

UNA REVISION DE LOS EJERCICIOS DE DISCURSO INDIRECTO EN LA ENSEÑANZA DEL INGLES COMO LENGUA EXTRANJERA¹

PATRICIO NOVOA
Universidad de Chile

1. INTRODUCCIÓN

Encontramos en *The Ginger Man*, de J.P. Donleavy, el pasaje siguiente:

It was really fantastic. I told you about the ad for a chef. I write and get this reply written in the third person, Lady Eclair would like to know if Kenneth O'Keefe is Protestant or Catholic. I wrote back that Kenneth O'Keefe is neither and will not require to be delivered to church on Sundays. She writes back, Lady Eclair feels that Kenneth O'Keefe should have some religion because everyone needs a church for the development of their immortal soul. So I said that Kenneth O'Keefe's immortal soul is already developed therefore did not find churches useful. Next letter she says Lady Eclair would like to quote from Proverbs, 'Poverty and shame shall be to him that refuseth instruction but he that regardeth reproof shall be honoured.' I answered that Kenneth O'Keefe has already suffered much poverty and shame while a member of the Church of Rome and that 'The simple believeth every word; but the prudent man looketh well to his going.'

Independientemente del irreverente humor del autor, sorprende el número de instancias de discurso directo e indirecto en este parlamento como también la variedad de recursos léxicos, gramaticales y, por consiguiente, estilísticos empleados para sortear graciosamente tal cantidad de incrustaciones. Aun así, debemos aceptar esta cita como un fragmento de un discurso posible por constituir parte del diálogo de la novela en cuestión y, en cuanto tal, como una muestra representativa de las infinitas posibilidades de realización del discurso tanto directo como indirecto en el medio oral.

Una observación, por asistemática que sea, de otras ocurrencias de discurso directo e indirecto —los dos aspectos de la actividad comunicativa de reportar como se la entiende en la enseñanza del inglés como lengua extranjera— pondrá de manifiesto que nuestra cita resulta incluso más 'articulada' que muchas otras de tales ocurrencias como se dan en el lenguaje conversacional.

¹Encontramos en la literatura examinada dos expresiones inglesas, 'speech' y 'discourse', que se han traducido al castellano como 'discurso'. Nos permitimos prevenir al lector de la necesidad de distinguir claramente entre uno y otro concepto en el desarrollo del trabajo, a pesar de esta involuntaria homonimia.

Por otra parte, cualquier muestra de lenguaje reportado (la citada, por ejemplo) constituye, por definición, el rescate de información registrada ya sea en la memoria del hablante o en algún documento o registro de otra naturaleza. Al efecto, *The Advanced Learner's Dictionary of Current English*, O.U.P., 1960, editado por A.S. Hornby, define el concepto de reportar como sigue:

“report: give an account in speech or writing; relate; describe”

En forma similar, encontramos en el *Longman Dictionary of Current English*, Longman Group Limited, 1978, editado por Paul Procter,

“report (not used with the actual words spoken) to tell of; make known”

Si se está de acuerdo con lo anterior, habría también que aceptar que el reportar en la clase de inglés como lengua extranjera debería, por una parte, resolver los problemas formales que tal actividad supone, teniendo como objetivo instancias de discurso de relativa complejidad (aunque no necesariamente tan ‘sofisticadas’ como nuestro ejemplo) y, por otra, ejercitar las habilidades cognoscitivas de los alumnos en lo que se refiere al registro de información en la memoria y subsecuente recuperación de tal información, como asimismo ejercitar estas habilidades en relación con la discriminación de información pertinente a partir de determinadas fuentes (documentos, grabaciones, etc.).

Parece oportuno señalar, en este punto, que al referirnos al discurso (tanto directo como indirecto) dichas referencias serán válidas tanto para el discurso oral como para el escrito. No compartimos, en este caso, la tendencia a establecer una separación tajante, que se supone metodológicamente conveniente, entre uno y otro medio. Es más, el reportar constituye con frecuencia un recurso para, precisamente, vaciar información del medio oral al escrito y viceversa en otras tantas instancias de transformación retórica. (La particular versión de este recurso en la práctica de algunos profesores de lenguas extranjeras resulta, de todos modos, difícil de evaluar positivamente por cuanto pareciera favorecerse una ejercitación sobre la base de enunciados provenientes de hipotéticos discursos orales realizada, curiosamente, por escrito, y a nivel estrictamente oracional).

La actividad de reportar en la enseñanza de inglés como lengua extranjera podría oscilar, entonces, entre dos extremos ya señalados: a) la repetición de información contenida en enunciados extraídos de discursos imaginarios, actividad frecuentemente descontextualizada, regularizada y estandarizada (Lyons, 1972), al extremo de transformarse en un ejercicio de mera transformación gramatical; b) tal actividad entendida como genuinamente cognoscitiva y, por ende, comunicativa.

Sin ninguna pretensión de originalidad, se tratará en este trabajo de verificar, someramente, en qué medida los ejercicios de discurso indirecto se han desplazado de uno a otro extremo, durante las últimas décadas.

2. EL DISCURSO INDIRECTO EN LA GRAMÁTICA

Inicialmente, se situará el problema en el campo de la gramática. Distintos autores se han referido al discurso indirecto destacando, más o menos claramente, el lugar que éste ocupa dentro del estudio de las cláusulas sustantivas.

Encontramos en Zandvoort (1957) dos menciones principales del problema en cuestión, en su sección dedicada a las cláusulas con función de complemento directo (*object clauses*)², las cuales “contienen ya sea una aseveración (incluyendo la expresión de un deseo) (a), o una pregunta (b)...

a. They say (that) he is better.

...

b. Do you know who lives here?

...”

La cuestión del discurso indirecto es comentada posteriormente en el capítulo que trata de la concordancia, en los siguientes términos: “la concordancia de tiempo generalmente se da entre el verbo finito en la cláusula principal y el de la cláusula con función de complemento directo en una oración compuesta cuando ésta reporta una aseveración o pregunta (lo que se llama estilo indirecto)... Los ajustes que ocurren cuando una aseveración es transformada de estilo directo a indirecto (I > he, you > he, etc.) son, en general, los mismos que en otros idiomas”.

Observación, esta última, particularmente significativa para el profesor de lenguas extranjeras, cuando se aprecia la dificultad innecesaria que implican estos ajustes para el alumno si la transformación de discurso directo a indirecto se realiza descontextualizadamente.

Comentarios bastante más extensos dedican al discurso indirecto, Quirk et al. (1972). Estos autores, en su capítulo sobre la oración compleja, además de distinguir entre discurso directo e indirecto, establecen una diferencia más explícita que la de Zandvoort entre aseveraciones, preguntas, exclamaciones y órdenes indirectas y las correspondientes estructuras (*‘that-clause’, ‘dependent wh-clause’, ‘to-infinitive clause’*). Se encuentran asimismo referencias a lo que se denomina desplazamiento retroactivo (*back-shift*), el cual “tiene lugar cuando cualquier información reportada es introducida por un verbo de reportar en pasado”. A continuación de lo cual se propone la típica tabla de transformaciones.

presente → pasado
pasado → pasado perfecto, etc.

