

## DISCURSO REFERIDO Y PERSPECTIVA NARRATIVA EN NARRACIONES ORALES INFANTILES

PAULA MAHLER

Universidad de Buenos Aires

El objetivo general de este estudio<sup>1</sup> es examinar si los niños de segundo grado de escolaridad primaria son capaces de adoptar un punto de vista como narradores, para lo cual se analiza la utilización del discurso referido en recuentos orales producidos por ellos. El análisis se centra en distintos aspectos del discurso referido: relaciones entre el texto fuente recibido por los niños y sus producciones, entre discurso referido y aspectos superestructurales del relato, entre el uso de este recurso lingüístico y el episodio del relato original en que se lo utiliza. Finalmente, un examen de los esquemas sintáctico-semánticos utilizados para la expresión de la temporalidad-modalidad en el discurso referido muestra cómo los niños se constituyen en narradores con diferentes perspectivas.

### 1. INTRODUCCIÓN

En los trabajos que estudian la adquisición del discurso narrativo se utilizan diversas técnicas de elicitación que ponen en juego distintas operaciones cognitivas para la formación de un esquema narrativo (Mandler y Johnson 1977, Stein y Glenn 1979, van Dijk 1978) y diversas operaciones de textualización (Fayol 1987). En el caso del "recuento" de una narración leída o contada previamente, los sujetos se ven expuestos a un tratamiento del material lingüístico, sin ningún tipo de apoyo icónico, que deben almacenar para luego poder reproducir el relato de la manera más fiel posible. Desde un punto de vista textual, se trata de un caso de *reformulación textual global* (Agricola 1979, Ciapuscio 1993).

<sup>1</sup>Este trabajo ha sido financiado con la beca de iniciación M983 y el subsidio FI 160 de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires.

Agricola plantea que la paráfrasis textual es la variación que se observa entre los textos en que se despliega el mismo tema. Sostiene que la relación de equivalencia entre éstos se verifica en su coincidencia con respecto al inventario de elementos de significado, a las unidades estructurales básicas directamente relacionadas con él, así como a las interrelaciones composicionales básicas cuasi lógicas que, en su totalidad, representan la conversión de la sustancia y de la estructura del complejo proposicional estático 'tema' en la estructura básica de la forma textual resultante. Agrega que la equivalencia establecida es relativa y gradual y que su fuerza está condicionada por el grado de precisión y "completitud" de la intención del hablante, de la tarea comunicativa, de la situación y del plan y método del desarrollo lingüístico del tema en los textos. Este trabajo considera que, cuando se trata de reformulaciones producidas por niños, hay que agregar la competencia textual de los sujetos y, si emprendemos el análisis de un recurso lingüístico como el discurso referido, el punto de vista que adoptan como productores del texto.

Según Antos (1982), cuando los sujetos deben reformular un texto se pone en juego una serie de procesos que permiten plantear la formulación de un texto 2 a partir de un texto 1 como una resolución de problemas de varios tipos. La diferencia temporal entre el primero y el segundo entraña un esfuerzo cognitivo que hace que los problemas se planteen no sólo desde el punto de vista de las reglas y estrategias que intervienen en su producción, sino también en la resolución de problemas específicos de formulación. Parte de los problemas con que se encuentran los niños de esta muestra se relaciona con la expresión del discurso referido.

El discurso referido es el recurso lingüístico que permite incorporar fragmentos textuales emitidos por otros locutores, producidos en otras situaciones enunciativas, dentro del discurso propio. En lenguas como el español<sup>2</sup>, el discurso referido posee dos formas de expresión: el *discurso directo* (DD), en el que se conserva la situación enunciativa original, toman la palabra los locutores originales y se utiliza el sistema deíctico-temporal de la situación original, y el *discurso indirecto* (DI), en el que el locutor modifica dicho sistema incorporando las palabras de otros locutores dentro de su propio discurso.

Desde un punto de vista pragmático, Haberland (1986) caracteriza el discurso referido como un *universal de la acción lingüística*, es decir, un fenómeno que se da en todas las lenguas aun cuando cada una tenga formas propias para referir el enunciado propio o de otra persona. Por otra parte, el discurso referido se incluye dentro de los *usos reflexivos del lenguaje* (Lucy 1992b), es decir, aquellos que sirven para comunicar sobre la actividad lingüística y, en este sentido, este discurso forma parte de los usos *metalingüísticos* (o metapragmáticos, en el sentido de Silverstein 1992).

Si bien desde la tradición gramatical (RAE 1978) se considera que el DD implica una "repetición" de las emisiones originales, los estudios más recién-

<sup>2</sup>Aunque no en todas las lenguas, ver Lucy (1992a).

tes (Coulmas 1986, Reyes 1993, Tannen 1986) señalan que no es posible hablar de repetición en sentido estricto: el usuario del lenguaje “pone en escena” la situación enunciativa original (Blanche-Benveniste 1991). De este modo, se considera que el recurso lingüístico cumple una función en la producción textual y que los hablantes utilizan el DD o el DI en tanto opciones que sus lenguas les brindan. En general, se señala que el DD se utiliza como una búsqueda de mayor autenticidad y de un mayor compromiso por parte del hablante en la narrativa oral (Li 1986, Tannen 1986). Desde un punto de vista pragmático, en el DD se verbaliza la fuerza ilocucionaria del enunciado original, en tanto que en el DI esta fuerza se traspassa al contenido semántico del *verbum dicendi* que introduce la cláusula<sup>3</sup>.

Tanto por su carácter reflexivo como por las posibilidades de modificación de los segmentos textuales producidos originalmente, el discurso referido implica operaciones metalingüísticas, en la medida en que sus productores operan con fragmentos de textos escuchados o leídos y deciden conservar en parte sus características originales o mantener sólo su contenido. En uno y otro caso (DD o DI) hay un segmento que se objetiva, su forma lingüística se evalúa y se opera sobre ella. Si seguimos a Gombert (1990) en la diferenciación de competencia metalingüística, este fenómeno debe encuadrarse en el campo de lo *metapragmático*, en tanto se relaciona con la capacidad de representar, organizar y regular los empleos del discurso. El tipo de operación que realizan los hablantes es verificable a través de la producción textual, en la medida en que algunas emisiones que refieren al habla son inherentemente metalingüísticas, puesto que *refieren explícitamente* a eventos de habla, como, por ejemplo, la cita con cláusulas marco con verbos de *decir*. Estas últimas son encuadres metalingüísticos que anuncian que lo que sigue es habla originada en alguna situación y proveen un antecedente para interpretar el sistema referencial de la cláusula enmarcada. Los marcos metalingüísticos crean *límites* explícitos entre los mensajes referidos y los narrados, es decir, diferencian los parámetros entre la situación narrativa inmediata y los de la situación narrada.

En este sentido, el DD y el DI difieren respecto de los límites que establecen entre narración y discurso referido. En el primer caso el evento de habla citado se reproduce como un todo, presentando no sólo lo que se dijo sino cómo se dijo; en el segundo, el locutor pone el acento en el contenido proposicional del mensaje original y puede incorporar otros aspectos del enunciado original en el texto narrativo.

