresaron, pues se requiere reflexionar acerca del fenómeno, además del reconocimiento de tales situaciones.

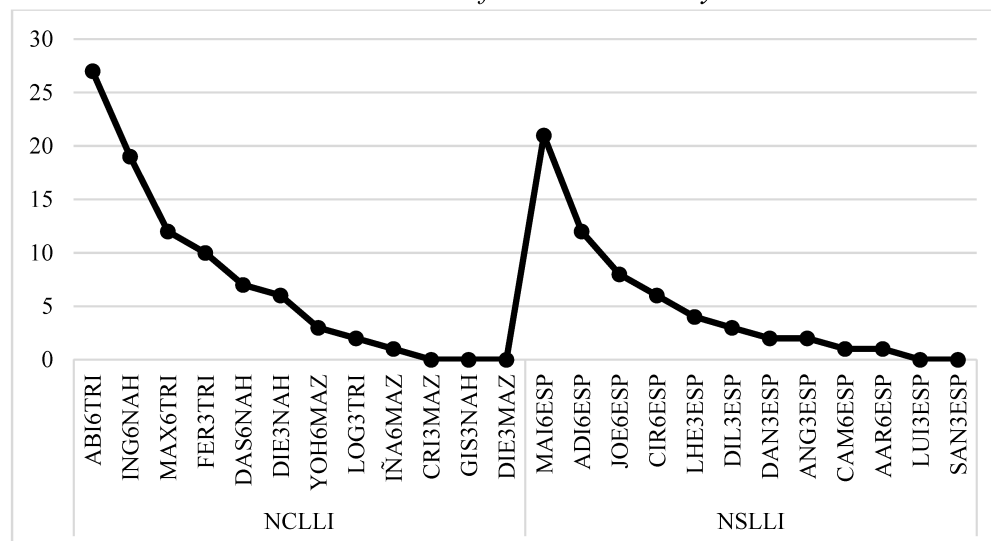
Como pudimos notar, el léxico afectivo que encontré en los ejemplos de 3° fueron los adjetivos: *divertido*, *triste*, *pena* y los verbos (*no les*) *importar*; siendo (*me*) *gustar* y *feliz*, los más repetidos; en 6° obtuve los adjetivos: *orgulloso*, *feliz*, *triste* y (*me sentir*) *bien*; los verbos: (*lo*) *amar*, (*me*) *encantar*, (*no me*) *gustar*, (*no me*) *importar*, *importar*; los sustantivos: (*no mostrar*) *felicidad* —repetido dos veces— y (*no dar*) *pena*; el adverbio (*no sentir*) *nada*. El léxico afectivo más recurrente fue *agradable* y (*me*) *gustar*. Es indiscutible que las diferencias entre ambos grados mucho tienen que ver con los años escolares y la expansión léxica y discursiva, mientras que el uso de estos verbos de emoción de tipo mental (Melis, 1999, 1997a y 1997b), también conocidos como psicológicos, en los discursos infantiles reflejan especialización y complejización lingüística (Barriga Villanueva, 1990; Berman, 2008; Ramos, 2022).

En la comparación por legado identifiqué con los NCLE el adjetivo *triste*, el sustantivo *orgullo* y los verbos (*lo*) *querer*, (*me*) *gustar*, (*lo*) *amar*, (*nunca le*) *gustar* y con más frecuencia fue (*no me*) *gustar*, lo cual sugiere que estos niños prestan más atención a reconocer lo que no les agrada. En cambio, los NSLE produjeron el sustantivo (*les dar*) *pena*; los verbos *amar*, (*no la*) *valorar*, y *sufrir*; con reiteración aparecieron el adjetivo *agradable* y a diferencia de los NCLE, el verbo (*me*) *gustar*. Como vemos, el verbo *gustar* con el pronombre personal átono *me* fue el preferido por ambos grados y legados y, tal como señalé antes, es un verbo causativo biargumental, sin olvidar que es: “[...] un verbo psicológico o

de afección psicológica. Esto quiere decir que algo o alguien produce un efecto en nuestra psiquis y hace que nos agrade” (Gómez, S/F, p. 2). Encuentro que la aparición de este verbo en las actitudes lingüísticas de los niños es productiva por la carga emocional, social y las características sintácticas, semánticas y pragmáticas que entran en sus respuestas.

Como podemos apreciar en la gráfica 4, el pico más alto se encuentra en los NCLE con respecto a los NSLE. Esta diferencia parece indicar que los primeros suelen ser más emotivos y emocionales para expresar sus valoraciones con respecto a los segundos, aunque son las niñas de 6° ABI6TRI y MAI6ESP con legado y sin legado etnolingüístico, respectivamente, las que mayor uso de afecto presentaron contrario a los NCLE CRI3MAZ, GIS3NAH y DIE3MAZ y los NSLE LUI3ESP y SAN3ESP que no dieron ejemplos de esta categoría en sus respuestas. A mi parecer, esto tiene que ver con las diferencias individuales, puesto que no se espera que los niños cuenten con los mismos recursos lingüísticos para expresar sus valoraciones afectivas, por consiguiente, no todos los NCLE son los que favorecen este resultado.

GRÁFICA 4. *El léxico afectivo de NCLE y NSLE*



Fuente: elaboración propia

4.1.3 Resultados del léxico afectivo por grado y legado

En términos generales, al analizar el léxico afectivo de los niños de 3° y 6°, he podido distinguir algunos rasgos de influencia del nicho social escolar en las valoraciones que configuran las actitudes lingüísticas infantiles, al identificar que, para 6° las valoraciones afectivas no siempre aumentan, dependiendo el legado etnolingüístico y siempre que el arraigo identitario no tenga solidez. Los niños de ambos grados, que comparten un legado etnolingüístico similar, muestran valoraciones afectivas con las que se perciben sus actitudes lingüísticas, de forma muy semejante. Sin embargo, la forma en que integran las tres categorías analizadas varía en función de lo que para el niño es importante valorar.

En particular, los niños de 6° generaron valoraciones afectivas dentro de discurso explicativo más extenso y detallado que las explicaciones obtenidas por los niños de 3°, (Barriga Villanueva, 1990; Berman, 2008; Ramos, 2022).

A partir de los ejemplos analizados en el capítulo 4, puedo decir que mis resultados coincidieron con lo que Painter (2003) registró, en el sentido de que el afecto es la valoración que aparece con antelación en los niños, pues encontré que es la que se gesta al interior del nicho social familiar y se reafirma o reestructura con intervención del nicho social escolar y el paso de los años escolares. Del mismo modo, Serra *et al.* (2000) afirman que “desde un punto de vista funcional, las palabras emotivas deberían ser las primeras en aparecer, después vendrían las que sirven de señales en los contextos de interacción y, finalmente, las de tipo referencial” (p. 252). Sugiero que el léxico afectivo puede ser visto como el más individual de los tres porque, a través de él, los niños describen y explican acerca de sus propios sentimientos o los de los demás, influenciados, en primer lugar, por el nicho social familiar y, en segundo, por el escolar. Los niños con mayor arraigo identitario hacia la lengua y la cultura étnica, influido por el nicho social familiar, emplearon la siguiente jerarquía: afecto<apreciación<juicio. Esto con el fin de expresar actitudes lingüísticas que reflejan tanto cercanía como distancia. En algunos casos los niños prefirieron emplear léxico apreciativo para no comprometerse con sentimientos y emociones. El léxico apreciativo, aunque valorativo, no comunica los sentimientos ni la emotividad que caracterizan al léxico afectivo.

Según lo que he observado, los niños necesitan una figura de autoridad que actúe como una influencia clave para que valoren las lenguas y a los hablantes de una manera determinada. En estos casos, se manifiesta una resistencia étnica como resultado del contacto entre dos mundos, tal como lo describe Navarrete (2004): “Esta diferencia lingüística, cultural y social suele ser explicada como resultado de la resistencia étnica, de la capacidad que han tenido las comunidades étnicas para defender sus tradiciones y sus formas de vida y

para oponerse a las diferentes fuerzas externas que han buscado su sometimiento, eliminación o integración al resto de la sociedad mexicana” (p.8).

Al comparar las respuestas extraídas del juego con campos léxicos entre NCLE nahua de 3° y 6°, descubrí que ambas mostraron un uso semejante, aunque el léxico afectivo es escaso en ambos casos, el discurso refleja orgullo y lealtad (Moreno Fernández, 1998; Aubague, 1986) hacia el náhuatl, a pesar de que los NCLE suelen ser los más aculturados y los que presentan un menor orgullo y lealtad lingüística derivado del contacto diario con repertorios culturales occidentales y el uso del español e inglés (Hernández, 2020), como un proceso de desindianización (Bonfil Batalla, 1987) que han influido en las actitudes lingüísticas de los niños.

Reconocí que los niños hablantes de NCLE mazateco en el juego con campos léxicos no mostraron un arraigo identitario, tanto en 3° como en 6°, ya que no han desarrollado una lealtad ni autoadscripción hacia el mazateco (Moreno Fernández, 1998; Aubague, 1986). El entorno social y familiar tiene un papel esencial como habitus (Bourdieu, 1977, 1984, 1991), ya que es el primer espacio donde los niños empiezan a vivir una serie de emociones y a aprender a expresar sus valoraciones. En estos casos, el léxico afectivo es escaso o inexistente y los niños recurren a otras categorías para expresarse, lo que hace que pierdan fuerza afectiva sus palabras, ya que sus emociones y sentimientos no les permiten utilizar dicho léxico.

Con las niñas triquis de 3° y 6° grado y el juego con campos léxicos se observa un fuerte arraigo identitario hacia su lengua y cultura (Hernández, 2020), en comparación con los niños de otros legados, y una mayor frecuencia de uso en esta categoría de análisis, con

verbos como *gustar*, *querer* y *amar* —siendo estos últimos sentimientos escalares—. Para los grupos étnicos triquis, la lengua es clave para la construcción y preservación de una identidad colectiva que incluye a todos los hablantes (Bartolomé y Barabas, 1986). La comunidad triqui ha tenido que modificar y transformar su cultura de manera constante gracias al contacto con influencias externas. Ejemplo de ello es que, al migrar y asentarse, las interacciones cotidianas, dentro de su comunidad imaginada (Ruiz, Pineda y Luna, 2019), donde comparten y mantienen sus repertorios culturales, tienen el propósito de asegurar la continuidad de su etnicidad. Esto les ha permitido incorporar elementos ajenos para aprovecharlos en su beneficio (Bonfil Batalla, 1987), lo cual no suele ocurrir con otras etnias como la nahua y mazateca, que suelen presentar un menor arraigo identitario.

Resulta interesante que, en este mismo instrumento, pero ahora valorando al español, FER3TRI, para no mostrar deslealtad (Fishman, 1966) hacia el triqui, decidió equipararlo con el español, su lengua materna. Los NCLE suelen vivir entre dos cosmovisiones opuestas y complementarias, en donde la hegemonía del nicho social escolar impera en la reestructuración identitaria (Hernández, 2020) y en las actitudes lingüísticas.

Las NSLE de 3° y 6° en el juego con campos léxicos expresaron valoraciones similares respecto a su lengua. La niña de 3° empleo la jerarquía valorativa, de acuerdo con las categorías de análisis, para marcar distancia o cercanía con la lengua. Las diferencias radican en una explicación más detallada ofrecida por la niña de 6°, relacionada con su desarrollo en habilidades discursivas y la forma en la que va intensificando sus valoraciones a partir de los sentimientos escalares, como se observó en la figura 5. Además, las ideologías sobre si las lenguas son fáciles o difíciles influyeron en cómo las niñas valoraron al español.

Estos ejemplos muestran cómo las categorías de análisis se entrelazan y se complementan, creando una idea de la complejidad de las actitudes lingüísticas en los niños.

En la foto etnografía, sólo la NCLE nahua de 6° utilizó léxico afectivo hacia la imagen estereotipada de una niña triqui. Esta niña también utilizó marcadores discursivos —formas modales para posicionarse de manera interpersonal—, con léxico del juicio y apreciativo para construir sus actitudes lingüísticas. Es posible que para los niños de 3° con este legado, las imágenes no hayan provocado este tipo de valoración. Para los NCLE nahua, no hay un estereotipo claro ni rasgos culturales prominentes que los identifiquen, como la indumentaria, por lo que eligieron imágenes de NCLE que son más representativas en su nicho social escolar, como los NCLE triqui. Dado que esta imagen puede representar aquello visto como *lo étnico* más visible al interior del nicho social escolar, resultado de una identidad instrumental (Bartolomé y Barabas, 1986) por parte de la comunidad triqui.

Los niños mazatecos de 3° y 6°, en la foto etnografía, no usaron léxico afectivo, pero emplearon las otras categorías de análisis o recursos pragmático-discursivos para expresar sus valoraciones. Lo más probable es que este instrumento o las preguntas no resultaron ser los más adecuados para que expresaran su léxico afectivo. Este resultado podría explicarse por las diferencias interétnicas, dado que el entorno cultural es un factor que incide en la percepción de los niños y su manera de expresarse.

En la foto etnografía, sólo la NCLE triqui de 6° produjo léxico afectivo respecto a la imagen estereotipada de la niña de su legado, porque probablemente se identifica con ella ya que porta el huipil tradicional triqui. En primer lugar, empleó adjetivos, seguidos por

sustantivos, lo que sugiere que, en el contexto afectivo, los niños emplean escalas para expresar el nivel de valoración que les otorgan al referente: verbos >adjetivos>sustantivos. El léxico afectivo de ABI6TRI en esta ocasión fue conciso, pero logra reflexionar, de forma hipotética, sobre los sentimientos que la niña de la imagen tiene hacia su lengua triqui, probablemente influenciada por lo que ella misma experimenta con respecto al triqui. Las valoraciones afectivas negativas se las atribuyó a la imagen estereotipada de una niña francesa, mostrando así, por un lado, su orgullo étnico y, por el otro, una desaprobación hacia la otredad, pues de esta manera se reafirma la identidad propia (Giménez, 1993, 2003). Respecto a la foto etnografía y los NSLE de 3° y 6°, no hubo léxico afectivo generado por este instrumento y sus preguntas.

En lo relacionado con el léxico afectivo y las conversaciones a partir de un cuento, los NCLE nahua y triqui de 3° y 6° relataron, en modo autoral, experiencias de discriminación y rechazo por el uso de la lengua tanto en el nicho social escolar como fuera de él. Estas situaciones condujeron a los padres a evitar transmitir la lengua para proteger a sus hijos del estigma asociado y la segregación social. Para los NCLE que experimentan esta situación, la solución más viable es aculturarse y reconstruir su identidad en función del grupo dominante; de esta manera, la negación, el ocultamiento y el abandono de la lengua son consecuencias de una serie de circunstancias, ya que se ha dado lugar al desprecio y la estigmatización de todo lo relacionado con un origen indígena, prefiriendo adoptar un modelo extranjero (González, 2018) y neutralizar su identidad étnica (Moctezuma Zamarrón, 1999) o reestructurarla (Hernández, 2020). Los NSLE también describieron estas situaciones; no

obstante, de una manera no autoral, ya que se incluyen dentro grupo hegemónico que no experimenta tales situaciones, pero las viven a través de los NCLE.

Es notable que JOE6ESP, el NSLE de 6° exhibió un gran afecto por el inglés, influenciado por el nicho social familiar y escolar que promueve esta lengua obligatoriamente, lo que refuerza la percepción positiva hacia ella, basada en el argumento de autoridad (Christian, 1996), la intertextualidad (Kristeva, 1986) y polifonía (Ducrot, 1984).

Comparando las respuestas de NCLE y NSLE en el juego con campos léxicos, se observa que ING6NAH, una NCLE nahua de 6°, valoró al español utilizando léxico afectivo con el verbo *gustar* sin mucha explicación, mientras que MAI6ESP, una NSLE, valoró al náhuatl con léxico afectivo, del juicio y apreciativo positivo y una amplia explicación. Esto sugiere que la niña mostró cortesía y solidaridad hacia el náhuatl y sus hablantes.

El NCLE mazateco de 6° produjo valoraciones reservadas hacia el español en el juego con campos léxicos, aunque resaltó su orgullo por la lengua. En contraste, ADI6ESP, la NSLE que valoró al mazateco, mostró solidaridad y cortesía, además de que evitó dañar su imagen al valorar, desde una postura positiva, este legado etnolingüístico. Confrontar estos ejemplos, subraya la importancia de las herramientas discursivas individuales para expresar actitudes lingüísticas, además del arraigo identitario y la imagen que los niños desean proyectar a los demás.

Por otro lado, MAI6ESP, la NSLE —que en un ejemplo anterior valoró al náhuatl—, valoró al triqui con léxico afectivo, del juicio y apreciativo positivo. Esto indica que las

actitudes lingüísticas se vuelven más complejas debido a los años escolares y que la valoración del legado etnolingüístico triqui se centra en emociones bien estructuradas lingüísticamente, de ahí la relación entre lo lingüístico, lo sociolingüístico y psicolingüístico. Esta niña también expresa cortesía y solidaridad, cuando de valorar a la otredad se trata.

MAX6TRI, un NCLE y una NSLE de 6° valoraron al inglés de manera negativa y positiva, respectivamente, tanto en la foto etnografía como en el juego con campos léxicos. La influencia del nicho social familiar se refleja en las valoraciones del NCLE, ya que su madre emite *argumento de autoridad*, lo cual apela a la intertextualidad.

El mayor uso de léxico afectivo por parte de los NCLE en comparación con los NSLE se debe a que el arraigo identitario étnico tiene un papel relevante en la formación de valoraciones afectivas. Los niños triquis, seguidos por los mazatecos, se identifican más con su lengua y cultura étnica, mientras que los nahuas muestran menores rasgos identitarios, excepto ING6NAH, quien refleja su arraigo identitario por el náhuatl debido a la influencia de una tía.

El hecho de que el español haya sido afectuosamente valorado por la mayoría de los niños sugiere que las valoraciones se vuelven más similares entre NCLE y NSLE. Los niños con más y menos valoraciones afectivas tuvieron respuestas afines con léxico valorativo, aunque hacia diferentes referentes que les generan identidad. Será crucial investigar cómo se complementa el afecto con las otras categorías de análisis para entender si las valoraciones de ambas realidades lingüísticas se acercan o distancian. Hasta ahora, el léxico afectivo

parece necesitar del léxico del juicio y apreciativo para formar actitudes lingüísticas infantiles.

Encontré que en los casos de ING6NAH y MAI6ESP la principal diferencia radica en que el primero, que pertenece al grupo de NCLE, no utilizó tanto léxico afectivo al referirse al español, mientras que MAI6ESP sí lo hizo para valorar al náhuatl. Esto podría explicarse como una forma de cortesía y un intento de mostrar solidaridad hacia los hablantes que mantienen un legado etnolingüístico.

El NCLE mazateco destaca en sus actitudes lingüísticas el orgullo y la utilidad de la lengua, aunque no refleja esto al valorar su legado etnolingüístico mazateco de manera afectiva. Además, se observa que las actitudes lingüísticas de este niño suelen basarse en valoraciones más reservadas, mientras que el léxico valorativo de una NSLE hacia el mazateco, movido por solidaridad con los hablantes de esta lengua y para no perjudicar su imagen, expresa actitudes lingüísticas con cortesía y explicaciones más detalladas.

El análisis comparativo de las respuestas de ABI6TRI y MAI6ESP, dos niñas que pertenecen a legados opuestos muestran que los NCLE pueden usar léxico afectivo para referirse a ambos mundos, ya que se encuentran en la frontera de estos. En cambio, los NSLE emplean este léxico para hablar sobre lenguas originarias, pero sin involucrar sentimientos o emociones relacionados con el arraigo identitario. Estos, en su lugar, recurren al léxico de juicio y apreciación para expresar sus actitudes lingüísticas, ya que no está en juego su identidad étnica. Por eso, ningún otro NSLE ha utilizado este tipo de léxico para valorar al triqui.

Observé que la mayoría de los NCLE utilizaron léxico afectivo relacionado con sentimientos negativos, como dolor o aflicción, por ejemplo, DIE3NAH lo expresa desde una voz autoral, mientras que LHE3ESP, como NSLE lo hace desde su voz no autoral, demostrando que tiene conocimiento acerca de la discriminación, burla y rechazo que viven día con día los HCLE. El hecho de que esta niña apele al uso de ambas lenguas representa una solución a favor del bilingüismo, similar a lo que ocurre con los hablantes de mixe en el estudio de Trujillo (2012). Es interesante esta respuesta, ya que no todos los niños expresaron esta opción. Esto conlleva una reflexión más detallada sobre el fenómeno y el reconocimiento de estas situaciones, así como la expresión de ideologías y saberes.

A partir de algunos ejemplos, pude identificar dos puntos clave: 1) Los niños son capaces de ajustar sus explicaciones según el instrumento utilizado, aunque al final siempre emerge la razón principal. 2) Los niños van desarrollando su propio repertorio valorativo y, al mismo tiempo, sus actitudes lingüísticas, basándose en las valoraciones de una persona que actúa como figura de autoridad, como es el caso de personas de sus nichos sociales familiares y el escolar, además de amistades.

Identifiqué que, en ciertos casos, el tiempo verbal es significativo porque está vinculado a si el deseo se ha cumplido, ha sido interrumpido, sigue activo o tiene la posibilidad de cumplirse en el futuro. Esto afecta la manera en que se percibe la situación. Por ejemplo, un deseo no realizado puede conllevar sentimientos de frustración o insatisfacción, mientras que uno que aún persiste puede mostrar esperanza o expectativa. De esta forma, el tiempo verbal señala el momento de la acción e influye en la valoración emocional y evaluativa del hablante sobre el deseo o su probabilidad de cumplirse.

Finalmente, el instrumento y sus preguntas influyen en el uso de un léxico específico, ya sea verbos, adjetivos o sustantivos con los cuales los niños expresan su afecto. En relación con la influencia del nicho social escolar en las valoraciones afectivas infantiles, considerando el grado escolar, el legado y los instrumentos utilizados, parece que esta categoría de análisis no resulta ser la más transparente para evidenciar dicha influencia; no obstante, las respuestas afectivas de los niños sí reflejan claramente el influjo del nicho social familiar, debido a las figuras de autoridad. Con esto en mente, analizaremos en 4.2 si la categoría del juicio proporciona una visión más nítida de cómo el nicho social escolar influye en las valoraciones infantiles.

4.2 Análisis del léxico del juicio

En los apartados anteriores, pudimos observar el léxico afectivo con las variables de grado y legado, así como su relación con el arraigo identitario y el nicho social familiar que favorecen su aparición. Ahora, el léxico del juicio se destacó como la categoría de análisis más productiva en las respuestas infantiles a partir de la modalidad y sus verbos prototípicos.

Efectivamente, detecté que una de las maneras de reconocer al juicio es por medio de la modalidad (Vázquez Laslop, 1999; Lyons, 1977) en sus formas perifrásticas con matices de certeza: *(se) ve*⁷²; duda: *creer*⁷³; obligación: *tener que aprender, tener que enseñar, tener que hablar, tener que escribir, tener que ser, deber de pronunciar, deber de estar, tener que discriminar, ir a tener que saber e ir a hablar*; posibilidad: *poder hablar, poder aprender, ir a poder, ir a burlarse y poder enseñar a hablar*; predicción ante lo que va a ocurrir *ir a poder*

⁷² Unidad lingüística llamada *marcador discursivo*.

⁷³ Con la intención de matizar lo que se dice.

hablar, ir a poder ser, poder ir, poder enseñar, poder hacer y poder ser; aquello a lo que se está o no permitido: *dejar burlarse, permitir, permitir hablar, poder perder, poder enseñar a hablar, poder inventar, poder hablar, poder aprender, poder expresar, poder comunicar, poder escuchar, poder entender, poder tener, poder reír, poder conocer, poder ser, poder burlarse*; además de lo que se cree: *creer*⁷⁴, *creer que tiene, creer que habla, creer que sonar*; lo que se piensa u opina de acuerdo con la percepción o punto de vista del hablante: *decir, imaginar y pensar* —incluida la perífrasis *pensar que habla y pensar que es*—, *parecer y sentir*⁷⁵, la preposición *según*⁷⁶ y los marcadores discursivos: *(se) ve, (se) ve (que), y se (me) hace*⁷⁷. También es posible identificar el léxico del juicio a partir de dos adverbios que tienen que ver con la relación dicotómica del *bien* y el *mal* —*buen-o/a y mal-o/a*— además de verbos que expresan valoraciones de segregación y rechazo social o lo contrario: *estar burlándose, hacer burla, discriminar, juzgar, disculpar, respetar, burlar, reír, criticar, aceptar y defender*; las comparaciones con los adjetivos *mejor* o *peor*; el sustantivo: *bullying* y los adjetivos: *negativo, raro, extraño*; el deseo por conducto de las perífrasis *querer hablar, querer enseñar*. Igualmente, reconocí la perífrasis incoativa porque indica el inicio de algo donde el verbo auxiliado posee el juicio: *empezaran a discriminar*. El marcador discursivo *en mi opinión* es una unidad que expresa el punto de vista del hablante, como un antecedente que parece indicar que a continuación hay léxico valorativo.

⁷⁴ En todos los ejemplos que encontré tiene una función atenuadora.

⁷⁵ Con el sentido de *percibir*. También lo encontré como marcador discursivo que expresa el punto de vista del hablante: *sentir (que)* y la perífrasis *sentir que es*.

⁷⁶ Cuando el hablante da su propio punto de vista.

⁷⁷ Con el sentido de expresar tu punto de vista, semejante a *creer*.

Encuentro interesante que, en muchos casos, hay léxico del juicio que puede pertenecer a dos categorías de la modalidad, a saber, permiso y posibilidad. Un ejemplo como *poder hablar (su lengua)*, requiere que atendamos al contexto discursivo en el que aparece, para así poder saber con certeza en qué categoría debe incluirse: “ADI6ESP: [...] siento que se ve muy feliz o sea en mi opinión (me) gustó porque se ve feliz de ser ella misma, de *poder hablar su lengua* y que nadie la discrimine”. En este ejemplo, la niña está hablando de una posibilidad, ya que se refiere a algo que puede suceder, en lugar de depender de la aprobación de alguien o de una institución. De tal suerte, este tipo de situaciones están respaldadas por la Teoría de la Valoración, que apela al análisis del léxico valorativo dentro de su realidad discursiva.

Con certeza, la valoración está relacionada con la percepción social de los hablantes, y el léxico del juicio es prueba de ello. Tal como lo aseguran Cuddy y Fiske (2002), la percepción inicia cuando un hablante se incluye dentro de una categoría, aunque no es necesario que posea todas las características que lo definan como parte de ella; es decir, no es una relación *sine qua non*. A partir de la percepción, los hablantes pueden notar qué tanto se ajusta algo a lo que han concebido en su mente (Rico, 2018). En este sentido, el léxico del juicio apela a la subjetividad, la cual también está moldeada por los principios morales y éticos de una comunidad de habla.

El léxico del juicio se utiliza para expresar verbalmente tanto las prohibiciones y sanciones como los permisos y aprobaciones, generando admiración y alabanza o crítica y condena. Estas expresiones están guiadas por las normas sociales, morales y éticas de una comunidad lingüística, que determinan lo que está bien o mal. Los niños de mi muestra

emplearon, en su mayoría, verbos y perífrasis verbales que forman parte de esta categoría de análisis, con la idea de compartir su postura normativa acerca de las lenguas y los hablantes. Con el léxico del juicio los niños se pueden trasladar desde la visión autoral más individual e interna: *yo siento que por el nombre es bonita; creo que el zapoteco sería muy este como bonito; y el inglés yo pienso que también es difícil de aprender*. Hasta las formas que expresan la parte normativa, de índole social: *(no le) debería de dar pena hablar su lengua y tendría que hablar la lengua que los demás elefantes hablan*. Veamos enseguida estos ejemplos en sus contextos reales con más detenimiento.

4.2.1 El léxico del juicio por grado escolar: 3° y 6°

Como se ha señalado en el apartado 4.1.1, el análisis por grado escolar puede revelar si existe una influencia por parte del nicho social escolar en las valoraciones y, por lo tanto, en las actitudes lingüísticas infantiles, como resultado del paso de los años escolares.

A continuación, presentaré los ejemplos del léxico del juicio de 3° y 6°, empezando con el ejemplo (35), de una niña de 3° con legado nahua. En el juego con campos léxicos, respondió a la pregunta 7. *Si te digo francés piensas en*, empleando léxico del juicio de tipo deóntico, con la perífrasis *tienes que aprender*, donde hay un uso del *tú* impersonal, como asegura Alarcos (1969): “la segunda persona es extensiva, pues puede servir para indicar una persona indeterminada” (p. 70), mientras que *lengua* es lo que tiene que aprender. Este ejemplo también incluye léxico apreciativo como *bonito* que cualifica al francés. Resalta el hecho de que GIS3NAH, para su explicación requirió reflexionar acerca de lo que debería suceder en una situación hipotética, pues apela a la obligación de aprender francés en caso de ir a Francia.

7. Si te digo *francés* piensas en

(35) GIS3NAH: francés es muy bonito porque cuando todos van Fran bueno a Francia tú tú tienes que aprender de esa *lengua* porque todos allá hablan hablan hablan Francia y no no le entenderías qué dicen

En cambio, en 6° no encontré ejemplos de los NCLE nahua que utilizaran léxico del juicio, pero identifiqué que DAS6NAH respondió a la misma pregunta con léxico apreciativo como *bonito* y *difícil*, dos adjetivos que cualifican la lengua, revelando las ideologías respecto cómo es la lengua para esta niña. Hemos visto en ejemplos anteriores que estas creencias intervienen en la manera en que los hablantes valoran y se relacionan con distintas lenguas, lo cual influye en sus actitudes y en la disposición para aprenderlas.

7. Si te digo *francés* piensas en

(36) DAS6NAH: francés esté bonito difícil a a Francia la torre Eiffel y ya

En ambos ejemplos se pueden percibir las ideologías adquiridas de las niñas. Las diferencias radican en que la respuesta de la NCLE de 3° presenta un intento por dar una explicación más detallada y cohesionada (Serra *et al.*, 2000) con respecto a la NCLE de 6°, lo cual es un indicio de que el desarrollo lingüístico no siempre opera siendo evolutivo ni lineal (Barriga Villanueva, 1990; Bochner y Jones, 2003; Van Geert y Vesrpoor, 2015; Ramos 2022). Este resultado también se debe a que el referente es el input que genera valoraciones en los niños. De esta manera, el hecho de que la niña de 6° no haya producido léxico afectivo y, en su lugar, léxico del juicio, además de que no haya dado indicios de explicación, está relacionado con el significado que le otorga al francés.

En el ejemplo (37) de DIE3MAZ, tomado del juego con campos léxicos y la pregunta

1. Si te digo *mazateco*, piensas en la perífrasis, que forma parte del léxico del juicio, debes

de pronunciar, corresponde a una construcción modal deóntica de obligación, cuya estructura es impersonal, por lo que el sujeto no se menciona explícitamente. Aunque el objeto valorado no se menciona de manera directa, la pregunta deja claro que se refiere al mazateco. Además, se puede observar el uso de léxico apreciativo con el adjetivo *bonita*, seguido de una explicación: *todos sus familiares hablan esta lengua*. Cabe señalar que este niño vive en un nicho social familiar interétnico, ya que su mamá habla triqui, mientras que su papá habla mazateco. Hacia ambas lenguas, el niño suele mostrar valoraciones positivas, lo que refleja su arraigo identitario.

1. Si te digo *mazateco* piensas en

(37) DIE3MAZ: [...] bonita bonita porque toda mi familiares la hablan es como un poco trabalenguas porque lo debes de pronunciar nada más

A diferencia de (37), en el ejemplo (38) IÑA6MAZ emplea el adjetivo *raro*, que forma parte de la categoría de léxico del juicio, para valorar al mazateco. Este adjetivo ha sido uno de los más frecuentes para valorar las lenguas, cuando el factor de la identidad de los NCLE está en neutralización (Moctezuma Zamarrón, 1999) o reestructuración de la identidad (Hernández, 2020), debido a la ausencia de signos de la lealtad lingüística (Moreno Fernández, 1998; Aubague, 1986). En el caso de los NSLE, esto ocurre cuando no se autoadscriben.

1. Si te digo *mazateco* piensas en

(38) IÑA6MAZ: el idioma es un poco raro y ya

Al poner en comparación (37) y (38), sobresale el hecho de que el niño de 3° valora de manera positiva al mazateco, mientras que el de 6° no lo hace. Las diferencias se originan

en el nicho social familiar de DIE3MAZ, que promueve el arraigo identitario, mientras que, en el de IÑA6MAZ, esto no ocurre de la misma manera. En cuanto al nicho social escolar, en ambos casos, su influencia se manifiesta en la medida de que el nicho social familiar lo permite. En el caso de (38), y tomando en cuenta sus respuestas en otros ejemplos y los datos de la observación, identifiqué que IÑA6MAZ no presentó rasgos de arraigo identitario hacia su legado etnolingüístico. Esto se evidenció durante la entrevista sociolingüística en la que primero mencionó que su legado era nahua y, en entrevistas posteriores, corrigió para decir que era mazateco. Esta situación es bastante común en el nicho social escolar, pues para la mayoría de los NCLE es poco relevante conocer su legado etnolingüístico, prefiriendo ser vistos y asumirse como NSLE (Hernández, 2020). Lo interesante es que, a partir del cuestionario sociolingüístico que les realicé, el niño mostró curiosidad por indagar acerca de su legado. Esto me lleva a reflexionar sobre cómo el abandono o desplazamiento lingüístico muchas veces se origina por el desconocimiento o desinformación de sus hablantes, así como de los hablantes en general, además de otros factores, como lo confirma Ramírez (2018): “se puede argumentar que [*sic erat scriptum*] la discriminación y el desprecio por parte de la población mestiza hacia las lenguas indígenas se deben a su desconocimiento de esta diversidad lingüística y cultural” (p. 272). En todo caso, el nicho social escolar debería desempeñar un papel determinante en la preservación de las lenguas, promoviendo la valoración y el uso de las lenguas originarias. Para ello, es esencial que se implemente una educación que fomente el respeto por la diversidad lingüística, proporcionando a los niños no sólo conocimientos sobre sus lenguas maternas, sino también herramientas para fortalecer su identidad cultural y lingüística, lo que contribuiría a frenar su desplazamiento y revitalizar las lenguas.

LUI3ESP fue el segundo niño de 3° con más léxico del juicio. Un ejemplo de ello es (39), obtenido del juego con campos léxicos y la pregunta 2. *Si te digo español piensas en*. Elegí esta respuesta porque permite apreciar la influencia de la escuela. LUI3ESP vincula el adverbio *bien* con hablar español. Llama mucho la atención que explica: *aquí todos hablan español*, siendo el adverbio de lugar el que marca una deixis respecto a la escuela, mientras que el indefinido nos habla de cómo este niño desconoce acerca de la diversidad lingüística que hay en la escuela. Merece la pena señalar que LUI3ESP es un niño que interactúa con NCLE durante el recreo y las clases; empero, poco sabe acerca de su origen y lengua, lo cual es indicio de dos cosas: 1) la invisibilización de los NCLE al interior del nicho social escolar y 2) que los NCLE niegan u ocultan su legado para ser aceptados por sus compañeros. Al respecto, Bartolomé (1997) denomina *tránsito étnico* a la situación en la que un HCLE se autoadscribe y actúa como parte de la otredad, de una identidad nacional, renunciando a su lengua originaria; asimismo, al ser hablante de español, el niño emite juicios desde su postura como NSLE; es decir, la otredad.