Se reconocen, sin embargo, las “excepciones al desplazamiento retroactivo”, al estilo de

“Socrates said that nothing can harm a good man.”

Especialmente interesante, a juicio nuestro, resulta la identificación del llamado ‘discurso indirecto libre’, el que se describe como “una etapa intermedia entre el discurso directo y el indirecto... usado extensamente en la narrativa moderna...”, el que consiste “básicamente en una forma de discurso indirecto, pero en el que (1) se omite la cláusula que reporta..., y (2) se retienen las potencialidades de la estructura oracional propia del discurso directo”.

Desde este punto de vista, nuestra cita inicial de J.P. Donleavy no sería un caso de discurso indirecto libre. Compárese la con la ilustración ofrecida en Quirk et al.:

²Las traducciones en este artículo son de responsabilidad del autor.

So that was their plan, was it? He well knew their tricks, and could show them a thing or two before he was finished. Thank goodness he had been alerted, and that there were still a few honest people in the world!

Menos aun se podría calificar a nuestra cita original de discurso de tal naturaleza. si se considera que, con frecuencia, "en las obras de ficción el discurso indirecto libre representa el fluir del pensamiento de un personaje más que un discurso real". Lo que no es el caso del pasaje de *The Ginger Man*.

Leech y Svartvik (1975), coautores en la obra citada anteriormente, sitúan parte de la discusión del discurso indirecto en su capítulo "Information, reality and belief". En la introducción a este capítulo, los autores postulan que, probablemente, la razón más importante por la cual necesitamos usar el lenguaje es el deseo de "...entregar a los demás información que suponemos desconocen".

Una observación de esta naturaleza resulta prácticamente axiomática en el campo del aprendizaje-enseñanza de lenguas extranjeras, lo cual hace aun más sorprendente el verdadero estancamiento a nivel estructural en que suele encontrarse la ejercitación del discurso indirecto.

De todos modos, parte importante de la información que se nos entrega en esta oportunidad sobre el discurso indirecto es similar a aquélla en Quirk et al. (1972). Se observa, sin embargo, una adición interesante. Tal es que los verbos que enfatizan efectos vocálicos ('cry', 'laugh', 'grunt', etc.), no se prestan para uso en discurso indirecto; otros ('answer', 'reply', 'say', etc.) pueden usarse fácilmente tanto en discurso directo como indirecto; una tercera familia, los verbos de aserción ('confirm', 'assert', 'state', etc.) se dan principalmente en discurso indirecto. Retomaremos este punto al comentar a Graver (1963).

Por otra parte, el resto de las referencias al discurso indirecto se encuentra en la sección titulada "Mood, emotion and attitude". Los autores destacan aquí que, además de ser un medio para entregar y recibir información (aseveraciones y preguntas), el lenguaje "a menudo expresa las emociones y actitudes del hablante, el que lo utiliza para influir en las actitudes y comportamiento del oyente". Consecuentemente, aquellas instancias de discurso indirecto asignables a la categoría comunicativa de 'suasión'³ (solicitudes, órdenes, consejos, invitaciones, prohibiciones, advertencias, etc.), se discuten en esta sección.

Por último, Leech y Svartvik ofrecen una comprehensiva visión de las cláusulas nominales en su "Grammatical Compendium", donde las distintas formas de discurso indirecto son descritas desde un punto de vista estructural.

Resulta interesante observar cómo el intento de categorización prácticamente nocional de Leech y Svartvik, si no funcional/nocional, coincide con algunos aspectos importantes de la aproximación de Wilkins (1976), a la cual nos referiremos más adelante.

Leech et al. (1982) no aportan nuevos elementos de discusión al problema a nivel estrictamente gramatical, situándolo en el contexto de la descripción de las cláusulas nominales. No obstante, enriquecen tal discusión notablemente en su capítulo dedicado al análisis del discurso literario. A partir de comentarios similares a aquéllos de Quirk et

³Para mayor información sobre el tema, se remite a los lectores a Novoa (1984).

al. (1972) (discurso directo, discurso indirecto y discurso indirecto libre), los autores argumentan que en la narrativa moderna "se ha prestado considerable atención a la entrega del 'monólogo interior' de la mente, además del discurso explícito". Ello les permite agregar tres nuevas formas para la actividad de reportar: *pensamiento directo*, *pensamiento indirecto* y *pensamiento indirecto libre*.

Citamos un párrafo del texto ofrecido por los autores para mayor claridad, tomado de "The Rainbow", de D.H. Lawrence.

And always, she was gone before he came. As he came, she drew away, as he drew away, she came. Were they never to meet? Gradually a low, deep-sounding will in him vibrated to her, tried to set her in accord, tried to bring her gradually to him, to a meeting, till they should be together, till they should meet as the sheaves that swished together.

En relación con la pregunta "Were they never to meet?", los autores perciben una serie de elecciones gramaticales:

'Are we never to meet?' he said.
He asked her if they were never to meet.
Were they never to meet?

Discurso directo, indirecto e indirecto libre, respectivamente. Pero, en cuanto la pregunta en cuestión refleja "la conciencia interior del personaje" (de hecho la estructura negativa de la pregunta marca claramente su frustración), un análisis más delicado permite discernir tres variantes a las alternativas gramaticales que anteceden y que corresponderían a la actividad de reportar el pensamiento:

'Are we never to meet?' he asked himself (pensamiento directo).
'He wondered if they were never to meet' (pensamiento indirecto).
'Were they never to meet?' (pensamiento indirecto libre).

Nos percatamos de que la fineza de tal análisis excede las posibilidades de aplicación en la clase de lenguas extranjeras promedio. Sin embargo, tal actividad podría ocupar un lugar en niveles realmente avanzados, ofreciendo así interesantes conexiones entre la clase de lengua y los estudios de literatura en lengua extranjera. Todo ello pone también de manifiesto, una vez más, la distorsión del valor comunicativo de los ejercicios de discurso indirecto causada por una ejercitación puramente formal.

3. EL DISCURSO INDIRECTO EN TEXTOS DE EJERCITACIÓN GRAMATICAL

Los tres conocidísimos textos que brevemente se comentan a continuación podrían calificarse de 'clásicos' como textos de apoyo estructural para el curso de inglés como lengua extranjera.

W. Stannard Allen publicó su *Living English Structure* en 1947. La versión examinada corresponde a la quinta edición (1974) y a la octava impresión (1984). El autor realiza la típica distinción entre reportar formas de imperativo, aseveraciones, preguntas y exclamaciones, sugiriendo en cada oportunidad un listado de verbos introductorios adecuados. Cada sección es introducida con las indicaciones necesarias para el tipo de ajustes formales requeridos para las respectivas transformaciones. En el subcapítulo dedicado a reportar aseveraciones, Stannard Allen propone listas de 'equivalencias' que

corresponden conceptualmente al 'desplazamiento retroactivo' de Quirk et al. (1972). Algunas de estas equivalencias podrían, sin embargo, ser francamente desorientadoras para la entrega de la información contenida en la aseveración que se ha de reportar. Tal es el caso de

should/would make	→	should/would have made
here	→	there
yesterday	→	the day before, etc.