Desde un punto de vista pragmático-comunicativo, el discurso referido puede considerarse como un *recurso parafrástico de reformulación textual* (Gülich y Kotschi 1987), sea que se trate de DD o de DI. En este marco, la parafrasis textual es considerada como un acto de recomposición textual. Todo acto de reformulación está compuesto por un enunciado fuente, un enunciado

<sup>3</sup>En un trabajo anterior (Mahler 1995), me he ocupado de los usos de los *verba dicendi* en textos narrativos producidos por niños de 9 años.

reformulado, una determinada relación semántica entre ambos y marcadores de reformulación. En el caso del discurso referido, la relación que se establece entre el enunciado fuente y el enunciado reformulado es de equivalencia semántica. Los marcadores de reformulación, en este caso, coinciden con las marcas propias del referir: la entonación en el DD, el subordinante (*que/si* o  $\emptyset$ ) que introduce el DI y la elección léxica del ‘verbo de habla’.

La elección de uno u otro recurso está vinculada con la función que el locutor quiere darle a este espacio de habla y ésta, con el punto de vista que adopte respecto del texto que está produciendo y de la porción de texto referido.

Los estudios sobre el uso del discurso referido son escasos en el ámbito de la investigación en adquisición del lenguaje. En general, se hace referencia a él cuando, por ejemplo, se estudian cuestiones de referencia anafórica y deíctica, especialmente en los estudios en que se examinan los cambios de deícticos en el DI (Bamberg 1987, Bronckart 1983, Hickmann 1987a, Hickmann 1987b, Hickmann, Liang y Hendriks 1988, Karmiloff-Smith 1985), pero no desde la óptica que nos interesa aquí, es decir, desde la perspectiva de la asunción de un punto de vista enunciativo por parte de los narradores. Los estudios más extensos son los de Hickmann (1990, 1992), quien señala que la posibilidad de referir el discurso del otro dentro del propio implica una referencia explícita al lenguaje y sostiene que “hasta los 10 años los niños no diferencian explícitamente el discurso referido del discurso que refiere” (1987b:172). La autora considera que la evolución en la utilización de los recursos está vinculada con la competencia textual de los sujetos, en tanto se trata de un problema de desarrollo de la cohesión textual. Esta competencia depende del desarrollo de la capacidad del niño para anclar su discurso en el cotexto y, por lo tanto, utilizar el lenguaje para contextualizar el propio lenguaje.

## 2. MÉTODO

### 2.1 Población

La población entrevistada consistió en 92 sujetos que concurrían a segundo grado de escuelas primarias públicas, pertenecientes a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. La variable que se consideró fue el nivel de escolaridad, de modo que en la muestra se incluyeron sujetos repitentes (el rango de edad de los sujetos es mín = 6;10, máx = 9;11). Las escuelas están ubicadas en diversos barrios de la ciudad. Si bien no se realizó una encuesta acerca del nivel social de los sujetos, es posible afirmar, dada la localización de los establecimientos, que pertenecen a la clase media baja.

### 2.2 Corpus

El corpus total está compuesto por 46 textos orales, dado que sólo la mitad de los sujetos reprodujo el relato en forma oral. En este trabajo se analizan los 15

textos considerados narraciones de acuerdo con sus propiedades macro y superestructurales<sup>4</sup>.

### 2.3 *Instrumento*

El instrumento utilizado para la elicitación de los textos fue la versión del cuento “La Bella Durmiente”, de Jacob y Wilhelm Grimm<sup>5</sup>. Se trata de una versión para niños (cuenta con hermosas y poco convencionales ilustraciones de Errol Le Cain) que fue elegida porque cumplía con ciertos requisitos, tales como: aperturas y cierres canónicos como marca de la clase textual; animaciones; complejidad léxica; expresión de pensamientos y sentimientos de los personajes; y la aparición de diversos espacios de habla.

En cuanto al relato propiamente tal, tiene la característica de que la complicación de los eventos se produce, en ciertos casos, a partir de “espacios de habla” (Blanche-Benveniste 1991), de modo que algunos de éstos están vinculados con las propiedades superestructurales del texto<sup>6</sup>.

### 2.4 *Procedimiento*

Para la elicitación de los textos, luego de un período de contacto entre la investigadora y los niños, en el que se les explicó la naturaleza de la tarea, la investigadora leyó el cuento en el salón de clases, en presencia de la maestra del grado. Se puso especial énfasis en que la lectura se desarrollara naturalmente, es decir, que se reprodujera un espacio de lectura en voz alta similar al que, a veces, llevan a cabo padres y maestros. Con tal propósito, se tuvieron en cuenta varios aspectos: en primer término, que se leyera un libro (y no que se inventara un cuento). Éste tenía, como ya hemos dicho, texto e ilustraciones. En la generalidad de los casos, los niños solicitaron ver las ilustraciones aun antes de haber escuchado la narración, pero sólo se les permitió mirarlas luego de haber finalizado la tarea, ya que se deseaba que el estímulo fuese sólo lingüístico. Por otra parte, la lectura se realizó tratando de imitar a los “contadores de cuentos”: se levantaba la vista del texto de tanto en tanto, para no perder el contacto con el interlocutor; se cambiaba el tono de voz para diferenciar el cuerpo del relato de los espacios de discurso directo, etc. La instrucción consistió en solicitar a los sujetos que volvieran a relatar el cuento y que lo hicieran como para alguien que no lo conociera. Esta última consideración

<sup>4</sup>En Mahler (1996c) se analiza este corpus de acuerdo con sus propiedades macroestructurales, superestructurales y cohesivas. Los resultados mostraron que, por la complejidad del texto fuente, sólo el 35,78% de los sujetos de la muestra producía textos que podían ser considerados narraciones. De éstos, el 56,25% narra sin interactuar con el adulto y el 43,75% lo hace a partir de preguntas o de la expresión formulaica de inicio de los cuentos de hadas. En los textos que no son narraciones no aparece el discurso referido, de modo que, aunque los niños que no logran producir un texto narrativo generan enunciados aislados relacionados con el texto fuente, nunca se trata de las palabras de los personajes.

<sup>5</sup>1982, Alianza Editorial.

<sup>6</sup>Las nociones de macroestructura y superestructura se utilizan en el sentido de van Dijk (1978).

se hizo con el fin de recuperar la mayor cantidad de información posible. Los niños fueron seleccionados al azar para realizar la tarea oralmente o por escrito.

### 2.5 *Características del texto fuente*

El cuento original fue modificado y se produjeron cuatro versiones diferenciadas por el tipo de discurso referido que aparece en cada una. En la Versión 1 se utilizan dos modalidades de discurso directo:

a) citado por el narrador

“Un día en que la reina se bañaba en el río, un cangrejo salió del agua y le anunció:

—Muy pronto verás realizados tus deseos y tendrás una niña.”

b) empleado en espacio dialógico-teatral. Se establece un nivel interno en la narración y se introduce el espacio de habla sin *verbum dicendi* previo. Los verbos de habla aparecen pospuestos y hay inversión sujeto/verbo.