2. Si te digo *español* piensas en

(39) LUI3ESP: hablar español bien porque *aquí todos hablan español* nada más eso

En (40) ADI6ESP, una NSLE, valora al español, de entrada, con léxico del juicio y el verbo *siento (que)*, del cual ya he mencionado es un marcador discursivo que expresa el punto de vista subjetivo del hablante —lenguaje egocéntrico (Vygotsky, 1995)—. En este sentido, ADI6ESP busca atenuar (Kornfeld y Avellana, 2018) lo que enseguida dice, quizá porque no está segura de lo que va a explicar. Esto se reafirma con las ideas de White (2000), respecto a que en situaciones donde el hablante no está seguro de la verdad de lo que dice o

no se compromete con ella, puede utilizar formas modales para expresar su posición interpersonal. La niña continua con léxico afectivo a partir del adjetivo *agradable* —uno de los más frecuentes en las respuestas infantiles— y léxico apreciativo con el adjetivo *fácil* que cualifica a *hablar*. Como vemos, en esta respuesta se imbrican las tres categorías de análisis de una manera que le da coherencia y cohesión (Barriga Villanueva, 1992; Serra *et al.*, 2000) a todo el acto de habla.

2. Si te digo *español* piensas en

(40) ADI6ESP: español siento (que) es agradable porque está fácil de hablar

Si comparo (39) y (40), noto que son respuestas de dos NSLE de 3° y 6° con mucha similitud, empezando porque son valoraciones positivas hacia el español. Resalta el hecho de que no demuestran arraigo identitario hacia esta lengua, su legado etnolingüístico, de igual manera que lo hacen los NCLE. A mi parecer, el legado etnolingüístico, debido a sus características, que no se ajustan a lo establecido por la mayoría, es más distintivo que lo *no étnico*. Supongo que los NSLE, al formar parte del grupo hegemónico dentro del nicho social escolar, no tienen que reflexionar sobre el papel que ocupa el español en su conformación como individuos. Tampoco necesitan demostrar quiénes son o qué quieren ser para continuar siendo parte del grupo. En cambio, los NCLE, de manera inconsciente, deben reafirmar constantemente quiénes son, cómo quieren ser vistos y a qué comunidad de habla desean pertenecer. No es extraño que se inclinen por la lengua de mayor prestigio. En todo caso, ambas situaciones son fomentadas por el nicho social escolar y su cultura educativa (Waller, 1932).

A través de la foto etnografía los niños valoraron a los hablantes y sus lenguas con léxico del juicio. Un ejemplo de ello es el caso de GIS3NAH, quien eligió la imagen estereotipada de la niña triqui y, al responder la pregunta 1. *¿Por qué la elegiste?*, utilizó el adjetivo (*no es*) *malo*, que, aunque puede expresar algo negativo, en este caso adquiere un matiz positivo debido a la doble negación. Esto indica que, a pesar de que escuche en sus nichos sociales contextuales que tener dos lenguas es "malo", sus actitudes lingüísticas reflejan lo contrario, mostrando un arraigo identitario que se manifiesta en sus valoraciones coherentes. Además, empleó el adjetivo *bonito* para describir el *hablar triqui* y la explicación de esta valoración radica en que la niña considera que se pueden conocer a los hablantes como son por medio de esta lengua. Esto sugiere que la niña tiene conciencia de cómo las lenguas nos dan identidad lingüística dentro de una misma comunidad de habla, distinguiéndola de otras por sus características particulares.

1. *¿Por qué la elegiste?* (imagen 1, niña con estereotipo triqui)

(41) GIS3NAH: (no es) malo tener este dos lenguas y hablar *triqui* es muy bonito // Porque así podías conocer a las person a las personas como son

En (42) la pregunta 7. *¿A qué se dedicará este niño o niña de grande?* generó léxico del juicio con el verbo *juzgan*, cuyo sujeto no está explícito y la causa es *se viste así*. Esto muestra que las actitudes lingüísticas también están sujetas a cómo percibimos a los hablantes según su indumentaria. En México, existe un estereotipo de lo indígena asociado con la relación intrínseca entre hablar “dialecto”, ser moreno y de baja estatura y usar trajes tradicionales. El otro juicio está en una construcción de estilo indirecto y aparece con la perífrasis *vas a poder ser*, negada por el adverbio *nunca* y lo que puede ser es *abogada o empresaria*. Esta oración revela actitudes lingüísticas interesantes, pues ING6NAH, debido

a sus nichos sociales contextuales, ha aprendido que los HCLE se perciben como sujetos sin derechos ni capacidades para desempeñarse como abogados o empresarios; es decir, como individuos de menor valor. Como ING6NAH menciona, estas personas deben *luchar y luchar*, con mayor esfuerzo que alguien sin legado etnolingüístico. Para finalizar sus juicios, la niña, que es el sujeto del verbo (*me la*) *imagino*, revela actitudes positivas, mientras que aquello que se imagina es verla como *abogada*. En este contexto, sobresale léxico apreciativo con el adjetivo *diferentes* que cualifica a *lenguas*. La pregunta que surge es: ¿son lenguas diferentes con respecto a cuáles? En este sentido, el significado pragmático-discursivo se entrelaza con el léxico, expresando valoraciones más complejas. Vemos cómo el léxico valorativo se va tejiendo de una manera coherente y cohesiva (Serra *et al.*, 2000) para ocultar las actitudes más genuinas de los niños o sus nichos contextuales.

7. ¿A qué se dedicará este niño o niña de grande? (imagen 1, niña con estereotipo triqui)

(42) ING6NAH: qué trabajo es que luego los juzgan porque pues de chiquito se visten así y ya con *lenguas diferentes* y luego cuando crecen pues pues este sólo que otras personas les decían [...]: "(nunca) vas a poder ser abogada o empresaria" pues ella ella se pues lucha y lucha yo (*me la*) imagino como abogada

Al comparar (41) y (42), se observa con claridad cómo el léxico del juicio refleja la influencia de los nichos sociales contextuales, como el escolar y familiar, en las niñas. Sobresale el hecho de que ambas niñas de 3° y 6° tienen legado nahua, que suele estar más aculturado al nicho social escolar, con respecto a los niños de las demás comunidades étnicas. Por lo que expresan en sus valoraciones, las actitudes de GIS3NAH e ING6NAH suelen ser positivas, a pesar de que sus nichos sociales familiares han determinado no transmitir la lengua, ya que sobresale una figura de autoridad que les transmite sus valoraciones por medio

de la argumentación (Christian, 1996), la intertextualidad (Kristeva, 1986) y polifonía (Ducrot, 1984) que genera un habitus (Bourdieu, 1977, 1984, 1991).

A continuación, muestro otro par de ejemplos con léxico del juicio de un niño de 3° y otro de 6°. El primero es el (43) y surgió a partir de la pregunta 2. *¿Me puedes contar una historia de este niño o niña?* que generó que CRI3MAZ, el NCLE mazateco, en voz autoral, empleara el verbo modal *creo*, que es una forma interpersonal (White, 2020) con la que el niño atenúa su discurso, mostrando duda sobre cómo posicionarse en su acto de habla (Kornfeld y Avellana, 2018). Con el uso de este verbo, podemos identificar lo que Vygotsky (1995) llama lenguaje egocéntrico, que muestra la habilidad del niño para comunicar su perspectiva personal y subjetiva. Enseguida, el léxico apreciativo se expresa a través del adjetivo *otra*, que cualifica a *lengua*. Al igual que en los ejemplos anteriores, se observa cómo los niños, al percibir una imagen, vinculan la lengua con el estereotipo, reconociendo que son diferentes respecto a los rasgos que abundan en el nicho social escolar.

2. *¿Me puedes contar una historia de este niño o niña?* (imagen 2, niño con estereotipo árabe)

(43) CRI3MAZ: 2. una historia mejor a ver creo que este niño habla de otra lengua o sea que de otro país para que así este cómo se dice no es de este país de México es de otro es de Argentina

En (44) IÑA6MAZ, también como sujeto y voz autoral, al responder qué lengua supone que habla la imagen 1 estereotipada de una niña triqui, usó el verbo *creo*, atenuando su acto de habla (Kornfeld y Avellana, 2018), ya que expresa su punto vista personal y subjetivo, que nos habla de un lenguaje egocéntrico (Vygotsky, 1995), respecto a la razón de su creencia que es *su vestimenta* —de la imagen estereotipada de la niña triqui—. Al igual que la mayoría de la muestra, el niño bien logra identificar que la niña corresponde a esa

etnia, basándose en su huipil tradicional color rojo, que está socialmente estereotipado. Además, los triquis son la comunidad étnica con mayor presencia al interior del nicho social escolar, lo que facilita que el resto de la comunidad escolar los reconozca de inmediato.

5. ¿Qué lengua habla? (imagen 1, NCLE triqui)

(44) IÑA6MAZ: este náhuatl ah no triqui yo creo por *su vestimenta*

A pesar de que en (43) y (44) observamos valoraciones sobre las imágenes basadas en estereotipos de NSLE y NCLE, respectivamente, son similares en el sentido de que emplearon léxico del juicio mediante el verbo creer, que atenúa la intensidad de su expresión (Kornfeld y Avellana, 2018), al compartir su perspectiva personal y subjetiva, como sugiere el lenguaje egocéntrico (Vygotsky, 1995). Ambos casos muestran que los niños buscaron cuidar su imagen cuando no estaban seguros de su respuesta. White (2020) asegura que es una forma modal con la que los hablantes se posicionan desde una mirada interpersonal cuando no se comprometen o tienen duda de su enunciado. Esto refleja que los niños poseen competencias comunicativas (Hymes, 1972) que les permiten manejar habilidades lingüísticas para responder. Además, ambos niños coincidieron en no reconocer el origen de los niños de las imágenes, lo que sugiere que el nicho social escolar no fomenta el aprendizaje de la diversidad lingüística y cultural de México y el mundo.

Respecto a (45) la respuesta a la pregunta 8. *¿Cómo es la familia de este niño o niña?* —la imagen estereotipada de la niña triqui— muestra léxico del juicio de FER3TRI, que consta de una perífrasis modal deóntica *va a poder hablar* y el objeto directo que es *español*. En este ejemplo, FER3TRI, de manera hipotética, da más importancia al hecho de que el papá de la niña de la imagen hable español con respecto a su mamá que habla triqui. Resulta

curioso este juicio valorativo, ya que esta niña suele tener actitudes lingüísticas a favor de la lengua triqui. Esta situación justifica mi interés por contrastar las respuestas de cada niño en los tres instrumentos, para poder identificar posibles inconsistencias, como en este caso.

8. ¿Cómo es la familia de este niño o niña? (imagen 1, NCLE triqui)

(45) FER3TRI: igual que ella ella también va a poder hablar español porque su papá habla español y su mamá habla triqui [...]

Por su parte, en (46) la pregunta que generó léxico del juicio fue 2. *¿Me puedes contar una historia de este niño o niña?* En la respuesta, MAX6TRI también expresó, mediante una perífrasis modal, que la imagen estereotipada de la niña triqui, *quiere aprender* y aquello que quiere aprender es *español*. Lo interesante es que, aunque es una respuesta hipotética, revela mucho acerca de las actitudes lingüísticas de los NCLE y su preferencia por el español ante el triqui.

2. ¿Me puedes contar una historia de este niño o niña? (imagen 1, NCLE triqui)

(46) MAX6TRI: [...] mi papá [...] quiere aprender este español [...]

Al relacionar (45) y (46), es posible notar que, aunque los NCLE tengan actitudes lingüísticas positivas hacia las lenguas originarias, el peso y prestigio del español no se puede ocultar mediante léxico del juicio del tipo deóntico que expresa obligación o deseo por hablar o aprender la lengua hegemónica. Vemos cómo el español sí impacta en la manera en que los niños van construyendo su sistema actitudinal que se hace evidente en las respuestas de alguno de los tres instrumentos. En esto radica la importancia de haber incluido tres instrumentos distintos. Por otra parte, estos ejemplos nos permiten evitar caer en generalizaciones respecto a que las actitudes lingüísticas de un hablante sólo pueden ser

positivas o negativas. En mi opinión, las actitudes son un fenómeno dinámico que cambia y se adapta según el entorno o las situaciones comunicativas. Además, depende del rasgo o elemento de la lengua/hablante que se valore, a saber, un niño puede tener actitudes lingüísticas favorables hacia el sonido de una lengua, pero puede preferir otra por su escritura.

Enseguida tenemos el ejemplo (47) que es la respuesta a 1. *¿Por qué no elegiste por ejemplo esta imagen?* En este caso, DIL3ESP no seleccionó ninguna imagen de NCLE, por lo que tuve que preguntarle acerca de la imagen estereotipada del niño totonaco. Al respecto, emitió léxico del juicio autoral, respondiendo con el juicio *se ve*, una forma modal con la que el niño se posiciona de manera interpersonal (White, 2020) llamada pasiva refleja, con la que busca atenuar su responsabilidad (Kornfeld y Avellana, 2018). Esto indica que no hay un compromiso con su acto de habla y trata de no dañar su imagen al mencionar que: *habla triqui*. Me parece interesante que esta respuesta sea una valoración negativa, comúnmente empleada por los hablantes para crear estereotipos de *lo étnico* que “constituye una señal de inferioridad, una marca de estigma tribal y, por lo tanto, un atributo indeseable” (Rico, 2018, p. 218). En este sentido, los niños juzgan, con subjetividad, a partir de lo que observan, por ello, la foto etnografía, como instrumento de análisis, facilita el reconocimiento de juicios hacia los hablantes. Asimismo, la niña no identifica de forma acertada el legado del niño de la imagen, lo cual refleja el desconocimiento y confusión presentes en los niños, derivado del nicho social escolar y la invisibilización.

1. ¿Por qué no elegiste por ejemplo esta imagen? (imagen 9, niño con estereotipo totonaco)

(47) DIL3ESP: (se) ve que habla triqui

ENTR: ¿por qué no lo elegiste?

DIL3ESP: no sé

El ejemplo (48) es de ADI6ESP que responde a 1. *¿Por qué la elegiste?* Sus juicios autorales se centran en la imagen de una NCLE zapoteco, donde la voz autoral de ADI6ESP se ve a través de los marcadores discursivos con el verbo *siento (que)* y *en mi opinión* que tienen la función atenuativa (Kornfeld y Avellana, 2018) de expresar que lo dicho, es el ángulo subjetivo de la niña —lenguaje egocéntrico (Vygotsky, 1995)—. La forma (*se*) *ve* también expresa la perspectiva de ADI6ESP, mientras que aquello que se ve es el adjetivo *feliz*, que se coloca dentro del léxico afectivo. La niña continúa con voz no autoral en la perífrasis deóntica de posibilidad: *poder hablar* y *su lengua* es aquello que puede hablar. Por último, *discrimine*, refiriéndose a la imagen 5, es uno de los verbos que más aparece dentro del léxico del juicio.

1. ¿Por qué la elegiste? (imagen 5, NCLE zapoteco)

(48) ADI6ESP: la cinco la elegí porque siento que es una niña como como de Puebla ¿no? De Oaxaca y siento (que) se ve muy feliz o sea en mi opinión (me) gustó porque se ve feliz de ser ella misma, de poder hablar su lengua y que nadie la discrimine

La comparación de (47) y (48) pone en evidencia como los juicios sirven para realizar valoraciones con base en las normas morales de las cuales se vale el hablante para expresar su punto de vista que, con el paso de los años escolares y la intervención de este nicho, se hacen evidentes en el discurso, aunque, por el hecho de querer cuidar su imagen, los niños atenúan, como resultado de las competencias comunicativas (Hymes, 1972) que lo permite. Otra diferencia es que la niña de 3° no seleccionó ninguna imagen de NCLE, mientras que la

niña de 6° sí lo hizo. Esto también es ejemplo de cómo los niños más pequeños responden, con espontaneidad, sin cuidar su imagen ante lo que el interlocutor pudiera pensar respecto a sus elecciones y actitudes lingüísticas.

Resulta ser que los juicios de DIE3NAH, en las conversaciones a partir de un cuento, son autorales; es decir, son valoraciones acerca de lo que él ha vivido en el nicho social escolar tal como aparece en (49) que respondió la pregunta 5. *¿Algún familiar o amigo te ha contado una situación similar a la de Margarita?* De entrada, este ejemplo incluye léxico del juicio en el cual DIE3NAH es el sujeto del verbo *(no) quise*, con el que niega su deseo por hablar el otro idioma, que es el náhuatl. Por el contrario, afirma su deseo con el léxico del juicio que consta de la perífrasis *quería hablar* cuyo argumento es *español*. El empleo de léxico del juicio continua con el verbo *(se) burlan*, una impersonal, pues no se sabe quiénes se burlaron de DIE3NAH. Enseguida aparece una forma similar con *burlarse*, pero en este caso el argumento es AAR6ESP. Como léxico apreciativo aparece *otra*, un adjetivo que cualifica a lengua o el idioma de sus papás que es el náhuatl. Con la asociación de las tres categorías de análisis, se observa cómo los NCLE van conformando sus actitudes lingüísticas negativas generadas por la discriminación y el escarnio que hay al interior del nicho social escolar.

5. *¿Algún familiar o amigo te ha contado una situación similar a la de Margarita?*

(49) DIE3NAH: 5. <asiente con la cabeza> *mis papás hablan en otro idioma y yo hablo en español este me dijeron que hablan en otro idioma en otro idioma y yo (no) quise* porque quería hablar en *español* pero es que en español en español hablan en otra lengua el idioma de mis papás o otro idioma en chingual me pusieron ese idioma pero yo no sé cómo se llama y ya de ahí ya se burlan de mí se burlaron de mi compañero AAR6ESP me puse a llorar en el baño y la directora me vio que estaba llorando y le dije ya le dije a mis papás y ya fueron al director

DAS6NAH es la NCLE que menos léxico del juicio presentó en sus respuestas. En el ejemplo (50) narra una historia que vivió el padre de esta niña, semejante a la del cuento. El juicio negativo se observa con el préstamo del inglés *bullying* que se entiende en español como *acoso escolar*. El empleo mismo del término en inglés nos da la pista de cómo los niños de la escuela primaria pública República de Colombia se encuentran insertos en un nicho social globalizador que prioriza las lenguas extranjeras. La otra forma de léxico del juicio es el adverbio *mal*, que cualifica la acción de burlarse de otra persona por hablar una lengua originaria. Los juicios de DAS6NAH parten de su voz no autoral, pero sí como integrante de una familia etnolingüística migrante que, en su paso por el nicho social escolar, ha vivido episodios de discriminación. Por otra parte, a lo largo del trabajo de campo, he constatado que lo que explica la niña, bien define la situación de acoso escolar que se vive en el nicho social escolar multilingüe y multicultural, de tal manera que los HCLE, cuando no vivencian lealtad lingüística (Moreno Fernández, 1998; Aubague, 1986), determinan reestructurar su identidad y asumirse como *no indígenas* aculturándose con el grupo dominante (Hernández 2020).

5. ¿Algún familiar o amigo te ha contado una situación similar a la de Margarita?

(50) DAS6NAH: sí mi papá es que él viene de Guerrero y cuando iba a la escuela en tercer grado le hacían bullying por por hablar otra lengua [...] está muy mal no tenían por qué hacerlo

Encontré que ING6NAH fue una de las NCLE que más núcleos actitudinales con léxico del juicio mostró, tal como en (51) extraído de las conversaciones a partir de un cuento. En este ejemplo podemos identificar que la niña narra una situación semejante a la que vivió Margarita en el cuento. Para ello, ING6NAH emplea léxico del juicio mediante verbos como

discriminar, y lo discriminado que son *las niñas* y la causa es *porque hablaba náhuatl*. En cuanto a *creo*, funciona como un juicio atenuado ya que la niña no está segura de lo que a continuación menciona, entonces, reduce la intensidad de su expresión (Kornfeld y Avellana, 2018), cuando expresa su perspectiva personal y subjetiva de la que habla el lenguaje egocéntrico desarrollado por Vygotsky (1995). Esto se confirma con la construcción *no sé*. En el caso del primer verbo, como se refiere a su tía es una voz no autoral, mientras que en el segundo es autoral, pues habla en primera persona expresando duda acerca de lo que relata. Lo interesante de este ejemplo es todo el discurso que rodea a los juicios, es una historia típica que viven los HCLE que se enfrentan a personas que no las hablan. La discriminación resuena en los ejemplos de esta tesis como un término que surge de los juicios de los niños moldeando sus actitudes lingüísticas, una ilustración de ello es cómo los niños perciben y estereotipan a los HCLE fenotípicamente como *morenos* en oposición a las que no tienen legado etnolingüístico como *güeritos*, tal como Navarrete (2004) describe:

[...] el racismo mexicano es frívolo, como las conocidas expresiones “es muy guapo, güero y de ojos azules” o “es morena, pero bonita”; no hay que subestimar el poder de estas definiciones sociales de lo que es deseable y no. Las prácticas de “mejorar la raza” entre las familias mexicanas nos recuerdan que esta forma de racismo influye en decisiones tan claves como con quién nos queremos casar, o a quién consideramos nuestros amigos (p. 117).

5. ¿Algún familiar o amigo te ha contado una situación similar a la de Margarita?

(51) ING6NAH: 5. <su tía> ella me dijo que su mis tíos abuelos la metieron a una escuela pero como ahí era era una escuela de puras niñas las niñas eran güeritas güeritas y pues como ella es de un poco piel morena pues la discriminaban porque hablaba náhuatl [...] luego la cambiaron de escuela para para porque creo no sé si estaban en otro lado [...]

Al cotejar los ejemplos (49) de un NCLE nahua de 3° y (50-51) de dos NCLE nahua de 6° vemos que hay similitudes. En el primer caso las valoraciones son autorales, ya que el

mismo niño describe situaciones de discriminación que ha vivido, contrario a los de las NCLE nahua que relatan experiencias de sus familiares. A partir de la observación etnográfica y del análisis de las entrevistas de los niños, pude detectar que la comunidad nahua al interior de la escuela primaria República de Colombia es la que muestra una mayor aculturación. Si bien encuentro que las niñas de 6° tienen actitudes lingüísticas positivas hacia la lengua, ya no la hablan, mientras que los niños de 3° tratan de ocultar o negar su legado etnolingüístico, quizá porque no saben cómo enfrentar el señalamiento de sus compañeros. Esto podría deberse a que los niños que se encuentran al inicio de los años escolares desconocen aún el significado y valor de pertenecer a una comunidad étnica y hablar una lengua originaria, pero, de acuerdo con su desarrollo lingüístico, sociocultural y cognitivo —como la propuesta interaccionista— si perciben la diferencia entre lo que está “bien” y lo que está “mal” con base en su realidad contextual, por eso saben que no quieren ser reconocidos como indígenas (Hernández, 2020), pues tiene un estigma social. En cambio, los niños que se encuentran en la etapa final de los años escolares, a pesar de vivir episodios de violencia y discriminación, cuentan con más herramientas para poderse autoadscribir o no a una comunidad de habla.

Continuando con los ejemplos de léxico del juicio está (52) de un niño de 3° con legado mazateco que responde a 11. *¿Qué opinas de cómo actuó la escuela? ¿Por qué?* En este caso, DIE3MAZ emplea el adjetivo *mal* para cualificar la manera cómo actuó la escuela y continua su explicación con el verbo pronominal (*se*) *rieron* en el que no está explícita la persona, mientras que aquello que causó risa fue *su lengua*. A pesar de que no da más explicaciones, ni hay mucho léxico valorativo, es interesante cómo de toda la historia del

cuento, el niño haya retenido información que tiene que ver con el escarnio social, probablemente porque es un tema que resuena en su vida como NCLE.

11. ¿Qué opinas de cómo actuó la escuela? ¿Por qué?

(52) DIE3MAZ: mal porque (se) rieron de *su lengua*

En (53) YOH6MAZ, un NCLE mazateco de 6° se vale de léxico del juicio con el adverbio *bien* que está cualificando el actuar de la escuela, mientras explica por qué piensa de esta manera agrega léxico apreciativo con el adjetivo *otras* que cualifica a lenguas.

11. ¿Qué opinas de cómo actuó la escuela? ¿Por qué?

(53) YOH6MAZ: bien porque hicieron una lista para que [...] para que aprendieran a hablar otras lenguas

Lo interesante de analizar en estos ejemplos es la subjetividad de los niños, pues mientras uno valora una situación mediante el juicio adverbial *bien*, el otro emplea al adverbio *mal*. En ambos casos las actitudes resultan ser positivas, pues uno ve mal las burlas, mientras que el otro habla de una lista que permitió que se hablaran otras lenguas. Esta es una más de las razones que encuentro para no encasillar al léxico bajo los polos positivo o negativo, ya que el referente se recupera en el discurso, donde adquiere tal connotación. En cada caso, los niños rescataron del cuento aquello que les fue más significativo de valorar o aquello con lo que se identificaron. Las dos respuestas son semejantes respecto a que no dieron muchas explicaciones ni expresaron mucho léxico valorativo.

La pregunta 12. *¿Tú que hubieras propuesto en lugar de lo que hizo la directora de la escuela?* originó que FER3TRI de 3° en (54) produjera léxico del juicio con el adjetivo *bien* que cualifica lo que hizo la directora: *le enseñaron lenguas*. Continúa con la perífrasis

(*no se*) *van a burlar* cuyos referentes son *sus amigos* y el receptor es *ella*. En este ejemplo, al igual que en (52) y (53) la niña tuvo la posibilidad de describir el suceso del cuento que más le resonó.

12. ¿Tú que hubieras propuesto en lugar de lo que hizo la directora de la escuela?

(54) FER3TRI: pues estaba bien porque *le enseñaron lenguas* este y *sus amigos* ya (no se) *van a burlar* de *ella*

En las conversaciones a partir de un cuento la pregunta 15. *¿El cuento se parece a tu vida? ¿Por qué?*⁷⁸ fue una de las tres preguntas que provocó más léxico afectivo en 6°. Por ejemplo, en (55) observo que la valoración inicia con léxico del juicio y el verbo *creo* con el que ABI6TRI atenúa su sospecha de que el cuento se parece a su vida, pues enseguida describe una situación de discriminación, para ello, emplea el verbo pronominal (*se*) *burlaban* donde los referentes son *los compañeros* y ABI6TRI es el objeto de la burla, mientras que la causa de la burla es que ella *hablaba otro idioma*. La respuesta continúa en voz autoral y con esta categoría de análisis que se identifica por la perífrasis *quiero aprender* donde el referente sigue siendo ABI6TRI y el argumento es *idioma de origen*. Por lo que pude presenciar en la observación, es verdad que ABI6TRI evidencia orgullo por su lengua y origen y se relaciona con seguridad con sus compañeros sin importar su legado etnolingüístico, caso contrario a sus hermanos menores que tratan de negar y ocultar su legado. En lo que respecta al léxico afectivo, la oración *no me importa* refleja una actitud de indiferencia hacia la situación, en la cual la niña niega que le afecte el hecho de que se burlen

⁷⁸ En el caso de esta niña seleccioné este ejemplo ya que en las otras preguntas no hubo respuestas. Las otras preguntas que generaron afecto fueron: 2. ¿Qué te pareció el cuento? ¿por qué? 4. ¿Has vivido una situación similar a la de la elefantita Margarita?

de ella por hablar otro idioma. Sin embargo, esta actitud de indiferencia no debería ser vista como algo que debe normalizarse. Al contrario, debe ser objeto de atención, ya que el hecho de que se ridiculice o discrimine a alguien por su lengua es una manifestación de prejuicio y exclusión. Es crucial que se aborde esta problemática, para evitar que las personas se sientan invisibilizadas o rechazadas por su lengua e identidad étnica, y también para promover una cultura de respeto y valoración hacia la diversidad lingüística y cultural.

15. ¿El cuento se parece a tu vida? ¿Por qué?

(55) ABI6TRI: Este pues creo que sí [...] porque unos compañeros se burlaban de mí sabiendo que o sea yo hablaba otro idioma pero la verdad es que (no me) importa porque ese es mi idioma de origen y yo lo quiero aprender

Al observar las similitudes entre (54) y (55), desde luego que resaltan valoraciones con el verbo *burlarse*, aunque FER3TRI describe una situación hipotética, mientras que ABI6TRI relata, desde su voz autoral, un evento en el que fue objeto de burlas por el uso de la lengua triqui. Ello no significa que FER3TRI no haya vivenciado situaciones discriminatorias, sino más bien, es interesante que el cuento es un input del cual los niños aíslan las partes más significativas y, en este caso, precisamente es un evento similar al que ella vivió, como pudimos ver en (20).

Para responder 11. *¿Qué opinas de cómo actuó la escuela? ¿Por qué?*, DAN3ESP, desde su perspectiva no autoral, como vemos en (56) ha decidido valerse del adjetivo *bien*, que, desde luego, es léxico del juicio que está cualificando al actuar de la escuela. El siguiente núcleo actitudinal es una perífrasis impersonal *puedes aprender* y lo que se puede aprender que son *millones de lenguas*. En general, vemos que este niño no realiza una reflexión acerca

de la historia del cuento, pues, encuentro que al ser un NSLE, poco conoce y empatiza con los hechos, a pesar de estar rodeado de NCLE.

11. ¿Qué opinas de cómo actuó la escuela? ¿Por qué?

(56) DAN3ESP: este hicieron bien porque las lenguas, no sólo son las tuyas, sino son de los demás y porque puedes aprender millones de lenguas

JOE6ESP fue otro de los niños de 6° con más léxico del juicio. Sus valoraciones en (57) surgen de las conversaciones a partir de un cuento con la pregunta 16. *¿El cuento se parece a la vida de alguien de tu salón? ¿Quién? ¿Por qué?* Y obedecen a la voz no autoral. El léxico del juicio de JOE6ESP radica en valorar, el hablar de ABI6TRI. Se trata de una oración negativa (*no*) *sabe* cuyo núcleo actitudinal es el adverbio *bien* y el referente es la lengua triqui. Más tarde, el niño explica por qué su compañera decidió aprender español y agrega el juicio permisivo con la perífrasis: *pueda entender* y lo que puede entender son *las otras personas*. Un aspecto relevante de este ejemplo es que primero el niño niega que en su salón haya algún NCLE y que, de manera despectiva denomine a una lengua originaria como *eso*, una forma de racismo arraigado (Navarrete, 2004). Asimismo, JOE6ESP asume que ABI6TRI decidió aprender español para que los hablantes le entendieran, cuando en realidad la niña no tuvo la oportunidad de elegir una lengua, pues nació en un nicho social familiar, en el cual, aunque hablan triqui, las figuras que son autoridad determinan que los niños aprendan español.

16. ¿El cuento se parece a la vida de alguien de tu salón? ¿Quién? ¿Por qué?

(57) JOE6ESP: de mi salón no no pues no hay nadie así que hable *eso* bueno había una que se llama ABI6TRI pero habla *habla trigri* pero *no sabe muy bien* hablar así que habla español sabe pero no habla no habla habla español
ENTR: y ¿por qué se parece a ella?

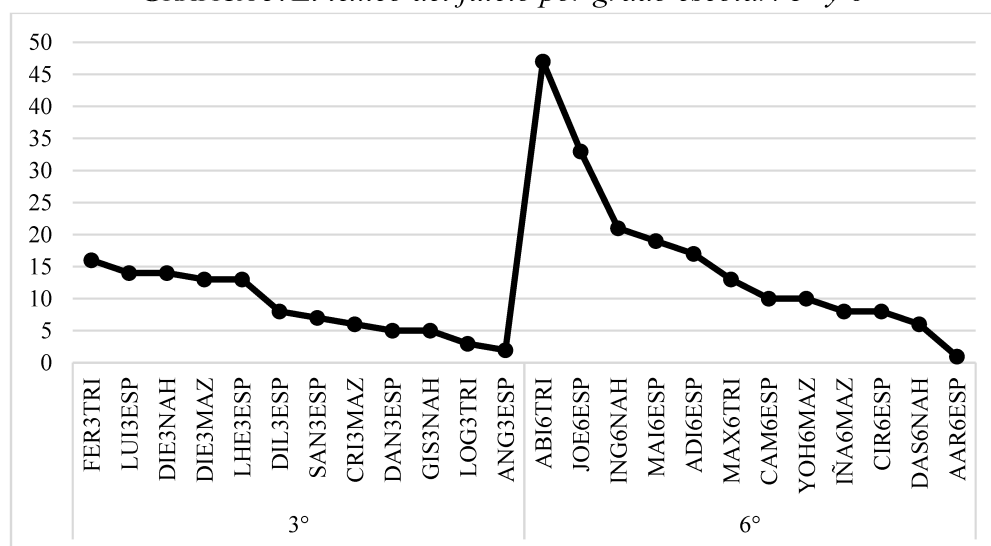
JOE6ESP: porque su mamá es de triqui es de triqui triqui y ella este decidió aprender español para que pueda entender entender *a las otras personas* o si está en clase y no le entiende a la maestra puede entenderle tal vez está en un trabajo

Al comparar (56) y (57) vemos que ambos emplearon léxico del juicio relacionado con la dicotomía del bien y el mal y perífrasis permisivas con *poder* + INF. En ambos casos, los niños expresan sus valoraciones sin sentirse identificados con las situaciones, ya que pertenecen al grupo privilegiado dentro del nicho social escolar que no ha experimentado eventos como los que describe el cuento. En el caso de JOE6ESP sobresale que, ya que el nicho social escolar lo favorece, realiza juicios sin saber lo que en realidad pasa con su compañera ni con los demás NCLE. Por lo que observé durante la etnografía, no convive con ellos, tampoco muestra conocimiento ni interés por saber acerca de la diversidad lingüística y cultural dentro y fuera del nicho social escolar, pues su preferencia y valoraciones positivas se enfocan en el inglés, como podemos constatar en (76) y (77) que veremos más adelante.

En el caso del léxico del juicio plasmado en la gráfica 5, nuevamente los niños de 6° produjeron más valoraciones de este tipo, con respecto a los de 3°, lo que no resulta extraño, si recordamos que los niños se encuentran en el lapso de los años escolares tardíos en los cuales “el niño cobra conciencia de que el lenguaje es un instrumento con el que puede explorar e interactuar con el medio social que le rodea y que le permite también como miembro de una comunidad lingüística un nivel de participación y relación” (Barriga Villanueva, 1992, p. 675). Merece la pena señalar que FER3TRI de 3° fue quien tuvo una mayor frecuencia de léxico del juicio, a diferencia de LOG3TRI y ANG3ESP. En el caso de 6° ABI6TRI, seguida de cerca por JOE6ESP fueron los que favorecieron la presencia de este léxico mientras que AAR6ESP fue el caso contrario.

Al igual que en el léxico afectivo, el léxico del juicio presenta un aumento en el uso de 3° a 6°. Esto indica la manera progresiva en la que los niños van complejizando y especializando sus discursos (Barriga Villanueva, 1990; Berman, 2008; Ramos, 2022) y el aumento de léxico es un signo de ello (Clark, 2015). En el caso de 6°, se nota un descenso considerable de JOE6ESP a ING6NAH y enseguida el descenso es escalonado, lo que sugiere que el uso del léxico del juicio obedece a las diferencias individuales entre niños del mismo grado escolar.

GRÁFICA 5. *El léxico del juicio por grado escolar: 3° y 6°*



Fuente: elaboración propia

4.2.2 El léxico del juicio de los NCLE y NSLE

Por lo que hemos podido observar hasta ahora, el léxico del juicio constituye una de las categorías de análisis más productivas dentro de las respuestas infantiles. La comparación por grados realizada en el apartado anterior ha permitido evidenciar cómo se manifiesta el léxico valorativo, en específico, la categoría del juicio, a lo largo de dos etapas cruciales de

los años escolares. En estas etapas, hemos visto la presencia de reestructuraciones, continuidades y motivaciones derivadas del nicho social escolar. Ahora, corresponde explorar cómo este léxico puede revelar las diferencias por legado y sus probables causas que lo originan.