En todo caso, el autor, aparentemente consciente del riesgo de la falta de la natural contextualización propia del discurso, describe estas indicaciones como "equivalencias convenientes, no como 'reglas'", y sugiere que "se usen con sentido común", como también algunas otras precauciones al estilo de "todas las leyes naturales y verdades externas pueden permanecer en el Presente Simple". En último término, prácticamente todos los ejercicios de discurso indirecto en *Living English Structure*, son reducibles a transformaciones estructurales sobre la base de las mencionadas 'equivalencias', cuyo significado fuera de contexto es, por decir lo menos, relativo.

El tratamiento del discurso indirecto resulta desilusionante en "An Intermediate English Practice Book", de S. Pit Corder (1960), ya que, aun en esta 13ª impresión de 1974, encontramos únicamente dos breves ejercicios sobre dos aspectos puntuales: el orden de las palabras en las preguntas reportadas y el uso del Pasado Perfecto en aseveraciones reportadas. La ejercitación propuesta, la más estricta transformación formal, escasamente roza la superficie de los grandes problemas en que se insertan estos ítemes, a saber, los ajustes referenciales y deícticos y, por otra parte, el desplazamiento retroactivo.

Es casi innecesario comentar que la insistencia prescriptiva de Stannard Allen y Pit Corder en el orden de las palabras en las preguntas reportadas ("el mismo que el de una simple aseveración"), no puede dar cuenta de las frecuentes instancias de discurso y pensamiento indirectos libres en la narrativa moderna e, incluso, en el lenguaje conversacional diario. De este último, encontramos los siguientes ejemplos en Christophersen y Sandved (1969):

He asked, were they satisfied with their room.

My mother says, please may she borrow the key.

They asked if she knew his address, and had she seen him lately.

Esta relativa limitación en los autores comentados resulta comprensible, en todo caso, al evaluar su marco de referencia, su apoyo teórico y los objetivos de su trabajo. De todos modos, cabe preguntarse si se justifica la inversión de tiempo y atención del aprendiente de una lengua extranjera en la internalización de detalles formales que no están avalados exhaustivamente por el propio uso del idioma. Tal interrogante se inserta en un ítem importante dentro de la problemática comunicativa, la disyuntiva 'exactitud versus fluidez'. Dicho problema, evidentemente, excede los límites del presente trabajo.

A juicio nuestro, B.D. Graver en *Advanced English Practice* (1963) descubre, con notable penetración, nuevas posibilidades de ejercitación del discurso indirecto. Se ha examinado la novena impresión, de 1979.

Graver sostiene, en su introducción a la correspondiente sección, que “los ejercicios de ‘traducción’ de pasajes de discurso directo a discurso indirecto no deberían ser tratados como mera práctica de gimnasia mental. Los ejercicios de este tipo son, en realidad, ensayos en comprensión y flexibilidad de expresión”. Procede, luego, a una serie de observaciones previas a los ejercicios propiamente tales, que resumimos como sigue:

1. la conveniencia del uso de una variedad de verbos de reportar, además de los neutros ‘say’ y ‘tell’, los cuales serían más “expresivos y precisos”;
2. la imposibilidad de usar como introductorios ciertos verbos que sí son utilizables en discurso directo y la manera de suplir esta deficiencia utilizando ‘said’ con un adverbio de modo adecuado (‘pompously’, ‘brutally’, ‘callously’);
3. la importancia de preservar el “espíritu del original” por sobre “una estricta adhesión a la forma”.

La anticipación por parte de Graver de descripciones, e incluso planteamientos teóricos, posteriores es considerable. El contenido de su observación en 1 se refiere, de alguna manera, a las implicaciones que, para su reflexión, los lingüistas aplicados encontrarán más tarde en la filosofía del lenguaje. Tal es el caso de Widdowson (1978) que comentaremos más adelante. A su vez, el punto 2 se relaciona con un comentario similar en *A Communicative Grammar of English*, de Leech y Svartvik, como anticipamos en su oportunidad. Por último, el interés de Graver en preservar “el espíritu del original” y su rechazo a “una estricta adhesión a la forma” (punto 3), permitirían dar cuenta de formas más elaboradas de discurso indirecto, al estilo del discurso y pensamiento indirectos libres en Leech et al. (1982).

La ejercitación propuesta por Graver es consecuente con su aproximación al problema. Apoyado en sus observaciones introductorias, accede, finalmente, a un nivel supraoracional. Aun así, tal nivel supraoracional pareciera ajustarse a la categoría de texto más que a la de discurso, según la distinción entre ambas comentada por Zenteno (1983).

Sin ánimo de minimizar el apreciable aporte de Graver, no podemos menos que destacar la limitación oracional que el propio autor impone a parte importante de sus ejercicios. En efecto, en uno de ellos Graver propone:

Replace the word *said* in the sentences by one of the words at the head of the exercise. Use each word once only.

suggested	agreed	muttered	exclaimed
insisted	whispered	boasted	admitted
shouted	claimed	objected	protested

1. ‘I can speak six languages fluently,’ he said.
2. ‘Let’s go to the cinema this evening,’ he said.
3. ‘Stop that noise in the classroom,’ said the teacher.

Por una parte, aquí se sugiere la posibilidad de superar el reportar únicamente proposicional, impuesto por la forma ‘said’ y, por otra, no se precisan los términos del contexto de situación (imaginable incluso a partir de un mero ‘texto’) que permitan atribuir una determinada fuerza ilocutiva al enunciado en cuestión. Es así, entonces, como el ejercicio 1 bien podría resolverse como:

'I can speak six languages fluently,' he claimed.
'I can speak six languages fluently,' he protested.

Y así sucesivamente, incluyendo la respuesta correcta propuesta por el propio autor:

'I can speak six languages fluently,' he boasted.

De todos modos, podemos desde ya anticipar que el problema no ha sido completamente resuelto por los autores de los otros textos para la enseñanza del inglés examinados para este trabajo.

4. EL DISCURSO INDIRECTO EN LA LINGÜÍSTICA APLICADA

Con posterioridad a la aparición de los tres textos de apoyo estructural recién comentados, el problema del discurso indirecto ha sido abordado desde distintos puntos de vista en el amplio campo de la lingüística aplicada a la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Ello ha ocurrido, por ejemplo, en Wilkins (1976) y Widdowson (1978).