“—Buenos días, abuelita —dijo la princesa. ¿Qué estás haciendo?

—Estoy hilando —contestó la anciana.

—¿Y qué es esa cosa que da vueltas? —preguntó la princesa y tomó en sus manos un huso”.

El discurso indirecto aparece como en el siguiente ejemplo:

“Pasaron muchos años y al fin llegó al país el hijo de un rey y preguntó cuál era la historia de aquel cerco de espinos.”

En las demás versiones se producen modificaciones, de tal modo que en la Versión 2 se utiliza sólo discurso directo (en ambas formas); en la Versión 3, sólo discurso indirecto, y en la Versión 4 se narrativizan todos los espacios de habla que no son absolutamente necesarios para el desarrollo de la trama. En aquellos espacios de habla que implican complicaciones del relato no se utilizan verbos “neutros” desde el punto de vista de su valor metapragmático<sup>7</sup>, sino sólo verbos que pueden ser considerados semánticamente performativos.

Es posible afirmar que la Versión 1 es la no marcada desde el punto de vista de la postura del narrador, en tanto que alternan los tipos de espacio de habla; la Versión 4, en cambio, puede considerarse la marcada, puesto que los personajes no toman nunca la palabra: sus “voces” no aparecen en el texto. Las Versiones 2 y 3 serían intermedias, en tanto el narrador opta por un sólo tipo de presentación de las palabras de los personajes.

Tal como hemos señalado, en el relato utilizado para elicitación de estas narraciones, algunos espacios de habla cumplen una función esencial, en cuanto complicaciones de la acción (Labov 1972). Otros, en cambio, cumplen fun-

<sup>7</sup>Mahler (1995).

ciones subordinadas y son producidos por personajes secundarios del relato. Consideramos que estos aspectos funcionales serán importantes para su reformulación.

### 2.6 *Sistema de transcripción de los textos*

Los textos fueron dispuestos en *grille*, de acuerdo con las normas del GARS (Groupe Aixois de Recherches en Syntaxe), grupo de lingüistas que se dedica al estudio del francés hablado (Blanche-Benveniste 1990, Blanche-Benveniste y Jeanjean 1986). Este tipo de transcripción permite apreciar el avance del texto tanto en el eje sintagmático como en el paradigmático (en el que se ubican los elementos léxicos que ocupan la misma posición sintáctica). El verbo es considerado como el elemento rector y alrededor suyo se organizan los elementos asociados, los regidos, sus valencias y sus complementos. En nuestro caso, cada columna indica una categoría sintáctica: un verbo y los elementos obligatorios constituyen una *construcción verbal*, esto es, los verbos de decir exigen *construcciones de discurso referido*. Por otra parte, los verbos pueden tener *construcciones asociadas* (no obligatorias) y *regidas* (no obligatorias, pero regidas por el verbo). En la transcripción de los textos orales se utilizó la ortografía convencional, se incluyeron todas las repeticiones de un sintagma que el locutor hubiese efectuado (incluso las incompletas) y no se utilizaron signos de puntuación. Consideramos satisfactorio este sistema de transcripción porque, al mismo tiempo que permite presentar los textos tal como se produjeron, provee una representación sintáctica y facilita el análisis.

## 3. ANÁLISIS DE LOS DATOS

### 3.1 *Aspectos superestructurales y discurso referido*

De los 15 textos considerados narraciones, sólo el 13,3 % no presenta discurso referido. Como se ha dicho, algunos espacios de habla son muy importantes en el desarrollo de la trama de este relato puesto que sirven para desencadenar situaciones conflictivas. Los sujetos que no utilizan este recurso lingüístico optan por la narrativización total en tercera persona, sin intervención verbal de los personajes. Desde el punto de vista superestructural, esto implica un desplazamiento de la complicación del relato, puesto que las profecías no aparecen: la complicación se desplaza al Episodio 6, en el que la princesa se pincha con un huso, lo que le produce un sueño eterno.

Los siguientes ejemplos muestran extractos de los textos correspondientes a la complicación:

1)  
(V4, 7;1)<sup>8</sup>

|           |  |  |
|-----------|--|--|
| y después | se habían ido la reina y el rey<br>Blanca Nieves paseaba por el bosque   | para<br>para ver todo lo que no había<br>visto antes |
| y         | encontró una torre que subió por una escalera de caracoles<br>había una puerta que la abrió  |  |
| y         | estaba una viejita cosiendo<br>había un oso muy lindo que quería tocarlo<br>se pinchó con él<br>con el oso y<br>cayó en la cama a las veinte horas |  |

2)  
(VI, 9;11)

|                              |  |
|------------------------------|--|
| cuando la hija ya era grande | la dejaron sola en el castillo   |
| y                            | fue a lugares que ella nunca estuvo  |
| y                            | estaba una vieja hilando con una aguja<br>se pinchó el dedo y<br>quedó dormida |

De modo que estos sujetos utilizan una estrategia global de reformulación en la que eliminan las palabras de los personajes y, al hacerlo, modifican la estructura original del relato en tanto desplazan su complicación. Esta estrategia implica la no introducción de niveles dentro del texto y la resolución de problemas de formulación a partir de la eliminación de las palabras de los personajes. La narración que se produce está compuesta sólo por las acciones de los personajes y no por sus palabras. Hickmann (1985, 1987b) muestra resultados semejantes a partir de una técnica experimental diferente de elicitación de narraciones en niños de 4 años y en algunos de 7, si bien, cuando los sujetos citan, lo hacen sólo con DD.

### 3.2 *Relaciones entre texto fuente y texto reformulado*

La manipulación del texto fuente en cuatro versiones diferentes se realizó para observar si podían establecerse asociaciones entre el tipo de estímulo escuchado y el texto producido en varios niveles de análisis. Si los niños utilizaran sólo el tipo de discurso referido presente en el texto fuente, ello implicaría sólo una reproducción literal de la información lingüística y, al mismo tiempo, la carencia de adopción de una perspectiva propia en tanto narradores. Los estudios psicolingüísticos sobre comprensión y producción de textos,

<sup>8</sup>En todos los ejemplos aparece, en primer término, el número de la versión que el niño recibió como texto fuente y luego la edad en años y meses.



narrativos u otros (Mandler y Johnson 1977, Stein y Glenn 1979, van Dijk y Kintsch 1983), sostienen que el procesamiento de la información implica su reestructuración jerárquica, almacenándose de este modo en la memoria. No era esperable, por lo tanto, que hubiese una repetición de los espacios de habla sino que, dada la noción de reformulación global, éstos se utilizaran de acuerdo con las propiedades generales del texto producido. Sin embargo, sí era posible que los niños, en tanto narradores, se ajustaran a la posición enunciativa del narrador del texto fuente respecto de las palabras de los personajes. No obstante, los datos obtenidos permiten observar que, por una parte, hay una selección de los espacios de habla que se producen en el texto y, por otra, los niños los reformulan tanto desde el punto de vista enunciativo como desde el de su formulación.