De entrada, lo sobresaliente de (58) es que es un ejemplo extraído del juego con campos léxicos, en el que YOH6MAZ responde a la pregunta 1. *Si te digo triqui piensas en*. Este niño se apoyó de juicios permisivos para cualificar al triqui, por medio de *bonito* y *divertido*. Estos adjetivos corresponden a léxico apreciativo y afectivo, respectivamente. Enseguida, se hacen presentes perífrasis verbales impersonales que expresan posibilidad: *puedes hablar* y *(te) pueden escuchar*, además del adjetivo *malas* que define a *cosas*. Tanto las perífrasis, como el adverbio son juicios que expresan ideologías relacionadas con la utilidad de hablar triqui, lo cual es posible encontrar dentro de las actitudes lingüísticas de los HCLE. Esto puede verse como una estrategia de revitalización lingüística.

1. Si te digo *triqui* piensas en

(58) YOH6MAZ:1. bonito y divertido

ENTR: ¿por qué?

YOH6MAZ: porque puedes hablar no *cosas malas*, puedes hablar otras cosas y (no te) pueden escuchar los demás

En (59) expongo un ejemplo donde CIR6ESP responde a 4. *Si te digo náhuatl piensas en*, de manera autoral, con la perífrasis deóntica *(me) gustaría aprender*, en indicativo condicional, que expresa el deseo de la NSLE de 6° por aprender náhuatl y *lengua náhuatl* es aquello que le guastaría aprender a la niña. Enseguida la forma *(se me) hace*, es un

marcador discursivo que suele emplearse para expresar y dejar claro que es el punto de vista subjetivo de la persona que emite el acto de habla —lenguaje egocéntrico (Vygotsky, 1995)—. Mientras que la forma en que percibe al náhuatl es a través del adjetivo *interesante* —léxico apreciativo—. Lo notable de este ejemplo es que los videos han generado juicios positivos hacia el náhuatl, mismos que expresan mediante la intertextualidad (Kristeva, 1986) originada por los medios de comunicación, ya que “expanden el poder, la ideología y el alcance de la lengua dominante o nacional en la localidad [...] que promueve la pérdida de la vitalidad de la lengua” (Trujillo, 2012, p. 63). Coincido con lo que afirma Espinoza Gómez (2013) en relación con la subjetividad infantil y su conexión con los medios de comunicación, los videojuegos, el cine, la televisión, espectáculos musicales y deportivos, ya que son una gran influencia para los niños. Pocas veces reflexionamos acerca del impacto que estos medios generan en las actitudes lingüísticas de los hablantes. Por ello, sugiero que todas estas herramientas de comunicación deben utilizarse como una posible vía de visibilización, reivindicación y revitalización lingüística, puesto que gran parte del abandono de las lenguas originarias se deriva de la desinformación que va conformando un sistema valorativo próximo y hegemónico. Esto es relevante en países multilingües como México, donde se suele concebir al español como única lengua nacional, mientras que “la estigmatización de los idiomas étnicos, peyorativamente cualificados a nivel popular (y en muchos discursos oficiales) como “dialectos”, hace que numerosos hablantes bilingües se sientan orientados a negar el conocimiento de la lengua materna (Bartolomé y Barabas, 1986, p. 24).

4. Si te digo *náhuatl* piensas en

(59) CIR6ESP: [...] a mí (me) gustaría aprender la lengua náhuatl cada que veo esa lengua en algunos videos (se me) hace muy interesante aprender y saber más sobre esa lengua

Al contrastar los ejemplos (58) y (59) vemos que, en el primero la visión de YOH6MAZ, como NCLE, se centra en encontrar una utilidad pragmática al triqui. Esta respuesta se complementa con información que el niño ha compartido en otras conversaciones en las que explica que sus papás usan el mazateco cuando no quieren que él entienda lo que dicen. A pesar de esto, él comprende la lengua, pero no la habla. No obstante, sus actitudes lingüísticas tienden a preferir al español y las lenguas extranjeras, como hemos visto en ejemplos anteriores. En cambio, en el segundo, la perspectiva de CIR6ESP como NSLE está influenciada por los videos que ha visto acerca del náhuatl, los cuales han generado en ella interés por aprender la lengua. A mi parecer, este panorama mucho tiene que ver con el desconocimiento acerca de qué es una lengua originaria, quiénes la hablan, qué función desempeña, entre otros aspectos. La desinformación es uno de tantos factores que inciden en la falta de transmisión intergeneracional, lo que provoca la pérdida de la lengua. Por un lado, YOH6MAZ tiene la posibilidad de aprender y usar la lengua originaria de su legado, pero no lo hace por miedo al rechazo y escarnio social. Por otro lado, la niña no tiene esa viabilidad de aprender una lengua originaria al interior de su nicho social familiar; no obstante, está informada por los medios de comunicación, lo que le ha permitido adoptar actitudes lingüísticas positivas hacia las lenguas originarias. En este caso, se vuelve a evidenciar la subjetividad infantil (Espinoza Gómez, 2013) influenciada por estas fuentes de información, como los canales de videos.

Presento ahora los ejemplos relativos a la foto etnografía. De entrada, en el ejemplo (60), la pregunta 7. *¿A qué se dedicará este niño o niña de grande?* obtuvo respuestas que incluyen núcleos actitudinales que corresponden al léxico del juicio. Comienza con la forma impersonal *se ve*, que ya hemos visto en otros ejemplos, en los cuales los niños buscan expresar su enfoque subjetivo —lenguaje egocéntrico (Vygotsky, 1995)—, sin comprometerse con el acto de habla. En este caso, DAS6NAH considera que la niña de la imagen con legado mazateco es *inteligente* y asegura, mediante otra perífrasis, que la niña de la imagen estereotipada mazateca tiene el deseo de *quiere enseñar*, siendo *mandarín* la lengua que desea aprender. Cabe señalar que DAS6NAH no acierta al mencionar la lengua que habla la niña de la imagen, lo cual es muy común entre los niños. Esta situación no es más que un indicativo de la confusión o desconocimiento que hay acerca de la diversidad lingüística y cultural mexicana, una situación que el entorno social escolar tiende a promover.

7. *¿A qué se dedicará este niño o niña de grande?* (imagen 3, niña con estereotipo mazateco)

(60) DAS6NAH: maestro porque se ve que es inteligente que es inteligente y tal vez él quiere enseñar [...] mandarín

Por su parte, en (61) se encuentra la única respuesta con afecto del niño de 6° sin legado AAR6ESP que realizó en la foto etnografía hacia la imagen estereotipada de la niña maya en la pregunta 7. *¿A qué se dedicará este niño o niña de grande?* Este niño, al igual que DAS6NAH, expresó léxico del juicio con la forma *se ve*, en la que, como he indicado antes, al ser impersonal, es una forma de afirmar algo y de posicionarse de manera intersubjetiva sin comprometerse con lo que se dice (White, 2020). La valoración continúa con el verbo *(le) gusta* en presente del indicativo para indicar que este estado ocurre al momento de la enunciación y lo experimenta la niña de la imagen. Es interesante también

como AAR6ESP percibe que la niña de la imagen habla una lengua originaria y, además, cree que, cuando sea adulto, deberá dedicarse a enseñar su lengua a sus hijos. Esta reflexión, aunque poco común entre los niños, sugiere un conocimiento subyacente sobre la importancia de preservar y transmitir las lenguas originarias dentro de los nichos sociales familiares. A través de esta respuesta, se puede intuir que AAR6ESP posee cierta conciencia de la relevancia etnolingüística de las lenguas originarias, lo cual contrasta con la percepción más generalizada entre los niños que suele centrarse en lenguas más hegemónicas como el español. Esta reflexión revela el reconocimiento de la lengua como un legado etnolingüístico y el papel crucial que desempeña la transmisión intergeneracional en la conservación de estas lenguas.

7. ¿A qué se dedicará este niño o niña de grande? (imagen 7, niña con estereotipo maya)

(61) AAR6ESP: enseñarle a sus hijos las lenguas porque se ve que es que si (le) gusta la *lengua*

Como vimos en (60) y (61) las respuestas de una NCLE y un NSLE se asemejan en el léxico del juicio que emplean y con el cual expresan su opinión subjetiva sin buscar comprometerse con su acto de habla; es decir, son formas modales de posicionarse de manera interpersonal para no comprometer su imagen (White, 2020) a partir de las actitudes lingüísticas que reflejan nuestra manera de percibir a las lenguas y los hablantes.

En el ejemplo (62) MAX6TRI responde con léxico del juicio a 11. *¿Cómo son sus amigos?* Respecto a la imagen estereotipada de la niña zapoteca con el verbo *creo*, en el que MAX6TRI es la voz autoral de *algunos hablaran español*, que es lo que cree. En relación con el verbo, es interesante su constante aparición en las respuestas infantiles, pues los niños

cuentan con las competencias lingüísticas y comunicativas para emplearlo cuando quieren atenuar su acto de habla (Kornfeld y Avellana, 2018) en situaciones de duda o cuando saben que lo que van a decir es algo negativo que puede afectar su imagen ante el interlocutor. Otro aspecto relevante es que MAX6TRI se inclinó por la opción de que los amigos hipotéticos de la imagen estereotipada de la niña zapoteca hablen español y otra lengua, al igual que en su nicho social escolar, entonces, opino que la influencia de sus nichos sociales contextuales está permeando en sus actitudes lingüísticas.

11. ¿Cómo son sus amigos? (imagen 5, niña con estereotipo zapoteco)

(62) MAX6TRI: pues igual creo que *algunos hablarán español*, otros en su lengua

Ahora en (63), la NSLE, ADI6ESP, responde a la misma pregunta e imagen del ejemplo anterior, también valiéndose de léxico del juicio, aunque en este caso con el adjetivo *buenos* que cualifica a los amigos hipotéticos de la imagen 5 que, a su vez, son quienes realizan la acción de *discriminar* y *su lengua* es la causa de la discriminación. En este caso, las actitudes lingüísticas reflejan, en apariencia, un aspecto positivo hacia la imagen estereotipada de la niña zapoteca; empero, es interesante como ADI6ESP considera la posibilidad de que la niña zapoteca corra con suerte de tener buenos amigos que no la discriminen por la lengua, el color de la piel y la indumentaria. En este sentido, vemos que existen ideas preconcebidas en los niños acerca de cómo son las situaciones a las que se enfrentan los NCLE, debido a que es habitual encontrar casos similares que suelen ocultarse o negarse porque, precisamente, el hecho de evidenciar estos problemas constata el origen étnico de los NCLE que muchas veces quieren mantener en secreto.

11. ¿Cómo son sus amigos? (imagen 5, niña con estereotipo zapoteco)

(63) ADI6ESP: capaz y si tenga amigos y capaz y sus amigos sean muy buenos con ella y no la discriminen por su *lengua* su tono de piel y su forma de vestir

La relación entre (62) y (63) en este caso radica en que ambos niños trataron de expresar valoraciones positivas hacia la imagen 5, cada uno lo hizo desde su propio habitus (Bourdieu, 1977, 1984, 1991), el cual refleja la óptica y la experiencia adquiridas en su nicho social escolar, en función de su lugar como NCLE y NSLE. Resalta también la repetición de cierto léxico que ya se han visto en otros ejemplos, lo cual es signo de que los niños aprenden valoraciones que terminan siendo rutinarias y de cómo se van aculturando y convirtiendo en miembros de una comunidad que comparte las mismas ideologías e identidades.

El ejemplo (64) responde a la pregunta 9. *¿Le enseñan su lengua? ¿Quiénes?* en la que YOH6MAZ se refirió a la imagen del niño con estereotipo árabe mediante léxico del juicio con el verbo *burlarse*. Resulta interesante que la imagen de un niño con estereotipo árabe proyecte en YOH6MAZ una situación de escarnio. Encuentro que puede deberse a dos opciones: 1) YOH6MAZ confundió la imagen estereotipada del niño árabe con un NCLE revelando desconocimiento respecto a su origen étnico. Este tipo de valoraciones suele ser común cuando se trata de imágenes estereotipadas de NCLE. Por su origen y lengua, todo aquello que tiene que ver con lo étnico, suele ser objeto de burlas. En este sentido, en el nicho social escolar falta que fomente el aprendizaje de la diversidad etnolingüística de México y el mundo. 2) De alguna manera, el niño proyectó sus vivencias en la imagen, con el único fin de compartir algo que, de manera autoral, no revelaría. Es curioso que el niño haya plasmado sus valoraciones subjetivas hacia esta imagen, pues son las mismas que él tiene hacia su legado etnolingüístico mazateco. En cuanto al contenido semántico, el verbo *burlarse* no

tiene explícito quién lleva a cabo tal acción —como en la mayoría de los ejemplos en los que los niños lo usaron—, pues se trata de un sujeto hipotético, mientras que *él*, que se refiera al niño de la imagen, es la causa de la burla. También vemos la perífrasis permisiva *puedan comunicar* en la que el niño con estereotipo árabe y su papá son quienes, de manera hipotética, llevarían a cabo tal actividad.

9. ¿Le enseñan su lengua? ¿Quiénes? (imagen 2, niño con estereotipo árabe)

(64) YOH6MAZ: sí este su papá porque para para que no se burlen de él y aprenda a hablar la lengua para que para que se puedan comunicar

Respecto a (65), se trata de un ejemplo extraído de la foto etnografía, en el cual ADI6ESP produjo diversos núcleos actitudinales en forma de léxico del juicio. En este contexto, la voz autoral de la niña expresó los verbos *creo* y *siento* (*que*), mediante los cuales expresa sus opiniones sobre el parecido entre la imagen estereotipada 9 de un niño totonaco y algunos de sus compañeros de clase. Cabe señalar que esta niña es quien más marcadores discursivos utilizó, como *que yo sepa*, una expresión que suele ser usada por los hablantes para atenuar y aclarar que lo que van a expresar, corresponde a su perspectiva —un fenómeno relacionado con el lenguaje egocéntrico (Vygotsky, 1995)—.

Además, vuelve a aparecer el verbo *discriminamos*, en el que ADI6ESP, junto con *nadie del salón*, son los responsables de la acción, mientras que *por su lengua* es la causa. Con esta afirmación, la niña señala que en su salón no ocurre discriminación lingüística, ya que el maestro fomenta el uso de la lengua para evitar su lingüicidio (Skutnabb-Kangas, 2011). Sin embargo, esta práctica no siempre ocurre con todos los maestros de esta escuela, pues persiste la imposición de una lengua por razones educativas y la sobrevaloración de

otras lenguas (Despaigne y Sánchez, 2021). Es interesante observar que ADI6ESP menciona que el maestro le dice a la niña triqui que no le debe de dar pena usar su lengua. En tal núcleo actitudinal hay un juicio positivo con la perífrasis deóntica: *(no le) deber de dar pena*, siendo este último sustantivo, léxico afectivo y el argumento, mientras que *su lengua* es la causa. En todo caso, si el maestro está transmitiendo este mensaje a sus alumnos es porque en este nicho social escolar se dan casos de discriminación y rechazo hacia los NCLE, lo cual contribuye al abandono o desplazamiento de la lengua al tratar de negar el legado etnolingüístico. Aunque, estrictamente hablando, no debe entenderse una relación *sine qua non* entre el abandono o desplazamiento lingüístico y el abandono de la adscripción lingüística (Lewin, 1986) ya que se sabe que la identidad no se pierde porque la etnicidad constituye un fenómeno en permanente transformación, y no una condición inmutable; en consecuencia, su análisis debe realizarse atendiendo a esta naturaleza dinámica (Higgins, 1986). En este sentido, la identidad etnolingüística, sin lealtad lingüística (Moreno Fernández, 1998; Aubague, 1986), conduce a su reestructuración (Hernández, 2020) con base en los propósitos de los nichos sociales y la organización de sus repertorios culturales, además de que debe ser analizada bajo el tiempo y los procesos históricos en los que se efectúa, asumiendo su ineludible transformación (Bartolomé y Varese, 1986). De hecho, ADI6ESP también incluye léxico apreciativo como el adjetivo *otras* que cualifica a *lenguas*. Por lo antes visto, quiero resaltar que las actitudes lingüísticas no sólo son complejas por integrar las tres categorías de análisis, sino también porque forman parte de un discurso valorativo más amplio, impregnado de ideologías e identidades en contacto.

12. ¿En tu salón o en la escuela hay niños que se parezcan a este niño o niña?

(65) ADI6ESP: creo que sí bueno que hablan otras lenguas ustedes los conoce es DUL6TRI YOH6TRI y creo que SUR3MYZ y siento (que) se parecen también en los amigos porque que yo sepa nadie del salón los discriminamos por su lengua al contrario hasta el profesor les dice les dice por ejemplo a DUL6TRI le dice que (no le) debería de dar pena hablar su lengua porque ya se está extinguiendo su lengua

Los anteriores ejemplos dan cuenta de cómo dos niños de mundos opuestos expresan sus actitudes lingüísticas hacia sus lenguas o las de otros, con enfoques diferentes. En el primer caso, YOH6MAZ utiliza el verbo *burlarse* para describir una situación hipotética basada en la imagen de un niño con estereotipo árabe. Parece ser que sus valoraciones develan desconocimiento hacia la diversidad etnolingüística de México y el mundo, que el nicho social escolar favorece. La otra opción es que, en esta imagen, el niño reflejó sus propias experiencias en torno a la discriminación. El ejemplo de ADI6ESP, quien, a través de los verbos *creer* y *sentir*, expresó sus opiniones sobre el uso del totonaco en el nicho social escolar, destacando la intervención del maestro para fomentar la preservación de la lengua originaria y evitar su extinción. Sus valoraciones profundizan en el nicho social escolar y en la relación entre el lenguaje egocéntrico y la ideología lingüística, señalando que el rechazo hacia las lenguas originarias persiste en el nicho social escolar, a pesar de los esfuerzos por valorar y preservar estas lenguas. Aunque ambos ejemplos destacan las tensiones entre lenguas y culturas en contacto, el primero pone de manifiesto actitudes con tendencias negativas y confusas, tanto hacia lenguas extranjeras, como hacia el propio legado etnolingüístico mazateco del niño. En el segundo, resalta un enfoque más positivo hacia la preservación de la lengua originaria. En conjunto, ambas perspectivas subrayan la complejidad de las actitudes lingüísticas, que no sólo involucran juicios sobre las lenguas, sino también un entramado ideológico y cultural que influye en la percepción y valoración de las identidades lingüísticas en el nicho social escolar.

Continuando con los ejemplos de discriminación, presento el (66), extraído de las conversaciones a partir de un cuento y de la pregunta 17. *¿Pasa algo similar a lo del cuento en esta escuela? ¿Por qué?* En este caso, ING6NAH describe que, dentro del nicho social escolar, un niño la escuchó decir algunas palabras en náhuatl, que ha aprendido de su tía. Este niño, al escucharla, se refirió a su manera de hablar con el juicio negativo *rarito*, lo que constituye una crítica que tiene origen en las normas establecidas por la sociedad. Este diminutivo “aminora la importancia de alguna persona o cosa [...] la atenuación deriva en menosprecio” (Real Academia Española, 2010, p. 169), modificando el contenido léxico del adjetivo, comprometiéndose con el significado, a fin de que su imagen no se vea afectada. Sin embargo, de manera pragmática, el significado tiende a ser peyorativo, pues “según cual sea el contexto y la intención, se pueden escoger diferentes medios lingüísticos para alcanzar una función comunicativa determinada” (Serra *et al.*, 2000, p.35). Este fenómeno coincide con lo señalado por Trujillo (2012) quien explica que el uso de términos como *indito* tiene la intención de menosprecio que se refleja en las lenguas e identidades asociadas.

17. *¿Pasa algo similar a lo del cuento en esta escuela? ¿Por qué?*

(66) ING6NAH: [...] anoté mi cuaderno unas palabras náhuatl que me enseña mi tía y él otra vez les estaba diciendo aquí en la escuela y un niño un niño empezó a decir de cosas me dijo que hablaba muy rarito

Lo anterior se reafirma con (67) y la pregunta 18. *¿En esta escuela se muestran diferencias hacia algunos niños? ¿Por qué?*, pues la misma niña usa el verbo *rechazan* y que tiene como sujeto a *los niños*, mientras que lo rechazado no aparece, pero por el contexto, se infiere que a los NCLE. Está claro que esto ocurre en el nicho social escolar, donde hay niños que critican la forma de hablar de la otredad como *raro*. En esta ocasión, aunque ING6NAH

ya no emplea este adjetivo en diminutivo, sigue siendo un juicio negativo. Por situaciones como esta, los NCLE tienden a “neutralizar sus rasgos culturales más evidentes en contextos poco favorables a la diversidad cultural, en un afán por no ser estigmatizados como indígenas por quienes rechazan esa diversidad” (Moctezuma Zamarrón, 1999, p. 56).

18. ¿En esta escuela se muestran diferencias hacia algunos niños? ¿Por qué?

(67) ING6NAH: sí porque hay luego niños los rechazan porque les dicen le dicen o sea le dicen de cosas hasta lo tal simplemente les dicen de cosas y lo rechazan por decir si una niña se quiere sentar al lado de otra pues la rechazan y le dicen no yo no me quiero sentar ahí porque hablas raro

En (68) JOE6ESP respondió a 17. *¿Pasa algo similar a lo del cuento en esta escuela?* *¿Por qué?* asegurando que en la escuela hay personas que hablan *otra*, un adjetivo que es núcleo actitudinal apreciativo y cualifica a *lengua*. Este niño continuó con léxico afectivo negativo y el sustantivo *pena*, un sentimiento recurrente en los niños que hablan lenguas originarias. A continuación, la respuesta de JOE6ESP es un poco confusa, parece ser que sugiere que los NCLE deben hablar español. En este caso, encontramos juicios de posibilidad con las perífrasis: *pueda hablar* y *pueden entender*, cuyo referente parece ser *niños*. JOE6ESP añade que la maestra no les entiende a los niños que hablan otras lenguas dentro del nicho social escolar. Las actitudes lingüísticas de este niño hacia las lenguas originarias y sus hablantes son confusas y se vislumbran con tendencia al polo negativo. A lo largo de las conversaciones y la etnografía que sostuve con este niño, pude corroborar que no hay contradicciones en lo que expresa, sino más bien paradojas. En ocasiones manifiesta valoraciones positivas hacia las lenguas originarias, pero suele realizar más valoraciones positivas hacia el inglés, ya que es su segunda lengua. JOE6ESP es un niño que se desarrolla como la otredad de los NCLE, aun cuando convive con sus compañeros de legado y sabe que

hablan una lengua diferente al español y el inglés y que por ello son víctimas de discriminación; no sabe el nombre de las lenguas y se inclina por las lenguas extranjeras.

17. ¿Pasa algo similar a lo del cuento en esta escuela? ¿Por qué?

(68) JOE6ESP: tal vez o tal vez no porque en la escuela a veces hay niños que vienen, pero saben hablar otra lengua [...] pero le da pena y le toca aprenderse ese lenguaje para que pueda hablar y todos le pueden entender porque *no le entiende hasta ni la maestra* tal vez tienen la pregunta correcta pero no le entiende la maestra.

La esencia principal de (66-68) por medio de los juicios es que hay discriminación en el nicho social escolar que, desde luego, impacta en las actitudes lingüísticas tanto de los NCLE como de los NSLE. Es claro que ambos mundos reconocen situaciones que no favorecen a las lenguas originarias y sus hablantes, unos desde su perspectiva autoral y otros desde la no autoral, pero en conjunto se promueve de manera solapada al desplazamiento lingüístico. En este sentido, el léxico del juicio parece ser el más conveniente para observar las valoraciones y actitudes lingüísticas infantiles.

Otro tema importante que trastocan las valoraciones infantiles es la asociación que hacen los niños entre el color de la piel y el uso de una lengua con su origen étnico. Un ejemplo de esto se encuentra en (69), donde vemos el racismo arraigado (Navarrete, 2004) del NCLE mazateco al emplear *como un poco y sin insultar* para atenuar a *muy negros*. Para IÑA6MAZ el color de la piel está relacionado con ser étnico, lo que refleja el planteamiento de la pigmentocracia (Lipschutz, 1944), que ha evidenciado cómo se vincula el fenotipo con las identidades étnicas en contextos multilingües y multiculturales. Enseguida, surge su juicio autoral: *según (yo)*, que, comúnmente, se utiliza como marcador discursivo con el cual, por un lado, el niño reafirma su opinión, mientras que, por otro lado, busca desresponsabilizarse

de lo que él entiende por *ser étnico*, pues incluso antes añade: *no me acuerdo tan bien*. Por último, IÑA6MAZ se vale del léxico apreciativo *otra*, que cualifica a *lengua*. Esta es una de las construcciones más frecuentes en las respuestas infantiles en las que el adjetivo suele ser alusivo de *lengua originaria*. Al finalizar su respuesta, el niño vuelve a mencionar el color de la piel, atenuando de *un poco muy negros* a *moreno*, como una característica intrínseca de las etnicidades. En esta respuesta lo que el niño está tratando de hacer son dos cosas 1) ver a las etnias como la otredad en la cual él no se asume y 2) cuidar su imagen atenuando sus valoraciones desde una posición interpersonal (White, 2020).

19. ¿Sabes qué es ser indígena?

(69) IÑA6MAZ: MMM los indígenas son *como un poco muy negros sin insultar* / No me acuerdo tan bien según (yo) es como hablar otro otro otra lengua ser moreno

ADI6ESP es una de las niñas sin legado que más léxico del juicio mentó en los tres instrumentos. En (70), lo interesante es que, a partir de la pregunta 19. *¿Sabes qué es ser indígena?*, surge léxico del juicio deóntico con el verbo *creo (que sí)*, que actúa como un marcador discursivo en el que la voz autoral de ADI6ESP expresa duda ante lo que va a responder. Enseguida vemos un núcleo actitudinal apreciativo con el adjetivo *otra*, que ya hemos visto que cualifica a *lengua*. Aunque ya no forma parte de léxico valorativo relativo a las lenguas y los hablantes, la niña reconoce que ser indígena implica venir de un pueblo, algo que es común en las respuestas infantiles. Como he identificado en otros ejemplos, parece ser que el estereotipo asociado al fenotipo de los hablantes de lenguas originarias incluye características como ser moreno y de baja estatura, provenir de fuera o de un pueblo, hablar raro, vestir diferente, entre otros aspectos que moldean nuestras ideologías sobre lo étnico.

19. ¿Sabes qué es ser indígena?

(70) ADI6ESP: Sí creo que sí de que hablas otra lengua o eres de un pueblo

Destaco (71) como ejemplo que ilustra la influencia del nicho social escolar en las valoraciones infantiles a partir de la pregunta 6. *¿Qué harías tú en el lugar de Margarita?* aquí, surge una perífrasis muy interesante de tipo incoativo porque expresa el inicio o la fase inicial de un evento hipotético: *empezaran a discriminar*. En este caso ADI6ESP es la voz autoral que habla acerca de un fenómeno como la discriminación y opina que se debe atender desde su surgimiento. Para esta niña, la manera de evitarlo es acudiendo con la directora, como autoridad del nicho social escolar, y con sus papás. Más adelante, la niña agrega otro juicio en una construcción negativa de tipo deóntica: *(no me) tendrían que discriminar* y la causa es por el *tono de piel y otra lengua*. Esta perífrasis expresa la obligación de no discriminar por las características físicas y el empleo de la lengua, un discurso muy recurrente en las respuestas infantiles.

6. ¿Qué harías tú en el lugar de Margarita?

(71) ADI6ESP: [...] cuando me empezaran a discriminar ir con la directora y decirle a mis papás y pues decirles que (no me) tendrían que discriminar por mi tono de piel o por *otra lengua*

Entre (69), (70) y (71) lo común es que, tanto el NCLE mazateco, como la NSLE refieren que el color de la piel y el uso de otra lengua son elementos con los cuales se identifican a los HCLE. Lo interesante es que ambos emplean juicios que expresan la visión del hablante —lenguaje egocéntrico (Vygotsky, 1995)— y que también buscan atenuar su acto de habla para que su imagen no se vea comprometida ante el interlocutor. También

resalta que el NCLE caracterice y perciba a los indígenas como la otredad, ya que no se asume como tal porque:

Mientras que en la estigmatización social son los otros quienes adscriben a un individuo (sin el consentimiento de este), a una o varias categorías (a las que éste mismo individuo puede no creer pertenecer), y se le adjudican los atributos estereotipados de estas categorías, en la construcción identitaria es el propio individuo quien se auto-adscribe a ciertas categorías y asume como propios los atributos estereotipados de estas (Rico, 2018, p. 118).

Lo interesante del ejemplo (72) —también extraída de las conversaciones a partir de un cuento— que produjo el niño triqui de 3° al responder 14. *¿Qué lengua va a elegir Margarita?* tiene que ver con lo que antecede al juicio, pues LOG3TRI menciona, al respecto de la protagonista del cuento, que *en su escuela hablan tutu*. De ahí, surge su juicio con la forma modal deóntica *tenía que aprender* y su argumento *a hablar tutu*. Entonces, para este niño, la lengua de uso, dentro del nicho social escolar, es la que los niños tienen que aprender de forma obligatoria. Como podemos ver, esta es una manera puntual de observar las actitudes lingüísticas infantiles por medio de léxico del juicio y su contexto discursivo.

14. *¿Qué lengua va a elegir Margarita?*

(72) LOG3TRI: tutu porque en su escuela hablaban tutu y tenía que aprender a hablar tutu

En (73) ANG3ESP responde a la misma pregunta que LOG3TRI, reportando lo que dice el papá de Margarita; es decir su respuesta es no autoral. En tal caso, lo esperado era que los niños respondieran que Margarita tendría que hablar la lengua de su legado como en (72), lo cual, como vemos en este ejemplo, no ocurrió, pues ANG3ESP dice que *español*. El léxico del juicio que emitió ANG3ESP consta de una perífrasis que expresa el deseo de: *(no) quiere que hable*, donde el papá de Margarita es el referente y el argumento es el adjetivo *otro* que

forma parte del léxico apreciativo que está cualificando a *idioma*. El niño continúa explicando su respuesta mencionando que, si no es de esta manera, en México no la van a aceptar. Podemos ver que, a partir del input de un cuento, los niños son capaces de responder a partir de sus propias actitudes lingüísticas que tienen origen en la intertextualidad (Kristeva, 1986) y polifonía (Ducrot, 1984) que da origen al habitus (Bourdieu, 1977, 1984, 1991) de los niños.

14. ¿Qué lengua va a elegir Margarita?

(73) ANG3ESP: *español* porque su papá (no) quiere que hable otro idioma porque en México no la van a aceptar

Las respuestas de LOG3TRI y ANG3ESP revelan mucho de las actitudes lingüísticas de dos niños que forman parte de mundos opuestos y complementarios, pues si bien, en otros ejemplos hubo niños que mencionaron las razones del papá de Margarita para no transmitir su lengua a sus hijos, otros tantos dieron sus propias opiniones, como en (72) y (73). En estos ejemplos, pudimos apreciar que un NCLE responde a favor del uso de una lengua de legado, mientras que el NSLE se inclina por el español. En cada caso son las actitudes lingüísticas de los niños moldeadas por juicios derivados de la intertextualidad (Kristeva, 1986) y polifonía (Ducrot, 1984) que deriva en habitus (Bourdieu, 1977, 1984, 1991) propios de los nichos sociales contextuales.

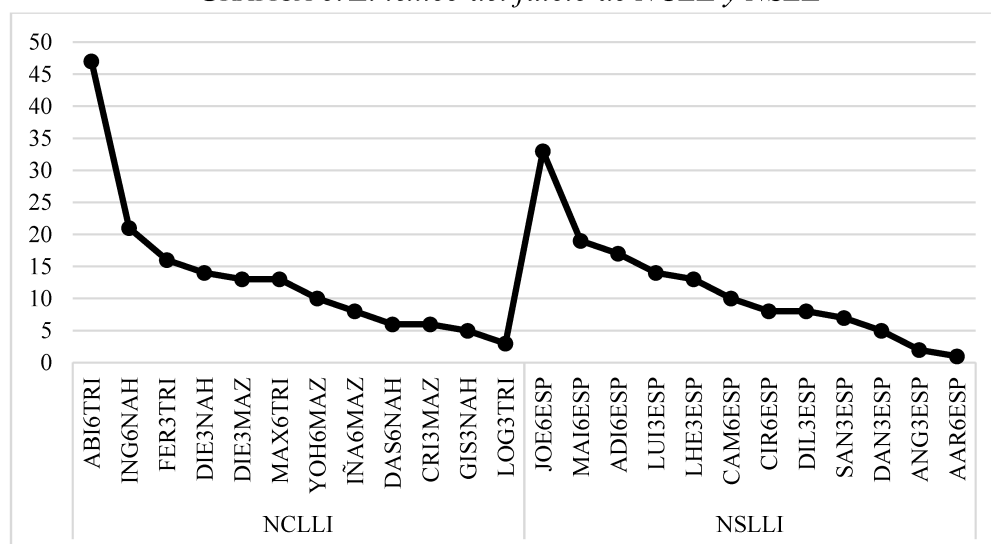
Ya vimos que el léxico del juicio en los ejemplos de los niños de 3° radica, sobre todo, en perífrasis verbales de obligación: *tener que aprender*, *deber de pronunciar*, de posibilidad: *poder aprender*, *ir a poder hablar*, *ir a burlar*; deseo: *querer hablar*; los verbos que expresan las creencias del hablante: *creer*; la percepción o punto de vista del hablante:

(*se*) *ver*, además de suposiciones que segregan y marcan rechazo social: (*se*) *burlar*, (*se*) *reír*; de los adverbios *bien* —que se repitió en dos ocasiones— y *mal*; sin olvidar el adjetivo (no es) *mal*. En el caso de los niños de 6° los ejemplos que presenté mostraron léxico del juicio con perífrasis del tipo: predicción (nunca) *ir a poder ser*; deseo: *querer aprender* —en dos ocasiones— y conjugaciones distintas —primera y segunda persona del singular, tiempo presente del indicativo que indica que el deseo se está llevando a cabo al momento de la enunciación—; posibilidad: *poder hablar*, *poder entender*; los verbos como *creer* y su función atenuadora que los niños emplearon para expresar su enfoque —lenguaje egocéntrico (Vygotsky, 1995)—, cuando no estaban seguros o no se comprometían con su acto de habla, pero no querían que afectar su imagen —con una frecuencia de tres—, formas en las que se aprecia segregación o rechazo social: *juzgar* y (*se*) *burlar* la percepción con: (*me la*) *imaginar* (*se*) *ve*, *discriminar* apareció dos veces con conjugaciones distintas —tercera persona del singular en presente del subjuntivo y segunda persona del singular en pretérito del indicativo—; sin olvidar los marcadores discursivos *siento (que)* —que apareció dos veces— y *en mi opinión*. También encontré los adverbios *mal* y *bien* — cada uno repetidos dos veces— y el adjetivo *raro*. Retomando el tema de la perífrasis, ambos grados coinciden en el uso de modalidad que expresa deseo, posibilidad, percepción del hablante y creencias, también las suposiciones subjetivas de segregación social. La diferencia radica en que los niños de 3° emplearon obligación y los de 6° predicción que se sitúa en el futuro. A mi parecer, esto podría tomarse como un indicativo de que ambos grados revelan, con semejanza, sus juicios con la modalidad.