Wilkins establece una distinción entre tres tipos básicos de significado: a) ideacional, la expresión de "nuestra percepción de los acontecimientos, procesos, estados y abstracciones"; b) modal, la expresión de la actitud del hablante hacia lo que está diciendo y c) funcional, que se refiere al hecho de que "el propósito del hablante es un problema tanto de lo que está *haciendo* con el lenguaje como de lo que está *reportando* a través de él".

Más adelante, en su capítulo dedicado a las "Categorías de funciones comunicativas", Wilkins prosigue con los comentarios sobre el tercer tipo de significado, el funcional, y ejemplifica su percepción de 'hacer' versus 'reportar' como sigue:

Por ejemplo, la persona que dice, 'El administrador le ordenó al borracho que saliera del restaurant' está *reportando* lo que sucedió (una orden). La persona que dice, 'Salga de aquí' o 'ya es hora de que se vaya' está *dando* una orden.

El autor propone a continuación su posición al respecto y comenta que la enseñanza de lenguas extranjeras se ha centrado principalmente en reportar y describir más que en hacer cosas por medio del lenguaje, en circunstancias de que es su "convicción" que la segunda de estas alternativas es más importante que la primera.

Consecuentemente, procede a situar el reportar en la categoría de funciones comunicativas denominada *Argumento*. Esta categoría se refiere al "intercambio de información y opiniones" y se desglosa en 'información', 'acuerdo', 'desacuerdo' y 'concesión'. A su vez, en la subcategoría 'información', se establece una distinción entre información 'entregada', 'solicitada' y 'negada'. 'Reportar' ocupa un lugar en la subcategoría de información entregada conjuntamente con 'contar', 'informar', 'proclamar', 'declarar', 'sostener', etc.

Si bien se sostiene que "las funciones dentro de la categoría de 'Argumento' son esenciales para los propósitos del aprendiente al adquirir una lengua", no encontramos posteriores referencias al 'reportar' en el trabajo de Wilkins.

Interesante como es el dimensionar más adecuadamente el reportar como una de varias funciones comunicativas, los comentarios de Wilkins resultan menos sugerentes

que los planteamientos de Widdowson (1978). En efecto, en el capítulo de Widdowson dedicado al "Discurso" encontramos una primera sección acerca de 'la oración, la proposición y el acto ilocutivo'. No es el propósito del autor discutir exclusivamente los problemas de discurso indirecto en una perspectiva discursiva; pero, afortunadamente para nuestros propósitos, opta por ejemplificar su discusión con una instancia del problema de reportar. Comenta Widdowson que la afirmación de un hablante A,

A: My husband will return the parcel tomorrow.

admitiría al menos tres formas al ser reportada por un segundo hablante B a una tercera persona C:

a) La primera de éstas, una muestra de discurso directo, constituiría un caso de *oración* reportada.

B: She said: "My husband will return the parcel tomorrow".

b) Pero es también posible reportar la *proposición* y, entonces, cualquiera de las alternativas siguientes sería correcta:

1. She said that the parcel would be returned by her husband tomorrow.
2. She said that it would be her husband who would return the parcel tomorrow.
3. She said that it would be the parcel that her husband would return tomorrow.
4. She said that what her husband would do tomorrow would be to return the parcel.

La elección de una u otra versión por parte de B, dependerá del conocimiento que tenga de la posición en que C se encuentra con respecto a la situación. Así, por ejemplo, en la versión 1, B supone que C está más interesado en el objeto que en el sujeto; la versión 3 explica la percepción de B de la posible duda de C en cuanto a la naturaleza del objeto, y así sucesivamente.

c) Por último, supongamos que B intenta especificar en su instancia de discurso indirecto, el acto ilocutivo. Dependiendo de su evaluación del evento comunicativo en que ocurre la afirmación en cuestión: su conocimiento de la situación; su percepción de la relación entre A y su esposo y entre A y C; la naturaleza del objeto, etc., las posibilidades de reportar se enriquecen considerablemente. Así tendríamos, entre otras versiones,

B: She promised that her husband would return the parcel tomorrow.
 She threatened that her husband would return the parcel tomorrow.
 She warned me that her husband would return the parcel tomorrow.
 Etcétera.

En las siguientes secciones, Widdowson explora, primeramente, las relaciones existentes entre la cohesión y el desarrollo proposicional y, luego, la coherencia y el desarrollo ilocutivo. En relación con el primer punto, comenta Widdowson que la elección de B de la afirmación más adecuada, para propósitos de su comunicación con C, puede también depender del fluir de la interacción entre ambos. Otro tanto es válido para C, de manera que las oraciones o partes de oraciones emitidas por uno u otro les permitirán controlar la forma de las respectivas proposiciones; es decir, serán "contextualmente apropiadas", como se ve en el siguiente ejemplo:

- C. Well, did you talk to her?
- B. Yes, I did (talk to her).
- C. When did you say the parcel would be returned?
- B. (She said that the parcel would be returned) Tomorrow.
- C. Good. I'll meet her at the shop.
- B. She said that her husband would return it.

De esta manera, ambos participantes en la situación del ejemplo se indican mutuamente lo que necesitan saber e inducen una determinada organización de la información. El desarrollo proposicional continuo es así asegurado. Desgraciadamente, el resto de la discusión de este punto, como la totalidad del siguiente (coherencia y desarrollo ilocutivo), no son ejemplificados con muestras de discurso indirecto.

Nuestra experiencia nos lleva a afirmar que estos relevantes aspectos de las posibilidades del discurso indirecto no han encontrado cabalmente un lugar en los textos para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Es cierto que Stannard Allen distinguía ya en 1947 entre el reportar aseveraciones, órdenes y preguntas, pero su preocupación residía mayormente en las implicaciones formales de tal distinción. Graver, como se recordará, ahonda en forma significativa en el problema al expresar su interés por el respeto al "espíritu del original", lo que entendemos mejor ahora apoyados en la descripción de Widdowson recién comentada. Hasta las publicaciones de fines de la década del 70, sin embargo, no hemos encontrado intentos más penetrantes de abordar la posibilidad de reportar la fuerza ilocutiva. Tampoco hemos encontrado una aproximación sistemática al reportar proposicionalmente a la manera sugerida por Widdowson.

5. EL DISCURSO INDIRECTO EN TEXTOS PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS

Siempre con el propósito de trazar la trayectoria de los ejercicios de discurso indirecto, comentamos ahora, brevemente, las lecciones correspondientes de dos textos para la enseñanza del inglés de publicación relativamente reciente: a) *Developing Strategies*, de Abbs y Freebairn (1980) y b) *Quartet*, de Grellet, Maley y Welsing (1982).

Abbs y Freebairn introducen una interesante y significativa innovación con respecto a sus predecesores al presentar sus ejercicios de discurso indirecto. Si bien la tradicional distinción entre reportar aseveraciones, solicitudes y preguntas es también recogida aquí, los ejercicios en cuestión se enriquecen considerablemente con la adición de lo que los autores denominan "Discurso y comportamiento reportados" (*Reported speech and behaviour*).