Los espacios de habla presentes en el texto fuente son seis:

1. Un cangrejo le anuncia a la reina que va a tener un hijo.
2. Un hada realiza una profecía de muerte.
3. Otra hada reduce el lapso de la profecía al decir que la princesa sólo dormirá por cien años.
4. El rey ordena quemar todos los husos del reino.
5. La princesa se encuentra con una viejita y le pregunta qué está haciendo.
6. El príncipe se encuentra con un viejo que le relata la historia de la Bella Durmiente.

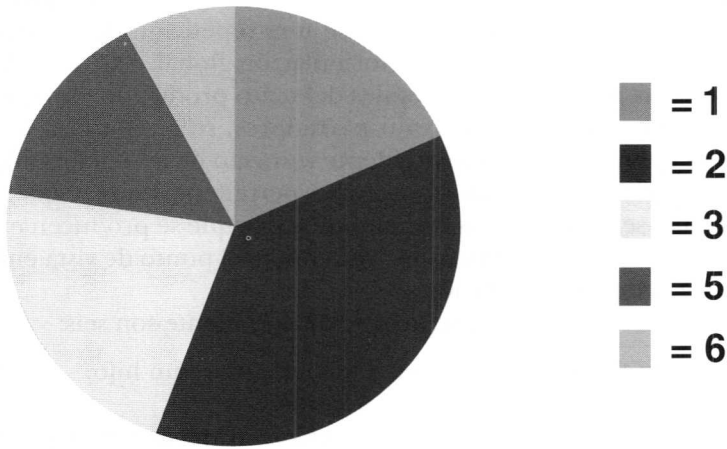
En el corpus que analizamos, el espacio de habla 4 no es reformulado por ninguno de los sujetos ni tampoco narrativizado<sup>9</sup>.

No se aprecia asociación entre el tipo de versión que el niño escuchó y la utilización de discurso referido, como podría esperarse, especialmente en el caso de la Versión 4. Como se verá, esto coincide con el resto de los datos, en tanto parecería, de acuerdo con el análisis de este corpus, que los niños adoptan una estrategia global que integra la eventual utilización del discurso referido.

Veamos, en primer término, la selección de espacios de habla. Como es posible observar en el Gráfico 1, los espacios elegidos por el mayor porcentaje de sujetos para su reformulación son los 2 y 3 (75 y 50%, respectivamente), es decir, los vinculados con la primera complicación del relato; luego, el espacio de habla 1 (41,66%), el 5 (33%) y, finalmente, el 6 (16,66%), que constituye un *racconto* y, por lo tanto, no es un elemento “obligatorio” para la trama.

<sup>9</sup>Algunos de los niños de 9 años de este estudio utilizan una estrategia de narrativización para este espacio de habla (Mahler 1996b).

Gráfico 1  
DISTRIBUCIÓN (%) DE PRODUCCIÓN DE ESPACIOS DE HABLA



Un análisis funcional de los espacios de habla respecto de la superestructura del relato muestra que los más utilizados corresponden a la primera complicación. El espacio de habla 1 está inserto en el marco del relato; tal como se señaló en otro trabajo (Mahler 1996a), la recuperación de este episodio está fuertemente vinculada con su posición en el texto<sup>10</sup>. Por otra parte, no existe posibilidad de eliminarlo y narrativizar el episodio, como sucede con el espacio de habla 5. La función de este último en el texto fuente es dejar en claro que la princesa no conoce el elemento que usa la anciana para hilar y que será lo que, al pincharla, le provoque el sueño. Los niños que no dan cuenta de la interacción entre los personajes no dejan, por ello, de formular la segunda complicación del relato:

3)

(V2, 7;5)

empezó a recorrer todo lo  
   los  
   los pasillos  
   todos los cuartos y  
  
 subió a una torre vieja  
 había una señora  
                   una viejita con un huso  
 se pinchó  
 cayó dormida

<sup>10</sup>Voss et al. (1982) señalan que lo que está primero en un texto se recupera con mayor facilidad.

4)  
(V4; 7;3)

había una puerta  
entró  
se pinchó y  
cayó

De modo que, desde un punto de vista pragmático, los niños seleccionan espacios de habla en aquellos episodios que más lo requieren para el desarrollo de la trama narrativa.

La siguiente tabla presenta la distribución por versión del texto fuente.

Tabla 1  
DISTRIBUCIÓN DE LA PRODUCCIÓN DE ESPACIOS DE HABLA POR VERSIÓN DEL TEXTO FUENTE (%)

|    | 1  | 2   | 3  | 5  | 6   |
|----|----|-----|----|----|-----|
| V1 | 75 | 75  | 25 | 75 |     |
| V2 | 50 | 100 | 50 |    | 100 |
| V3 | 25 | 50  | 50 | 25 |     |
| V4 |    | 100 | 50 |    |     |

Como es posible observar, no se comprueba asociación entre el tipo de versión recibida y el hecho de que se formule determinado espacio de habla. Comparemos, por ejemplo, las Versiones 1 y 2: en ambas, el espacio de habla 3 aparece con la misma forma (discurso directo); sin embargo, se observa que sólo el 25% de los sujetos que recibieron la Versión 1 formula este espacio de habla, en tanto que, de los que recibieron la Versión 2, lo hace el 50%. Cabe considerar, por lo tanto, que la utilización de un espacio de habla determinado y la forma en que éste se formula se vinculan más con propiedades generales de los textos (qué partes de su estructura se reproducen) y con una perspectiva general de su producción que con las propiedades del texto fuente. Esto implica, por lo tanto, que estos sujetos son capaces de reformular el texto fuente desde la perspectiva del narrador que incluye, por una parte, la selección de los episodios relevantes (una competencia narrativa global) y, por otra, la adopción de un punto de vista respecto de las palabras de los personajes. Este último aspecto será estudiado con mayor detalle al analizar los esquemas formales utilizados por los niños en la formulación del discurso referido.

### 3.3 *Uso del discurso directo y del discurso indirecto*

En la sección anterior vimos cómo la decisión de referir las palabras de los personajes dentro del relato se corresponde con las funciones que los espacios de habla ocupan dentro de la trama.

En esta sección se estudia qué tipo de formulación (discursos directo e indirecto) eligen los sujetos una vez que han optado, como estrategia global de reformulación de la narración, por referir las palabras de los personajes.

Como se señaló en la introducción, los discursos directo e indirecto no pueden considerarse opciones equivalentes desde los puntos de vista sintáctico, enunciativo y pragmático. El empleo de uno u otro recurso en la edad estudiada no se vincula, en nuestra opinión, con las propiedades sintácticas de ambas modalidades, sino, como se sostuvo en la introducción, con la capacidad para adoptar una perspectiva desde la cual se narra, es decir, con la capacidad de hacer propias las palabras de los personajes (discurso indirecto) o de presentarlas (discurso directo) introduciendo niveles dentro de la narración.

Si los sujetos no fuesen capaces de adoptar una perspectiva propia como narradores, entonces deberían conservar la perspectiva del narrador del texto fuente y, en tal caso, los que recibieron la Versión 2, por ejemplo, sólo utilizarían discurso directo.