De los NCLE obtuve las perífrasis modales de distinto tipo, a saber, las permisivas: *poder hablar*; de posibilidad: *(no te) poder escuchar y poder comunicar*; de deseo: *querer enseñar, tener que aprender*, formas de percepción: *(se) ve, según (yo)*; verbo de creencia: *creer*, verbos que expresan situaciones que segregan: *burlar, rechazar*; sin olvidar al adverbio: *malas* y los adjetivos que expresan crítica: *rarito y raro*. Los NSLE produjeron las perífrasis modales: de deseo *(me) gustar aprender, (no) querer que hablar*; de deber: *(no le) deber de dar*; permisivas: *poder hablar y poder entender*; deónticas: *(no me) tener que discriminar*; incoativas: *empezar a discriminar*; verbo de creencia: *creer* —se repitió en dos ocasiones—; verbos de percepción: *(se me) hace, (se) ve, siento*; verbos que segregan: *discriminar*; marcadores discursivos como *que yo sepa*; el sustantivo: *pena* y el adjetivo: *buenos*. Ambas visiones coinciden en expresar perífrasis modales de deseo, percepción, creencia y aquellos que segregan; los NCLE agregaron de posibilidad, mientras que los NSLE los de deber, permisivos y deónticos, lo cual sugiere que estos últimos cuentan con más recursos modales para expresar sus juicios

La gráfica 6 ilustra que los NCLE emplearon con mayor frecuencia esta categoría de análisis con respecto a los NSLE. En el caso del primer grupo fue, una vez más, ABI6TRI la que más empleó léxico del juicio contrario a LOG3TRI. El NSLE que expresó más de este léxico fue JOE6ESP a diferencia de AAR6ESP, que por lo regular fue el niño que menos léxico valorativo empleó. Lo interesante de notar aquí es que hay puntos que los mismos niños encumbran, lo cual es signo de las diferencias individuales, ya vistas en graficas anteriores.

GRÁFICA 6. El léxico del juicio de NCLE y NSLE



Fuente: elaboración propia

4.2.3 Resultados del léxico del juicio por grado y legado

En la comparación por grados, los niños de 6° ofrecieron respuestas más explicadas y con coherencia y cohesión como reflejo de los años escolares (Barriga Villanueva, 1992; Serra *et al.*, 2000). Este análisis sugiere que el léxico del juicio, junto con el afectivo y apreciativo, contribuyen a la conformación de las actitudes lingüísticas infantiles. En las respuestas, es evidente la influencia del nicho social escolar, donde las tres categorías pueden manifestarse de forma positiva y negativa simultáneamente, reflejando la complejidad de las actitudes lingüísticas como fenómeno lingüístico, cognitivo y sociocultural.

Los niños en etapas intermedias y finales de los años escolares mostraron respuestas alineadas con la hegemonía del nicho social escolar, basándose en percepciones generales en lugar de experiencias directas con los NCLE. La categoría de juicio permitió a los niños expresar valoraciones adquiridas de sus contextos socioculturales, evidenciando diferencias

entre juicios autorales y no autorales; es decir, los NCLE tienden a expresar juicios desde una perspectiva personal, mientras que los NSLE lo hacen desde una perspectiva más general.

A partir del juego con campos léxicos y el grado escolar, analicé las valoraciones de una NCLE nahua de 3° y 6° hacia el francés, se observó que las opiniones de GIS3NAH, reflejan ideologías adquiridas en sus nichos sociales contextuales. Esta niña de 3° grado trató de dar más explicación y cohesión (Serra *et al.*, 2000) con respecto a la de 6°, lo que sugiere el desarrollo lingüístico no siempre sigue un patrón lineal (Barriga Villanueva, 1990; Bochner y Jones, 2003; Van Geert y Vesrpoor, 2015; Ramos 2022). La falta de input adecuado puede haber influido en su capacidad para generar léxico valorativo, sobre todo del juicio. Aunque también es posible que los conocimientos e ideologías de cada una hayan intervenido a la hora de realizar sus valoraciones.

Los niños mazatecos DIE3MAZ e IÑA6MAZ valoraron de manera diferente su legado etnolingüístico. En el primer caso, se revela un fuerte arraigo identitario y la importancia de este nicho para el mantenimiento lingüístico y la transmisión de actitudes lingüísticas positivas. En contraste, el niño de 6° grado, cuyo nicho social familiar no fomenta este arraigo, mostró actitudes menos positivas hacia su lengua materna, sugiriendo que el nicho social escolar puede influir en sus actitudes lingüísticas ya que los NCLE prefieren ser vistos y asumirse como NSLE (Hernández, 2020). Con estos ejemplos, también reconocí la importancia de la información y el conocimiento acerca de la diversidad lingüística de México y el mundo, con el fin de crear conciencia y respeto que puede frenar al desplazamiento lingüístico o el lingüicidio (Skutnabb-Kangas, 2011).

La comparación de las valoraciones hacia el español por parte de LUI3ESP de 3° y ADI6ESP 6°, revela que, aunque son positivas, no reflejan un arraigo identitario sólido, pues, estos niños, al ser parte de la hegemonía y mayoría en el nicho social escolar, no son orillados a tener que reafirmar con frecuencia su identidad. En cambio, los NCLE de familias migrantes como los triquis, son los que suelen expresar su orgullo etnolingüístico, aunque experimentan una tensión entre la identidad individualidad y grupal (Hernández, 2020). La pertenencia a una identidad grupal, entendida por Eugenia Ramírez (2007) es el resultado de vínculos, adscripción, lealtad, solidaridad, compartición, prácticas y representaciones. Sin embargo, esto no debe generalizarse a todas las comunidades étnicas, ya que el grado de arraigo puede variar según la lealtad lingüística (Moreno Fernández, 1998; Aubague, 1986) y la autoconciencia del grupo (Bartolomé, 1997), además de por cómo la cultura educativa ha influido en ellos (Waller, 1932).

En la foto etnografía los juicios sobre la imagen de una niña con indumentaria triqui reflejan las realidades sociales y el grado de aculturación en los NCLE nahua, quienes tienden a ver su identidad no étnica. Según lo que manifiestan en sus valoraciones, las actitudes de GIS3NAH e ING6NAH tienden a ser positivas, aunque sus entornos familiares han decidido no transmitirles la lengua. La niña de 3° expresa que *no es malo* hablar una lengua originaria, una actitud polarizada muy recurrente que nos habla de cómo subyace la idea de que hay lenguas que le dan menos valor a los hablantes. En los ejemplos de la niña de 6° se observa que, en México, persiste el estereotipo que vincula lo indígena con la idea de hablar dialecto, tener una complexión morena, baja estatura y portar indumentaria tradicional. Esta percepción refleja actitudes lingüísticas notables, ya que ING6NAH, debido a los contextos

de sus nichos sociales, ha aprendido que los hablantes de lenguas indígenas son vistos como personas sin derechos ni capacidades para desempeñarse en profesiones como la abogacía o los negocios; en otras palabras, como individuos de menor valor. Tal como lo menciona ING6NAH, estas personas deben esforzarse mucho más que aquellos sin un legado etnolingüístico.

Los NCLE mazatecos de 3° y 6° expresaron sus valoraciones respecto a las imágenes basadas en estereotipos de NSLE y NCLE, respectivamente, ambas respuestas comparten la característica de utilizar léxico del juicio mediante el verbo *creer*, como un atenuador (Kornfeld y Avellana, 2018), permitiéndoles compartir una perspectiva personal y subjetiva, como señala el lenguaje egocéntrico (Vygotsky, 1995). En ambos casos, los niños se enfocaron en cuidar su imagen, de manera inconsciente, al no sentirse completamente seguros de sus respuestas. Según White (2020), esta es una estrategia modal que utilizan los hablantes para adoptar una postura interpersonal cuando no se comprometen o tienen dudas sobre lo que afirman. Esto demuestra que los niños poseen competencias comunicativas (Hymes, 1972) con las que aprenden a manejar sus habilidades lingüísticas. Asimismo, los dos NCLE mazateco estuvieron de acuerdo en no reconocer el origen de los niños en las imágenes. Esto indica que el nicho social escolar no proporciona los conocimientos necesarios acerca de la diversidad lingüística y cultural, tanto en México como en el mundo.

Los NCLE triqui mostraron actitudes lingüísticas positivas hacia las lenguas originarias; no obstante, el prestigio del español no puede ser pasado por alto, ya que el léxico del juicio deóntico, que indica obligación o deseo, refleja la preferencia por esta lengua hegemónica. Esto muestra cómo el español influye en las actitudes de los niños, lo cual se

evidencia en sus respuestas vistas en los tres instrumentos utilizados. La incorporación de estos instrumentos es clave, pues evita generalizaciones sobre si las actitudes lingüísticas son solo positivas o negativas. En mi opinión, las actitudes lingüísticas son dinámicas y varían según el contexto o la situación comunicativa. También dependen de qué aspecto de la lengua o del hablante se valore, ya que un niño puede apreciar el sonido de una lengua, pero preferir otra por su forma escrita.

En las respuestas de niños de 3° y 6° sobre imágenes estereotipadas de NCLE lingüísticos totonaco y zapoteco, se observan diferencias notables. Los niños de 3° no eligieron imágenes estereotipadas de NCLE ni mostraron actitudes positivas, mientras que los de 6° sí lo hicieron y sus respuestas autorales reflejan actitudes positivas. Los juicios les permitieron a los niños hacer valoraciones basadas en las normas morales para expresar sus opiniones. A lo largo de los años escolares y con la influencia del entorno, estas valoraciones se reflejan en el discurso. Sin embargo, debido al deseo de cuidar su imagen, los niños mayores atenúan sus expresiones, lo cual es posible gracias a las competencias comunicativas (Hymes, 1972) que poseen, mientras que los niños pequeños suelen ser más espontáneos.

En cuanto a los NCLE nahua, las conversaciones revelan que recordaron situaciones de discriminación vividas por sus familiares, lo que ha llevado al abandono intergeneracional del náhuatl en este nicho. Al conjuntar la observación etnográfica y el análisis de las entrevistas, detecté que la comunidad nahua en el nicho social escolar es la más aculturada. Aunque las niñas de 6° conservan actitudes lingüísticas positivas hacia su lengua, ya no la hablan; los niños de 3° tienden a ocultar o negar su legado etnolingüístico. Los niños más pequeños aún desconocen el significado y valor de pertenecer a una comunidad étnica y

hablar una lengua originaria. Sin embargo, en su desarrollo lingüístico y sociocultural, logran diferenciar el bien del mal, según su realidad contextual, lo que los lleva a no querer ser reconocidos como indígenas, debido al estigma social. En contraste, los niños de 6° cuentan con más herramientas para autoadscribirse o no a una comunidad de habla, aunque hayan vivido episodios de violencia y discriminación.

Los NCLE mazateco de 3° y 6° valoraron el papel del nicho social escolar de forma positiva y negativa, respectivamente, dependiendo del enfoque que dieron al cuento. Esto refleja cómo la subjetividad y la experiencia personal influyen en las valoraciones.

Con respecto a las niñas triquis de 3° y 6°, la primera describió una situación hipotética de burlas, mientras que ABI6TRI relata su experiencia desde la voz autoral, ambas impregnadas de eventos desafortunados de discriminación por hablar triqui. Aunque FER3TRI no haya vivido estas situaciones, es interesante que ambas niñas seleccionaron partes significativas del cuento, reflejando experiencias similares a las suyas.

Comparando las respuestas de un NCLE mazateco y NSLE sobre las lenguas triqui y náhuatl, se observa que el léxico del juicio difiere según la experiencia personal y el conocimiento adquirido. El NCLE mazateco usa adjetivos y perífrasis permisivas que reflejan su comprensión de la utilidad de las lenguas valorando al triqui por su utilidad práctica, aunque prefiere el español y las lenguas extranjeras, ya que sus padres lo usan sólo para que no los entienda, mientras que los NSLE se posicionan a favor del aprendizaje del náhuatl, influenciados por nichos sociales externos como videos. Esto muestra cómo el desconocimiento sobre las lenguas originarias y la desinformación afectan al uso de las

lenguas originarias, lo que conduce a la pérdida de la lengua. YOH6MAZ tiene la posibilidad de aprender su lengua originaria, pero el miedo al rechazo social lo frena, mientras que CIR6ESP, aunque no tiene acceso a su lengua originaria en su entorno familiar, desarrolla actitudes positivas hacia ellas por una subjetividad infantil (Espinoza Gómez, 2013), influenciada por los medios de comunicación que impacta en la percepción de las lenguas.

Las respuestas de una NCLE nahua y un NSLE fueron similares en el léxico del juicio que utilizan para expresar su opinión subjetiva sin comprometerse con su acto de habla (White, 2020). Estas formas modales reflejan una postura interpersonal que busca cuidar su imagen, según las actitudes lingüísticas que muestran hacia las lenguas y los hablantes. En este caso, vemos que, aunque vienen de mundos opuestos, sus valoraciones pueden ser muy próximas, según lo valorado y las ideologías.

El contraste entre el NCLE triqui y la NSLE radica en que los dos expresaron valoraciones positivas hacia la imagen 5, aunque cada uno desde sus perspectivas y su posición como NCLE y NSLE, respectivamente. Se destaca la repetición de léxico visto en la mayoría de los ejemplos con léxico del juicio, lo que indica que los niños aprenden valoraciones que se convierten en rutinarias, reflejando su proceso de aculturación y adaptación a una comunidad que comparte ideologías e identidades similares.

Se dio la comparación de un NCLE mazateco y una NSLE que muestran cómo dos niños de contextos diferentes expresan sus actitudes lingüísticas de maneras contrastantes. YOH6MAZ usó el verbo *burlarse* para describir una situación hipotética basada en un estereotipo árabe, lo que refleja su desconocimiento sobre la diversidad etnolingüística de

México, influenciado por el nicho social escolar. Esto también puede ser un reflejo de sus propias experiencias de discriminación. En el segundo caso, ADI6ESP utilizó los verbos *creer* y *sentir* para hablar sobre el uso del totonaco, destacando la intervención del maestro en la preservación de la lengua. Este ejemplo resalta un enfoque positivo hacia la conservación de las lenguas originarias, a pesar del rechazo persistente en el entorno escolar. Ambos casos evidencian las tensiones entre lenguas y culturas, pero mientras el primero refleja actitudes negativas y confusas, el segundo subraya una perspectiva más favorable hacia la preservación lingüística, mostrando la complejidad de las actitudes lingüísticas influenciadas por factores ideológicos y culturales.

Los ejemplos de la NCLE nahua y el NSLE demuestran cómo las actitudes lingüísticas de los niños se ven profundamente influenciadas por el nicho social escolar y la discriminación que experimentan. Ambas perspectivas muestran cómo las lenguas originarias y sus hablantes son percibidos de manera desfavorable, contribuyendo así al proceso de desplazamiento lingüístico, aunque de manera indirecta. Este fenómeno resalta el poder del léxico del juicio como una herramienta clave para identificar y comprender las valoraciones infantiles sobre las lenguas, revelando actitudes hacia las lenguas y los complejos procesos ideológicos y culturales que subyacen a estas percepciones. En definitiva, los juicios lingüísticos no son sólo una cuestión de valoración, sino también de construcción de identidad, pertenencia y la influencia de los nichos sociales en la percepción de las lenguas originarias.

En los ejemplos tanto del NCLE mazateco como la NSLE coinciden en asociar a los HCLE con características como el color de piel y el uso de otra lengua. Resulta curioso que

ambos emplean juicios que reflejan su visión personal —según el lenguaje egocéntrico de Vygotsky (1995)— y también buscan atenuar su expresión para no comprometer su imagen frente al interlocutor. En el caso de la NCLE, destaca cómo percibe a los indígenas como la otredad, marcando distancia de esa identidad, ya que no se asume como tal. Este fenómeno resalta cómo las actitudes lingüísticas no sólo están marcadas por el contexto cultural y social, sino también por el deseo de los niños de cuidar su imagen en un entorno que puede ser percibido como excluyente. La manera en que ambos niños, desde sus perspectivas y contextos, posicionan su identidad frente a las lenguas originarias refleja la influencia del entorno escolar y social en la construcción de las percepciones sobre el otro. Esto subraya la importancia de cómo los juicios lingüísticos van más allá de una simple valoración de las lenguas, involucrando también cuestiones de identidad, autoadscripción y reconocimiento social.

En el caso del NCLE triqui, favorece con sus valoraciones al uso de su lengua de legado, aunque en otras respuestas parezca lo contrario, mientras que el NSLE se decanta por el español. Las actitudes lingüísticas de ambos niños están influenciadas por juicios derivados de la intertextualidad (Kristeva, 1986), la polifonía (Ducrot, 1984) y el habitus (Bourdieu, 1977, 1984, 1991), que son reflejo de los nichos sociales en los que se desarrollan. Este contraste entre los niños muestra cómo las actitudes hacia las lenguas dependen de las lenguas mismas y del contexto social y cultural que los rodea. Los juicios lingüísticos, influenciados por interacciones y experiencias previas que originan intertextualidad (Kristeva, 1986) y por las diferentes voces que escuchan —polifonía (Ducrot, 1984) —, se entrelazan con los habitus (Bourdieu, 1977, 1984, 1991), lo que crea una percepción única

en cada niño. Este fenómeno subraya la importancia de comprender cómo los nichos sociales modelan las actitudes hacia las lenguas, especialmente las lenguas originarias, que a menudo se ven desplazadas por lenguas hegemónicas como el español.

En esencia, el léxico del juicio, que incluye atenuadores y marcadores discursivos, juega un papel crucial en cómo los niños gestionan su imagen ante los demás. Los verbos y las perífrasis verbales son básicos para que los niños expresen sus actitudes, ya que reflejan dimensiones externas y sociales de la persona de tipo moral. A través de verbos y perífrasis modales, los hablantes expresan situaciones que son relevantes en sus entornos sociales, lo que evidencia la interrelación entre lenguaje, pensamiento y comportamiento. Estos elementos lingüísticos permiten manifestar certeza, duda, obligación, posibilidad, predicción, permiso, creencia, y pensamiento, así como juicios sobre la dicotomía reguladora del bien y el mal. Este tipo de léxico se destacó en las conversaciones generadas a partir del cuento, tanto en NCLE y NSLE. Las características del instrumento y sus preguntas proporcionaron el marco adecuado para explorar esta categoría de análisis.

En resumen, el léxico del juicio se configura como un núcleo actitudinal donde las normas sociales se entrelazan con la subjetividad de los hablantes, reflejando su percepción del mundo y las interacciones.

Examinemos ahora las características que definen las apreciaciones infantiles y sus posibles indicios de cómo el entorno social escolar influye de manera positiva o negativa en las valoraciones que los niños expresan.

4.3 Análisis del léxico apreciativo

A lo largo de esta tesis hemos podido identificar que la apreciación es una categoría de análisis que, junto con el afecto y el juicio, surge de la Teoría de la Valoración y, en su conjunto, pueden ser piezas claves para percibir las actitudes lingüísticas infantiles.

Recordemos que una apreciación tiene que ver con aquellas valoraciones orientadas a expresar las características de una lengua, hablante o situación⁷⁹ en función de su forma apariencia composición, impacto, significado, entre otros aspectos, que son físicamente observables bajo los preceptos sociales. Ejemplo de ello es el léxico valorativo que encontré en mi corpus, con el cual los niños se enfocaron en cualificar cómo son las lenguas, cómo hablan o son los hablantes, además de cómo son ciertas situaciones reales o hipotéticas de los hablantes relacionadas con el uso de la lengua, tal como lo muestran los adjetivos: *bonito, amistoso, único, especial, divertido, relajado, misterioso, ocupado, difícil, revolvidas — revueltas—, genial, agradable, valiosa, útil, otro, divertido, increíble, cansado, igual, chido, rápido, amistoso, bilingüe, diferente, tradicional, sencillo, lindo, feo, fácil, complicado, indígenas, padre, maravilloso, elegante, alegre, hermoso, original, curioso, común, explosivo, famoso, interesante, cortitas, largas, poquito, inteligente, populares, natal, importante, moreno, educativo, mismo, india, desaparecida, igual, bilingüe, española, mexicana, chiquitos, güeritos, tristes* y sus respectivas terminaciones de género y número.

Los niños de mi muestra, a medida que desarrollan su percepción individual y social y conforman sus ideologías, emplearon adjetivos que cualifican la forma de ser de las

⁷⁹ Hablando en los términos que a esta tesis interesa pues en realidad podemos cualificar cualquier entidad física o abstracta que se halla a nuestro alrededor.

lenguas, el fenotipo de los hablantes o su manera de hablar, pues, como Cutillas y Tochinsky aseguran: “adjective interpretation depends on the nature of the noun it modifies or predicates” (2017, p. 59). Lo interesante de observar ahora es la manera en que este léxico apreciativo es capaz de revelar las actitudes infantiles y la influencia del nicho social escolar en ellas. También será interesante ver cómo se mezcla este léxico con el afectivo y del juicio al comparar las respuestas de los niños de 3° y 6° como a continuación veremos.

4.3.1 El léxico apreciativo por grado escolar: 3° y 6°

Dentro del léxico apreciativo, los núcleos actitudinales principales corresponden a la categoría gramatical de los adjetivos. Aravena (2021) afirma que el estudio de los adjetivos en el habla infantil ha sido de menor extensión en comparación con los verbos o sustantivos, a pesar de que se ha detectado que: “los adjetivos constituyen herramientas importantes para enriquecer el significado de las expresiones lingüísticas y mejorar la coherencia y cohesión de los textos (2021, p. 423). En este sentido, he identificado que esta categoría gramatical que produjeron los niños en sus conversaciones tiene dos funciones: 1) darles coherencia y cohesión a sus conversaciones (Barriga Villanueva, 1992; Serra *et al.*, 2000; Cutillas y Tolchinski, 2017; Aravena, 2021). —al igual que el afecto y el juicio— y 2) expresar valoraciones, positivas y negativas, que cualifican aquello que se valora, y que, a su vez, puede revelar las actitudes lingüísticas infantiles, tal como en el ejemplo (74) encontrado en el juego con campos léxicos y la pregunta *1. Si te digo triqui piensas en*, en donde GIS3NAH enumera los adjetivos que caracterizan al triqui: *bonito, amistoso, único y especial*. Asimismo, aunque ya no incluye léxico valorativo y, por lo tanto, no tiene un núcleo actitudinal, la explicación: *que sepan tu personalidad*, sigue formando parte del discurso

valorativo en el que, si bien los niños en años escolares desconocen qué es la identidad étnica, reconocen que la lengua es un rasgo que define a los hablantes.

1. Si te digo *triqui* piensas en

(74) GIS3NAH: bonito por qué es amistoso y aparte es único es especial una lengua es muy especial para todos para *que sepan tu personalidad* y ya nada más

ING6NAH en (75) también responde a la misma pregunta que la niña de 3°, pero en este caso, emplea el adjetivo *indígena* para cualificar a *lenguas* y, como explicación, vemos que la intertextualidad (Kristeva, 1986) hace su aparición al momento de que ING6NAH repite *que una lengua indígena es cultura*. Esto último es a lo que Pflieger y Tiburcio (2018) denominaron en su investigación *saber existencial*, que conlleva un aprendizaje, que ya no es sólo lingüístico. Por si fuera poco, en este ejemplo, hay léxico afectivo con el adjetivo *agradable* y el verbo *(me) gustan* en el que la niña es la voz autoral y *las lenguas indígenas* es lo gustado.

1. Si te digo *triqui* piensas en

(75) ING6NAH: agradable eh no sé a mí (me) gustan mucho *las lenguas indígenas* porque es *cultura*

Al poner en comparación el ejemplo (74) y (75) vemos que el grado escolar es un condicionante de sus respuestas en el sentido de que en 3°, más que nada, hay una enumeración de adjetivos, mientras que en 6° también hay presencia de esta categoría gramatical, pero en un discurso que se apoya de léxico afectivo para dar explicaciones más detalladas.

En adelante, expongo el ejemplo (76) de CRI3MAZ tomado del juego con campos léxicos y la pregunta 9. *Si te digo inglés piensas en*. Encuentro que el NCLE aprecia al inglés

como *genial*, un adjetivo que caracteriza a personas con rasgos de grandeza o de grandes cualidades. CRI3MAZ se posiciona a favor de la utilidad comunicativa del inglés que, muchas veces, los HCLE no le suelen encontrar a su legado etnolingüístico, entonces vemos que el prestigio y la hegemonía de una lengua se hacen presentes. A partir del discurso que rodea a este adjetivo, se nota cómo una lengua puede hacer que los niños, antes de describir las características de la lengua, piensen en una persona, como en este caso, en el maestro Erik que les imparte la clase de inglés. Este ejemplo también puede verse como un indicativo de cómo el nicho social escolar puede influenciar de manera positiva o negativa el uso de una lengua.

9. Si te digo *inglés* piensas en

(76) CRI3MAZ: en el maestro Erick porque él habla inglés [...] está muy genial sirve para hacer así si nos contactamos con otro planeta ya sabemos las lenguas todas

Al igual que en el ejemplo anterior, en (77) el niño de 6° IÑA6MAZ valora, más que al inglés, su forma de hablarlo con los adjetivos *maravilloso* y *padre* que, normalmente, se le otorgan a algo o alguien que reúne características positivas y extraordinarias. Desde luego que el léxico apreciativo está orientado por y hacia alguien, de ahí que se encuentra en un marco argumentativo que tiene origen en la intertextualidad (Kristeva, 1986) y polifonía (Ducrot, 1984) de los nichos sociales que envuelven a los niños. Este tipo de valoración no se da cuando se hace referencia a las lenguas originarias, ya que cuentan con un estigma ideológico que afecta su prestigio y utilidad. Las lenguas originarias, a menudo, no gozan del mismo reconocimiento social, económico o cultural que las lenguas hegemónicas, lo que contribuye a la discriminación, el racismo y el rechazo. Hay una falta de prestigio asociado

a estas lenguas por estereotipos y prejuicios novohispanos que las vincula con comunidades marginadas y contextos rurales.

9. Si te digo *inglés* piensas en

(77) IÑA6MAZ: maravilloso porque porque está padre que la forma de hablar del inglés porque se te cambia el acento

Al reunir las características de (76) y (77) vemos que guardan mucha cercanía ya que los adjetivos apreciativos son hipérboles que exageran los aspectos positivos que los niños encuentran en el inglés, lo cual no ocurrió al valorar su legado etnolingüístico mazateco, pues no hay un arraigo identitario con este. Un aspecto interesante es que la mayoría de los NCLE, especialmente aquellos con legado etnolingüístico mazateco y triqui, tienen familiares migrantes en Estados Unidos. Esta situación podría favorecer actitudes lingüísticas positivas en estos niños, como lo constató Trujillo (2012) y como opina Navarrete (2004):

Otro ejemplo de modernidad, son, desde luego, los emigrantes que se desplazan a trabajar a Estados Unidos y participan así de los mercados mundiales de fuerza de trabajo. Este desplazamiento no sólo los sustrae de sus comunidades tradicionales y los hace convivir de manera directa, y muchas veces brutal, con la modernidad urbana desarrollada, sino que los ha hecho repensar sus tradiciones culturales y redefinir sus identidades étnicas (p. 122).

Por otro lado, es importante señalar que en la escuela primaria República de Colombia, a la que asisten los NCLE y NSLE de mi muestra, la clase de inglés es obligatoria. En mi opinión, esta situación refuerza mis hipótesis sobre la influencia de valores hegemónicos del nicho social escolar en las actitudes lingüísticas, así como el papel del léxico valorativo en la apreciación de estas actitudes infantiles.

En los ejemplos (78) y (79) no hay presencia de léxico apreciativo; sin embargo, los he incluido en esta sección para continuar con la comparación de actitudes negativas hacia las lenguas originarias en contraste con el inglés que, en ejemplos anteriores, se valoró positivamente. En (78), el léxico apreciativo de LOG3TRI cualifica al triqui, la lengua de su legado, como *agradable*, aunque también menciona al mazateco, pues encuentro que estos niños mantienen un vínculo estrecho con esta otra lengua y comunidad, tanto en el pueblo, como en el nicho social escolar y la comunidad imaginada (Ruiz, Pineda y Luna, 2019). Este ejemplo refuerza lo observado en (76) y (77), ya que, al valorar las lenguas originarias, el léxico apreciativo tiende a ser neutral y más descriptivo, evitando las hipérboles. En contraste, al valorar lenguas extranjeras como el inglés, los niños emplean un léxico más espléndido.

1. Si te digo *triqui* piensas en

(78) LOG3TRI: 1. en triqui agradable en mazateco

El caso de (79) resulta ser ilustrativo de otro argumento en contra de las lenguas originarias, pues, aunque aquí tampoco vemos léxico apreciativo, hay léxico afectivo y del juicio que dice mucho acerca de las valoraciones de MAX6TRI. De entrada, este niño considera que el triqui es *desagradable*, un adjetivo que forma parte de léxico afectivo, pues remite al niño a emociones no agradables. Enseguida, agrega léxico del juicio con una perífrasis negativa de deseo: *no quieren hablarte*, en la cual *gente* es quien lleva a cabo la acción y que, a su vez, está cualificada con el adjetivo *mala*; es decir, el niño piensa que esta lengua no es agradable porque la gente mala no quiere hablarles a quienes usen la lengua triqui. Desde mi perspectiva, lo que esas personas hacen es tratar de ocultar o negar que

hablan triqui, para evitar ser señalados o discriminados. Esta actitud lingüística tiene un impacto directo en las valoraciones negativas de MAX6TRI quien refleja una internalización de esos prejuicios hacia su propia lengua. Es importante notar que, al emplear el verbo *creo*, MAX6TRI introduce un núcleo actitudinal que se encuentra dentro del léxico del juicio, con la función de esclarecer que lo que está expresando, es su perspectiva, lo que puede interpretarse como un uso del lenguaje egocéntrico (Vygotsky, 1995). Cuando se refiere a *costumbres* y menciona que la gente *se acostumbra más a hablar este triqui que español*, ya no incluye léxico valorativo explícito, aunque el discurso sigue operando dentro de una explicación que refuerza las actitudes negativas hacia el triqui.

1. Si te digo *triqui* piensas en

(79) MAX6TRI: [...] más o menos desagradable porque [...] luego hay mucha *gente* que [...] (no) quieren hablarte [...] luego hay *gente* que sí es mala [...] creo que ya este *costumbres* *costumbres* porque se acostumbra más a *hablar este triqui que español*

La perspectiva que nos ofrecen los ejemplos (78) y (79) es que existen varias maneras de emplear el léxico valorativo para enfatizar o atenuar las cualidades de las lenguas, hablantes o situaciones. En el caso de (78), sólo se observa un núcleo actitudinal con *agradable*, mientras que en (79) aparece su opuesto *desagradables*, además de otros núcleos actitudinales, utilizando léxico valorativo apreciativo y juicioso. En este sentido, encuentro que ambas respuestas expresan dos formas diferentes de percibir una valoración negativa: una por incluir poco léxico valorativo, la otra por el significado léxico y pragmático-discursivo subyacente. Además, cabe destacar que, aunque los niños intentan de ser corteses y de conservar una imagen positiva ante su interlocutor, al responder tres instrumentos diferentes, es muy probable que, en alguna ocasión, se olviden un poco de que están siendo

observados y descuiden su imagen, lo que podría llevar a paradojas o a la expresión de valoraciones negativas, como sucedió en el caso de (79).

Dentro de los ejemplos de LUI3ESP con léxico apreciativo se encuentra (80), donde cualifica al inglés con el adjetivo *bonito*. La explicación que da respecto a esta valoración es ideológica, ya que menciona que esta lengua le permite aprender más idiomas. Además, destaca que toma clase de inglés en el nicho social escolar, lo que subraya la influencia de este entorno en las actitudes lingüísticas de este niño. De esta manera, podemos observar cómo la realidad contextual en la que se encuentra LUI3ESP, contribuye a la valoración positiva del inglés, un fenómeno que refleja no sólo la preferencia personal, sino también los valores el prestigio lingüístico que promueve el nicho social escolar.

9. Si te digo *inglés* piensas en

(80) LUI3ESP: 9. está bonito [...] porque aprendo más idiomas y tenemos clase de inglés y ya

AAR6ESP es un niño sin legado que en el ejemplo (81) valoró al español con el adjetivo *bonito* y continúa su explicación apoyándose en una ideología nacionalista, al afirmar que el español es de *nuestro país*. Esta noción, que suele adquirirse en el nicho social escolar, se refuerza a través de diversas actividades académicas, como los honores a la bandera y las efemérides de la semana. Estas prácticas institucionalizadas en el nicho social escolar contribuyen a consolidar un sentimiento de pertenencia, como signo de una identidad grupal (Ramírez, 2017) muy marcada. Lo curioso de este ejemplo es cómo los núcleos actitudinales, que son los elementos primordiales que expresan las valoraciones de los niños, poseen una carga valorativa central. Sin embargo, estos núcleos no existen de manera aislada,

sino que están insertos en un discurso valorativo más amplio que refleja las actitudes lingüísticas infantiles en su totalidad. Esta estructura discursiva permite identificar las valoraciones específicas hacia las lenguas o sus hablantes dentro de un marco ideológico e identitario.

2. Si te digo *español* piensas en

(81) AAR6ESP: es una lengua que todavía se habla es muy bonito porque es es porque porque es se refiere a nuestro *nuestro país*

Viendo con paralelismo los dos ejemplos anteriores, podemos identificar que los NSLE de 3° y 6° comparten maneras similares de valorar al inglés y al español, usando el adjetivo apreciativo *bonito*. Sin embargo, la valoración hacia el inglés se enfocó, sobre todo, en su utilidad, mientras que la valoración hacia el español está marcada por ideologías nacionalistas. En ambos casos, está la influencia del nicho social escolar, pero no precisamente gracias al léxico apreciativo, sino al discurso posterior en el que se esconden las actitudes lingüísticas subyacentes.

Un aspecto importante de las actitudes lingüísticas tiene que ver con cómo valoran los niños de mi muestra las imágenes estereotipadas de la foto etnografía en función de su fenotipo. Ejemplo de ello es lo que aparece en (82), en el cual FER3TRI respondió a la pregunta 14. *¿En qué se parecen?* al referirse a la imagen 1 de la niña con estereotipo triqui y a sus compañeros con legado etnolingüístico con el adjetivo *morenos*. Este tipo de respuesta refleja cómo los niños asocian el color de la piel con ciertos estereotipos culturales. En este sentido, la foto etnografía ha sido un instrumento útil para adentrarse al análisis de las actitudes lingüísticas infantiles, pues las imágenes permiten captar la forma de pensar

subjetiva de los hablantes. Como asegura Oliveros Espinosa (2019a, 2019b), son una fuente documental o registro etnográfico que acompaña a un texto, e incluso, pueden constituir el texto en sí mismas. Para que la imagen se convirtiera en un texto, desde mi punto de vista, los niños tuvieron que recurrir a estereotipos y modelos implantados en sus nichos socioculturales, para poder realizar una interpretación. Esto es algo que pudimos evidenciar en (63) y (69), donde el color de la piel morena suele asociarse con los HCLE. El ejemplo (82) también refuerza este tipo de valoraciones, donde la conexión entre el fenotipo y la identidad lingüística se vuelve una interpretación socialmente construida a través de los estereotipos.

14. ¿En qué se parecen? (imagen 1, niña con estereotipo triqui)

(82) FER3TRI: no porque los dos [...] hablan triqui y se parecen porque los dos son morenos

Para continuar con el tema del color de la piel, en el ejemplo (83) la respuesta de ABI6TRI respecto a la imagen estereotipada de la niña francesa, surge de la pregunta 5. *¿Qué lengua habla?* En este caso, ABI6TRI asocia que la niña de la imagen habla inglés por su color de piel *güeritos*. De entrada, aquí hay otro estereotipo relacionado con los hablantes de piel clara, ya que existe una relación *sine quo non* con hablar inglés, de manera similar a cómo se asocia el color de piel morena con hablar una lengua originaria. Lo interesante aquí es que, a diferencia del ejemplo (60), el adjetivo en diminutivo parece haber sido empleado con un sentido afectivo. Rico (2018) comenta que “existe evidencia que sugiere que las funciones predominantes del diminutivo son de carácter afectivo, como un medio que permite al hablante agregar un matiz lúdico al discurso” (p. 221). Cabe señalar que, en este contexto, *güeritos* no puede ser agrupado dentro de la categoría de léxico afectivo porque su significado

radica en el morfema *-ito* y en el contexto de uso, más que en el valor léxico *per se*. Aunque el diminutivo puede expresar cariño o suavizar el discurso, también puede tener connotaciones de distanciamiento o incluso menosprecio. Lo interesante es que la imagen 6 representan la otredad o *alitus* (Pfleger, 2018), es decir, que no pertenece al mismo grupo social de ABI6TRI. Aquí vemos cómo los niños, en ocasiones, pueden tener actitudes positivas hacia aquello que no es lo propio, dependiendo del rasgo valorado que, en este caso, es el fenotipo que se asocia con el color de la piel blanca y el cabello rubio.