En la sección de discurso reportado se proponen verbos de reportar tales como 'say', 'agree', 'explain', 'reply', 'complain', 'suggest' y 'tell'. Ello equivaldría, entendemos, a reconocer la posibilidad de reportar la fuerza ilocutiva, como comentara Widdowson. Asimismo, el comportamiento reportado admitiría introductorios al estilo de 'ask', 'tell', 'offer', 'refuse', 'agree', 'apologise', e, incluso, 'introduce', 'greet', 'accept', 'interrupt', etcétera.

Los autores también se percatan de las limitaciones en cuanto al uso en discurso directo e indirecto de algunos verbos —como ya lo reconocieran Graver (1963) y Leech y Svartvik (1975)— y destacan la posibilidad de suplir tales limitaciones con el uso de adverbios adecuados, aun cuando su interés en aspectos conversacionales (y modernos

recursos tecnológicos) determinan ejercicios notoriamente distintos a los de Graver, como se ejemplifica a continuación:

Listen to the tape and imitate the intonation:

'Why are you always late!,' she said angrily.

'No I won't,' he said rudely.

'No I won't,' he said politely.

...

Los ejemplos recién citados evidencian también una restricción importante en parte de la ejercitación en Abbs y Freebairn, a saber, su carácter oracional. Sin embargo, encontramos en estos ejercicios interesantes sugerencias para superar esta limitación. Tal sería el caso siguiente:

Write the following paragraph as a conversation between Dave and Carol.

Dave rang Carol at work and apologised for not phoning her earlier. He told her that he had tickets for a concert on Saturday. She agreed to go and he offered to pick her up at 6.15.

Nos parece, sin embargo, que no podría atribuirse a este pasaje y al diálogo que de él se derive, el valor de discurso propiamente tal, por cuanto desconocemos su valor en términos de uso en un evento comunicativo determinado. Dependiendo de la percepción de este ejercicio por parte del profesor y/o del alumno, puede resultar ya sea un ejercicio de transformación gramatical más elaborado, o bien un ejercicio de transformación retórica en vista, por una parte, de la fuerza ilocutiva que se atribuye a los distintos enunciados que lo configuran y, por otra, de los recursos cohesivos necesarios para establecer un desarrollo proposicional adecuado.

Para este mismo propósito, el de exceder el nivel oracional, encontramos otro ejemplo sugerente en el siguiente ejercicio en *Developing Strategies*.

Listen to this conversation between a policeman and the driver of a car which has been involved in a road accident. The policeman is asking the driver for details of the accident.

1. Make a list of the questions the policeman asks.
2. Record the questions and answers in reported speech...

y a continuación:

Write a short report for a local newspaper, reporting the accident. Use reported speech where possible...

Reconocemos particular valor a esta última secuencia de ejercicios ya que, aunque en condiciones altamente controladas, supone algunos recursos de recuperación de la información, lo cual se considera crucial en la actividad de reportar. A ello nos referiremos con algún detenimiento más adelante.

A pesar de la interesante aproximación a los ejercicios de discurso indirecto propuesta por Abbs y Freebairn, la preocupación por los aspectos puramente formales no se encuentra ausente en el texto comentado. Los autores llevan tal preocupación al extremo de proponer la conocida tabla de transformaciones y de recomendar al profesor usuario del libro que "dedique algún tiempo al estudio de esta tabla con sus alumnos y a la práctica de distintos ejemplos de cada 'cambio verbal' ". En forma similar

se recomienda “explicar y practicar los cambios adverbiales en discurso indirecto”, i.e., ‘now/then’; ‘here/there’; etc. De hecho, el tono de estas sugerencias en el correspondiente libro del profesor es bastante más prescriptivo que el empleado por Stannard Allen, hace más de tres décadas, al referirse a tales cambios como ‘equivalencias convenientes’, que, como se recordará, deberían administrarse con sentido común. En estas condiciones, instancias más reales de discurso indirecto (recuérdese la cita de J.P. Donleavy al inicio de este trabajo), como asimismo un recurso narrativo valioso como el discurso indirecto libre, se encuentran excluidos teóricamente y prácticamente.

El examen de los ejercicios correspondientes en el segundo texto, *Quartet*, nos sugiere los comentarios siguientes.

En la primera de sus unidades, “Kidnapped”, los autores insertan una serie de ocurrencias tanto de discurso directo como indirecto en fragmentos de artículos y notas periodísticas, tomados de publicaciones imaginarias, simulando así, con propiedad, las características de esta modalidad de discurso escrito. Consideramos esto valioso por cuanto pone de manifiesto para el alumno algunas de las posibilidades de uso asignado al discurso directo e indirecto en un tipo de evento comunicativo bien caracterizado y fácilmente reconocible como tal. La ejercitación propuesta, sin embargo, minimiza el potencial que esta presentación parecía anunciar. En efecto, el libro del profesor propone, como única actividad, “transformar las oraciones de discurso indirecto en discurso directo” y viceversa. Con lo cual, con la excepción de la contextualización ofrecida (importante, por supuesto), no se excederían significativamente los más tradicionales ejercicios estructurales.

“Games and sports”, la segunda unidad en este texto, retoma la ejercitación de discurso indirecto. Luego de un extenso diálogo destinado a reforzar la habilidad de audición y comprensión, se propone un ejercicio que, si bien rigurosamente estructurado, permite algunas instancias de rescate de información. Dice la correspondiente instrucción:

After listening to the conversation students may be asked to practice in pairs using the following mini-dialogue frameworks.

Mini-dialogue:

A What did she say about X?

B She said she Y.

A Hm. I wouldn't have expected her to say that.

Donde X es una actividad deportiva e Y la actitud de un tercero en relación con X.

Es interesante notar que ambos ejercicios comentados se ofrecen únicamente como sugerencias en el libro del profesor y en las secciones etiquetadas “Accuracy work”. Estas secciones, que son opcionales, están destinadas a alumnos “que necesiten más práctica controlada del idioma”.

A partir de la revisión que antecede, podríamos concluir que la aproximación al discurso indirecto en los textos examinados pareciera todavía favorecer, al menos en parte, una ejercitación más bien gramatical y a nivel oracional. Las sugerencias sobre el discurso indirecto libre (o al menos la independencia de una “estricta adhesión a la forma”) no habrían encontrado todavía un lugar en la enseñanza de lenguas extranjeras. Por otra parte, la mayor penetración en el problema aportada por la teoría del acto

de habla, si bien recogida por los autores de textos, no ha logrado traspasar cabalmente la barrera oracional. En suma, la literatura examinada no da la impresión de cumplir con la exigencia discursiva que caracteriza a los enfoques comunicativos en el aprendizaje-enseñanza de lenguas extranjeras.