La tabla siguiente presenta los datos de utilización de discurso directo o indirecto de acuerdo con el espacio de habla.

Tabla 2  
DISTRIBUCIÓN DEL USO DE DD, EDT O DI EN RELACIÓN  
CON LOS ESPACIOS DE HABLA (%)

| 1  |    | 2    |      | 3  |     | 5    |      |      | 6  |    |     |
|----|----|------|------|----|-----|------|------|------|----|----|-----|
| DD | DI | DD   | DI   | DD | DI  | DD   | DI   | EDT  | DD | DI | EDT |
| 20 | 80 | 14,2 | 85,7 | —  | 100 | 33,3 | 33,3 | 33,3 | —  | 50 | 50  |

Como es posible observar, los sujetos de la muestra optan, mayoritariamente, por el empleo del discurso indirecto, a pesar de que se trata de narraciones orales y de que se considera que el uso del discurso indirecto es más tardío que el del discurso directo (Sulbzy 1991).

Esto tiene dos consecuencias. Por una parte, significa que no sólo realizan una reformulación global del texto, sino también de sus aspectos particulares, como el discurso referido. En segundo término, en los sujetos estudiados se observa una tendencia a utilizar las palabras de los personajes desde la perspectiva del narrador.

Los casos en que la distribución es más pareja son los de los espacios de habla 5 y 6 que, aun en la forma de discurso indirecto, presentan la interacción entre dos interlocutores y, por consiguiente, se prestan más a la presentación del diálogo. Sin embargo, como podemos ver en el siguiente ejemplo, hay sujetos que combinan ambas formas.

5)

(V1; 7;3)

|         |                         |                                       |
|---------|-------------------------|---------------------------------------|
| y       | le preg                 |                                       |
|         | le dijo                 | abuelita para qué es esa máquina (DD) |
| después | le contestó la abuelita | que estaba haciendo hilo (DI)         |

Es interesante observar que esta alternancia entre formas de discurso referido se produce conjuntamente con una autocorrección respecto del verbo que enmarca el espacio de habla, de modo que ésta da origen a una expresión que, desde el punto de vista semántico, es menos adecuada que la expresión original. Este sujeto produce sólo este espacio de habla.

En el caso del espacio de habla 5, el niño que utiliza el espacio dialógico-teatral (EDT) usa el discurso directo para el resto de los espacios de habla. Lo que es interesante (y que favorece el hecho de que el empleo del discurso directo esté vinculado con la función del discurso referido) es que este niño modifica todo el diálogo, añade partes inexistentes en el texto fuente e instaura una especie de obra teatral, dentro de la narración, en la que aparecen las intenciones de los personajes:

6)

(V2, 7;5)

|                 |                                       |  |
|-----------------|---------------------------------------|--|
| entonces un día | vino un príncipe<br>un hijo de un rey |  |
| y               | le preguntó                           | cuál es la leyenda de<br>de la bella<br>de una<br>de la Bella Durmiente del bosque |
|                 | le preguntó al viejito                | quieres que te la cuente<br>sí<br>bueno  |
|                 | se la contó                           |  |
| y después       | fue y dijo                            | muchos príncipes probaron pero murieron porque los<br>agarraron los pinches        |
|                 |                                       | bueno yo iré   |
| y               | fue                                   |  |

La utilización del EDT permite que los personajes produzcan un diálogo en el más puro estilo conversacional cotidiano, cuyas marcas pueden comprobarse en el uso de *bueno*, en la ausencia de verbos que enmarquen el discurso referido en las respuestas de los personajes, y en la de pronombres personales o sintagmas nominales que indiquen los locutores. El narrador presenta el espacio de habla y, desde el punto de vista de la cohesión textual, no se produce ambigüedad en cuanto a la referencia intratextual, debido al cambio de entonación y a la pausa, como en el caso de *bueno, yo iré*. En cambio, en la línea 3, la falta de referencia intratextual para el pronombre de objeto indirecto (*le*) es suplida, en la línea 7, por la reduplicación y la completación del sintagma. En este caso, por otra parte, *y después* no constituye una marca de la sucesión de acciones, sino que funciona como un operador discursivo. Finalmente, a pesar de que en el texto fuente los verbos se presentan pospuestos, con inversión de sujeto-verbo, el niño formula los verbos antepuestos.

La mayoría de los sujetos emplea, sin embargo, DI (la diferencia para los espacios de habla 1, 2 y 3 es significativa), de modo que existe una tendencia a no introducir niveles en el texto, teniendo en cuenta quiénes son los locutores, sino que, en tanto narradores, los niños formulan las palabras de los personajes desde su propia perspectiva.

Una presentación combinada de perspectivas implicaría un mayor dominio de los niveles de incrustación en el texto y, por otra parte, una diferenciación del punto de vista en tanto narradores; sin embargo, el 75% de los sujetos de la muestra utiliza un solo tipo de discurso referido, es decir, una sola perspectiva y ésta es, en general, la del discurso indirecto. En realidad, sólo uno de los sujetos (el del ejemplo anterior) presenta una perspectiva homogénea con discurso directo. A modo de ejemplo, transcribimos, a continuación, parte del relato de un sujeto que sólo utiliza DI:

7)

(VI, 7;5)

|   |  |   |
|---|--|---|
| había una vez una reina y un rey que querían tener una hija |  |   |
| un día  | la reina se estaba bañando en el río                           |   |
| y   | salió un cangrejo y le dijo                                    |   |
|   | le dijo  | que iba a tener una hija                                |
| después cuando se fue                                       |  |   |
|   | tuvo una hija después  |   |
| y   | hicieron una fiesta para celebrar que le había nacido una hija |   |
|   | invitaron a las hadas y todo                                   |   |
| y   | no invitaron a una hada  |   |
| y   | se enojó   |   |
| y entonces después  |  |   |
|   | fue y le dijo  | que cuando cumpliera quince años iba a pincharse con un |
|   |  | el dedo con un huso y se iba a morir                    |
| después faltaba una hada                                    |  |   |
| y entonces  | dijo   | que no  |
|   |  | que ella no se iba a morir                              |
|   |  | que iba a quedarse dormida por cien años                |
| después un día  | subió una torre y  |   |
|   | vio una abuela que estaba tejiendo con un huso                 |   |
| y   | ella le preguntó   | qué era   |
|   | lo fue a agarrar y   |   |
|   | se pinchó el dedo y  |   |
|   | se cayó en la cama y   |   |
|   | se quedó dormida   |   |

El discurso referido está al servicio de la trama del relato. Con el DI, se reformula el contenido proposicional de las palabras de los personajes, dentro del marco general de la narración. En esta reformulación, el sujeto redu-

ce los espacios de habla a su contenido semántico mínimo (elimina todo lo accesorio que figuraba en el texto fuente; por ejemplo, el hecho de que el cangrejo diga que se cumplirán los deseos de la reina o la conversación entre la princesa y la viejita) y, al presentar las palabras desde la perspectiva del narrador, por medio de enunciados que conservan el anclaje deíctico de la situación de enunciación narrativa, borra toda huella de subjetividad en las palabras de los personajes.