5. ¿Qué lengua habla? (imagen 6, niña con estereotipo francés)

(83) ABI6TRI: este este inglés pero porque están güeritos

Los adjetivos *morenos* y *güeritos* en (82) y (83), nos remiten a una pigmentocracia (Lipschutz, 1944), un fenómeno social que ha tenido un impacto significativo en el ámbito lingüístico. Aunque estos adjetivos están lingüísticamente cualificando el fenotipo de los hablantes, tiene un trasfondo subjetivo, que subyace a la cultura. Los niños, al interpretar las imágenes estereotipadas, necesitan un desarrollo cognitivo que les permita asociar la lengua con el color de la piel. Esta asociación no es un mero acto de identificación visual, sino que refleja ideologías y estereotipos arraigados que los niños han internalizado en sus nichos socioculturales. Así, los términos *moreno* y *güerito* no sólo describen características físicas, sino que también evidencian cómo el color de la piel sigue desempeñando un papel central en la categorización social, contribuyendo a la pigmentocracia que refleja desigualdades. El uso del diminutivo es complejo de interpretar ya que en ocasiones puede ser despectivo porque “la atenuación puede servir para rebajar el efecto de palabras que se perciben como incómodas o inconvenientes (*braguitas, colita, culito*) o para disminuir el grado de la

cualidad denotada por ciertos adjetivos: *rojito* ‘un poco rojo’ [...]” (Real Academia Española, 2010, p. 169) y en otras situaciones puede ser afectivo. Lo interesante es mirar el contexto de aparición y la tendencia positiva o negativa de las valoraciones para establecer su significado pragmático-discursivo. Entonces, vemos que las actitudes lingüísticas son un hecho lingüístico holístico porque se vale de elementos lingüísticos, socioculturales y cognitivos, es decir, hay una interacción entre estos elementos para realizarse (Vygotsky, 1979; Hickmann, 1986, 2001; Berman, 1995, 2008; Bochner, Price et al., 1998; Berko Gleason y Bernstein Ratner, 1999; Serra et al., 2000; Ellis, 2015).

5. ¿Qué lengua habla? (imagen 6, niña con estereotipo francés)

(83) ABI6TRI: este este inglés pero porque están güeritos

Antes de finalizar este apartado, presento el ejemplo (84) que es similar a los ejemplos anteriores, en el sentido de que DIL3ESP valora a los hablantes en función de su fenotipo relacionado, una vez más, con la pigmentocracia (Lipschutz, 1944). No obstante, en este caso, el léxico apreciativo proviene de una NSLE de 3°. En respuesta a la pregunta *11. ¿Cómo son sus amigos?*, los adjetivos: *güeros* y *altos* cualifican a *niños estadounidenses*, mientras que el adjetivo: *misma* cualifica a *lengua*. El hecho de que los hablantes de piel blanca deban hablar inglés, a pesar de ser de nacionalidad francesa, se reafirma con los estereotipos de DIL3ESP acerca de lo estadounidense. Esto se puede interpretar como una manifestación de los prejuicios arraigados por la cultura, además de que: “esta otra forma de discriminación se muestra en [...] el valor que damos a las ideas importadas y a las modas y novedades venidas desde los centros de poder cultural norteamericanos y europeos” (Navarrete, 2004, p.117).

Lo que explica cómo ciertos estereotipos y valoraciones lingüísticas se vinculan estrechamente a los discursos de poder cultural y político.

11. ¿Cómo son sus amigos? (imagen 4, niña con estereotipo inglés)

(84) DIL3ESP: como *niños estadounidenses* [...] güeros altos y ya y hablan la misma lengua que él

En (85) la NSLE de 6° respondió a 2. *¿Me puedes contar una historia de este niño o niña?* con base en el léxico apreciativo aparece *indígena*, un adjetivo que está cualificando a *lengua*. Esta valoración surge a partir de la indumentaria de la niña y se complementa con léxico del juicio *se ve* que es un indicador de que lo que a continuación sigue y que forma parte de la opinión de CAM6ESP, en este sentido es un atenuador (Kornfeld y Avellana, 2018), pues quizá existe duda ante lo que dice, mientras que, en otros casos, los niños lo han empleado para posicionarse de manera interpersonal y que su imagen no se vea dañada ante el interlocutor (White, 2020).

2. ¿Me puedes contar una historia de este niño o niña? (imagen 7, niña estereotipo maya)

(85) CAM6ESP: se ve que es una niña que es habla como lengua una lengua indígena por su vestuario

El contraste entre (84) y (85) es interesante porque, por un lado, en el primer caso DIL3ESP asocia la imagen estereotipada del niño inglés, que es rubio, con la lengua, mientras que CAM6ESP realiza un vínculo entre la imagen estereotipada de la niña maya y su indumentaria. Es curioso que, salvo una niña que tuvo dudas y YOH6MAZ que asoció la imagen estereotipada árabe con un legado etnolingüístico, ningún otro niño haya vinculado alguna imagen de un NSLE con una lengua originaria o la imagen de un NCLE con una lengua extranjera. En todo caso, parece que el fenotipo como el color de la piel y la

indumentaria proviene de un racismo arraigado (Navarrete, 2004) que guía a los niños, en la construcción de sus propios estereotipos para identificar el origen y la lengua de los hablantes.

En lo que confiere a las conversaciones a partir de un cuento, fueron pocos los ejemplos con léxico apreciativo que encontré, pero (86) ilustra cómo respondieron los niños a 13. *¿Qué opinas de cómo actuaron los papás de margarita? ¿Por qué?* Aquí, destacan los núcleos actitudinales *otra* y *bonito* que cualifican a *lengua* y el léxico del juicio *mal*, un adjetivo que valora cómo actuaron los papás de Margarita pues, de acuerdo con la historia, le negaron su lengua de legado a sus hijos para evitar ser discriminados, por tal razón, el hecho de que GIS3NAH valore de tal manera su decisión, resultan ser actitudes lingüísticas positivas.

13. *¿Qué opinas de cómo actuaron los papás de Margarita? ¿Por qué?*

(86) GIS3NAH: [...] hicieron mal porque ser este de otra lengua es muy bonito

La pregunta: 6. *¿Qué harías tú en el lugar de Margarita?* propició que ING6NAH en (87) expresara de voz autoral los adjetivos: *indígena* y *(no es) importante* —en una construcción condicional— para cualificar a *lengua náhuatl*. También se observa léxico afectivo con el verbo *(no me) importarían* en el que ING6NAH es la voz autoral y *los comentarios* lo no importante. El trasfondo de esta respuesta son actitudes lingüísticas positivas hacia las lenguas originarias, lo cual no es común en muchos contextos, donde las lenguas originarias suelen ser estigmatizadas. La actitud positiva hacia la lengua originaria puede estar influenciada por la figura de la tía quien no sólo actúa como una autoridad en el nicho social familiar, sino que también desempeña un papel básico en la transmisión y

preservación de la lengua que le otorga un sentido de pertenencia y orgullo hacia su legado etnolingüístico.

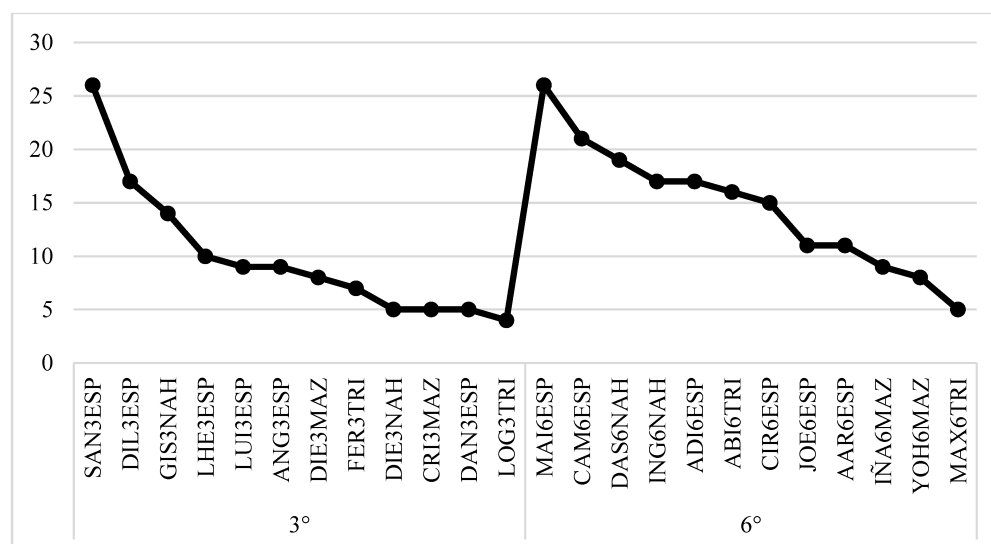
6. ¿Qué harías tú en el lugar de Margarita?

(87) ING6NAH: [...] (no me) importarían los comentarios de los demás / o sea tipos y ellos me dicen que la lengua indígena náhuatl no es este no cómo te explico si la lengua (no es) importante yo les diría que la que estoy aprendiendo soy yo no ellos

Al contemplar (86) y (87) vemos que las actitudes lingüísticas de ambas NCLE nahua son positivas respecto a situaciones de discriminación por el uso de la lengua. Esto es relevante, ya que, generalmente, los NCLE nahua tienden a ser los más aculturados, debido a las presiones sociales y educativas que a menudo desvalorizan su lengua y cultura. La principal diferencia entre ambas respuestas radica en la expansión del léxico valorativo en la niña de 6° (Clark, 2015), lo que sugiere que las actitudes lingüísticas se desarrollan con el paso de los años escolares.

Los resultados del léxico apreciativo vistos en la gráfica 7 muestran que el pico más alto está tanto en 3° como en 6°, pues en el primer caso SAN3ESP fue el que se valió de más léxico apreciativo, generando ese pico, mientras que en el segundo caso fue MAI6ESP. Aún con este resultado, los niños de 6° siguieron siendo los que más produjeron esta categoría, pues ya sabemos que el dominio creciente de las palabras y de las estructuras sintácticas son parte de los hitos principales de los años escolares (Clark, 2015) en el cual se encontraban los NCLE y NSLE de mi muestra, al momento de las entrevistas. En 3° es LOG3TRI el niño que menos léxico apreciativo mentó y en 6° fue MAX6TRI y por demás está decir que las diferencias individuales saltan a la vista con estos resultados.

GRÁFICA 7. *El léxico apreciativo por grado escolar: 3° y 6°*



Fuente: elaboración propia

4.3.2 El léxico apreciativo de los NCLE y NSLE

A lo largo de este capítulo y sus apartados, he realizado un recorrido por las tres categorías de análisis y su comparación según el grado y el legado, además de las disimilitudes obtenidas dependiendo el instrumento, la identidad y las ideologías. Ahora, toca el turno de analizar al léxico apreciativo en función del legado con el juego con campos léxicos, a saber, en (88), la pregunta 9. *Si te digo inglés piensas en* generó que ING6NAH utilizara el adjetivo *difícil* para cualificar el aprendizaje de la lengua, una ideología muy generalizada dentro de mi muestra e, incluso, dentro de las actitudes lingüísticas de los hablantes que quieren aprender inglés como segunda lengua.

9. Si te digo *inglés* piensas en

(88) ING6NAH: difícil porque cuando tomamos clases de inglés se nos hace muy difícil

En (89) la valoración inicia con léxico del juicio que sirve para expresar la óptica de la niña —lenguaje egocéntrico (Vygotsky, 1995)— con la perífrasis *pienso que es* donde MAI6ESP es la voz autoral y, al igual que en el ejemplo anterior, esta niña empleó el adjetivo *difícil* para cualificar al inglés, que es el atributo de la copula. La otra perífrasis impersonal *(te) puedes expresar*, indica permisibilidad y está modificada por el adjetivo *bien*, que juzga la manera de expresarse. Este ejemplo también incluye léxico afectivo: *enojo* y *tristeza* que la niña menciona para explicar que, con el inglés, puedes dar cuenta de esos sentimientos, lo cual resulta interesante, ya que son sustantivos que se pueden ubicar dentro de un polo negativo. Es interesante notar que la niña menciona que, tanto su hermano como su mamá saben inglés, y la dificultad que le representa aprenderlo debido a la existencia de dos variantes: la de Inglaterra y la de Estados Unidos. Este comentario refleja las ideologías lingüísticas que prevalecen en su nicho social familiar, las cuales influyen de manera significativa en la formación de las actitudes lingüísticas de MAI6ESP. El hecho de que se reconozcan diferentes variantes del inglés demuestra cómo las perspectivas lingüísticas del nicho social familiar impactan en la forma en que la niña percibe el idioma y, por ende, en sus valoraciones sobre el inglés.

9. Si te digo *inglés* piensas en

(89) MAI6ESP: y el inglés yo pienso que también es difícil de aprender y con eso también (te) puedes expresar muy bien pero con todo tipo de emociones como el enojo la tristeza y y mi hermano y mi mamá saben hablar a la perfección el inglés y también es demasiado difícil aprender porque hay dos tipos de inglés el inglés de Inglaterra y el inglés de Estados Unidos

Para finalizar, en (90) es donde más léxico apreciativo mencionó ADI6ESP, también refiriéndose al inglés con sus propios adjetivos: *cansado*, *cortitas* y *largas* —que cualifica a

las palabras del español e inglés, respectivamente—. El adjetivo *cansado* se torna hacia el polo negativo, aunque a través los núcleos actitudinales de afecto dice lo contrario con los verbos: *(me) encanta* y *(lo) amo*, en los que ADI6ESP es la voz autoral. Las incongruencias que se pueden identificar dentro de una misma respuesta no necesariamente indican contradicciones, sino que reflejan paradojas derivadas de la multiplicidad de perspectivas que existen en torno a una lengua, un hablante o una situación específica. Cada hablante posee un sistema de valores, conocimientos y experiencias que influye en su percepción. Este sistema valorativo, por ser complejo y diverso, puede dar lugar a interpretaciones distintas, a veces aparentemente opuestas, dentro de un mismo discurso. Lo que podría ser incongruente dentro de una respuesta es, en realidad, una muestra de la riqueza y complejidad del sistema valorativo de las actitudes lingüísticas. Estas actitudes se constituyen por un conjunto de elementos, tanto racionales como emocionales, que son moldeados por factores históricos, socioculturales, económicos y cognitivos, lo que explica la variedad de percepciones posibles dentro de una misma explicación.

9. Si te digo *inglés* piensas en

(90) ADI6ESP: el inglés, el inglés es un poco cansado, pero me encanta porque, es cansado porque las palabras que son cortitas en español son largas en inglés y lo amo porque pues yo lo práctico y me gustaría vivir ahí

Que los niños le asignen una apreciación *difícil/fácil* a una lengua, como hemos venido notando en (30), (36), (87), (88) y (89), está relacionado con el hecho de que se encuentran aprendiendo una lengua ajena a la propia. La dificultad radica en el proceso de aculturación, que hace que su percepción se vea influida de forma subjetiva por los patrones culturales que los rodean (Pfleger y Tiburcio, 2018). Desde luego, este tipo de respuestas

obedecen a ideologías lingüísticas transmitidas por los nichos sociales contextuales. Por otra parte, al reflexionar acerca de (88), (89) y (90), encuentro que las valoraciones de la NCLE y las NSLE son similares en el sentido de que valoran al inglés en función de su facilidad de aprendizaje, mientras que las diferencias radican en cómo explican sus respuestas, pues las de las NSLE demuestran tener más herramientas pragmático-discursivas, conocimiento y reflexión metalingüística acerca de la lengua (Gombert, 1992; Hess Zimmermann, 2010).

En el ejemplo (91) la pregunta 8. *Si te digo mazateco piensas en*, generó el léxico apreciativo de DIE3MAZ que consta del adjetivo *ocupada*⁸⁰, el cual caracteriza a su papá. Al respecto de este adjetivo, lo que resulta interesante es que se encuentra entre las respuestas más comunes que los niños dan cuando se les pregunta si sus padres les enseñan la lengua de su legado. Este hecho pone de manifiesto el tema de la falta de transmisión intergeneracional, que hace referencia al desplazamiento lingüístico dentro de un nicho social tan principal como lo es el familiar (Terborg y García 2011; Trujillo, 2012). En este nicho, se piensa que, para que los niños aprendan la lengua originaria, deben ser enseñados de manera formal, similar a un sistema educativo institucionalizado, sin considerar la relevancia de la interacción cotidiana con la lengua. Por otro lado, DIE3MAZ también incorpora léxico del juicio mediante la perífrasis *(me) gustar hablar* en indicativo del condicional, que siendo el propio niño la voz autoral, expresa deseo por hablar la lengua con su papá.

8. Si te digo *mazateco* piensas en

(91) DIE3MAZ: es que mi papá no me enseña porque está ocupada // para hablar dos lenguas no tres tres (me) gustaría hablarla hablar con mi papá con su idioma y nada más

⁸⁰ No hay concordancia de género, pero no es relevante para este estudio.

Por su parte, en la misma pregunta del ejemplo anterior, SAN3ESP indica en (92) con los adjetivos propios de léxico apreciativo, qué el mazateco es una lengua *bonita*, *valiosa* y *única*. Sólo reflexiona acerca de este último adjetivo mencionando que ningún otro país tiene esa lengua.

8. Si te digo *mazateco* piensas en

(92) SAN3ESP: pienso que es que es una lengua bonita es que bueno lo mismo lo mismo que las otras valiosa porque pues también es una lengua única no hay otro país que tenga esa lengua

Lo particular de (91) y (92) se ubica en que son ejemplos de dos niños de mundos opuestos valorando una lengua originaria como el mazateco con un léxico valorativo muy similar, basado en adjetivos propios de la apreciación y verbos que expresan juicios. En este contexto, el léxico utilizado por los niños refleja su percepción personal subjetiva, así como la que prevalece en el nicho social escolar. Esto sugiere que este nicho juega un papel crucial en la reestructuración de las actitudes lingüísticas infantiles, influenciando la manera en que los niños perciben y valoran las lenguas originarias, como el mazateco, en contraste con otras lenguas extranjeras.

Al responder la pregunta 7. *Si te digo francés piensas en*, MAX6TRI empleó pocas apreciaciones, como en el caso de (93), donde se incluye el adjetivo *elegante*, que vincula con la actividad de pintar. Una vez más, vemos cómo, a través de ideologías lingüísticas, se asocia el estereotipo, que en este caso es de *lo francés*, con la lengua misma. Al iniciar su valoración, la voz autoral de MAX6TRI emplea el verbo (*me*) *encanta* en el que, aunque no está explícito, el francés es lo encantado. Este verbo expresa un gusto en demasía, que no surgió en el momento en que valoró al triqui, tal como vimos en (71), lo cual respalda la

noción de que los niños tienden a valorar de manera más positiva a las lenguas extranjeras, mientras que las lenguas vinculadas a su herencia etnolingüística suelen ocupar un lugar marginal en sus actitudes lingüísticas.

7. Si te digo *francés* piensas en

(93) MAX6TRI: (me) encanta mucho porque este hablan así como que elegante y porque, además, este, les gusta, me gusta mucho pintar
ENTR: y ¿por qué es elegante?
MAX6TRI: porque luego, este, hay mucha gente que luego le gusta mucho pintar

Por su parte, las ideologías también resuenan en el ejemplo (94) a partir del adjetivo *elegante*, que también fue utilizado por CAM6ESP para caracterizar al francés. La niña hace referencia a las palabras y su pronunciación, haciendo uso de su reflexión metalingüística (Gombert, 1992; Hess Zimmermann, 2010) acerca de la lengua.

7. Si te digo *francés* piensas en

(94) CAM6ESP: a Francia es elegante por sus palabras por su forma de decirlos y por su acento

Como vimos en (93) y (94), es común que los hablantes asocien la elegancia con los franceses, una conexión que se establece a partir de estereotipos que se adquieren mediante la cultura. Estos estereotipos no son ideas aisladas, sino que están profundamente influenciados por las ideologías lingüísticas que se transmiten mediante el contexto social. En gran parte, esta asociación se forma a través de una subjetividad infantil (Espinoza Gómez, 2013), ya que los niños son receptivos a las representaciones mediáticas que los rodean, como las que provienen de los medios de comunicación y la industria del cine. Estas

representaciones se repiten una y otra vez, siendo parte de las actitudes lingüísticas más recurrentes en los hablantes.

En la foto etnografía, se desprende la respuesta a la pregunta 8. *¿Cómo es la familia de este niño o niña?* Tal como en el ejemplo (95), el léxico apreciativo *fea* lo utilizó para cualificar a la lengua originaria nahua de ING6NAH. Asimismo, el adjetivo *raro*, que forma parte del léxico del juicio, también está cualificando al náhuatl. Merece la pena señalar que este es un ejemplo no autoral, porque la niña está describiendo, a partir del estilo indirecto, lo que le han dicho a su tía en la calle sobre el náhuatl. Este tipo de comentarios contribuye a que muchos HCLE abandonen y dejen de transmitir su lengua originaria de manera intergeneracional.

8. *¿Cómo es la familia de este niño o niña?* (imagen 1, niña estereotipo triqui)

(95) ING6NAH: [...] a mi tía ahora que le dicen: "ay hablas muy raro o tu *lengua* está muy fea"

Lo que aparece en (96) responde a 4. *¿De dónde es este niño o niña?*, mediante el adjetivo *indígenas* que cualifica a *lenguas*. Un aspecto relevante de esta respuesta es que CAM6ESP identifica que la imagen 7, que muestra a una niña con estereotipo maya, proviene de un *pueblito*. Este sustantivo lleva un diminutivo, cuyo principal propósito es expresar la idea de algo pequeño, como es el caso. Empero, lo que quiero resaltar es que en los NSLE existe una relación intrínseca entre ser de un pueblo y hablar una lengua originaria. Este estereotipo, que hemos venido observando en los ejemplos de los niños, subyace a influencias contextuales y refleja cómo las percepciones sobre las lenguas originarias se asocian con ideas de ruralidad y pertenencia a comunidades más pequeñas.

4. ¿De dónde es este niño o niña? (imagen 7, niña con estereotipo maya)

(96) CAM6ESP: de es que no sé muy bien, pero de un pueblo, o sea, por ejemplo, podría ser un *pueblito* de aquí donde hablan lenguas indígenas

La comparación de los ejemplos antes mencionado indica que el estereotipo del indígena está asociado con hablar raro, ser de un pueblo y ser morenos, como se observó también en los ejemplos (63), (64) y (65). En relación con el adjetivo *indígenas*, he detectado que los niños lo utilizan a menudo y lo entienden como *una persona que viene de otro lado y habla otra lengua* (Hernández, 2020). Aunque esta definición no conlleva a una valoración léxica positiva ni negativa, se posiciona más bien a nivel pragmático-discursivo, ya que se relacionan con la otredad —*alitus*—; es decir, con lo que es diferente y foráneo (Pfleger, 2018), algo con lo que los NCLE no quieren ser reconocidos. Entonces, el significado de *indígena* va más allá de lo léxico, situándose en el nivel pragmático, ya que tanto los NCLE como los NSLE infieren su significado en función del contexto de uso en el que aparece. De esta manera, los niños suelen conformar actitudes lingüísticas negativas basadas en estas percepciones.

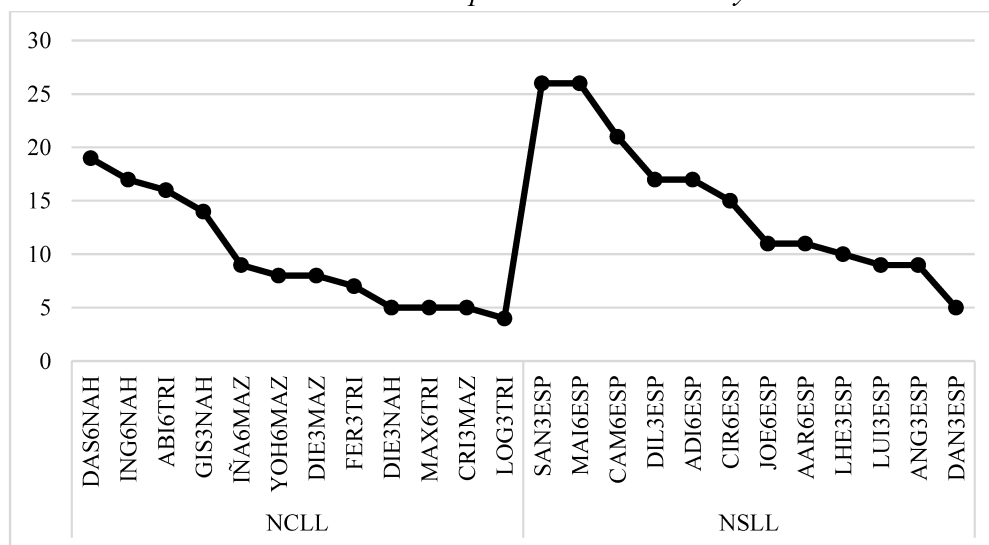
Como dato revelador, los niños de 3° se valieron de adjetivos para cualificar a las lenguas y los hablantes, tales como: *amistoso, único, especial, genial, morenos, güeros, altos, misma, otra y bonito*, que fue el más repetido. En cambio, los niños de 6° utilizaron: *maravilloso, padre, bonito, güeritos, importante e indígenas*. En ambos grupos el común denominador fue *bonito*.

En los ejemplos de los NCLE aparecieron los adjetivos *difícil, ocupada, elegante y fea*. Los NSLE también expresaron *difícil y elegante*, además de *cansado, cortitas, largas,*

bonita, valiosa, única e indígenas. A mi parecer, no es raro que haya aparecido este último adjetivo en ese grupo si pensamos que los NCLE solían hablar de la otredad, más que de sí mismos.

Al analizar las desigualdades de NCLE y NSLE a partir de la apreciación en la gráfica, observo que, con más léxico apreciativo, destacan las NCLE DAS6NAH e ING6NAH y de los NSLE SAN3ESP y MAI6ESP. El NCLE con menos léxico apreciativo fue LOG3TRI, además del NSLE, DAN3ESP. También se puede notar que las apreciaciones de los NSLE son superiores a las de los NCLE, pues parece ser que los NSLE tienden a valorar más las lenguas y los hablantes, en función de su percepción individual y social, también obtuve este resultado porque en el juego con campos léxicos estos niños se valieron de una mayor cantidad de adjetivos para caracterizar las lenguas y demostraron tener más conocimiento acerca de las mismas.

GRÁFICA 8. *El léxico apreciativo de NCLE y NSLE*



Fuente: elaboración propia

4.2.3 Resultados del léxico apreciativo por grado y legado

A lo largo de este apartado, hemos observado que el léxico apreciativo se utiliza con frecuencia en una misma respuesta, especialmente en el juego con campos léxicos. Esta categoría de léxico a menudo requiere que los niños aporten explicaciones para respaldar sus valoraciones. Cuando los niños describen una lengua como *bonita* o *fea*, suelen proporcionar las razones por las que la conciben o perciben de esa manera, revelando así un discurso en el que se evidencian sus actitudes lingüísticas. Por ejemplo, IÑA6MAZ describe al español como *increíble, porque casi todos, casi, bueno, casi todos los países hablan español*, lo que ilustra cómo sus opiniones están sustentadas en explicaciones específicas.

Los adjetivos usados por los niños tienen dos roles principales: 1) dar coherencia y cohesión a sus conversaciones (Barriga Villanueva, 1992; Serra *et al.*, 2000; Cutillas y Tolchinski, 2017; Aravena, 2021) y 2) expresar valoraciones —positivas y negativas—, que cualifican una lengua, hablante o situación, revelando actitudes lingüísticas.

La apreciación lingüística es tanto interna como externa, ya que refleja la percepción individual y social de los hablantes. Es subjetiva porque, como señalan Rico (2018), Cuddy y Friske (2002), clasificar a un hablante en una categoría específica no garantiza que posea todos los rasgos asociados a esa categoría. Más bien, se basa en cómo los hablantes perciben si, en sus mentes, las características atribuidas a los miembros de una categoría se ajustan o no a un individuo. Para ello, es esencial agrupar objetos y eventos según la experiencia y las similitudes de sus atributos. Adicionalmente, esta categoría de análisis no siempre se puede clasificar como positiva o negativa a nivel léxico; sin embargo, a nivel discursivo, es posible recuperar esta información. De hecho, en una misma respuesta pueden coexistir las tres

categorías de análisis positivas y negativas al mismo tiempo, como pudimos ver a lo largo del análisis.

El discurso de donde surgieron las apreciaciones infantiles también proporciona información sobre la relevancia del español como lengua coíné en contextos de contacto lingüístico, la utilidad de las lenguas en el ámbito laboral⁸¹, y cómo la subjetividad infantil (Espinoza Gómez, 2013) que desatan los medios de comunicación, influye en la percepción de las lenguas. Además, los niños mencionaron ideologías que dan lugar a estereotipos sobre las lenguas y sus hablantes. He observado que los NSLE tienden a apreciaciones positivas de las lenguas originarias y sus hablantes, aunque su conocimiento sobre ellas es limitado y suelen preferir las lenguas extranjeras. En conjunto, estos datos, de manera general, reflejan las actitudes lingüísticas infantiles.

En el juego con campos léxicos, los adjetivos de GIS3NAH describen al triqui como *bonito* y *especial*, mientras que ING6NAH usó un léxico afectivo para valorar lenguas originarias, mostrando una explicación más profunda influenciada por la etapa de los años escolares.

En el caso de la valoración hacia el inglés, identifiqué que CRI3MAZ utilizó el adjetivo: *genial*, mientras que IÑA6MAZ *maravilloso* y *padre*. Estos adjetivos positivos, entre otros usados por los niños, para describir esta lengua, tendieron a ser hipérboles, exagerando las cualidades de lo valorado, mientras que esto no ocurrió, por ejemplo, cuando

⁸¹ Trujillo (2012) en su investigación encontró perjudicial hacia los hablantes y la lengua mixe que en las ciudades o centros migratorios exista la presión derivada de necesidades económicas que le otorgan un papel de *inutilidad económica* al mixe.

estos NCLE mazateco valoraron su propio legado etnolingüístico. El hecho de que existan familias etnolingüísticas migrantes en Estados Unidos y de que el nicho social escolar imparta clases de inglés obligatorias a los niños, hace que estos tengan actitudes lingüísticas positivas hacia el inglés, lo que sugiere que los nichos sociales, sobre todo el escolar, incida en sus valoraciones lingüísticas. También vemos el reflejo y reproducción de ideologías como el prestigio y la utilidad de la lengua, influenciados por el entorno escolar y la percepción social.

Pude notar que las valoraciones infantiles de los NCLE triqui cambian a medida que avanzan en los años escolares. Por ejemplo, mientras que LOG3TRI usó el adjetivo *agradable* para describir a la lengua originaria triqui, MAX6TRI empleó el adjetivo opuesto *desagradable*, además de núcleos actitudinales de las otras categorías de análisis. Este cambio sugiere que el léxico apreciativo en relación con el triqui es limitado y descriptivo, además de que refleja dos maneras distintas de interpretar una valoración negativa. Una de ellas es la escasa utilización de léxico valorativo, y la otra, se relaciona con el significado léxico y pragmático-discursivo subyacente. La aparición de *desagradable* es un indicativo de que en este instrumento no cuidó su imagen, como en el resto de sus respuestas, expresando sus verdaderas y genuinas valoraciones. De ahí la relevancia de incluir tres instrumentos distintos en el método de trabajo.

En los ejemplos que de NSLE que valoraron al inglés y al español, al primero lo cualificaron como *bonito*. El niño de 3° justificó esta valoración por su utilidad para aprender más idiomas y la obligatoriedad de su estudio en la escuela, lo que sugiere la influencia del nicho social escolar en sus actitudes lingüísticas. En cambio, el niño de 6° calificó al español

como *bonito* y basa su valoración en una ideología nacionalista relacionada con actividades escolares como los honores a la bandera. Ambos ejemplos muestran que niños de 3° y 6° valoran al inglés y al español con el mismo adjetivo, pero debido a razones diversas, a saber, mientras al inglés se valora por su utilidad, al español se le vincula con ideologías nacionalistas, reflejando la influencia del entorno escolar en las actitudes lingüísticas.

En la foto etnografía, la NCLE triqui de 3° respondió sobre la imagen estereotipada de la niña de su mismo legado usando el adjetivo: *morenos* para describir y asociar el color de piel morena con HCLE. La foto etnografía me permitió explorar cómo los niños valoran el fenotipo de los hablantes y lo vinculan con la lengua originaria, además de cómo las imágenes reflejan estereotipos socioculturales que, por lo general, los niños ya reconocen. En cambio, la NCLE triqui de 6°, al ver la imagen de una niña con estereotipo francés, la asocia con el inglés debido a su apariencia rubia son: *gueritos*, indicando la relación entre el color de piel clara con ser hablante de inglés, que suelen ser como resultado del fenómeno de la pigmentocracia (Lipschutz, 1944). Respecto al diminutivo, tiene muchos significados dependiendo del contexto, aunque en este caso particular parece tener un uso atenuativo más que afectivo.

La situación anterior fue similar en la comparación de la imagen de los niños con estereotipo inglés y maya de DIL3ESP y CAM3ESP. El uso del diminutivo *güeritos* sugiere un matiz afectivo, aunque también refleja un aspecto despectivo, para cada caso, debemos mirar en qué contexto aparece y si las valoraciones adyacentes tienden a ser la positivas o negativas para determinar su significado pragmático-discursivo. La actitud positiva hacia el fenotipo blanco y rubio, en contraste con la percepción de las lenguas originarias, muestra

cómo los niños pueden tener actitudes variadas hacia lo diferente, dependiendo de los rasgos valorados.

Respuestas extraídas del cuento como la de la NCLE nahua de 3° incluyen adjetivos como *otra* y *bonito* que valoran la lengua del cuento, tutu. Esto indica actitudes lingüísticas positivas por parte de esta niña, mientras que la niña de 6° del mismo legado empleó adjetivos como *indígena* y *(no es) importante* para valorar la lengua náhuatl, valoraciones positivas hacia las lenguas originarias. Ambas NCLE nahua muestran actitudes lingüísticas positivas hacia la discriminación por uso de la lengua. La diferencia radica en que la niña de 6° usa un léxico valorativo más amplio (Clark, 2015), debido a la etapa de desarrollo lingüístico más avanzada en la que se ubica.

Por último, el instrumento —y sus preguntas— de las conversaciones a partir de un cuento favoreció el uso del adjetivo *difícil* tanto en la NCLE, como en las NSLE. Este léxico apreciativo es común para describir el inglés, reflejando una percepción negativa generalizada en el aprendizaje de la lengua, aunque los segundos muestran explicaciones más detalladas y reflexiones metalingüísticas (Gombert, 1992; Hess Zimmermann, 2010), vinculadas con la etapa de los años escolares. Además, se observa que las actitudes lingüísticas, las ideologías y el conocimiento sobre el inglés pueden estar influenciados por los nichos sociales familiar y escolar. La percepción de dificultad en el aprendizaje de una lengua extranjera es subjetiva y está influenciada por los patrones culturales.