Existiría, entonces, una brecha no cubierta entre los ejercicios de discurso indirecto en la clase de inglés como lengua extranjera y los posibles usos de este recurso en la lengua inglesa en circunstancias más o menos 'reales' de comunicación (como el parlamento en *The Ginger Man* al comienzo de este trabajo). Por último, si efectivamente este particular recurso comunicativo es reducido a su expresión puramente formal en la práctica de algunos autores y profesores de lenguas extranjeras, no podemos menos que recordar la precaución en Krashen (1982):

According to the second language acquisition theory, we acquire in only one way- via input. Acquisition does *not* happen by practicing output and getting feedback on the correctness of utterances. It happens when we obtain comprehensible input, when we understand messages in the second language. Acquisition does not happen when we consciously learn a new structure and practice it; it happens when we "go for meaning", when we focus on what is said rather than how it is said.

6. EL DISCURSO INDIRECTO COMO PROCESO DE EVOCACIÓN

Proponemos en este punto un ejercicio puramente especulativo pero, esperamos, lo suficientemente sugerente como para justificar el esfuerzo de realizarlo.

Los estudios en análisis del discurso, interdisciplinarios por definición, han encontrado un importante punto de referencia en la ciencia cognitiva. De la abundante literatura existente en este campo, se ha seleccionado la descripción ofrecida por Bransford (1979) de algunos de los problemas que se discuten en dicha ciencia. Es posible suponer que, al superponer los planteamientos de Bransford a las instancias de ejercitación del discurso indirecto como aparece en la literatura comentada, nos desplazaremos al otro extremo de nuestro objetivo original, vale decir, reconocer el discurso indirecto como una forma de recuperación de información registrada en la memoria. En efecto, dice Bransford, en la introducción del trabajo en referencia, que su objetivo es indagar "cómo la gente aprende, entiende y recuerda información". Lo cual realiza con abundante acopio de información a propósito de investigación y experimentación pertinentes.

El autor propone, en primer lugar, un *marco organizativo*⁴ que permita, precisamente, evaluar los problemas de aprendizaje, comprensión y recuerdo. Tal marco incorpora cuatro factores que deben considerarse para esta evaluación:

1. la naturaleza de los materiales por aprender (modalidad, estructura física, estructura psicológica, dificultad conceptual, secuencia, etc.);
2. las características del aprendiente (su conocimiento, destrezas y actitudes);
3. las actividades de aprendizaje, lo que hacen los aprendientes cuando se les presenta

⁴A su vez, una adaptación del propuesto por Jenkins, J.J. (1978). Four points to remember: A tetrahedral model of memory experiments. En L.S. Cermak y F.I.M. Craik (eds.), *Levels of processing and human memory*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

el material (prestar atención a la información, ejercitar la información, elaborar la información, etc.);

4. las tareas utilizadas para evaluar (*criteria tasks*) el grado de aprendizaje (reconocer conceptos previamente definidos, evocar tales conceptos, transferir, resolver problemas, etc.).

El profesor de inglés como lengua extranjera y/o el autor de textos o materiales para la enseñanza del inglés podrían preguntarse cómo se inserta su quehacer en este esquema. Para nuestro ejercicio en particular, ignoraremos tanto lo que se refiere a las características del aprendiente como a la naturaleza de los materiales. Nos ocuparemos solamente de las actividades de aprendizaje y de las tareas de evaluación. La tarea de aprendizaje, en el caso de ejercicios de discurso indirecto, consistirá, entonces, en la recepción del discurso desde la fuente original de información y en su retención; a su vez, la tarea de evaluación estará constituida por la recuperación de la información. La información recuperada podrá tomar la forma de discurso o pensamiento indirectos.

El problema residirá ahora en la naturaleza y calidad tanto de la actividad de aprendizaje como de la tarea de evaluación. Para una mejor comprensión de este punto, precisamos presentar sumariamente la discusión ofrecida por Bransford de, por una parte, el proceso de memorización y, por otra, del proceso de recuperación de la información.

Siempre avalado por abundante evidencia empírica, Bransford propone y comenta un modelo de memoria sobre la base del procesamiento de la información. Dicho modelo postula que la información proveniente del entorno puede persistir en la memoria durante breves lapsos. Se denomina a estos registros de corta duración 'registros sensoriales', por cuanto retienen la información en su forma sensorial original, pudiendo entonces ser de naturaleza visual, auditiva, táctil, etcétera.

Si bien los procesos que operan en el nivel de estos registros sensoriales son breves, la información seleccionada logra acceder a un segundo nivel de memoria reconocido en el modelo en cuestión. Este segundo nivel, la 'memoria de corto alcance' (la postulación de cuya existencia no es compartida por todos los expertos en este campo)⁵, almacenará la información recibida en los registros sensoriales, siempre que ésta sea ejercitada o elaborada, es decir, en la medida en que el sujeto actúe sobre dicha información. La memoria de corto alcance se caracteriza por su limitada capacidad de almacenaje de información (la cual, una vez excedida, determinará un quebrantamiento de las posibilidades para entender y aprender) y, por otra parte, cumpliría un importante papel en el proceso de comprensión y aprendizaje en la medida en que la comprensión de un enunciado o la solución de un problema, por ejemplo, requieren de la habilidad de retener varias ideas simultáneamente.

⁵El propio Bransford comenta más adelante que "la memoria de corto alcance debería considerarse como una ficción conveniente. La gente en realidad no tiene memoria de corto alcance; en vez de ello, se realizan ciertas actividades que permiten retener información por ciertos períodos". A su vez, Leontiev (1981) distingue entre 'memoria directa' (la retención de corto alcance de ciertos elementos, en sí independientes de la actividad que se está realizando pero necesaria para su completación), 'memoria operativa' (la memoria durante el período de realización de una actividad dada) y 'memoria permanente o de largo alcance' (que sirve a varias actividades y constituye la memoria de reserva 'para el futuro').

Por último, una adecuada calidad y cantidad de ejercitación y elaboración de la información registrada en la memoria de corto alcance, permitiría transferir esta información a un último nivel de memoria de reserva, de duración y capacidad ilimitada: la memoria de largo alcance.

Para los propósitos de transferencia de la información a la memoria de largo alcance, resultará crucial el tipo de ejercitación o elaboración al que se someta esta información. Bransford describe dos tipos de tal procesamiento: de mantenimiento y elaborativo. Actividades de procesamiento de mantenimiento ('superficial', como un conteo de sílabas, o la invención de rimas) determinarán bajos niveles de transferencia de información a la memoria de largo alcance. Naturalmente, un procesamiento más 'profundo', elaborativo (establecer asociaciones de agrado o desagrado en relación con ciertas palabras, por ejemplo) resultará en un mejor aprendizaje. Hasta aquí, los comentarios de Bransford en relación con el proceso de memorización.

A partir del marco organizativo de Bransford, se propone, en esta parte del ejercicio, que la actividad de aprendizaje del discurso indirecto consiste en la selección, ejercitación y elaboración de la información correspondiente. Aceptada esta proposición para evaluar nuestra ejercitación del discurso indirecto, podemos argumentar como sigue.