Por otra parte, es interesante señalar que cuando los niños agregan espacios de habla al texto, lo hacen siempre en DD. Lo que se aleja de la narración fuente y forma parte de su propia creatividad está presentado en las voces de los personajes:

8)

(V3, 8;4)

|                             |  |  |
|-----------------------------|--|--|
| entonces                    | pasó que estaba  |  |
|                             | la otra llegó cuando una terminaba de decirle el deseo y |  |
|                             | dijo   | <i>a mí no me contaron</i>   |
| y entonces pasó que le dijo |  | que cuando tenía quince años se pinchaba el dedo y que se moría      |
| pero                        | la otra hada que no había pedido su deseo                |  |
|                             | dijo   | que sólo pasaban cien años durmiendo hasta que no llegue un príncipe |

9)

(V4, 7;3)

|   |                    |                              |
|---|--------------------|------------------------------|
| y | dijo un hada trece | un platillo de oro se perdió |
| y | dijo un hada       | que a los quince años se pin |
|   |                    | tocaba una                   |
|   |                    | un huso y                    |
|   |                    | se iba a morir               |

### 3.4 *Los esquemas sintácticos utilizados*

Como se ha señalado, los espacios de habla en el texto fuente son diferentes por su función dentro de la trama del relato, pero también lo son desde el punto de vista enunciativo. Los espacios de habla 1, 2 y 3 son eventos futuros respecto del pasado de la narración. Los espacios de habla 5 y 6 son interactivos; el primero, simultáneo al tiempo de la enunciación; el segundo, en primer término simultáneo y, luego, pasado respecto del tiempo de la enunciación.

Según se indicó, cuando los niños dan cuenta del carácter interactivo de los espacios de habla 5 y 6 utilizan el DD o una mezcla de DD y DI, como puede observarse en los ejemplos 5) y 6). En estos casos, los sujetos señalan la diferencia de situaciones de enunciación por medio del cambio del tiempo verbal: pretérito perfecto simple, en el cuerpo del relato, y presente, en la interacción dialógica. El pasado respecto de la enunciación del espacio de

habla (la inserción de una narración en el diálogo) se produce en pretérito perfecto simple. En el caso en que la reformulación del espacio de habla deja de ser interactiva, los sujetos utilizan el DI, no marcan niveles en el texto y eliminan el *racconto* narrativo.

10)

(V2; 7;6)

|           |                           |                              |
|-----------|---------------------------|------------------------------|
| y después | dijo el                   |                              |
|           | le nació un hijo príncipe |                              |
| entonces  | dijo                      | <i>que la iba a rescatar</i> |

Los datos más interesantes aparecen en los espacios de habla 1, 2 y 3, que son futuros respecto del tiempo de la enunciación. Estos casos resultan ilustrativos de las operaciones metalingüísticas que producen los sujetos desde varios puntos de vista, ya que la expresión del futuro respecto del pasado difiere respecto de la modalidad de presentación.

Recordemos que el esquema formal presentado para describir la relación de paráfrasis es el siguiente: enunciado fuente - relación semántica - enunciado reformulado. En este caso, el enunciado fuente es considerado el enunciado presente en el texto fuente y el reformulado, el que aparece en el texto producido por el niño. La relación semántica de equivalencia se produce en el nivel del contenido global: la realización de un anuncio, en que la divergencia se refiere a su carácter real o hipotético. De modo que lo que se pone en juego es la modalidad epistémica en la expresión del futuro. Bassano et al. (1992) sostienen que “un aspecto esencial de la adquisición de los recursos modales es la noción de adecuación en relación con el contexto. (...) el uso que los hablantes hacen de los recursos depende, necesariamente, del conocimiento previo que tengan sobre los hechos de los que hablan” (p. 393). Por otra parte, Hickmann et al. señalan que la adquisición de la modalidad epistémica por parte de los niños presupone “la distinción entre hechos y aserción de los hablantes sobre los hechos, la comprensión de la naturaleza de varios procesos mentales en relación con condiciones de conocimiento previo y la diferenciación entre la perspectiva de los hablantes citados y la del narrador” (1993:361).

La expresión del futuro respecto del tiempo de la enunciación en el discurso indirecto, según la gramática normativa, implica la expresión de la condicionalidad. El futuro del enunciado fuente se vuelve futuro hipotético en oraciones del tipo:

*Juan me dijo que vendría mañana.*

En el dialecto rioplatense oral es usual la utilización de la forma perifrástica con pretérito imperfecto del indicativo para la expresión del futuro hipotético:

*Juan me dijo que iba a venir mañana.*



En cambio, cuando se utiliza la forma perifrástica con presente del indicativo, la significación de la secuencia tiene carácter real, en el sentido de que el hablante expresa su certeza acerca de la realización de este evento futuro:

*Juan me dijo que va a venir mañana.*

Nos referiremos a modalidad declarativa (MD) en el caso de la expresión del futuro por medio de una forma perifrástica con verbo auxiliar presente y llamaremos modalidad hipotética (MH) a la expresión del futuro con forma perifrástica y verbo auxiliar en pretérito imperfecto del indicativo.

Estas dos modalidades aparecen en nuestro corpus en la expresión del discurso referido por medio del discurso indirecto, es decir, algunos sujetos utilizan formas perifrásticas con presente, en tanto que otros lo hacen mediante formas perifrásticas con pretérito imperfecto. Sólo un sujeto emplea la *consecutio temporum* que la gramática normativa señala para el discurso indirecto que expresa el futuro (uso del condicional presente); por otra parte, hay sujetos que alternan entre estas formas en un solo enunciado o autocorrigen sus formulaciones.

La utilización de la modalidad declarativa o hipotética implica la adopción de una postura de los sujetos como narradores respecto de los hechos de la narración: en la MH hay mayor distanciamiento, ya que, a pesar de que los sujetos conocen el final del relato (en tanto se trata de un caso de reformulación textual global), se plantean los hechos como posibles. En la MD, este distanciamiento no se produce y podría plantearse que una estrategia global de conocimiento previo del texto opera sobre las estrategias locales de planteamiento de los diferentes eventos de la narración; es decir, el conocimiento del final del relato restringe la posibilidad de los sujetos de plantearse como narradores que expresen la posibilidad en el futuro. De modo que los niños que utilizan el discurso indirecto con forma perifrástica de pasado son capaces de plantearse como narradores en tercera persona que no conocen con certeza todos los hechos que van a suceder en la narración. En cambio, los que parafrasean el texto fuente utilizando el futuro simple se plantean como narradores omniscientes en tanto aseveran los hechos futuros. En el caso de los primeros, por consiguiente, el conocimiento previo de la narración no interactúa con las condiciones pragmáticas de construcción del discurso narrativo, en tanto que, en los segundos, este conocimiento previo parece primar por sobre la perspectiva del narrador.