Las diferencias por años escolares y el instrumento del juego con campos léxicos indican que, a pesar de que DIE3MAZ y SAN3ESP corresponden a mundos opuestos, al

valorar al mazateco, lo hacen de manera similar a partir de adjetivos apreciativos y verbos con aspecto juicioso. Esta es una manera de comprobar la intervención del nicho social escolar en las actitudes lingüísticas infantiles.

Ya vimos que MAX6TRI y CAM6ESP realizaron una asociación de la elegancia con los franceses debido a estereotipos adquiridos culturalmente, influenciados por ideologías lingüísticas transmitidas por los nichos sociales contextuales. Esta conexión se forma en gran medida a través de la subjetividad infantil (Espinoza Gómez, 2013), ya que los niños son sensibles a las representaciones mediáticas, especialmente las provenientes de los medios de comunicación y el cine, que se repiten de forma constante y conforman actitudes lingüísticas comunes.

Encontré que ING6NAH y CAM6ESP compartieron un estereotipo del indígena vinculado con hablar raro, ser de un pueblo y tener la piel morena. Los niños usan frecuentemente el adjetivo *indígena*, entendiéndolo como una persona de otro lugar que habla una lengua diferente (Hernández, 2020). Aunque esta definición no tiene una valoración explícita positiva o negativa, se asocia con la otredad —*alitus*—, es decir, con lo diferente y foráneo (Pfleger, 2018), algo que los HCLE no desean ser. Así, el significado de *indígena* va más allá de lo léxico y se posiciona en el nivel pragmático, ya que su interpretación depende del contexto de uso, lo que lleva a los niños a desarrollar actitudes lingüísticas negativas hacia los indígenas.

4.4 Algunos resultados comparativos entre el afecto, el juicio y la apreciación por instrumento

Respecto a algunos datos numéricos que obtuve de la relación entre el afecto, el juicio y la apreciación y su relación con el juego con campos léxicos, los resultados de la gráfica 9 permiten apreciar que las lenguas con más valoraciones fueron el triqui, el inglés, el español y el náhuatl.

La prevalencia de las apreciaciones sobre el juicio y el afecto en relación con el triqui refleja cómo los niños, tanto NCLE como NSLE, se relacionan con esta lengua a través de una interacción cotidiana y visible en su nicho social escolar. Dado que la comunidad triqui es una de las más destacadas dentro de este nicho, ambas realidades tienen una conexión directa con ella, lo que los lleva a valorar esta lengua en términos de la apreciación que exalta las cualidades de los hablantes y sus lenguas.

El inglés fue la lengua extranjera que generó más actitudes positivas, primero con léxico apreciativo, seguido del afectivo y del juicio, debido a su prestigio y la conexión con factores económicos, lo que está relacionado con lo que se conoce como la *ideología del producto (profit)*, que permite explicar cómo es que las lenguas llegan a ser concebidas como productos con los que es posible avanzar social y económicamente (García, 2023).

Enseguida, en la gráfica 9 aparece el español, valorado, sobre todo, con léxico apreciativo, seguido del afectivo y juicioso. La baja presencia de léxico del juicio en el caso del español podría reflejar una actitud menos crítica hacia la lengua en comparación con otras lenguas extranjeras u originarias. Esto se debe, en parte, a que el español, al ser una lengua

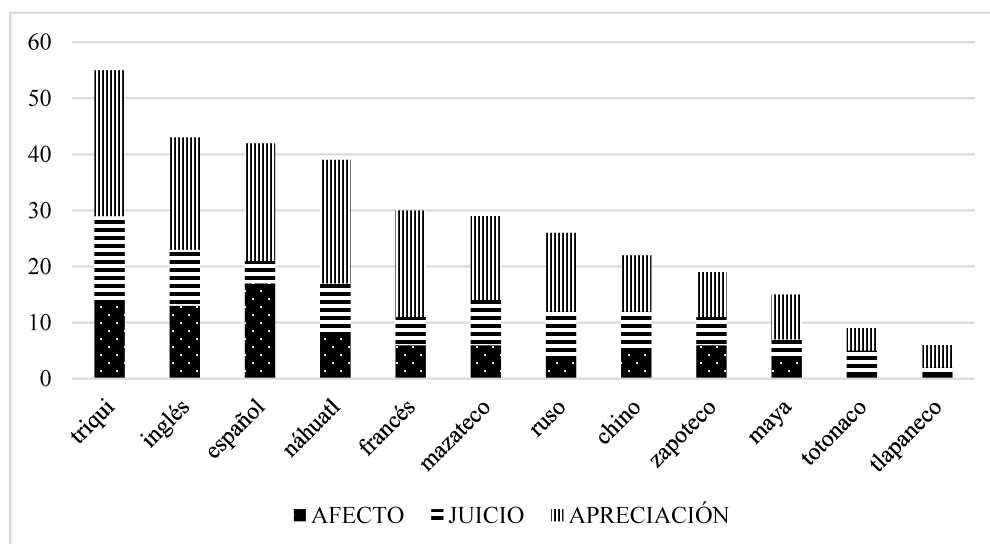
dominante y hablada por todos los niños de la muestra, no está percibida como "extraña" o "ajena", lo cual disminuye la necesidad de emitir juicios sobre ella. En cambio, las lenguas asociadas con la otredad o alter (Pfleger, 2018), como las lenguas originarias, son más propensas a ser juzgadas desde una perspectiva externa, ya que son vistas como diferentes o menos conocidas, lo que crea un espacio para la desvalorización. Además, el hecho de que los NCLE hablen el español como lengua materna contribuye a un fuerte arraigo identitario con este idioma. Este arraigo, lejos de generar juicios, fortalece la percepción de familiaridad y pertenencia, reduciendo la necesidad de emitir juicios sobre su valor o legitimidad. Así, el español se percibe como parte integral de su identidad, lo que puede explicar la escasa presencia de léxico del juicio en su uso porque “la identidad se construye a la par con nuestra lengua materna o identitaria que sirve de instrumento de vinculación, creación de sentido y de valor existencial primario” (Pfleger, Introducción, 2018, p. 11). Asimismo, por ideologías al interior del nicho social escolar (Van Dijk, 2006) que tienen que ver con “la construcción y legitimación del poder, producción de relaciones sociales de igualdad y diferencia y la creación de estereotipos culturales de tipos de hablantes y grupos sociales” (Spitulnik, 2012, p.214), los NCLE tienden a otorgarle al español una supremacía con respecto a las lenguas originarias.

Por su parte, el náhuatl también fue una lengua muy valorada. En este caso, destaca el léxico apreciativo, por mucho, seguida del juicioso y por último el afectivo. Este resultado quizá se debe a que es una de las lenguas originarias más visible y familiar en la realidad contextual de los niños. Este orden de uso del léxico valorativo refleja cómo los niños tienden a valorar el náhuatl considerando sus cualidades. El léxico del juicio y el afectivo, aunque

presentes, ocupan un lugar secundario, lo que sugiere que los niños tienden a reconocer el náhuatl más desde su valor cualitativo que desde una visión crítica implantada por las normas sociales y morales o una conexión sentimental o emocional más profunda. Esto subraya cómo la visibilidad y el conocimiento de una lengua dentro del nicho social escolar pueden influir en las actitudes lingüísticas ya que “sigue siendo un espacio tradicional de aprendizaje académico, y con ello es primordialmente unidireccional y monocultural [...] el problema sigue con los libros de enseñanza que se restringen a proporcionar una visión cultural del contexto de la lengua-cultura meta y casi nunca incluyen la lengua-cultura de salida” (Pfleger y Tiburcio, 2018, pp. 65-66).

El francés y el mazateco obtuvieron resultados muy similares, pues resulta ser que son de las lenguas moderna y originaria, respectivamente, más reconocidas por los niños, de ahí que sean de las que más léxico apreciativo hayan adquirido, en adelante, es un vaivén valorativo que depende de factores como la ideología, el prestigio, la identidad, etcétera, de los niños hacia las lenguas, tal como vimos en los ejemplos del análisis.

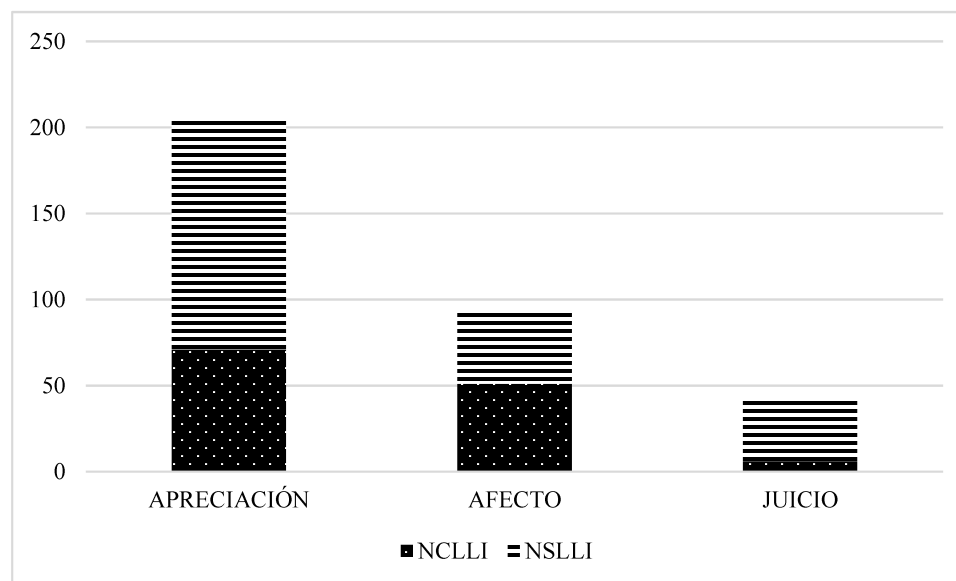
GRÁFICA 9. *Afecto, juicio y apreciación en el juego con campos léxicos por lengua*



Fuente: elaboración propia

La gráfica 10 deja evidencia de que en el juego con campos léxicos la apreciación fue la categoría más funcional para que los niños expresaran sus valoraciones, sobre todo en el caso de los NSLE, a continuación, el afecto fue el más útil y los resultados entre NSLE y NCLE son semejantes. Por último, el juicio resultó ser de gran provecho para los NSLE. Este resultado no es sorprendente, ya que lo esperado era que los niños emplearan más adjetivos para cualificar a las lenguas o aspectos relacionados con ellas, lo que demuestra que el instrumento y sus preguntas juegan un papel determinante. No obstante, se observan diferencias en el uso en función de la lengua originaria. El hecho de que los NSLE hayan producido la mayor cantidad de léxico apreciativo, seguido por juicios, podría deberse a que, en sus respuestas, extendieron sus explicaciones con estos núcleos actitudinales.

GRÁFICA 10. *Afecto, juicio y apreciación de los NCLE y NSLE en el juego con campos léxicos*

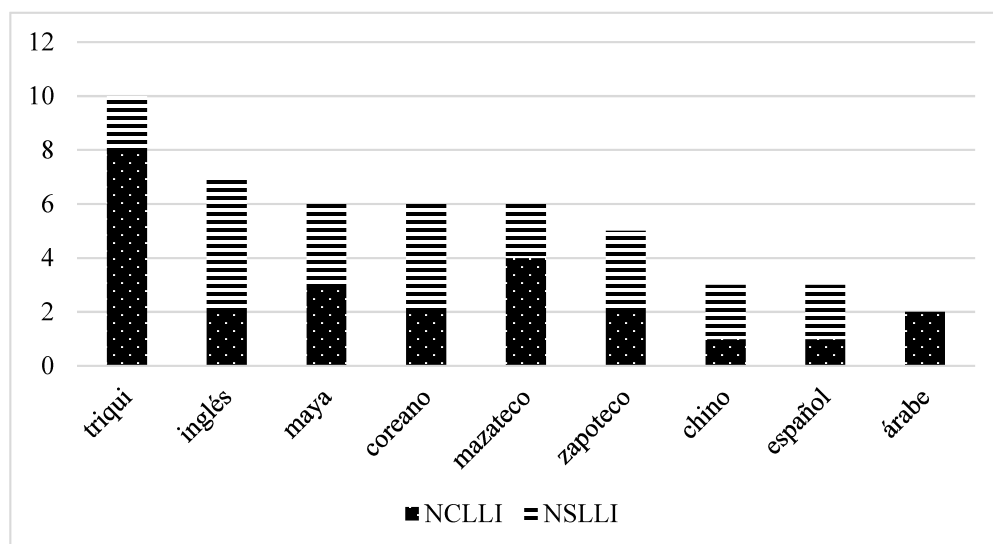


Fuente: elaboración propia

En lo relativo a la gráfica 11 es importante que mencione que, en muchas ocasiones tanto NCLE como NSLE confundían la lengua originaria de la imagen. El elemento principal en el que los niños se basaban era la indumentaria; enseguida se centraban en el fenotipo, como el color de la piel, el cabello y los ojos y, por último, en el contexto situacional de la imagen. Por estas mismas razones, considero que las imágenes estereotipadas presentadas a los niños funcionaron como un texto interpretable, en tanto permitieron múltiples lecturas y significados. Los niños construyeron descripciones e historias a partir de una interpretación subjetiva de lo observado, lo que revela cómo su mirada está mediada por conocimientos y experiencias previas, además de referentes culturales. Otro rasgo interesante de haber empleado este instrumento radica en la consigna que les permitía a los niños elegir dos imágenes estereotipadas y, desde luego que, su criterio de selección fue una oportunidad para

reconocer sus actitudes lingüísticas a través de la explicación. La imagen estereotipada de la niña triqui fue la que más niños seleccionaron, sobre todo los NCLE. Todos los niños que eligieron esta imagen acertaron en distinguir que es una niña triqui, pues es la comunidad étnica más visible dentro del nicho social escolar. A continuación, la imagen del niño con estereotipo inglés fue la que más atrajo a los niños, seguida de la imagen estereotipada de la niña maya de la que nadie reconoció su origen etnolingüístico. La imagen del niño con estereotipo y origen coreano también fue una de las más llamativas para los niños, probablemente derivado de la globalización del K-pop y su influencia en las nuevas generaciones. La imagen de los niños con estereotipo y legado etnolingüístico mazateco, zapoteco, chino, español y árabe, de esta manera descendente, fueron elegidas y, de igual manera, los niños no lograron asociarlos con su lengua y origen étnico, aunque en el caso de ser imágenes estereotipadas de NCLE, las asociaban con venir de Oaxaca o de algún pueblo, ser pobres, de piel morena, baja estatura y peso y provenir de familias numerosas, lo cual es un indicio de cómo los niños de mi muestra ya han adquirido, de sus nichos sociales, estereotipos de cómo es lo étnico. En el caso de la imagen 12, muchos niños de 3° y uno de 6° lograron asociarla de forma correcta con el español, pues se guiaban de la indumentaria occidental para identificarlo.

GRÁFICA 11. *Imágenes estereotipadas elegidas por los NCLE y NSLE*

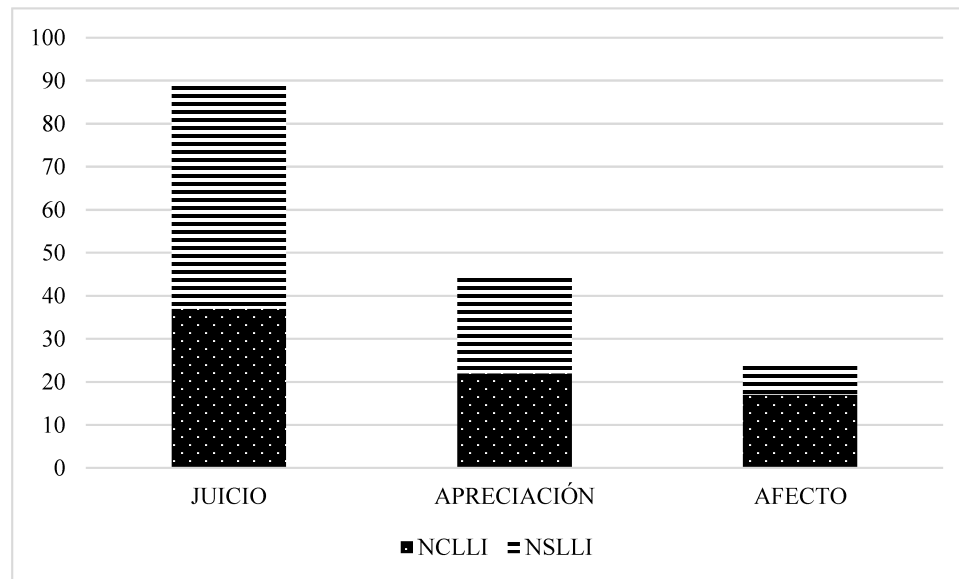


Fuente: elaboración propia

Por otra parte, en la gráfica 12 presento los resultados del afecto, el juicio y la apreciación respecto a la foto etnografía. Lo que podemos observar es que el léxico del juicio fue la categoría de análisis más productiva en este instrumento y fueron los NSLE los que más la emplearon, enseguida fue el léxico apreciativo y los resultados por legado fueron muy equitativos. Por último, encontramos al léxico afectivo y en este caso los NCLE emplearon más de este tipo de léxico. No debemos olvidar que estos resultados están influenciados por el instrumento utilizado y sus preguntas, que buscaban obtener valoraciones a partir de estereotipos, los cuales tienden a ser juzgados, ya sea por la otredad o por personas que se identifican con las imágenes. Este resultado sugiere que las imágenes estereotipadas generan diferentes valoraciones en función del legado etnolingüístico de origen del niño que valora. Los NSLE emiten más juicios subjetivos, quizá porque son conscientes de su posición dentro del grupo hegemónico y, desde su privilegio, pueden valorar las imágenes de manera

intersubjetiva, tal como lo describe White (2020). En cuanto al léxico apreciativo, fue similar en ambos grupos, dado que los adjetivos son la categoría gramatical más utilizada para cualificar personas. Por otro lado, el léxico afectivo, que muestra una clara preferencia por los NCLE, podría estar condicionado por factores como el conocimiento previo, el origen étnico y el arraigo identitario de los niños, los cuales influyen en cómo expresan sus valoraciones hacia imágenes estereotipadas de diferentes niños.

GRÁFICA 12. *Afecto, juicio y apreciación de NCLE y NSLE en la foto etnografía*

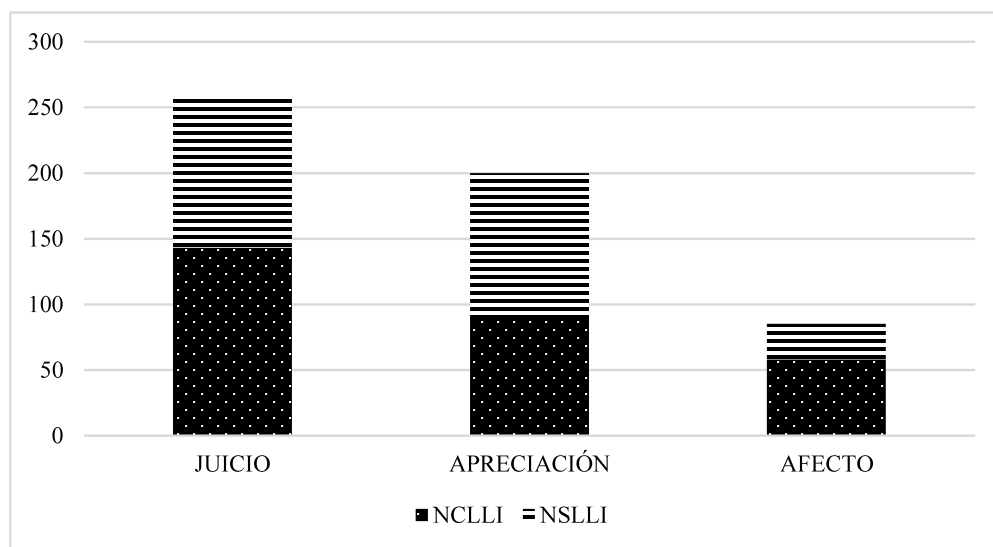


Fuente: elaboración propia

La gráfica 13 indica que, en las conversaciones a partir de un cuento, al igual que en la foto etnografía, el léxico del juicio ha sido el más productivo, sobre todo por parte de los NCLE, le secunda el léxico apreciativo y el afectivo, en ambos casos también fueron más usados por los NCLE. Nuevamente, el instrumento y sus preguntas resultan determinantes para la manifestación del léxico del juicio, ya que las situaciones hipotéticas presentadas en

el cuento permitieron que los niños emitieran valoraciones subjetivas, basadas en reglas sociales y morales, sobre los eventos descritos. La proporción casi equitativa entre NCLE y NSLE en las tres categorías de análisis podría reflejar que ambos grupos de niños han experimentado o escuchado situaciones similares, ya sea de manera autoral o no autoral.

GRÁFICA 13. *Afecto, juicio y apreciación de NCLE y NSLE en las conversaciones a partir de un cuento*



Fuente: elaboración propia

Como hemos notado, los resultados de las categorías de análisis varían en cada uno de los instrumentos utilizados, y esto se debe a varias razones. Una de las principales está relacionada con el legado etnolingüístico, mientras que la otra tiene que ver con la finalidad específica de cada instrumento. En este sentido, el propósito de emplear tres instrumentos diferentes fue precisamente recopilar un corpus amplio y comparable, lo cual refleja cómo las valoraciones individuales pueden cambiar según lo que se valore, el transcurso del tiempo y en el nicho social en que se producen.

Reflexiones finales

La elaboración de esta tesis ha sido un proceso revelador, en el que comprendí que, más allá de constituir un proyecto de titulación, representa un proyecto de vida. No se trata de un cierre, sino de una etapa dentro de un camino continuo de aprendizaje. Los hallazgos cualitativos aquí presentados no son conclusivos, sino el reflejo de un estudio de caso abordado de forma transversal, cuyas implicaciones siguen abriéndose a nuevas preguntas, experiencias y posibilidades de investigación.

Si bien no puedo afirmar con la contundencia que exigen las conclusiones, puedo reflexionar que, tanto el marco teórico, como el diseño metodológico, en su complejidad, fueron fundamentales para aproximarme de forma profunda a mi objeto de estudio y cumplir con el objetivo propuesto. A través de la observación etnográfica y las respuestas de los veinticuatro niños, que me permitieron conformar un corpus y llevar a cabo el análisis, pude demostrar cómo el léxico valorativo refleja las actitudes lingüísticas de los niños, las cuales se organizan en un *continuum* que abarca tanto lo positivo como lo negativo.

Pude dar respuesta a todas las preguntas que me guiaron para lograr mi propósito inicial, desde la definición de los términos medulares —actitudes lingüísticas, núcleo actitudinal, nicho social escolar, léxico valorativo, entre otros más—, hasta la comparación del léxico valorativo entre niños de dos grados —que me acercó a su relación con el desarrollo lingüístico y sus discontinuidades evolutivas— y de NCLE y NSLE —que me puso frente a la interacción que se da en el nicho escolar—, para reflexionar que no hay diferencias sobresalientes entre ambas realidades, lo que valida mis hipótesis sobre la producción del léxico valorativo y la injerencia del nicho social escolar, cuya consecuencia

general es hacia el desplazamiento o marginación de las lenguas originarias de este nicho. A la postre, puede afirmar que mi tesis se sostiene ya que las actitudes lingüísticas infantiles sí se pueden manifestar a través del léxico valorativo.

Al plantearme si era viable integrar en un marco teórico la lingüística, la sociolingüística y la psicolingüística —ámbitos que, hasta donde se sabe, no se han coordinado con anterioridad, especialmente en lo que respecta al habla infantil—, descubrí la congruencia entre ellos, lo cual constituye una de las principales contribuciones de mi tesis. Este descubrimiento me llevó a enfatizar la importancia de rescatar el valor de la intradisciplinariedad en investigaciones como esta. Pero ¿qué aportaron los principios de la lingüística? A decir verdad, dentro del lenguaje, el léxico —y, en particular, el valorativo— constituye un núcleo actitudinal que se puede tomar como un pináculo para entender cómo las actitudes lingüísticas se manifiestan y estructuran desde su parte más central. Este léxico valorativo no se limita a un conjunto de palabras aisladas, sino que se extiende a través del sistema pragmático-discursivo, influyendo en la interpretación del discurso durante las interacciones. De esta manera, las actitudes lingüísticas atraviesan diferentes niveles de la lengua, desde la construcción de significados hasta la producción de actos comunicativos específicos, reflejando la manera en que los individuos valoran a los otros y sus lenguas y se posicionan dentro de un contexto sociocultural determinado.

Con respecto al término *lengua*, es importante señalar que los NCLE y NSLE de los grados escolares considerados ya tenían una noción de qué es una lengua y de cuál es la que hablan. Como pude notar durante el trabajo de campo, ninguno de ellos se refirió a alguna lengua como “dialecto”, lo cual está vinculado con las ideologías lingüísticas que han ido

internalizando a través de sus respectivos nichos socioculturales y el escolar es uno de ellos. Esto pone de manifiesto pequeños, pero significativos cambios en la construcción de actitudes lingüísticas más positivas hacia las lenguas originarias.

Un aspecto interesante del léxico valorativo es que se tiene información acerca de la teoría de la cual surge. Resulta ser que, a pesar de que Kaplan (2004) presenta tablas con ejemplos de este léxico, no se cuenta con una definición contundente. Esta falta de definición precisa plantea un desafío al momento de aplicar al léxico valorativo en el análisis, lo que resalta la necesidad de desarrollar estrategias más específicas para su identificación y estudio. En mi caso, consideré imprescindible proporcionar una definición propia del léxico valorativo, adaptada a las particularidades de mi corpus y el análisis.

Con respecto a la sociolingüística, surgió también un cuestionamiento ¿qué aportó a mi tesis más allá de la Teoría de las Actitudes Lingüísticas? Descubrí que, para los fines de esta tesis, era necesario referirme a ella como *sociolingüística infantil*. Esto se debe a que fue indispensable adaptar un marco teórico a un método de trabajo que se ajustara a las características particulares del habla infantil y al nicho social escolar. Reconocer una sociolingüística infantil implica aceptar que el habla de los niños posee particularidades propias. Esto permite analizar el lenguaje en su dimensión social, incluso cuando los niños se encuentran en proceso de adquisición y desarrollo lingüístico, ya que no están aislados, sino inmersos en un contexto sociocultural específico, lo que significa que, desde pequeños, los niños actúan y regulan tanto su comportamiento como su habla en función de las reglas y normas sociales que los rodean. También es esencial considerar a los niños como seres

sociales, cuyas características —como el origen, edad, sexo y situación social y económica— constituyen variables clave a la hora de analizar su lenguaje.

Por otra parte, al revisar la bibliografía especializada en las actitudes lingüísticas, pude reconocer la existencia de múltiples definiciones que responden a distintos enfoques teóricos. Esta diversidad refleja el interés y la complejidad del tema, además de la riqueza de perspectivas que lo abordan y contribuyen a su comprensión. En este sentido, la definición que planteé fue elaborada en función de los fines de esta tesis, buscando una interpretación que reflejara de forma fiel la naturaleza de los datos recolectados. En esta bibliografía especializada, también es muy común encontrar que las actitudes lingüísticas se clasifican por su valor positivo o negativo; no obstante, me preguntaba ¿en realidad las actitudes positivas hacia las lenguas originarias generan un impacto positivo en ellas, y las actitudes lingüísticas negativas tienen un efecto negativo en ellas? A decir verdad, debemos derribar este enfoque simplista, ya que, con base en mis hallazgos, los niños pueden valorar una misma lengua de manera discreta —positiva y negativa simultáneamente—. Por ejemplo, un NCLE mazateco puede considerar que su lengua originaria no es útil y al mismo tiempo tener sentimientos y emociones de gusto y cariño porque *es su lengua* y la hablan en su nicho social familiar. Al mismo tiempo, este niño puede pensar que es importante que se hable su lengua, aunque es mejor hablar inglés por su utilidad y prestigio. Aunque esto podría verse como una contradicción, en realidad, es una paradoja que refleja cómo se conforma el sistema valorativo infantil, influenciado por la interacción entre el nicho social familiar y el escolar.

En cuanto a ¿Cuál fue la aportación de la psicolingüística? Reconocí que ocupa un papel determinante, ya que los niños de mi muestra se encuentran en la etapa de los años

escolares, la cual, no sólo se centran en el desarrollo de habilidades lingüísticas, sino que también tiene una influencia en la conformación de los sistemas valorativos infantiles. La participación en conversaciones naturales y espontáneas les ofrece a los niños la oportunidad de observar y aprender de sus nichos sociales, lo que impacta en cómo perciben y valoran diferentes lenguas y hablantes. Estas interacciones también les permiten a los niños construir su identidad y autoadscripción, fomentando la apertura y actitudes positivas hacia la diversidad lingüística. Los conocimientos que se adquieren durante estos años tienen un impacto duradero en los repertorios etnolingüísticos de los niños y en su capacidad para interactuar con hablantes de diversas lenguas y culturas. Todo lo anterior refleja que las actitudes lingüísticas son un fenómeno complejo que trasciende los límites de lo lingüístico, abarcando también aspectos socioculturales y cognitivos.

Cada decisión entorno al método de trabajo me permitió abordar de manera sistemática y organizada el objeto de estudio. De inicio, me interrogué ¿qué papel desempeñó la etnografía escolar para el análisis cualitativo? Quiero destacar la relevancia de este estudio, ya que me ofreció una mirada integral de las interacciones del nicho social escolar. A través de la etnografía, pude observar de cerca las dinámicas y paradojas que emergen en los niños, lo cual me dio la posibilidad de obtener una comprensión más profunda de sus actitudes lingüísticas y comportamientos, por ejemplo, pude detectar que los niños interiorizan su repertorio valorativo mediante interacciones cotidianas con el nicho social escolar, el cual influye restructurando sus identidades e ideologías a lo largo de los años escolares, además de aquello que no se consolidó en el nicho social familiar; es decir, el nicho social escolar interviene en las valoraciones infantiles y, por lo tanto en sus actitudes lingüísticas, en la

medida que el nicho social familiar no presenta solidez respecto a su autoadscripción identitaria. En este sentido, habría que plantear estrategias de sensibilización comunitaria; esto es: el nicho social escolar —y cada uno de sus actores— y el nicho social familiar. Además, esta metodología me condujo a reconocer la importancia del papel del investigador, cuya interacción dentro del campo, debe ser participativa y colaborativa. Es fundamental que el investigador no sólo observe y se lleve el dato, sino que también se involucre de forma proactiva, desde sus propias posturas y conceptualizaciones, para entender, de manera más completa, las realidades socioculturales que influyen en los hablantes.

Otro aspecto revelador que se desprendió de la etnografía escolar es el cuestionamiento sobre si las diferencias interétnicas intervendrían en los resultados. Al investigar más a fondo, en efecto descubrí estas discrepancias relacionadas con la identidad y la resistencia étnica. Un ejemplo claro es el de los NCLE triqui, cuya forma de adaptación ante las presiones externas es notable. Los triquis suelen transformarse de manera reiterada, pero al mismo tiempo fortalecen sus propios espacios, asimilando elementos de otras culturas que luego utilizan a su favor. Estos niños, al igual que otros NCLE, repiten prácticas colectivas que les permiten expresar y renovar su identidad, eligiendo entre asimilarse o resistirse —como una estrategia que el nicho social familia ha perfeccionado a lo largo de los siglos—. Esta flexibilidad cultural no se observa de la misma manera en otras comunidades, como la nahua, donde las dinámicas de asimilación hacia el nicho social escolar son más notorias.

En muchas ocasiones me cuestioné cuál fue la causa de las dificultades a las que me enfrenté al aplicar los instrumentos. A decir verdad, el principal obstáculo radicó en que no

existe evidencia de que las actitudes lingüísticas se hayan abordado a partir del léxico valorativo, ni mucho menos en el habla infantil, en ello también radica mi aportación para estas áreas del conocimiento. Esta ausencia de antecedente me condujo a elaborar, pilotear y modificar los instrumentos. La diversidad instrumental que finalmente adopté no sólo enriqueció los datos recolectados, sino que también me brindó una perspectiva más integral del fenómeno estudiado, permitiéndome captar matices que de otro modo habrían quedado fuera del alcance del análisis. Por ejemplo, al trabajar con el juego de campos léxicos, me cuestionaba ¿Cómo puedo estar segura de que los niños están utilizando este instrumento para expresar léxico valorativo y no enumeran palabras arbitrarias? La respuesta a esta interrogante radica en comprender cómo los campos léxicos agrupan palabras relacionadas, las cuales reflejan las valoraciones que los niños tienen sobre las lenguas. Al observar cómo organizan y explican su selección de palabras, es posible identificar un patrón de valoración que va más allá de una simple enunciación. Este proceso permite captar las actitudes lingüísticas implícitas y genuinas de los niños.

En el caso de la foto etnografía, observé que los estereotipos relacionados con el fenotipo de lo étnico y las ideologías lingüísticas favorecieron la elección de la imagen; o sea, los niños mostraron preferencias y, al valorarlas, establecieron una conexión con la lengua que creían que hablaban los niños y con los repertorios lingüísticos y culturales representados en las imágenes. Pero ¿qué fue lo que en realidad valoraron los niños? Al analizar las respuestas, identifiqué que, a partir de las imágenes estereotipadas, los niños estructuraban historias con aspectos semejantes fomentados por la intertextualidad y polifonía de sus nichos. En este sentido, sugiero la necesidad de que el nicho social escolar,

como espacio de aprendizaje, derribe mitos en cuanto a que los HCLE tienen menor valor, inteligencia, capacidad o derechos en comparación con los que no tienen legado etnolingüístico. Es vital superar la distinción entre tener o no tener un legado etnolingüístico, ya que esto perpetúa prejuicios y desigualdades tanto dentro del nicho social escolar como en cualquier otro ámbito social.

Al analizar las respuestas que surgieron de las conversaciones a partir de un cuento, me resultó interesante preguntarme ¿por qué los niños, sin tomar en cuenta su legado etnolingüístico, responden de manera similar al describir episodios de discriminación y burlas? Fue entonces cuando me di cuenta de que estas situaciones reflejan una realidad contextual compartida, que afecta a todos los niños en el nicho social escolar. Aunque sus orígenes y lenguas sean diversos, la experiencia de discriminación y burla se presenta como un fenómeno común en su o sus nichos, influenciado por las dinámicas socioculturales cotidianas.

Fue fundamental el piloteo, como un paso trascendental en el método de trabajo, y en muchos casos no se reconoce su valor. A menudo, se espera que los datos se obtengan al primer intento, sin tener en cuenta que este es un ideal poco realista que nos aleja de los conocimientos y procesos esenciales para una investigación rigurosa. El piloteo permite ajustar, afinar y mejorar los instrumentos, lo que garantiza que los resultados finales sean confiables y representativos del fenómeno estudiado. Aprender del proceso también es comprender la naturaleza del problema.

Al realizar el análisis tuve la interrogante de si realmente era posible incluir, dentro del léxico afectivo, del juicio y apreciativo, términos como las creencias, ideologías y pensamientos, por mencionar algunos, que forman parte de las actitudes lingüísticas, sin tener que agregar o atomizar las categorías. De hecho, detecté que esto era posible, ya que las tres categorías de análisis están bien delimitadas y justificadas a través de sus aspectos que aluden a lo cognitivo y sociocultural de las actitudes lingüísticas. Esta integración permite incorporar dichos términos sin comprometer su estructura interna. Por consiguiente, considero que las actitudes lingüísticas se comprenden de manera más adecuada a través del léxico valorativo, que permite captar, de manera nuclear, las complejidades y matices que hay en los discursos de los hablantes.