La exposición del aprendiente a actividades puramente estructurales (a nivel oracional: en forma decontextualizada, regularizada y estandarizada) puede, teóricamente, facilitar el ingreso de los patrones estructurales a la memoria de largo alcance como resultado de la correspondiente ejercitación en la memoria de corto alcance. Ocurre, sin embargo, que los aprendientes despliegan una variedad de vacilaciones y francos errores a nivel formal, incluso al intentar transformaciones ya previstas en las correspondientes tablas presentes en los textos (como aquéllas de Stannard Allen y Abbs y Freebairn). Ello puede significar que la ejercitación ha sido inadecuada en tanto ignora dos restricciones cruciales para el funcionamiento eficaz de tales patrones, cuales son: las reglas de la pragmática y las limitaciones de procesamiento de la memoria. (Más evidencia al respecto se encontrará en la descripción de la experiencia realizada ad hoc que presentamos al final de este trabajo).

Se percibe, entonces, la necesidad de modificar las instancias de ejercitación por medio de recursos tales como: a) visualizar la proposición como posible en un determinado contexto de manera que adquiriera algún valor como enunciado; b) poner de manifiesto su fuerza ilocutiva (a la manera de Abbs y Freebairn); c) asegurar una relativa contextualización, cual sería aquélla ofrecida por algunas instancias de ejercitación supraoracional (que describiéramos anteriormente como textual más que discursiva), también identificable como conveniente para estos propósitos en vista de las interrelaciones de naturaleza cohesiva que dan al texto por reportar su carácter de tal; d) tener en cuenta que es el significado proposicional de los enunciados, no su forma sintáctica, lo que se deposita naturalmente en la memoria; e) tener en consideración las limitaciones del sistema humano de procesamiento de la información y ajustar consecuentemente la extensión de los enunciados.

En todo caso, la mejor garantía para el ingreso exitoso de la información a la memoria de largo alcance, serán aquellas tareas de aprendizaje que cumplan con la condición de procesamiento elaborativo. Tal procesamiento elaborativo, profundo, debería, en términos pedagógicos, apelar a los mejores recursos intelectuales y hasta

afectivos del aprendiente. Se requeriría, por lo tanto, de instancias de exposición razonablemente provocativas en términos de su verosimilitud, interés, calidad de experiencia expresada, contextualización adecuada, pertinencia del mensaje y, en general, potencialidad para propósitos de posterior evocación. Resulta casi innecesario decir que hay mejores posibilidades de cumplir con condiciones de esta índole a nivel discursivo; es más, una muestra de lenguaje en estas condiciones, no podría ser sino una muestra de discurso.

Hasta aquí la discusión de las actividades de aprendizaje. Corresponde ahora, en nuestro ejercicio, comentar la siguiente etapa en el marco organizativo de Bransford: las tareas de evaluación.

Permítasenos recordar aquí que el propósito de esta parte del trabajo es verificar el valor cognoscitivo del reportar y los correspondientes ejercicios de discurso indirecto. 'Reportar', nos dicen los diccionarios, es volver a contar, relatar, es decir, evocar o, al menos, reconocer la información registrada en la memoria de largo alcance como, precisamente, 'conocida' (valga la redundancia). Sólo entonces, será posible proceder a propiamente reportar el discurso original para un tercero, o el propio para nosotros mismos en el llamado pensamiento reportado.

Las medidas básicas de evaluación del aprendizaje, prosigue nuestro autor, serán, principalmente, aquéllas de reconocimiento y evocación. Los distintos tipos de reconocimiento y evocación son también discutidos por Bransford pero, para nuestros propósitos, resulta particularmente importante una proposición de este autor en el sentido de que la verificación del aprendizaje depende de la naturaleza del contexto en que sea evaluado. Es decir, debería existir alguna relación entre el tipo de actividad de aprendizaje que permitirá la retención de determinada información y el tipo de tareas de evaluación a través de las cuales tal información será recuperada.

A partir del examen de distintas hipótesis sobre la efectividad de la recuperación de información, Bransford se inclina por el denominado *principio de la especificidad de la codificación*, cuyo planteamiento básico es que "el recordar depende del grado de traslazo entre la información adquirida al momento de la adquisición (sic) y la información de recuperación disponible en el momento de la evaluación".

Relacionando el principio de especificidad de la codificación con los objetivos de nuestro ejercicio, podemos también requerir un grado importante de correspondencia entre 1) los ejercicios de procesamiento más bien elaborativos que permitirían el registro de la información en la memoria de largo alcance, preferentemente a nivel supraoracional, atendidas las restricciones pragmáticas y cognoscitivas ya señaladas, y 2) las tareas de evaluación tendientes a la realización de los dos aspectos de la recuperación de la información, reconocimiento y evocación, que concluirán en el reportar propiamente tal. Los tipos de ejercitación que no cumplan con la condición de 'traslazo' exigida por el principio de especificidad de la codificación, resultarían entonces ineficaces para sus propios propósitos.

En esta perspectiva, comprendemos más cabalmente la limitación de los ejercicios formal-oracionales que no logran exceder sus propias limitaciones (como es bien conocido en la experiencia de numerosos profesores) al intentar acceder a niveles textuales, e incluso discursivos, en la etapa de las tareas de evaluación. Podemos suponer que esta dificultad será mayor cuanto más importante sea el desajuste entre las dos etapas del proceso.

Por último, superponiendo la descripción de Bransford en todas sus partes a los ejercicios de discurso indirecto como aparecen en los textos revisados, encontramos un desajuste mayor a nivel conceptual. Tal es el hecho de que el reportar como una actividad típicamente cognoscitiva —que se inserta claramente en los procesos de aprendizaje, específicamente de memorización y de recuperación de información— no corresponde a los ejercicios de discurso indirecto comentados, por cuanto éstos no cumplen con la condición básica de reportar, cual es, justamente, plantear el discurso indirecto como un proceso de retención y recuperación de información.

En lo que sigue, describimos la experiencia ya anunciada, la cual se realizó específicamente con el propósito de intentar una aproximación a la actividad de reportar como, precisamente, instancia de retención y recuperación de información. En dicha experiencia, para su evocación inmediata, se sometió el texto (adaptado de la revista *Time*) que transcribimos más adelante a un grupo de veintitrés estudiantes de inglés como lengua extranjera, jóvenes adultos de nivel post-intermedio. Como puede observarse, se da en este texto una sola ocurrencia de discurso directo, constituida por dos enunciados. El texto fue entregado oralmente, en dos lecturas consecutivas, sin particular limitación de tiempo en vista de la instrucción dada de reproducir la narración tan exactamente como fuera posible.

Texto

It was a warm summer evening and the citizens of Santiago were walking through parks or driving home after the week-end. Suddenly, the earth began to shake. First came one tremor and then, another, even more intense. In panic, people rushed out of their homes. In one of the local churches, five died when a wall collapsed on the congregation. "I thought it was the end of the world. I had never been so frightened in my life," said a woman who was in the church at that moment.