En los siguientes ejemplos, los sujetos emplean, de manera sistemática, la forma perifrástica con presente para la expresión del futuro, es decir, la MD.

11)

(V1; 7;0)

|                                    |                         |   |
|------------------------------------|-------------------------|---|
| cuando se estaba bañando en el río | saltó un cangrejo       |   |
| y                                  | le dijo                 | <i>que va a cumplir su deseo</i>  |
| (...)                              |                         |   |
| y                                  | el príncipe dijo        | <i>que va a dejar afuera a una de ellas</i>   |
| entonces                           | el hada se puso furiosa |   |
| y                                  | dijo                    | <i>que un huso</i><br><i>que cuando se va a pinchar y</i><br><i>se va a caer afuera</i> |

12)

(V3; 7;0)

|   |  |                                       |
|---|--|---------------------------------------|
| y | una hada fue y con mucha cara de enojada |                                       |
|   | dijo                                     | <i>que si se pincha se va a morir</i> |

En los ejemplos siguientes observamos un uso sistemático de la forma perifrástica con pasado, es decir, de la MH.

13)

(V1; 7;0)

(...)  
que le iba a desear todo el sueño  
(...)  
que se iba a pinchar

14)

(V1; 7;5)

|  |                                      |
|--|--------------------------------------|
| que cuando cumpliera quince años iba a pincharse | con un                               |
|  | el dedo con un huso y                |
|  | se iba a morir                       |
| (...)  |                                      |
| que no   |                                      |
| que ella   | no se iba a morir                    |
| que  | iba a quedarse dormida por cien años |

Los casos en los que los niños producen autocorrecciones son especialmente interesantes porque muestran cómo estas formas se encuentran en un momento de fluctuación. En los trabajos sobre análisis de discursos orales provenientes de algunas corrientes de la lingüística del texto (e.g., Gülich y Kotschi 1995) se considera que las autocorrecciones que producen los sujetos son marcas de los procesos de formulación. Los autores sostienen que "(...) cada vez que surgen problemas u obstáculos que hay que resolver, el trabajo del hablante en la producción discursiva deja huellas en sus emisiones lingüísticas

que, entonces, son accesibles al análisis lingüístico” (p. 31). Las correcciones son consideradas procesos de tratamiento reformulativos. Por otra parte, los trabajos de Karmiloff-Smith (1985) muestran cómo los sujetos en proceso de desarrollo discursivo corrigen sus enunciados para producir ajustes a nivel global y local en el texto; en este sentido, las autocorrecciones también son consideradas huellas de un proceso cognitivo.

Transcribimos un ejemplo de nuestro corpus en el que se observa cómo el sujeto produce reformulaciones en el nivel modal. En la formulación final, en realidad, se produce una contradicción entre el período temporal y la proposición principal (presente del subjuntivo-forma perifrástica con imperfecto del indicativo).

15)

(V3; 7;8)

|                                 |                                      |
|---------------------------------|--------------------------------------|
| que cuando ella agarre una flor | <i>se va</i> a pin                   |
|                                 | <i>se iba</i> a pinchar y            |
| que                             | <i>se iba</i> a quedar dormida hasta |

Si bien la mayoría de los sujetos incluye las palabras de los personajes en sus narraciones, el conocimiento previo del texto parece influir en el planteamiento de la modalidad epistémica de dichas expresiones. Es decir, los sujetos que son capaces de expresar una modalidad hipotética en la expresión del futuro en el DI adoptan una perspectiva de narrador en que se plantea la posibilidad de que los hechos que se conciben como futuros se realicen o no. En cambio, los que utilizan la modalidad declarativa se plantean como narradores que *saben* que estos hechos se llevarán a cabo. Quizás habría que considerar que los sujetos que utilizan la modalidad declarativa están utilizando una forma mixta entre el DD y el DI, es decir, una forma sintáctica del DI, dada la existencia del subordinante, pero emparentada, desde el punto de vista témporo-modal, con el DD. En futuras investigaciones trataremos de establecer la existencia de estas formas mixtas en los discursos narrativos orales infantiles.

#### 4. CONCLUSIONES

En este artículo se ha intentado el estudio de las posturas enunciativas de niños de segundo grado de escolarización en tanto narradores, a partir del análisis de los usos del discurso referido en una tarea de reformulación textual.

A pesar de que el texto fuente fue manipulado en cuatro versiones que difieren en cuanto al tipo de discurso referido, no encontramos asociación entre la versión escuchada por los niños y el tipo de discurso referido (DD o DI) que utilizaron en sus producciones. Esto indica que los niños reestructuraron jerárquicamente la información de la narración, de modo que los espacios de habla que utilizan significativamente en sus producciones están vincu-

lados con la función que cumplen en el relato desde el punto de vista estructural.

También se observó que esta reformulación global se produce en el nivel enunciativo de adopción de una perspectiva, debido a que la mayoría de los sujetos de esta muestra utiliza el discurso indirecto cuando reproducen las palabras de los personajes. Consideramos que esta situación está directamente vinculada con el hecho de que se trata de una narración literaria, puesto que la literatura que refiere a este tema, tanto respecto de los adultos (Tannen 1982) cuanto de los niños (Sulbzy 1991), predice que en los relatos orales es esperable el discurso directo. Los sujetos de esta muestra, en cambio, prácticamente no ponen en escena a los personajes del relato, sino que hacen suyas sus palabras y las expresan desde el punto de vista del narrador. Un dato interesante lo constituye el caso de los sujetos que agregan espacios de habla: lo hacen siempre en DD, es decir, dejan que los personajes se hagan cargo de sus propias palabras, expresen sus intenciones y entablen diálogos entre sí.

Más allá de la función del discurso referido dentro de la estructura global del relato, se observó que, en el caso de la expresión del futuro por medio del DI, los sujetos de esta muestra presentan variaciones en sus formulaciones y que éstas están vinculadas con la modalidad epistémica del discurso referido, es decir, respecto de la expresión de la realidad (MD) o de la posibilidad (MH) de la realización de los actos futuros expresados en las palabras de los personajes. El análisis permite observar que los sujetos que plantean varios espacios de habla futuros lo hacen desde una perspectiva uniforme: o bien plantean todos los espacios de habla como reales o bien, como hipotéticos en el futuro. En el primer caso, se trata de un narrador que muestra seguridad respecto de los actos futuros de los personajes y, en este sentido, cabría postular que este tipo de formulación encabezada por subordinante es una forma mixta entre el DD y el DI. En el segundo, los sujetos son capaces de plantearse como narradores capaces de ficcionalizar. Desde el punto de vista de las estrategias de producción, consideramos que, en el primer caso, opera una estrategia global en la que el conocimiento previo del texto funciona como un elemento que restringe las posibilidades de adoptar la perspectiva de un narrador distanciado. En el segundo, en cambio, el conocimiento previo de los hechos del relato no interferiría y, por lo tanto, la reformulación global estaría encarada desde una perspectiva narrativa.

Futuros análisis comparativos con textos producidos por niños de cuarto nivel de escolaridad primaria nos permitirán evaluar si existe un desarrollo evolutivo en la expresión de la modalidad epistémica en la expresión del futuro por medio del discurso referido.