Como comentarios finales y generales, las reflexiones basadas en los hallazgos que encontré podrían sentar las bases para el diseño de estrategias que contribuyan a una política lingüística y educativa más realista, contextualizada y sensible a las dinámicas sociales y culturales que atraviesan los entornos escolares multilingües y multiculturales. A pesar de que la normativa de la Ley General de Derechos Lingüísticos (2019) en el artículo IV, emitido por el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, promueve fomentar, a través de la educación, el conocimiento de la diversidad lingüística de la Nación y el respeto de los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas, aún estamos lejos de lograrlo. No obstante, dentro del nicho social escolar se logran atisbar valoraciones positivas hacia las lenguas originarias y sus hablantes, pero prepondera la falta de conciencia sobre la diversidad, lo cual limita la inclusión y el respeto hacia esta. Las actitudes lingüísticas, por tanto, son dinámicas y se adaptan a los contextos comunicativos de los hablantes. Esto porque son un conjunto de

valoraciones individuales y sociales muy complejo, un producto de la intertextualidad del nicho social familiar que se intercepta con el escolar —cuyas propias valoraciones y conocimientos se imparten por igual a todos los niños—.

Como hice mención en la introducción, esta tesis me condujo a cuestionarme ¿por qué seguimos pensando a través de términos colonialistas como *indígena* y *mestizo*? Esto no ha hecho más que contribuir, a lo largo del tiempo, a la estigmatización y segregación social de las comunidades etnolingüísticas. Las identidades de estos grupos, y las lenguas con las que se vinculan, no coinciden con las categorías impuestas, de ahí que los niños no se identifiquen ni se autoadscriban a esta cosmovisión. Este proceso ha perpetuado ideologías imperialistas y hegemónicas, que siguen influyendo en la percepción y el trato de las comunidades étnicas en la actualidad. A través de estas ideologías, se ha mantenido una visión reduccionista de lo que significa ser indígena, continuando con la discriminación, el escarnio y marginación de sus lenguas, culturas e identidades. De este modo, se sigue reforzando una jerarquía sociocultural que subyuga las lenguas, tradiciones, indumentaria y costumbres de los pueblos étnicos, a menudo estereotipándolos o etiquetándolos como "atrasados" o "inferiores", lo que dificulta su visibilización y valoración plena.

Los términos que propuse para referirme a estas dos realidades —niños con y sin legado etnolingüístico— fueron útiles para los fines de esta tesis. No obstante, reconozco la necesidad de continuar meditando sobre la manera más fiel de reflejar las autoadscripciones de manera respetuosa y pertinente, capturando la complejidad de ambos mundos opuestos y complementarios.

Estoy consciente de que los avances realizados en esta tesis dejaron cabos sueltos que necesitan ser abordados. Será crucial un próximo acercamiento para enriquecer el entendimiento de las actitudes lingüísticas y proporcionar un marco más sólido. A continuación, los voy a mencionar.

Cabos sueltos dignos de retomar

En las ventanas de investigación futura he descubierto que sería interesante cuantificar y cualificar la frecuencia de las entradas léxicas valorativas utilizadas por los niños, ya que esto permitiría identificar los vocablos más recurrentes en relación con sus actitudes lingüísticas. Este análisis no sólo proporciona una visión detallada de las formas más prototípicas de valoración que emplean los niños, sino que también puede revelar patrones significativos en su desarrollo lingüístico, cognitivo y sociocultural. Al entender qué palabras y expresiones utilizan con mayor frecuencia los NCLE y NSLE, podemos obtener información sobre cómo interpretan y valoran su entorno, así como sobre las influencias socioculturales que moldean su lenguaje. Este tipo de estudio puede ser un recurso importante para abordar la valoración que configura las actitudes lingüísticas de los niños desde un ángulo diferente.

También es esencial ampliar el análisis incluyendo las temáticas que quedaron fuera del análisis, relacionadas con conducta de los hablantes, la vivienda, la forma de vida/sus actividades/celebraciones/cultura, aspectos relacionados con el éxito de una persona, la comida, la vivienda y la descripción de los lugares donde viven los hablantes. Estos aspectos enriquecen nuestra comprensión del lenguaje y reflejan las experiencias y valores que moldean la identidad de los niños. Examinar cómo se expresan acerca de estas temáticas, proporcionará un panorama más completo de su realidad sociocultural que configura las ideologías infantiles. Este análisis permitirá identificar las interconexiones entre el léxico valorativo y los contextos en los que se desarrolla la vida cotidiana de los hablantes, ofreciendo así una visión más holística de su mundo y de cómo sus percepciones son influenciadas por sus nichos sociales. Al integrar estas temáticas, podemos entender mejor la

diversidad y riqueza léxica valorativa en relación con las experiencias que influyen en las actitudes lingüísticas infantiles.

Sería pertinente retomar y analizar con mayor detenimiento los ejemplos que presentaron más dificultades durante mi investigación. Identificar las características que comparten y las razones por las cuales resultaron problemáticos, me permitirá profundizar en los desafíos del análisis y reflexionar sobre cómo estos casos pueden ofrecer información valiosa sobre las complejidades del léxico valorativo. Este análisis enriquecerá mi comprensión de los patrones lingüísticos en las actitudes lingüísticas infantiles y facilitará el desarrollo de un método más robusto para futuros estudios.

Para los objetivos de mi análisis, no fue necesario contabilizar el léxico valorativo según la categoría gramatical; sin embargo, es importante identificar si existe una tendencia entre los verbos, adjetivos, adverbios o sustantivos podría aportar información relevante. Reconocer cómo se distribuyen las categorías gramaticales en las expresiones valorativas, puede ofrecer pistas sobre las preferencias lingüísticas de los niños y las formas en que estructuran su percepción del mundo. Como pudimos ver, una mayor frecuencia de adjetivos indica el énfasis en las cualidades y características, mientras que un predominio en los verbos podría reflejar una atención hacia estados psicológicos y acciones causativas. Este análisis no sólo enriquece la comprensión del léxico valorativo, sino que también puede ayudar a desentrañar las motivaciones y contextos socioculturales que influyen en la elección de palabras. Así, entender estas tendencias puede resultar sustancial para abordar con profundidad las dinámicas del lenguaje en la comunicación cotidiana manifestadas en las actitudes lingüísticas infantiles.

Se podría incrementar esta investigación aplicando el mismo método de trabajo a los maestros y familiares de los NCLE y las demás etnias que detecté en la escuela: el zapoteco, el mixteco, el tlapaneco, el totonaco, el purépecha, el tzotzil, el otomí, el maya y el mam. Esta ampliación permitiría obtener un panorama más completo sobre cómo el nicho social escolar influye en estas diversas realidades etnolingüísticas y en la conformación de sus actitudes lingüísticas. Al investigar las actitudes de los NCLE y NSLE, podríamos identificar tanto similitudes como diferencias en la manera en que los niños valoran y utilizan su lengua en función de la etnia y los nichos sociales escolar y familiar. Estos datos enriquecerían nuestra comprensión de las dinámicas socioculturales presentes en los diferentes nichos y facilitaría el desarrollo de estrategias pedagógicas más inclusivas y adaptadas a la diversidad lingüística que impera. En última instancia, comprender cómo se manifiestan las actitudes lingüísticas de otras etnias contribuirá a promover el respeto y la visibilización del patrimonio lingüístico del nicho social escolar. Esto, a su vez, promovería un ambiente de aprendizaje inclusivo que evite la segregación y que represente a todos, sin importar de su lengua y origen.

Bibliografía

- Acosta Jiménez, C., y Lancheros Cuesta, M. (2012). La explicación: construcciones orales de los niños y las niñas en las aulas de preescolar. *Infancias Imágenes*, 74-78.
- Acuña, X., y Sentis, F. (2004). Desarrollo pragmático en el habla infantil. *Onomázein*(10), 33-56.
- Agheysi, R., y Fishman, J. (1970). Language Attitude Studies: A Brief Survey of Methodological Approaches. *Anthropological Linguistics*, 12(5), 137-157.
- Aguilar Bellamy, A., y Morelos Islas, L. (2018). Los sesgos cognitivos y su función en la cognición social. *Perseo*.
- Aguirre Beltrán, G. (1953). *Teoría y práctica de la educación indígena*. México: Instituto Nacional Indigenista.
- Aguirre Beltrán, G. (1957). *El proceso de aculturación*. 1957: Universidad Nacional Autónoma de México/Dirección General de Publicaciones.
- Alarcón Neve, L., y Hess Zimmermann, K. (2021). Presentación. En *Desarrollo lingüístico tardío en poblaciones hispanohablantes* (p. 13-18). Ciudad de México: Colección Ciencia e Investigación.
- Alarcos, E. (1969). *Gramática estructural*. Madrid: Gredos.
- Alvar, M. (1961). Hacia los conceptos de lengua, dialecto y hablas. *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 15(1/2), 51-60.
- Alvar, M. (1986). *Hombre, etnia, estado. Actitudes lingüísticas en hispanoamérica*. Madrid, España: Editorial Gredos.
- Álvarez, A., Martínez, H., y Urdaneta, L. (2001). Actitudes lingüísticas en Mérida y Maracaibo: otra cara de la identidad. *Boletín Antropológico*, 2(52), 145-166.

- Aravena, S. (2021). Los adjetivos en el desarrollo léxico tardío: análisis de narraciones escritas por estudiantes secundarios. *Literatura y Lingüística*, 421-445.
- Aubague, L. (1986). Desplazamiento o afianzamiento de las lenguas indígenas en Oaxaca. En A. Barabas, y M. Bartolomé (Eds.), *Etnicidad y pluralismo cultural. La dinámica étnica en Oaxaca* (p. 371-421). México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Austin, J. (1996). *¿Cómo hacer cosas con palabras?* Madrid: Paidós.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Baker, C. (1992). *Attitudes and Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Barriga, Villanueva. R. (1990). *Entre lo sintactico y lo discursivo. Un análisis comparativo de habla infantil [Tesis de doctorado]*. México: El Colegio de México.
- Barriga Villanueva. R. (1992). De cenicienta a Amor en Silencio. Un estudio sobre narraciones infantiles. *Nueva Revista de Filología Hispánica*, XL(2), 673-697.
- Barriga, Villanueva. R. (1993). Tintes de subjetividad en las coplas de amor. Cancionero Folklórico de México. *Caravelle*(60), 59-83.
- Barriga Villanueva. R. (2004a). *Estudios sobre habla infantil en los años escolares. "... un solecito calentote"*. Mexico , D.F.: El Colegio de México.
- Barriga Villanueva. R. (2004b). La interculturalidad en tres respuestas. *Papeles de Trabajo*(12), 121-141.
- Barriga Villanueva. R. (2008). Miradas a la Interculturalidad. El caso de una escuela urbana con niños indígenas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1229-1254.
- Barriga Villanueva. R. (2022). De los sesgos heredados y ocultos: una explicación personal a la discriminación hacia los indígenas en la historia mexicana. En *Discriminación, sesgos cognitivos y derechos humanos: perspectivas y debates transdisciplinarios* (p. 99-116). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

- Bartolomé, M. (1997). *Gente de Costumbre y Gente de Razón. Identidades étnicas en México*. México: Instituto Nacional Indigenista-Siglo XXI.
- Bartolomé, M., y Barabas, A. (1986). La pluridad desigual en Oaxaca. En Bartolomé, M., y Barabas, A., (Eds.), *Etnicidad y pluralismo cultural. La dinámica étnica en Oaxaca* (p. 13-98). México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Bartolomé, M., y Varese, S. (1986). Un modelo procesal para la dinámica de la pluralidad cultural. En Bartolomé, M., y Barabas, A., (Eds.), *Etnicidad y pluralismo cultural. La dinámica étnica en Oaxaca* (p. 449-479), Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Becker Bryant, J. (2017). Language in Social Contexts. En J. Berko Gleason, y N. Bernstein Ratner (Eds.), *The Development of Language* (9a ed.). Boston: Pearson.
- Berger, J., y Mohr, J. (2009). *Otra manera de contar*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Berko Gleason, J., y Bernstein Ratner, N. (1999). *Psicolingüística* (2da ed.). Madrid: McGraw-Hill/INteramericana de España.
- Berko Gleason, J., y Bernstein Ratner, N. (2017). *The development of language* (Novena ed.). United States of America: Pearson.
- Berman, R. (1995). Narrative competence and storytelling performance: How children tell stories in different contexts. *Journal of narrative and life History*, 5, 285-314.
- Berman, R. (2004). Between emergence and mastery. The long developmental route of language acquisition. En R. Berman (Ed.), *Language Development across Childhood and Adolescence* (p. 9-34). Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.
- Berman, R. (2008). The psycholinguistics of developing texts construction. *Journal of child language*, 4(35), 735-771.
- Bertely, M. (2006). *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

- Bertely, M. (2007a). *Conociendo nuestras escuelas: un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Bertely, M. (2007b). *Conflicto intercultural, educación y democracia activa en México : ciudadanía y derechos indígenas en el movimiento pedagógico intercultural bilingüe en Los Altos, la Región Norte y la Selva Lacandona de Chiapas*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Biber, D., y Finegan, E. (1988). Adverbial stance types in English. *Discourse Processes*(11), 1-34.
- Biber, D., y Finegan, E. (1989). Styles of stance in English: Lexical and grammatical marking of evidentiality and affect. *Text*, 9(1), 93-124.
- Bierbach, C. (1988). *Les actituds lingüístiques*. (A. Batardas, y J. Soler, Eds.) Barcelona: Empúries.
- Blas Arroyo, J. (2002). Lenguas en contacto y actitudes lingüísticas en la comunidad de Valencia. En J. Blas Arroyo, M. Porcar Miralles, S. Fortuño Llorens, y M. Casanova Avalos (Eds.), *Estudios sobre lengua y sociedad* (p. 53-86). Castellón: Publicaciones de la UJI.
- Block, D. (2018). Revisando el constructo de "identidad" en Lingüística Aplicada: Antecedentes, bases, aclaraciones conceptuales e interseccionalidad. En S. Pflieger (Ed.), *Lenguaje y construcción de la identidad. Una mirada desde diferentes ámbitos* (p. 25-55). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bloom, L., Lahey, M., Hood, L., Lifter, K., y Fliess, K. (1980). Complex sentences: aquisition of syntactic connectives and the semantics relations they encode. *Journal of Child Language*(7), 235-261.
- Bochner, S., y Jones, J. (2003). Acquiring language: the developmental sequence. En *Child Language Development Learning to Talk* (p. 14-24). London: Whurr Publishers.

- Bochner, S., Price, P., y Jones, J. (1998). *Child Language Development Learning to Talk*. London, England: Whurr Publishes Ltd.
- Bolívar, A. (1998). *Discurso e interacción en el texto escrito*. Caracas: Consejo de desarrollo científico y humanístico/Universidad Central de Venezuela.
- Bonfil Batalla, G. (1984). Lo propio y lo ajeno. Una aproximación al problema del control cultural. En A. Colombres (Ed.), *La cultura popular* (p. 79-86). México: Premiá Editora.
- Bonfil Batalla, G. (1987). *Mexico Profundo. Una civilización negada*. México: SEP-CIESAS.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction*. London: Routledge.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity.
- Bowerman, M. (1984). Reorganizational processes in lexical and syntactic development. En E. Wanner, y L. Gleitman (Eds.), *Language Acquisition: The State of the Art* (p. 285-305). Cambridge-London: Cambridge University Press.
- Bowerman, M. (1985). Beyond communicative adequacy. From piecemeal knowledge to an integrated system in child's acquisition of language. (K. E. Nelson, Ed.) *Children's Language*, 369-398.
- Brisset Martín, D. (1999). Acerca de la fotografía etnográfica. *Gazeta de Antropología*.
- Briz, A. (1993). Los conectores pragmáticos en español coloquial (I): su papel argumentativo. *Contextos*, XI(21-22), 145-188.
- Brown, R. (1973). *A first language : The early stopes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Brown, P., y Levinson, S. (1987). *Politeness. Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Bruner, J. (1995). *El habla del niño. Cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Busch, B. (2012). The Linguistic Repertoire Revisted. *Applied Linguistics*, 33(5), 503-523.
- Butler, J. (1997). *Excitable speech: a politics of the performative*. New York: Routledge.
- Byram, M. (1990). Intercultural Education and Foreign Language Teaching. *World Studies Journal*, 1(7), 4-7.
- Calsamiglia, H., y Tusón, A. (2001). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Cardoso, R. (1976). *Identidades, etnia y estructura social*. Sao Paulo: Biblioteca Pioneira de Ciencias Sociais.
- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Castillo, M. (2006). El estudio de las actitudes lingüísticas en el contexto sociocultural: El caso del mexicano de Cuetzalan. *Anales de Antropología*, 40, 283-317.
- Çetintaş Yıldırım, F. (2020). Language choice and identity: An investigation based on the comparison of language attitudes from two different localities. *Journal of language and linguistic studies*, 1032-1042.
- Chafe, W. (1986). Evidentiality in English Conversation and Academic Writing. En W. Chafe, y J. Nichols (Eds.), *Evidentiality: The Linguistic Coding of Epistemology* (p. 261-272). Norwood, NJ: Ablex.
- Christian, P. (1996). *L'argumentation*. Paris: Seuil.
- Christie, F., y Martin, J. (1997). *Genres and institutions: Social processes in the workplace and school*. (C. Frances, y J. Martin, Eds.) London: Cassell.
- Clark, E. (2015). Lexical meaning. En E. Bavin, y L. Naigles (Eds.), *The Cambridge Handbook of Child Language* (p. 351-368).
- Comaroff, J., y Comaroff, J. (2011). *Etnicidad S.A*. Buenos Aires: Katz.

- Cuddy, A., y Friske, S. (2002). Doddering but dear: process, content, and function in stereotyping of older Person. En T. Nelson (Ed.), *Ageism: stereotyping and prejudice against older persons* (p. 3-26). Cambridge: MIT.
- Curaduría MNSC. (2024). *Reflejos y visiones: el retrato en la edad moderna*. México.
- Cutillas, L., y Tolchinsky, L. (2017). Use of adjectives in Catalan: A morphological characterization in different genres and modes of production through school-age development. *Firts language*, 31(1), 58-82.
- de León, L. (2010). *Socialización lingüística en el tsotsil de Zinacantán y Chamula, Chiapas: Un estudio intergeneracional e intrageneracional de competencias comunicativas y nichos de socialización*. Proyecto de Ciencia Básica, CONACYT.
- de León, L. (2005). *La llegada del alma. Lenguaje, infancia y socialización entre los mayas de Zinacantán*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (Publicaciones de la Casa Chata)/Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- de Puig, I., y Sático, Á. (2023). *Jugar a pensar. Recursos para aprender a pensar en educación infantil (4-5 años)*. Barcelona: Secretaria de Educación Pública.
- Derrida, J. (1998). *The monolingualism of the other: the prothesis of origin*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Despaigne, C., y Sánchez, E. (2021). Ideologías lingüísticas en un centro de investigación en México. *Sinéctica*(56), 2-21.
- Ducrot, O. (1984). *El decir y lo dicho*. Barcelona: Paidós.
- Duranti, A. (1997). *Linguistic Anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Duranti, A. (2000). *Antropología Lingüística*. (P. Tena, Trad.) Madrid: Cambridge University Press.
- Durkheim, E. (1951 [1911]). *Sociología y Filosofía*. Paris: Universidad de Francia.

- Ekman, P. (1984). Expressions and the nature of emotion. En *Approaches to emotion* (K. Scherer, y P. Ekman, Trads., p. 319-343). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ekman, P. (1999). Basic emotions. En T. Dalgleish, y M. Power (Eds.), *Handbook of Cognition and Emotion* (p. 46-60). New York: John Wiley y Sons Ltd.
- El Colegio de México, A.C. (14 de agosto de 2025). *Diccionario del Español de México (DEM)*. Obtenido de <http://dem.colmex.mx>
- Ellis, R. (2015). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Enríquez Martínez, I. (2017). *Del discurso a la gramática en el habla infantil. Cómo los marcadores evolucionan a conectores de cosntrucciones complejas*. Madrid: Arco/Libros.
- Espinosa Gómez, A. (2013). Configuración de la subjetividad en la primera infancia en un momento posmoderno. *Infancias Imagenes*, 12(2), 18-28.
- Fasold, R. (1984). *The sociolinguistics of Society*. Oxford: Blackwell.
- Fernández López, I., y Prego Vázquez, G. (2014). Exploración lingüística del habla infantil. En M. Fernández Pérez (Ed.), *Lingüística y déficit comunicativos. ¿Cómo abordar las disfunciones verbales?* (p. 45-99). Madrid: Síntesis.
- Fernández Paz, A. (2001). Las actitudes lingüísticas en situaciones de contacto de lenguas: el caso de Galicia. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 17-27.
- Figueroa González, A. (2021). *Actitudes lingüísticas de migrantes cubanos asentados en la Ciudad de México*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Fishman, J. (1966). *Language loyalty in the United States : the maintenance and perpetuation of non-English mother tongues by American ethnic and religious groups*. Estados Unidos: The Hague: Moun-ton.
- Fishman, J. (1988). *Sociología del lenguaje*. Madrid: Cátedra.

- García, K., y Alarcón, L. (2021). Habilidades argumentativas de adolescentes mexicanos de educación media: Evidencias del subsistema de Actitud. En K. Hess Zimmermann, y L. Alarcón Neve (Eds.), *Desarrollo lingüístico tardío en poblaciones hispanohablantes* (p. 246-274). Ciudad de México: Colección Ciencia e Investigación.
- García, M. (2023). El sistema de datación como elemento para determinar las actitudes e ideología lingüísticas en la prensa hispana de los Estados Unidos (1848-1899). *Études romanes de Brno*, 193-212.
- Gawronski, B. (2007). Attitudes can be measured! But what is an attitude? *Social Cognition*, 25(2), 573-581.
- Giles, H., Richard, B., y Davies, A. (1979). Prestige speech styles: The imposed norm and inherent value hypothesis. En *Language and society: Anthropological Issues*. La Haya: Mouton.
- Giménez, G. (1993). Cambios de identidad y cambios de profesión religiosa. En G. Bonfil Batalla (Ed.), *Nuevas identidades culturales en México* (p. 23-52). México: Pensar Cultura.
- Giménez, G. (2003). La cultura como identidad y la identidad como cultura. (p. 1-27). México: Instituto de Investigaciones Sociales.
- Gombert, J. (1992). *Metalinguistic development*. Chicago: University of Chicago.
- Gómez, C. (S/F). *La sintaxis del verbo gustar del español; su relación con like del inglés y aimer/plasir del francés. Dificultades para los aprendices de ELE*. Universidad del Salvador.
- Gómez Torrego, L. (1988). *Perífrasis Verbales: sintaxis, semántica y estilística*. Madrid: Arco/Libros.
- González, L. (1968). Juicios de valor, ideologías y ciencia social. *Revista de estudios políticos*, 5-36.

- González Martínez, J. (2008). Metodología para el estudio de las actitudes lingüísticas. En *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL)*. Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra.
- González, N. (2018). Lenguas minorizadas: Documentación, revitalización y políticas lingüísticas. En E. Moreno, y M. Ramírez (Eds.), *Lenguas minorizadas: Documentación, revitalización y políticas lingüísticas*. Chihuahua: Secretaría de Cultura.
- Gumperz, J. (1964). Linguistic and social interaction in two communities. *American Anthropologist*, 66(6 Parte 2), 137-153.
- Gunenberg, E. (2007). Aculturación e hibridad lingüísticas en la migración: Propuesta de un modelo teórico-analítico para la lingüística de la migración. *Revista internancional de lingüística iberoamericana*, 5(2 (10)), 21-45.
- Halliday, M. (1975). Learning how to mean: explorations in the development of language. En *Explorations in Language Study Series*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. Londres: Edward Arnold.
- Halliday, M. (1982). *El lenguaje como semiótica social: La interpretación social del lenguaje y del significado*. (J. Ferreiro Santana, Trad.) México: Fondo de cultura económica.
- Hermansen Ulibarri, P., y Fernández-Droguett, R. (2018). La foto-etnografía como metodología de investigación para el estudio de manifestaciones conmemorativas contestatarias en el espacio público. *Universitas Humanística*(86), 167-196.
- Hernández Cruz, O. (2024). El desarrollo lingüístico visto a través de clases verbales. *Lingüística Mexicana. Nueva Época*, VI(1), 47-67.

- Hernández Cruz, O. (2020). *La escuela: un nicho de socialización en la reestructuración de las identidades de niños indígenas [Tesis de Maestría]*. México: Escuela Nacional de Antropología e Historia.
- Hernández Cruz, O. (2017). *El desarrollo lingüístico visto a través de los tiempos, modos y tipos verbales en narraciones infantiles de los años escolares [Tesis de licenciatura]*. Ciudad de México: Escuela Nacional de Antropología e Historia.
- Hernández González, D. (2009). Una aproximación a la Teoría de la Valoración. *Cinzentle: Revista de difusión cultural y divulgación académica*(2), 35-40.
- Hernández-Pina, F. (1984). *Teorías psicolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna*. Madrid: Siglo XXI.
- Hess Zimmermann, K., y Auza, A. (2013). Las narraciones como una ventana para mirar el lenguaje y la cognición de los niños. En A. Auza Benavides, y K. Hess Zimmermann (Eds.), *¿Qué me cuentas? narraciones y desarrollo lingüístico en niños hispanohablantes* (p. 7-24). México: Ediciones DeLaurel.
- Hess Zimmermann, K. (2003). *El desarrollo Lingüístico en los años escolares: análisis de narraciones infantiles. Tesis de Doctorado en lingüística*. México: El Colegio de México.
- Hess Zimmermann, K. (2010). *Saber lengua. Lenguaje y metalenguaje en los años escolares*. México: El Colegio de México.
- Hickmann, M. (1986). Psychological aspects of language acquisition. En P. Fletcher, y M. Garman (Eds.), *Language Acquisition; Studies in First Language Development* (p. 9-29). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hickmann, M. (1995). Discourse Organization and the Development of Reference to Person, Sapce, and time. En P. F. MacWhinney, *The Handbook of Child Language* (p. 194-218). Blackwell Publishing.

- Hickmann, M. (2001). Language and cognition in development: old questions, new directions. *Pragmatics*, 2(11), 105-126.
- Hickmann, M. (2015). Discourse of children. En K. Tracy, C. Ilie, y T. Sandel (Eds.), *International Encyclopedia of Language and Social Interaction*. John Wiley y Sons.
- Higgins, M. (1986). ¿Quiénes son los migrantes étnicos al teatro urbano de Oaxaca? En A. Barabas, y M. Bartolomé (Eds.), *Etnicidad y pluralismo cultural. La dinámica étnica en Oaxaca* (pp. 401-421), Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Hoyos Ramos, Y. (2017). Autoadscripción e identidad en el texto constitucional mexicano, crítica a la tendencia jurídica monocultural actual. *Revista de investigación en Derecho, Criminología y Consultoría*, 125-143.
- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. En J. Pride, y J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (p. 269-293). Uk: Penguin.
- Iacobuzio, S., y Silva, M. (2022). Verbos psicológicos: Una taxonomía de lo heterogéneo. *Lingüística*, 11-26.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). *Censo de población y vivienda 2020*.
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI). (2008). *Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales*.
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. (2019). *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*. México: Instituto Nacional de Lenguas Indígenas.
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. (13 de marzo de 2023). Obtenido de https://site.inali.gob.mx/Micrositios/DILM2019/diversidad_linguistica.html
- Irvine, J. (1989). When Talk Isn't Cheap: Language and Political Economy. *American Ethnologist*, 16(2), 248-267.
- James, S. L. (1990). *Normal Language Acquisition*. United States of America: Allyn and Bacon.

- Kaplan, N. (2004). Nuevos desarrollos en el estudio de la evaluación en el lenguaje: la Teoría de la Valoración. *Boletín de lingüística*, 22, 52-78.
- Karmiloff-Smith, A. (1989). Some fundamental aspects of language development after age 5. En P. Fletcher, y M. Garman (Eds.), *Language Acquisition: Studies in First Language Development* (2a ed., p. 455-475). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kornfeld, L., y Avellana, A. (2018). Lento y poco como marcadores de atenuación en español paraguayo: una mirada contrastiva con el español rioplatense. *Lenguas extranjeras*(52), 187-213.
- Kristeva, J. (1986). Worlds, dialogue, and the novel. En T. Moi (Ed.), *The Kristeva reader* (p. 35-61). New York: Columbia University Press.
- Kroskrity, P. (2006). Language Ideologies. En Kroskrity, *A Companion to Linguistic Anthropology* (p. 496-517). Oxford, UK: Blackwell Publishing Ltd.
- Kroskrity, P. (2012). El habla utilizada en la kiva de los tewa de Arizona como manifestación de una ideología ling. En B. Schieffelin, K. Woolard, y P. Kroskrity (Eds.), *Ideologías lingüísticas. Práctica y teoría* (p. 139-163). Los libros de la catarata.
- Kyratzis, A., y Ervin-Tripp, S. (1999). The development of discourse markers in peer interactions. *Journal of Pragmatics*(31), 1321-1338.
- Labov, W. (1972). *Language in the inner city. Studies in the Black English Vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Labov, W., y Waletzky, J. (1997). Narratives analysis. Oral version of personal experience. (M. G. Bamberg, Ed.) *Journal of Narrative and Life History*, 7, 3-38.
- Lakoff, G. (1987). *Women, Fire, and Dangerous Things. What categories reveal about the mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G., y Johnson, M. (1999). *Metaphors we live by*. Chicago University Press.

- Lewin, P. (1986). Conflicto sociocultural y conciencia lingüística en Oaxaca. En Bartolomé, M., y Barabas, A., (Eds.), *Etnicidad y pluralismo cultural. La dinámica étnica en Oaxaca* (pp. 331-369), Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Lipiansky, E. (1992). *Identité et communication*. París: Presses Universitaires de France.
- Lipschutz, A. (1944). *Indoamericanismo y el Problema Racial en las Américas*. Santiago: Nascimento.
- López Chávez, J. (2003). *¿Qué te viene a la memoria? La disponibilidad léxica: teoría, métodos y aplicaciones*. Unidad Académica de Letras-Universidad Autónoma de Zacatecas.
- López Morales, H. (1989). *Sociolingüística*. Madrid: Editorial Gredos.
- Luján Villar, J., y Luján Villar, R. (2019). Neorracismos, multiculturalismo y pigmentocracia: consideraciones conceptuales e implicaciones para su abordaje. *Nueva Época*, 26-49.
- Luna Traill, E., Vigueras Ávila, A., y Baez Pinal, G. (2005). *Diccionario básico de lingüística*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Lyons, J. (1977). *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Macken-Honarik, M. (2003). Appraisal and the special instructiveness. En *Appraisal and special instructiveness of narrative* (M. Macken-Horarik, y J. Martin, Trads., Vol. 23, p. 258-312). Berlin y New York: Mouton de Gruyter.
- Martín Zorraquino, M., y Portolés, J. (1999). Los marcadores del discurso. En M. A. Martín Zorraquino, J. Portolés, I. Bosque, y V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (p. 4051-4213). Madrid: Espasa Calpe.
- Martin, J. (1984). Language, register and genre. En C. Francis (Ed.), *Language studies: Children writing. Reader* (p. 21-30). Victoria: Deakin University Press.
- Martin, J. (1995). Interpersonal meaning, persuasion, and public discourse: Packing semiotic punch. *Australian Journal of linguistics*(15), 3-67.

- Martin, J. (1997). Analysing genre: Functional parameters. En F. Christie, y J. Martin (Eds.), *Genres and institutions: Social processes in the workplace and school* (p. 3-39). London: Cassell.
- Martin, J. (2000). Beyond exchange: Appraisal systems in English . En S. Hunston, y G. Thompson (Eds.), *Evaluation in text: Authorial stance and the construction of discourse* (p. 142-175). Oxford: Oxford University Press.
- Martin, J., y Rose, D. (2003). *Working with discourse: Meaning beyond the clause*. London: Continuum.
- Martin, J., y White, P. (2005). *The language of evaluation: Appraisal in English*. Nueva York: Palgrave.
- Martín Rojo, L. (2015). *The Social Construction of Inequality in and through Interaction in Multilingual Classrooms*. (N. Markee, Ed.) USA: Wiley-Blackwell.
- Melis, C. (1997a). Las emociones, la transitividad y el aspecto. *Anuario de Letras*, 35, 383-415.
- Melis, C. (1997b). Sobre la historia sintáctica de gustar. En A. d. Española, C. García, F. González, y J. Mangado (Eds.). España: Asociación de historia de la lengua española-Gobierno de Rioja-Universidad de la Rioja.
- Melis, C. (1999). Variación sintáctica con los verbos de emoción. *Español actual*(71), 49-62.
- Meneses Hernández, L. (2016). La ambigüedad en el desarrollo lingüístico infantil. En R. Barriga Villanueva (Ed.), *Lenguaje en movimiento* (p. 145-185). México: El Colegio de México.
- Merino, D. (2004). El respeto a la identidad como fundamento de la educación intercultural. *Revista Interuniversitaria Teoría de la Educación de la Universidad de Salamanca*(16), 49-64.

- Mertz, E. (2012). Praxis e ideologías lingüísticas en las aulas de las facultades de derecho en los Estados Unidos. En B. Schieffelin, K. Woolard, y P. Kroskrity (Eds.). Los libros de las cataratas.
- Meza Canales, R. (1989). *Disponibilidad léxica en niños de edad pre-escolar [Tesis de licenciatura]*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bartolomé, M., y Barabas, A. (1986). La pluralidad desigual en Oaxaca. En *Etnicidad y pluralismo cultural. La dinámica étnica en Oaxaca*, Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Milroy, L. (2001). Britain and the United States: Two Nations Divided by the Same Language (and Different Language Ideologies). *Journal of Linguistic Anthropology*, 1(10), 56-89.
- Mirzoeff, N. (2003). *Una introducción a la cultura visual*. (P. García Segura, Trad.) Barcelona: Paidós Ibérica.
- Moctezuma Zamarrón, J. (1999). Etnicidad situacional como una práctica entre yaquis y mayos. *Revista de Investigaciones del Noroeste*, IX(18), 50-58.
- Moctezuma Zamarrón, J. (2021). Las dinámicas sociolingüísticas de las lenguas cahitas. En R. Barriga Villanueva, y P. Martín Butragueño (Eds.), *Historia Sociolingüística de México. Volumen 4. La diversidad de las situaciones sociolingüísticas* (p. 2205). México: El Colegio de México.
- Montero, A. (2009). Las huellas lingüísticas de la memoria: la polifonía como evocación de modos de decir. *Actas del IV Coloquio Argentino de la IADA* (p. 139-147). La Plata, Argentina: Universidad Nacional de la Plata.
- Moreno Fernández, F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Morett, S. (2024). La valoración lingüística en los años escolares. Estudio de caso. *Lingüística Mexicana. Nueva Época*(1), 109-136.