Altogether, the earthquake shook an area of more than a thousand miles along the country. This earthquake has been compared in magnitude with the disastrous one in 1960.

Nuestro examen de la muestra recogida se centrará en las dos aseveraciones de discurso directo que ocurren en el texto, a saber: "I thought it was the end of the world. I had never been so frightened in my life." Evidentemente, no se pretende que una experiencia realizada con población tan reducida pueda ofrecer información particularmente significativa o confiable, pero es posible suponer que los resultados obtenidos indiquen alguna tendencia que refuerce o contradiga moderadamente nuestras propias impresiones. Por último, es necesario señalar que, con el propósito de conseguir algún grado de ordenamiento de los datos, no se presta atención, en el análisis de los resultados, a ningún tipo de paráfrasis gramatical o léxica que pueda producirse sino, solamente, al contenido proposicional reportado. Nos percatamos, naturalmente, de que tales cambios podrían ser de la mayor significación en una investigación propiamente tal.

En los términos descritos, entonces, consignamos los resultados obtenidos en la tabla siguiente.

del ejercicio de reportar prevalecen sobre la exigencia comunicativa de reportar los contenidos semánticos, lo que conduce a la evocación de la proposición más inmediata ("I had never been so frightened in my life"), esto es, la proposición ingresada más recientemente a la memoria.

Es evidente que, al carecer del apoyo contenido en los datos de una investigación realizada con propiedad, podríamos también intentar otras interpretaciones, incluso contradictorias en relación con lo que antecede; asignar, por ejemplo, distinto valor como actividades de ejercitación o de elaboración al reportar, ya sea por medio del discurso directo o indirecto. Todo lo cual sobrepasaría las posibilidades de la experiencia descrita, en circunstancias de que lo que interesa destacar es que la distinta naturaleza del procesamiento de la información resulta en distintos tipos de evocación. Para nuestros particulares propósitos, la experiencia en cuestión sugeriría una relación entre la actividad memorística y sus condiciones, y los ejercicios de discurso indirecto en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Se ha tratado, pues, en este trabajo de trazar la trayectoria de distintos tipos de ejercicios de discurso indirecto. Es así como se ha verificado en la literatura examinada una aproximación más bien estructural al problema. En efecto, la tendencia a considerar esta ejercitación como principalmente una actividad de transformación formal parece ser un rasgo importante incluso en textos que reconocen el valor del reportar más allá de la sola proposición, vale decir, la posibilidad de reportar la fuerza ilocutiva del enunciado original. La potencialidad de la teoría del acto de habla para la enseñanza del discurso indirecto ha sido percibida, en cuanto a realización formal se refiere, a nivel más bien oracional y los intentos de superar este nivel no han sido siempre exitosos.

Interesantes variaciones del reportar, tales como el discurso indirecto libre y el pensamiento reportado, que la narrativa ha recogido y cultivado, no se encuentran en los textos revisados; ello podría indicar que estas alternativas han sido descartadas por los autores (y, posiblemente, los profesores), por cuanto se contraponen, en cierta medida, con el rigor formal de los ejercicios de transformación.

Con todo, la objeción más importante en relación con estos ejercicios tiene que ver con el concepto mismo de reportar. Esta actividad constituye, básicamente, una operación cognoscitiva, cual es la memorización y recuperación de información. Lógicamente, no puede reportarse sino información conocida y evocada como tal. Reportar es, entonces, recuperar información. Operación ésta que excede, en complejidad y posibilidades comunicativas, la rigidez e, incluso, la carencia de otros niveles de significado por sobre el estrictamente proposicional de muchos de los ejercicios examinados.

De este modo, ponemos término a esta revisión de los ejercicios de discurso indirecto desde sus formas más tradicionales como actividades gramaticales de mera transformación hasta esta última etapa, donde se puede reconocer a estos ejercicios un lugar dentro de las muchas cuestiones de las que se ocupan los estudiosos del amplio campo de la cognición.

REFERENCIAS

- BRANSFORD, J.D. 1979. *Human Cognition. Learning, Understanding and Remembering*. Belmont, California: Wadsworth Publishing Company.
- CHRISTOPHERSEN, P. y SANDVED, S.O. 1969. *An Advanced English Grammar*. Basingstoke: Macmillan and Co. Ltd.
- DONLEAVY, J.P. 1983. *The Ginger Man*. (1ª edición, 1955). Harmondsworth: Penguin Books Ltd.
- HORNBY, A.S. et al. (eds.). 1960. *The Advanced Learners's Dictionary of Current English*. Londres: Oxford University Press.
- KRASHEN, S.D. 1983. The role of input (reading) and instruction in developing writing ability. *Lenguas Modernas, 9-10*, 23-35.
- LEECH, G. y SVARTVIK, J. 1975. *A Communicative Grammar of English*. Harlow: Longman Group Ltd.
- LEECH, G. et al. 1982. *English Grammar for Today*. Londres y Basingstoke: The Macmillan Press Ltd.
- LEONTIEV, A.A. 1982. *Psychology and the Language Learning Process*. Oxford: Pergamon Press Ltd.
- LYONS, J. 1972. Human Language. En Hinde, R.A. (ed.), *Non-Verbal Communication*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NOVOA, P. 1984. 'Suasion', una categoría de funciones comunicativas, y sus realizaciones en textos para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Lenguas Modernas, 11*, 91-105.
- PROCTER, P. et al. (eds.). 1978. *Longman Dictionary of Contemporary English*. Harlow y Londres: Longman Group Ltd.
- QUIRK, R. et al. 1972. *A Grammar of Contemporary English*. Londres: Longman Group Ltd.
- WIDDOWSON, H.G. 1978. *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- WILKINS, D.A. 1976. *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.
- ZANDVOORT, R.W. 1957. *A Handbook of English Grammar*. (5ª edición, 1969). Londres y Harlow: Longmans, Green and Co. Ltd.
- ZENTENO, C. 1983. El análisis del discurso y la lingüística textual: su influencia en EALE. *Lenguas Modernas, 9-10*, 7-21.

TEXTOS REVISADOS

- ABBS, B. y FREEBAIRN, I. 1980. *Developing Strategies. Student's Book*. Harlow: Longman Group Ltd.
- ABBS, B. y FREEBAIRN, I. 1980. *Developing Strategies. Teacher's Book*. Harlow: Longman Group Ltd.
- GRAVER, B.D. 1963. *Advanced English Practice*. (2ª edición, 1971). Oxford: University Press.
- GRELLET, F. et al. 1982. *Quartet. Student's Book 1*. Oxford: Oxford University Press.
- GRELLET, F. et al. 1982. *Quartet. Teacher's Book 1*. Oxford: Oxford University Press.
- PIT CORDER, S. 1960. *An Intermediate English Practice Book*. Londres: Longman Group Ltd.
- STANNARD ALLEN, W. 1947. *Living English Structure*. (5ª edición, 1974). Londres: Longman Group Ltd.