#### REFERENCIAS

- AGRICOLA, E. (1979). *Textstruktur, Textanalyse, Informationskern*: VEB.  
ANTOS, G. (1982). *Grundlagen einer Theorie des Formulierens*. Tübingen: Niemeyer.  
BAMBERG, M. (1987). *The acquisition of narrative. Learning to use language*. Berlín: Mouton de Gruyter.

- BASSANO, D., M. HICKMANN y C. CHAMPAUD. (1992). Epistemic modality in French children's discourse: To be sure or not to be sure? *Journal of Child Language* 19: 389-413.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (1990). *Français parlé. Analyses grammaticales*. Manuscrito.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (1991). La citazioni nell' orale e nello scritto. En M. Orsolini y C. Pontecorvo (Eds.), *La costruzione del testo scritto nei bambini*. Florencia: La Nuova Italia.
- BLANCHE-BENVENISTE, C., y C. Jeanjean. (1986). *Le Français parlé. Transcription & Édition*. París: Institut Nationale de la Langue Française.
- BRONCKART, J.P. (1983). *Psycholinguistique de l'enfant*. Ginebra: Delachaux et Niestlé.
- CIAPUSCIO, G. (1993). Reformulación textual: El caso de las noticias de divulgación científica. *Revista Argentina de Lingüística* 9 (1-2): 69-116.
- COULMAS, F. (1986). Reported speech: Some general issues. En F. Coulmas (Ed.), *Direct and indirect speech*. Berlín: Mouton de Gruyter.
- FAYOL, M. (1987). Vers une psycholinguistique textuelle génétique. L'acquisition du récit. En P.L. Bonniec (Ed.), *Connaître et le dire*. Pp. 223-238. Bruselas: Pierre Mardaga.
- GOMBERT, J. E. (1990). *Le développement métalinguistique*. París: PUF.
- GÜLICH, E., y T. KOTSCHI. (1987). *Les actes de reformulation dans la consultation "La dame de Caluire"*. Ponencia presentada en el Congreso: L'analyse des interactions verbales. La dame de Caluire: Une consultation. Universidad de Lyon.
- GÜLICH, E., y T. KOTSCHI. (1995). Discourse production in oral communication. En U. Quasthoff (Ed.), *Aspects of oral communication*. Pp. 31-66. Berlín: W. de Gruyter.
- HABERLAND, H. (1986). Reported speech in Danish. En F. Coulmas (Ed.), *Direct and indirect speech*. Pp. 219-254. Berlín: Mouton de Gruyter.
- HICKMANN, M. (1985). Metapragmatics in child language. En E. Mertz y R. Parmentier (Eds.), *Semiotic mediation*. Nueva York: Academic Press.
- HICKMANN, M. (1987a). Ontogenèse de la cohésion dans le discours. En P.L. Bonniec (Ed.), *Connaître et le dire*. Bruselas: Pierre Mardaga.
- HICKMANN, M. (1987b). The pragmatics of reference in child language: Some issues in developmental theory. En M. Hickmann (Ed.), *Social and functional approaches to language and thought*. Londres: Academic Press.
- HICKMANN, M. (1990). Le discours rapporté: Aspects métapragmatiques du langage et de son développement. (Discourse production: Metapragmatic aspects of language and its development). *Bulletin de Psychologie* 25: 121-137.
- HICKMANN, M. (1992). The boundaries of reported speech in narrative discourse: Some developmental aspects. En J. Lucy (Ed.), *Reflexive language*. Pp. 63-90. Cambridge: Cambridge University Press.
- HICKMANN, M., C. CHAMPAUD y D. BASSANO. (1993). Pragmatics and metapragmatics in the development of epistemic modality: Evidence from French children's reports of think-statements. *First Language* 13: 359-389.
- HICKMANN, M., J. LIANG y H. HENDRIKS. (1988). *Référentiation et cohésion dans le discours de l'enfant*. Réseau Européen "Acquisition des langues".
- KARMILOFF-SMITH, A. (1985). Language and cognitive processes from a developmental perspective. *Language and Cognitive Processes* 1 (1): 61-85.
- LABOV, W. (1972). *Language in the inner city: Studies in Black English vernacular*. Oxford: Blackwell.
- LI, C. (1986). Direct speech and indirect speech: A functional study. En F. Coulmas (Ed.), *Direct and indirect speech*. Berlín: Mouton de Gruyter.
- LUCY, J. (1992a). Metapragmatic presentationals: Reporting speech with quotatives in Yucatec Maya. En J. Lucy (Ed.), *Reflexive language*. Pp. 91-125. Cambridge: Cambridge University Press.
- LUCY, J. (1992b). Reflexive language and the human disciplines. En J. Lucy (Ed.), *Reflexive language*. Pp. 9-32. Cambridge: Cambridge University Press.
- MAHLER, P. (1995). El marco enunciativo del discurso referido en narraciones orales y escritas de niños de 9 años: La variedad léxica de los verbos de habla. *Lenguas Modernas* 22: 113-135.
- MAHLER, P. (1996a). Discurso referido y reformulación textual: Análisis de narraciones infantiles orales. Ponencia presentada en el IV Congreso Nacional de Lingüística: La oralidad. Tucumán.

- MAHLER, P. (1996b). Informe de avance de la investigación Beca UBA983.
- MAHLER, P. (1996c). La producción narrativa infantil: Aspectos lingüístico-textuales. *Signo & Seña* 9 (en prensa).
- MANDLER, J. y N. JOHNSON. (1977). Remembrance of things parsed: Story structure and recall. *Cognitive Psychology* 9: 111-151.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (1978). *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- REYES, G. (1993). *Los procedimientos de cita: Estilo directo y estilo indirecto*. Madrid: Arco/Libros.
- SILVERSTEIN, M. (1992). Metapragmatic discourse and metapragmatic function. En J. Lucy (Ed.), *Reflexive language*. Pp. 33-58. Cambridge: Cambridge University Press.
- STEIN, S., y G. GLENN. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. En R. Freedle (Ed.), *New directions in discourse processes*. Pp. 53-120. Norwood, NJ: Ablex.
- SULBZY, E. (1991). Oralità e scrittura nel percorso verso la lingua scritta. En M. Orsolini y C. Pontecorvo (Ed.), *La costruzione del testo nei bambini*. Florencia: La Nuova Italia.
- TANNEN, D. (1982). Oral and literate strategies in spoken and written narratives. *Language* 58 (1): 1-22.
- TANNEN, D. (1986). Introducing constructed dialogue in Greek and American conversational and literary narrative. En F. Coulmas (Ed.), *Direct and indirect speech*. Berlín: Mouton de Gruyter.
- VAN DIJK, T. (1978). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- VAN DIJK, T., y W. Kintsch. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Nueva York: Academic Press.
- VOSS, J. J. TYLER y G. BISANZ. (1982). Prose comprehension and memory. En C. R. Puff (Ed.), *Handbook of research methods in human memory and cognition*. Nueva York: Academic Press.