- Muñoz, H. (1983). ¿Asimilación o igualdad lingüística en el Valle del Mezquital? *Nueva Antropología*(22), 25-64.
- Navarrete, F. (2004). *Las relaciones inter-étnicas en México*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ninio, A., y Snow, C. (1996). *Pragmatic development*. Oxford: Westview Press.
- Nippold, M. (1998). Later Language development: The school-age and adolescent years. En *Syntactic Development in Adolescents With a History of Language Impairments*.
- Nippold, M. (2007). *Later languages Development: School-age Children, Adolescent and Young Adults*. Austin: Pro-Ed.
- Ochs, E. (1979). Transcription as a theory. En E. Ochs, y B. Schieffelin (Eds.), *Developmental pragmatics* (p. 43-72). New York: Academic Press.
- Oliveros Espinosa, R. (2019a). La fotografía como etnografía en la investigación antropológica. *Alquimia*, 81-83.
- Oliveros Espinosa, R. (2019b). La diversidad cultural de Michoacán a través de la fotografía etnográfica. *Diario de Campo*(7), 4-10.
- Painter, C. (2003). Developing attitude: An ontogenetic perspective on appraisal. En M. Macken-Horarik, y J. Martin (Eds.), *Negotiating Heteroglossia: Social Perspectives on Evaluation* (Vol. 23, p. 183-209). Berlin y New York: Mouton de Gruyter.
- Palacios, N. (2002). Algunos marcadores discursivos característicos del habla de los adolescentes mexicanos. *Iztapalapa*, 53(23), 225-247.
- Pérez, M. (2013). *La expresión lingüística de la evaluación en el discurso de opinión: análisis léxico-contrastivo inglés-español*. León: Universidad de León.
- Pfleger, S. (2018). Introducción. En *Lenguaje y construcción de la identidad* (p. 11-22). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

- Pfleger, S., y Tiburcio, J. (2018). Como que sí te identiicas un poco con ellos. Algunos aspectos de la construcción identitaria en el salón de clases de Segundas Lenguas. En S. Pfleger (Ed.), *Lenguaje y construcción de la identidad. Una mirada desde diferentes ámbitos* (p. 59-81). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Philips, S. (2012). Las ideologías políticas en instituciones de poder. Comentario. En B. Schieffelin, K. Woolard, y P. Kroskrity (Eds.), *Ideologías lingüísticas. Práctica y teoría* (p. 274-293). Los libros de la catarata.
- Pla, D. (2011). Más desindianización que mestizaje. Una relectura de los censos generales de población. *Dimensión Antropológica*, 53(18), 69-91.
- Ramírez Goicoechea, E. (2007). *Etnicidad, identidad y migraciones*. España: Centro de estudios Ramón Areces.
- Ramírez, M. (2018). Las políticas lingüísticas en la educación de México del siglo XX al XXI. En E. Moreno, y M. Ramírez (Eds.), *Lenguas minorizadas: Documentación, revitalización y políticas lingüísticas* (p. 259-288). Chihuahua: Secretaría de Cultura.
- Ramos Garín, C. (2022). *La especialización lingüística en los años escolares vista a través de las perífrasis aspectuales de fase en dos clases de narraciones [Tesis de doctorado]*. México: El Colegio de México.
- Real Academia Española. (2010). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Reyes, G. (1994). *Los procedimientos de cita: citas encubiertas y ecos*. Madrid: Arco libros.
- Rico, G. (2018). Del estigma al orgullo étnico: el papel de los estereotipos en la construcción de las identidades indígenas contemporáneas. En *Lenguaje y construcción de la identidad. Una mirada desde diferentes ámbitos* (p. 207-239). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

- Rojas Nieto, C. y Oropeza, V. (2018). Diferencias individuales: aspectos lingüísticos y paidopsiquiátricos de niños que viven en situaciones de privación socioambiental.. En C. Rojas Nieto, y V. Oropeza Gracia (Eds.), *Diferencias individuales en la adquisición del lenguaje. Factores lingüísticos, cognitivos, socioambientales* (p. 333-360). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ruiz, K., Pineda, I., y Luna, R. (2019). Diversidad cultural en el norte de la Ciudad de México. La delegación Gustavo A. Madero. En I. Pérez Téllez (Ed.), *Indígenas Urbanos. Proyecto de investigación etnográfica de la Ciudad de México* (p. 44-65). México: Gobierno de la Ciudad de México-Secretaría de Cultura.
- Rumsey, A. (1990). Wording, meaning, and linguistic ideology. *American Anthropologist*(92), 346-361.
- Salto Coloma, D. (2017). *La fotografía etnográfica como instrumento de comunicación en los medios cuencanos Mercurio y Tiempo y su importancia en el ámbito de las ciencias sociales [tesis de maestría]*. Ecuador: Universidad de Azuay.
- Sánchez Moreno, S. (2019). Repertorios lingüísticos y representación de la diversidad lingüística en Leticia (Colombia) y su periferia. *Visitas al Patio*(13), 12-36.
- Sarabia, B. (1992). El aprendizaje y la enseñanza de las actitudes. En C. Coll Salvador, J. Pozo, B. Sarabia, y E. Vals (Eds.), *Los contenidos en la Reforma*. Madrid: Santillana.
- Secretaría de Desarrollo Rural y Equidad para las Comunidades. (S/F). *Proyecto de Intervención Integral Intercultural en Comunidades Indígenas en la CDMX. “Sembremos una semilla en comunidad”. Diagnóstico Potrero. Primera versión.*
- Seminario de Lingüística y Educación (SEMLE). (2016). Obtenido de <https://semle.colmex.mx/>
- Serra, M., Serrat, E., Solé, R., Bel, A., y Aparici, M. (2000). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Siguán, M., y Mackey, W. (1986). *Educación y Bilingüismo*. Madrid: Santillana.

- Silva-Corvalán, C., y Enrique-Arias, A. (2017). *Sociolingüística y pragmática del español* (2a. ed ed.). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Silverstein, M. (1979). Language structure and linguistic ideology. En W. Hank, P. Clyne, y C. Hofbauer (Eds.), *The Elements: A Parasession on Linguistic Unit and Levels* (p. 193-247). Linguistic Society.
- Silverstein, M. (2012). Los usos y la utilidad de la ideología. En B. Schieffelin, K. Woolard, y P. Kroskrity (Eds.), *Ideologías lingüísticas. Práctica y teoría* (p. 164-192). Los libros de las cataratas.
- Simons, H. (1980). Towards a Science of the Singular: Essays about Case Study in Educational Research and Evaluation. *Occasional Publications N° 10, Norwich, University of East Anglia, Centre for Applied Research in Education*.
- Simons, H. (2011). *Introducción. En el estudio de caso, teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Skrobot, K. (2014). *Las Políticas Lingüísticas y las actitudes hacia las lenguas indígenas en las escuelas de México [Tesis de Doctorado]*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Skutnabb-Kangas, T. (2011). Language ecology. En J.-O. Östman, y J. Verschueren (Eds.), *Pragmatics in practice*. UK: John Benjamins Publishing Company.
- Slobin, D. (Ed.). (1985). *The cross Lingüistic study of language acquisition*. Hillsdale: Erlbaum.
- Spitulnik, D. (2012). Mediando entre la unidad y la diversidad. La producción de ideologías lingüísticas en la radiodifusión zambiana. En B. Schieffeline, K. Woolard, y P. Kroskrity (Eds.), *Ideologías lingüísticas. Práctica y teoría* (p. 212-244). Los libros de la catarata.
- Street, R., y Hooper, R. (1982). A model of speech style evaluation. En R. Ellen Bouchard, y G. Howard (Eds.), *Attitudes towards Language Variation* (p. 175-188). Londres: Arnold.

- Stubbs, M. (1986). A Matter of Prolonged Field Work: Notes Towards a Modal Grammar of English. *Applied Linguistics*, 7(1), 1-25.
- Terborg, R., y García Landa, L. (2011). Las presiones que causan el desplazamiento-mantenimiento de las lenguas indígenas. La presentación de un modelo y su aplicación. En R. Terborg, y L. García Landa (Eds.), *Muerte y vitalidad de las lenguas indígenas y las presiones sobre sus hablantes* (p. 29-61). México: Universidad Nacional Autónoma de México-Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras.
- Terborg, R., García Landa, L., y Moore, P. (2006). The Language Situation in México. *Current Issues in Language Planning*, 7(4), 415-518.
- Trevarthen, C. (1979). Communication and cooperation in early infancy: A description of primary intersubjectivity. En M. Bullowa (Ed.), *Before speech: The beginning of human communication* (p. 321-347). Cambridge: Cambridge University Press.
- Trudgill, P., y Hernández Campoy, J. (2007). *Diccionario de sociolingüística*. Madrid: Gredos.
- Trujillo, I. (2012). *La vitalidad lingüística de la lengua ayuk o mixe en tres comunidades: Tamazulapam del Espíritu Santo, San Lucas Camotlán y San Juan Guichicovi [tesis de doctorado]*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Turin, A. (2012). *Rosa caramelo*. (X. Ballesteros, Trad.) Kalandraka Editora.
- Urmston, S. (1993). *The invisible culture. Communication in classroom and community on the Warm Spring Indian Reservation*. United States of Americas: Waveland Press, Inc.
- Van Dijk, T. (2006). *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. México: Gedisa.
- Van Geert, P., y Verspoor, M. (2015). Dynamic Systems and Language Development. En B. MacWhinney, y W. O'Grady (Eds.), *The Handbook of Language Emergence* (p. 537-555). Londres: John Wiley y Sons.

- Vande Kopple, W. (1985). Some exploratory discourse on metadiscourse. *College Composition and Communication*, 36, 82-93.
- Vázquez Laslop, M. (1999). Modalidad deóntica objetiva y subjetiva. *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 1-32.
- Vygotsky, L. (1979). Internalización de las funciones psicológicas superiores. En L. Vygotsky (Ed.), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. (M. Rotger, Trad.) Ediciones Fausto.
- Waller, W. (1932). *The sociology of teaching*. New York: Wiley.
- Weinrich, U. (1953). *Languages in contact. Findings and problems*. New York: Linguistic Circle of New York.
- Woolard, K y Shieffelin, B. (1994). Language Ideology. *Annual Review of Anthropology*(23), 55-82.
- Woolard, K. (2012). Las ideologías lingüísticas como campo de investigación. En B. Schieffeline, K. Woolard, y P. Kroskrity (Eds.), *Ideologías lingüísticas. Práctica y teoría* (p. 19-69). Los libros de la catarata.
- White, P. (2000). *Un recorrido por la Teoría de la Valoración*. (E. Ghio, Trad.)
- White, P. (2003). Beyond modality and hedging: A dialogic view of the language of intersubjective stance. *Text*, 2(23), 259-284.
- White, P. (05 de 09 de 2022). *The Appraisal website: The language of attitude, arguability and interpersonal positioning*. Obtenido de <http://www.grammatics.com/appraisal/index.html> Última actualización
- Whitley, B., y Kite, M. (2010). *The psychology of prejudice and discrimination*. Belmont: Wadsworth.

- Yin, R. (2018). *Case Study Research and Applications*. SAGE Publications.
- Zamudio, B., y Atorresi, A. (2000). *La explicación*. Buenos Aires: Eudeba.
- Zimmermann, K. (1991). Lengua, habla e identidad cultural. *Estudios de Lingüística Aplicada*(14), 7-18.

Anexos

A continuación, presento los anexos que incluyen la ficha de identificación elaborada por la dirección de la escuela primaria República de Colombia, así como los tres instrumentos con preguntas completas y sus consignas. En cada uno de estos instrumentos, incluyo ejemplos de las respuestas de los niños. Sin embargo, como mencioné anteriormente, algunas preguntas y respuestas no fueron consideradas en el análisis, ya que se extendían más allá del tópico lingüístico que era el objetivo de este estudio.

Ficha de identificación de República de Colombia

ESCUELA PRIMARIA "REPÚBLICA DE COLOMBIA" 24-0927-224-00-x-016
HOJA DE DATOS ALUMNO
CICLO ESCOLAR 2022-2023

Fotografía
reciente
del
alumno

GRADO: _____ GRUPO: _____

INSTRUCCIONES: SR. (A) PADRE, MADRE DE FAMILIA O TUTOR, FAVOR DE LLENAR EN SU TOTALIDAD LOS DATOS QUE SE SOLICITAN, NO DEJAR ESPACIOS EN BLANCO.

DATOS DEL ALUMNO:

NOMBRE: _____

APELLIDO PATERNO _____ APELLIDO MATERNO _____ NOMBRE (S) _____

CURP: _____ FECHA DE NACIMIENTO: AÑO _____ MES _____ DÍA _____

SEXO: HOMBRE () MUJER () TIPO DE SANGRE: _____ ENTIDAD DE NACIMIENTO: _____

DOMICILIO: _____

CALLE _____ NO. EXTERIOR _____ NO. INTERIOR _____ COLONIA _____ CÓDIGO POSTAL _____ DELEGACIÓN _____

¿PERTENECE A ALGÚN PUEBLO INDÍGENA? SI () NO () ¿CUÁL? _____

¿HABLA ALGUNA LENGUA INDÍGENA? SI () NO () ¿CUÁL? _____

DATOS DEL PADRE

NOMBRE COMPLETO: _____

LUGAR DE NACIMIENTO _____ ALCALDÍA O MUNICIPIO _____

FECHA DE NACIMIENTO _____ CURP _____ OCUPACIÓN _____

TELÉFONO DEL TRABAJO _____ DIRECCIÓN DEL TRABAJO _____

NIVEL DE ESTUDIOS _____

¿PERTENECE A ALGÚN PUEBLO INDÍGENA? SI () NO () ¿CUÁL? _____

¿HABLA ALGUNA LENGUA INDÍGENA? SI () NO () ¿CUÁL? _____

TELÉFONO PARA LOCALIZAR: _____ CELULAR EN CASO DE EMERGENCIA: _____

CORREO ELECTRÓNICO _____ RECOGE AL MENOR () SI () NO ()

DATOS DE LA MADRE

NOMBRE COMPLETO: _____

LUGAR DE NACIMIENTO _____ ALCALDÍA O MUNICIPIO _____

FECHA DE NACIMIENTO _____ CURP _____ OCUPACIÓN _____

TELÉFONO DEL TRABAJO _____ DIRECCIÓN DEL TRABAJO _____

NIVEL DE ESTUDIOS _____

¿PERTENECE A ALGÚN PUEBLO INDÍGENA? SI () NO () ¿CUÁL? _____

¿HABLA ALGUNA LENGUA INDÍGENA? SI () NO () ¿CUÁL? _____

TELÉFONO PARA LOCALIZAR: _____ CELULAR EN CASO DE EMERGENCIA: _____

CORREO ELECTRÓNICO _____ RECOGE AL MENOR () SI () NO ()

ANTECEDENTES ESCOLARES DEL ALUMNO

¿CURSÓ PREESCOLAR? SI () NO () ¿CUÁNTOS AÑOS? _____ ESCUELA DE ORIGEN: _____

SITUACIÓN: ALUMNO DE LA ESCUELA () NUEVO INGRESO () REPETIDOR ()

¿ES BENEFICIARIO DE BECA? SI () NO () OTORGADA POR: _____

FECHA DE ALTA EN LA ESCUELA: _____

Día _____ mes _____ año _____

PARTICIPA EN EL PROGRAMA DE DESAYUNOS ESCOLARES: SI () NO ()

ALGUNA BARRERA PARA EL APRENDIZAJE: _____

RECIBE APOYO DE LA UDEE: SI () NO () RESTRICCIÓN LEGAL: SI () NO () TIPO: _____

SERVICIO MÉDICO CON EL QUE CUENTA _____ NÚMERO DE AFILIACIÓN: _____

NUTRICIÓN _____ AGUDEZA VISUAL _____ ESTATURA _____ PESO _____

¿CUANTAS PERSONAS VIVEN EN SU CASA, INCLUYÉNDOSE? _____ ¿TIENE ALGUNA ALERGIA? SI () NO ()

DESCRIPCIÓN DE LA ALERGIA: _____

CON QUIÉN VIVE EL ALUMNO: PAPÁ () MAMÁ () AMBOS () OTRAS PERSONAS _____

¿QUIÉN SOSTIENE ECONÓMICAMENTE LA CASA? : PAPÁ () MAMÁ () AMBOS () OTRAS PERSONAS _____

Bajo protesta de decir verdad manifiesto que los datos asentados son ciertos

NOMBRE DEL PADRE, MADRE O TUTOR: _____ FIRMA _____

FAVOR DE INFORMAR SI HAY ALGÚN CAMBIO DE DATOS DURANTE EL CICLO ESCOLAR

Ficha sociolingüística para NCLE y NSLE

Consigna:

Hola ¿cómo estás? Oye ¿crees que me puedas ayudar respondiendo unas preguntas? Muy bien muchas gracias.

1. ¿Cuál es tu nombre completo?

Diego González Martínez

2. Sexo:

masculino

3. ¿Cuántos años tienes?

ocho

4. ¿En qué grado vas?

3° b

5. ¿Quién es tu maestro?

Laura

6. ¿Tienes hermanos o primos en esta escuela?

sí

- a. ¿En qué año están tus hermanos o primos?

Uno de cuarto se llama Brian uno de primero se llama Alex uno de segundos Tadeo no de cuarto Jana otra de sexto Abi y mi hermano va en el kínder

- b. ¿Quiénes son?

7. ¿Dónde naciste?

Aquí en México

8. ¿Dónde nacieron tus papás?

Aquí igual

9. ¿Dónde nacieron tus abuelos maternos y paternos?

Creo que aquí o en el pueblo en Oaxaca, Juitlahuaca o Yusoyusi

10. ¿Siempre has vivido aquí en la Ciudad de México?

Sí a veces de vacaciones me voy al pueblo

- a. ¿Dónde vivías antes?
- b. ¿Sabes por qué se vino tu familia a vivir a aquí?

No no sé

11. ¿En qué colonia vives?

12. Acá con los triquis

13. ¿Qué lengua(s) hablas?

triqui

14. ¿Qué lengua(s) hablan tus papás?

Mi mamá habla triqui y mi papá mazateco

15. ¿Qué lengua(s) hablan tus abuelos?

triqui

16. ¿Qué lengua(s) hablan tus hermanos?

Como mi hermano va en el kínder todavía no aprende

17. ¿Tienes algún familiar que hable una lengua diferente al español?

no

- a. ¿Qué lengua habla?

Juego con campos léxicos

Me puedes decir ¿qué palabras crees les falta a las siguientes oraciones? puedes completar con algunas de las palabras que se encuentran en el recuadro o si se te viene a la mente otra palabra que no esté escrita en el recuadro también la puedes mencionar puedes elegir las que tú quieras repetirlas en otra oración e ignorar las que creas que no te sirven.

Bonito dibujar amistoso agradable juguetón sol montañas feo playa triste amigos bonita rechazo prefiero rojo me gusta increíble acepto poco importante río grande valiosa mejor aburrida peor fácil azul divertida explosiva chida suficiente alegre no me gusta desagradable mucho vergüenza abuelos orgullo muy mar cómodo incomodo disgusto elegante difícil lloro comida sonrío demasiado río bastante nada pájaros no sí quiero aprender gustaría enseñar amo cansado inseguro odio me encanta me deprime me ilusiona inteligente hermoso tedioso agradable simple único original curioso raro útil inútil muñecas verde juego familia fiesta Tata Chuy aluxes peces dulces piñata negación costumbres cultura.

1. Si te digo *triqui* piensas en _____

FER3TRI: divertido porque como me hablan este mis papás este yo yo solamente no puedo hablar solamente este entenderlo y se me hace muy divertido y (me) gusta porque luego es muy divertido lo que dicen

2. Si te digo *español* piensas en _____

FER3TRI: este relajada porque me siento me siento este que puedo hablar más idiomas y cuando me dicen cosas este solamente me platican poquitas cosas y luego pues el español luego (me) gusta luego me hago mucho triqui y (me) gusta mucho el *español*

3. Si te digo *ruso* piensas en _____

FER3TRI: este fuerte porque los rusos siempre pelean

4. Si te digo *náhuatl* piensas en _____

FER3TRI: misterioso porque siempre he querido aprenderlo pero este <ininteligible>

5. Si te digo *chino* piensas en _____

FER3TRI: su lengua habla muy este está en los chinos por su ropa porque luego se visten muy este muy así que vestido y por a mí me gustaría aprender este este karate

6. Si te digo *tlapaneco* piensas en _____

FER3TRI: no sé

7. Si te digo *francés* piensas en _____

FER3TRI: este sí este que el francés es se viste muy formal porque el francés este se viste y se viste formal así que se viste formal

8. Si te digo *mazateco* piensas en _____

FER3TRI: no sé

9. Si te digo *inglés* piensas en _____

FER3TRI: el inglés este este pues miedo porque no sé mucho del inglés

10. Si te digo *zapoteco* piensas en _____

FER3TRI: no

11. Si te digo *maya* piensas en _____

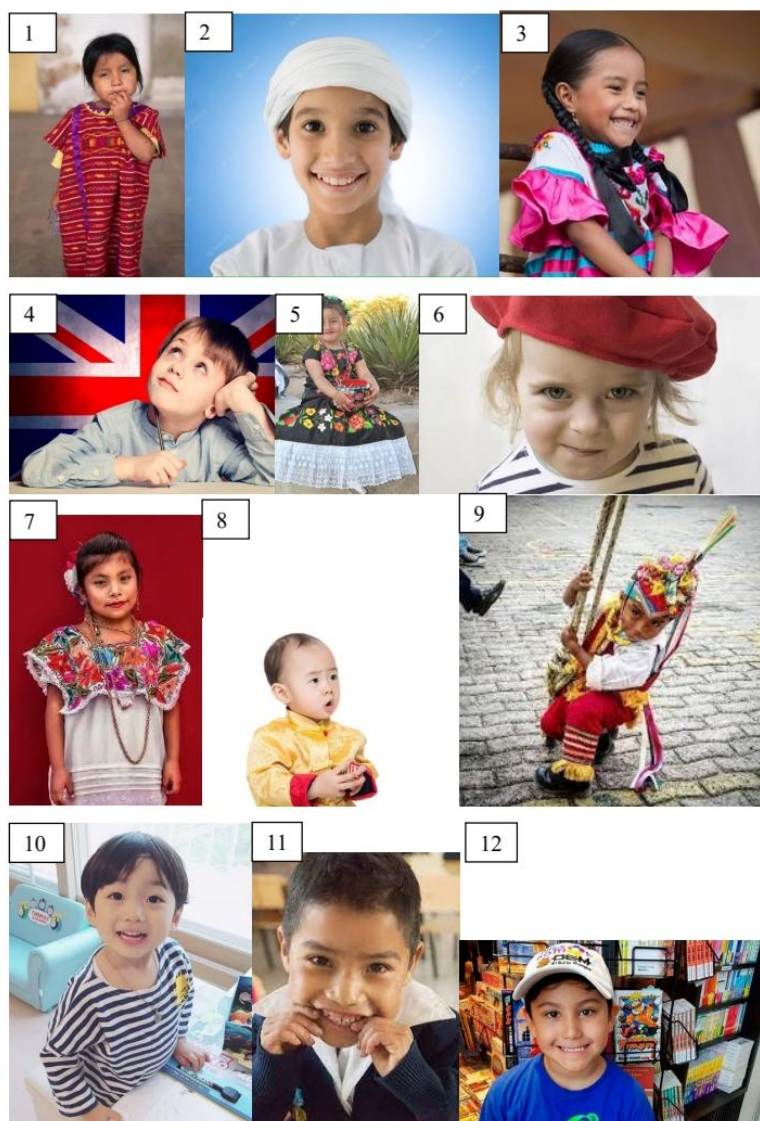
FER3TRI: no

12. Si te digo *totonaco* piensas en _____

FER3TRI: no

Foto etnografía

Imágenes estereotipadas para la foto etnografía



Consigna para la foto etnografía

Mira estas imágenes y elige dos las que tú quieras.

Ahora me puedes decir:

1. ¿Por qué las elegiste?

JOE6ESP: la cuatro creo que es de de este sí sé cuál es no me acuerdo el nombre creo que América África algo así la seleccioné porque me gusta este me gusta cómo está el niño pensando y cómo está la bandera ahí podemos ver la bandera este de un niño creo que está aquí en América esa esa bandera y me gusta porque creo me gusta creo el país cómo es y se ve y para mí creo que se ve bonito

2. ¿Me puedes contar una historia de este niño o niña?

JOE6ESP: Este niño Yo creo que está pensando ya está haciendo su trabajo porque quiere pensar que quiere tal vez ser un buen un gran maestro un gran padre o quiere ser un presidente por eso anda pensando así trabajando y tiene lápiz porque anda escribiendo y así pensando tomando sus ideas para ver qué puede ser así lo estudia y sea lo que quiere ser de grande y lo que yo creo es de que él quiere hacer presidente de América algo así porque ahí está la bandera

3. ¿Me puedes ayudar describiendo a este niño o niña?
4. ¿De dónde es este niño o niña?

JOE6ESP: no sé, américa creo

5. ¿Qué lengua habla?

JOE6ESP: no muy seguro pero creo que hable español o tal vez inglés porque vi que en un mapa fue invadido por los Estados Unidos y ahí por Brasil hablan inglés unos así que yo creo que él hablará inglés tal vez

6. ¿En qué te pareces a este niño o niña?

JOE6ESP: que está pensando qué será qué será en su futuro y este tal vez que sea un buen niño y haga sus padres orgullosos saque buenas cualificaciones

7. ¿A qué se dedicará este niño o niña de grande?

JOE6ESP: 100% que está pensando así que estoy pensando que tal vez será un maestro de este América o un presidente por eso está la bandera

8. ¿Cómo es la familia de este niño o niña?

JOE6ESP: una una este su familia yo creo que tal vez tendrá un hermano o una hermana su mamá trabajará este como científico no bueno su padre tal vez trabaje como chale se me

olvidó como ingeniero ingeniero este de carros y su mamá que trabaja en un restaurante tal vez

9. ¿Le enseñan su lengua? ¿Quiénes?

JOE6ESP: si su padre sabe inglés pero su mamá tal vez es español y el niño sabe español su padre le enseñará inglés y así luego le dice su mamá le dice por qué me quiero aprender otro idioma y dice para que pueda saber lo que dicen otros tal vez vas a una a la primaria donde te enseñe en inglés pero no saben no tienes inglés y luego tal vez hagas malas o no puedes entender y luego te salen instrucciones de un libro de o un libro para hacer una cosa como un juguete y así por eso tendrías que aprender y si me olvido mi lengua vieja no te lo olvidarás solamente si practicas siguiendo practicando ya ya te puedes aprender las dos como yo

10. ¿Tiene amigos este niño o niña?

11. ¿Cómo son sus amigos?

JOE6ESP: como si supiera inglés sus amigos van a estar como guau sabe inglés y luego le dice oye me puedes decir cómo se dice esta palabra no entiendo y le dice a eso se dice hello significa hola y dice ah gracias gracias así que yo creo que tendrá un buen de amigos tal vez unos amigos te ayudan otros te dicen que están bien se preocupan amigas o unos que le importan a él

12. ¿En tu salón o en la escuela hay niños que se parezcan a este niño o niña?

JOE6ESP: no porque el niño se ve que está chiquito como para quinto grado o cuarto

13. ¿Quiénes son?

14. ¿En qué se parecen?

En caso de que no elija a ningún NCLE o que elija a puros NCLE

1. ¿Por qué no elegiste por ejemplo esta imagen?⁸²

JOE6ESP: porque porque siento que es de otro lugar como un lugar donde hace mucho calor tal vez por eso está así

ENTR: así ¿cómo?

JOE6ESP: así como está y además como sonrío aquí podemos ver cómo se le salen los dientes por acá pero la razón no lo elegí porque pienso que el lugar no está bonito no está mal pero no está bonito también al mismo tiempo

⁸² Enseguida continuar con las preguntas anteriores a partir de la segunda

Cuento inventado basado en hechos reales

Consigna

Hola ¿cómo estás? el día de hoy vamos a leer un cuento y después te voy a hacer unas preguntas muy breves ¿estás de acuerdo? ahora dime ¿quieres que yo te lo lea o lo quieres leer? Muy bien muchas gracias mira este cuento se *llama La elefanta gris que quería ser rosa* y comienza con...

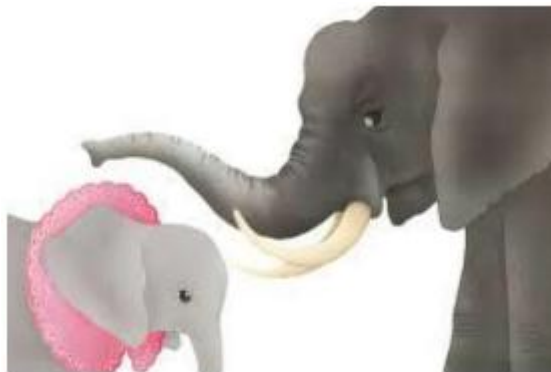
Había una vez

una elefanta gris llamada Margarita. Hace tiempo que sus papás llegaron de otro estado de la república mexicana a la Ciudad de México y hablan una lengua llamada *tutu*. Margarita nació en esta ciudad y va a una escuela donde los elefantes hablan español y les dan clases de inglés además de que los demás elefantes son rosados. Margarita nació en un lugar donde los elefantes y elefantas son educados de forma distinta al lugar del que es su familia. Los papás de Margarita no quieren que ella aprenda su lengua *tutu* prefieren que hable español pues cuando Rogelio el papá de Margarita llegó a la Ciudad de México al no saber español no podía conseguir trabajo y la gente no lo quería. Rogelio no quiere que su hija Margarita al ser gris tener raíces indígenas y hablar otra lengua sufra lo mismo que él sufrió por tal motivo no le enseña ni transmite su lengua a su hija pues desea que sea lo más semejante a sus compañeros de la escuela y que viva feliz en el lugar en el que Margarita nació.

Un día algunos compañeros de la escuela se burlaron de Margarita por ser diferente le dijeron que olía feo que era una *india* porque su familia viene de otro lado y hablan la lengua *tutu* además le mencionaron que no tenía educación y no podían ser sus amigos. La pobre de Margarita se sintió muy triste por ser rechazada y humillada y se fue llorando al baño de la escuela.



Los padres de Margarita se enteraron de lo que sucedió en la escuela y decidieron que su hija debía parecerse a sus compañeros elefantes así que le pintaron la piel de color rosa con más razón decidieron no enseñarle la lengua *tutu* y la vistieron como las demás elefantitas de la escuela.



Pero un día la directora de la escuela de Margarita se enteró de lo sucedido así que decidió organizar una feria de lenguas y culturas de México para mostrarles a todos los elefantes de la escuela que ser diferente por ser gris tener otros orígenes y lengua no es malo ni debe causar burlas rechazo o comentarios negativos. Todos los elefantes de la escuela aprendieron y entendieron que Margarita es una elefanta gris que tiene raíces diferentes pero que tiene los mismos derechos y oportunidades de los elefantes rosas.

Los papás de Margarita y su hermano menor Lucio contentos y agradecidos por la actividad que la directora realizó y por la respuesta de todos los alumnos elefantes llevaron a Margarita a realizar sus actividades favoritas como comer flores jugar con la pelota y darse un baño de agua tibia en el gran lago que está rodeado de pasto. Así pudo quitarse la pintura rosa que traía en su piel y volvió a ser la elefanta gris y feliz de siempre que se quiere y acepta tal cual es además los papás de Margarita ahora saben que su lengua es valiosa y entendieron que no hay nada de malo en enseñarles a sus hijos su lengua tutu.

Fin



Preguntas para provocar en los niños actitudes lingüísticas infantiles mediante léxico valorativo con el cuento inventado

1. ¿Qué entendiste del cuento?

DIE3NAH: entendí que que margarita hablaba el otro idioma y los compañeros estaban burlando de él y está llorando en el baño porque Margarita se sentía muy triste y ya la directora vio a Margarita que estaba llorando y le dijo todo y ya sus papás ya hablaron con la directora

2. ¿Qué te pareció el cuento? ¿Por qué?

DIE3NAH: triste porque sus compañeros de Margarita los estaban burlando de él

3. ¿Qué opinas del cuento? ¿Por qué?

DIE3NAH: sí momento en que Margarita que tenía que hablar el tutu y yo y sus compañeros ya ya aprendieron la lección

4. ¿Has vivido una situación similar a la de la elephantita Margarita?

DIE3NAH: <niega con la cabeza>

5. ¿Algún familiar o amigo te ha contado una situación similar a la de Margarita?

DIE3NAH: <asiente con la cabeza> mis papás hablan en otro idioma y yo hablo en español este me dijeron que hablan en otro idioma en otro idioma y yo (no) quise porque quería hablar en español pero es que en español en español hablan en otra lengua el idioma de mis papás o otro idioma en <ininteligible> me pusieron ese idioma pero yo no sé cómo se llama y ya de ahí ya (se) burlan de mí se burlaron de mí compañero AAR6ESP me puse a llorar en el baño y la directora me vio que estaba llorando y le dije ya le dije a mis papás y ya fueron al director

6. ¿Qué harías tú en el lugar de Margarita?

DIE3NAH: este triste

ENTR: ¿con quién irías?

DIE3NAH: con la directora

ENTR: ¿qué le dirías?

DIE3NAH: que que este que que me trataban muy mal este me sentía triste porque mis papás estaban hablando en otro idioma y los niños estaban burlando de mí y yo le dije a la directora y ya fueron al director mis papás y ya arreglaron el problema y ya me sentí feliz

7. ¿Tus papás hubieran hecho lo mismo que hicieron los papás de Margarita? ¿por qué?

DIE3NAH: no mis papás hablan en otro idioma y ya yo (no me) puedo hablar en otro idioma porque ellos hablan en otro idioma porque yo no podía hablar otro idioma

8. Si tu fueras el papá o la mamá de Margarita ¿Qué hubieras hecho?

DIE3NAH: ir a la directora que que que que <ininteligible> a Margarita nada más

9. ¿Cómo solucionarías lo que pasó en la escuela?

10. ¿Cómo sería el fin que tú le darías al cuento?

DIE3NAH: este triste porque Margarita hablaba en otro idioma porque sus amigos se está (se) estaban burlando de ella y sus papás hablaban en tutu y ella tiene que hablar en tutu

11. ¿Qué opinas de cómo actuó la escuela? ¿Por qué?

DIE3NAH: bien porque ya porque este ya ya perdonaron ya perdonaron a Margarita sus compañeros la trataban muy mal este y Margarita se puso feliz y ya nada más

12. ¿Tú que hubieras propuesto en lugar de lo que hizo la directora de la escuela? ¿Por qué?

13. ¿Qué opinas de cómo actuaron los papás de Margarita? ¿Por qué?

DIE3NAH: bien porque le dijeron a la directora y Margarita se puso feliz

14. ¿Qué lengua va a elegir Margarita? ¿Por qué?

DIE3NAH: en tutu porque su papás hablan en tutu y ella tiene que hablar en tutu

15. ¿El cuento se parece a tu vida? ¿Por qué?

DIE3NAH: <niega con la cabeza>

16. ¿El cuento se parece a la vida de alguien de tu salón? ¿Quién? ¿Por qué?

DIE3NAH: <asiente la con la cabeza> como mis compañeros (se) estaban burlando de Axel porque habla en otro idioma, se estaban burlando de él porque se fue al baño y estaba llorando este estaba llorando y la directora vio a Axel llorando y le dijo cuando iba entrando al baño vi Axel que estaba llorando porque sus compañeros estaban burlando de Axel porque habla otro idioma y le dijo a la directora

17. ¿Pasa algo similar a lo del cuento en esta escuela? ¿Por qué?

DIE3NAH: <asiente con la cabeza>

18. ¿En esta escuela se muestran diferencias hacia algunos niños? ¿Por qué?

DIE3NAH: sí porque si un niño se burla de otros compañeros se ponen triste y me dice la directora me dice como yo estaba sentado con Axel unas niñas (se) estaban burlando de mí fui al baño y lloré este

19. ¿Sabes qué es ser *indígena*?

DIE3NAH: <niega con la cabeza>

20. ¿En esta escuela hay indígenas?

DIE3NAH: <niega con la cabeza>

21. ¿Cómo sabes que son indígenas?

22. ¿Tú eres indígena?

DIE3NAH: <niega con la cabeza>

a. ¿Por qué? porque como mis papás hablan en otro idioma de otro país yo hablo en español

23. Si no eres indígena ¿Qué eres?

a. ¿Por qué?