



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

P

Narración y discurso referido

Reflexividad y competencia metalingüística en el lenguaje infantil

Autor:

Mahler, Paula Mabel

Tutor:

Guiomar Ciapuscio

2000

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Doctor de la Universidad de Buenos Aires en Filosofía y Letras

Posgrado



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

FILODIGITAL
Repositorio Institucional de la Facultad
de Filosofía y Letras, UBA

Tesis 8-6-3

FACULTAD de FILOSOFIA y LETRAS	
Nº 40662	MESA
31 JUL 2000 DE	
Dep. 883.299/96	ENTRADAS

**NARRACIÓN Y DISCURSO REFERIDO:
REFLEXIVIDAD Y COMPETENCIA
METALINGÜÍSTICA EN EL LENGUAJE INFANTIL**

Tesis 8-6-3

**NARRACIÓN Y DISCURSO REFERIDO:
REFLEXIVIDAD Y COMPETENCIA
METALINGÜÍSTICA EN EL LENGUAJE INFANTIL**

Tesis para optar al Doctorado de
la Facultad de Filosofía y Letras
de la Universidad de Buenos Aires

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
Dirección de Bibliotecas

Doctoranda: Lic. Paula Mabel Mahler
Directora: Dra. Guiomar Ciapuscio
Consejero de Estudios: Dr. Nicolás Rosa

Julio de 2000

Agradecimientos

Una tesis de doctorado constituye un trabajo original y personal que, sin embargo, no puede ser llevado a cabo, como la mayoría de las tareas humanas, sin la colaboración de instituciones y personas.

Las condiciones para la realización de esta tesis fueron garantizadas por las Becas de Iniciación y Perfeccionamiento otorgadas por la Universidad de Buenos Aires. Estas me permitieron una dedicación completa a la investigación y a la docencia universitaria que, como sabemos los que trabajamos en este medio, constituye un lujo. Durante ese período, además, pude participar, de diferentes modos, de las actividades vinculadas a los investigadores de la UBA, fructíferas en la medida en que me permitieron forjar ideas y tener un acercamiento mayor al sistema científico universitario. Espero haber respondido a las expectativas que la universidad depositó en mí.

Desde la órbita estatal provino otra ayuda: la de los directivos, maestros y alumnos de las escuelas primarias dependientes del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, que me brindaron su tiempo y colaboración para que pudiese tomar las pruebas y entrevistar a los chicos. Sin ellos, no hubiese habido corpus ni investigación posible.

Buena parte del esfuerzo de la investigación estuvo puesta en sus aspectos metodológicos. Pero el tiempo dedicado al estudio de estadística y los seminarios realizados sobre metodología de la investigación no habrían producido los mismos logros si no me hubiese encontrado con Liliana Orellana, que puso su tiempo a mi disposición. Juntas armamos bases de datos y obtuvimos resultados estadísticos, discutimos sobre lingüística y tests. Esta relación, por suerte, perdura en lo laboral y en lo afectivo.

Eugenia Levin es actora y directora de teatro. Convocó a un grupo de actores y a un camarógrafo, ensayó el libreto con ellos y dirigió la filmación del video que utilicé como instrumento de una de las partes de esta investigación. A ella en especial, por los años de amistad compartida, y a todo el grupo que participó desinteresadamente, todo mi agradecimiento.

El tramo final de la escritura es largo y trabajoso. Cuando pensamos que el texto está terminado, llega el momento de las revisiones. María del Pilar Gaspar, Laiza Otañi y Gloria Peirano se tomaron el trabajo de leer cuidadosamente el original y de señalar errores y problemas. La forma final de este manuscrito le debe mucho a todas ellas.

Todo tesista tiene, obligatoriamente, un director, pero esto no dice nada acerca de la calidad del vínculo que se establece entre ellos. Trabajar con Guiomar Ciapuscio fue una experiencia edificante y productiva que, por suerte, no ha concluido. Tiene que ver con intereses comunes en muchos campos, no solo lingüísticos, y con una historia compartida en el pasado, que se proyecta al futuro en las vivencias comunes de nuestros hijos.

Intercambiar ideas y trabajar en un clima amigable y distendido no es algo banal. Maite Alvarado y Adriana Silvestri pusieron esta cuota en la labor diaria en el Instituto de Lingüística. Algunas charlas de los almuerzos de los jueves forman parte de este estudio.

Manuel y Francisco, mis hijos, aprendieron durante estos años a interesarse por mi trabajo y algo que pocos chicos saben, que la investigación no se hace solo en laboratorios. Ahora ya son adolescentes que tienen que elegir un camino. Con su alegría y buen humor, contribuyeron a levantar mi ánimo en los momentos difíciles. Ricardo, como siempre, me brindó todo su apoyo. Con esta tesis se cierra un ciclo cuyo contenido solo él y yo conocemos.

Índice

AGRADECIMIENTOS.....	3
ÍNDICE.....	5
INTRODUCCIÓN.....	7
CAPÍTULO 1. ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE: PROBLEMAS Y ENFOQUES.....	15
1.1. EL ENFOQUE MENTALISTA E INNATISTA SOBRE LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE.....	17
1.1.1. <i>Presupuestos generales</i>	17
1.1.2. <i>La adquisición de los principios de ligamiento</i>	22
1.2. EL ENFOQUE DE LA EPISTEMOLOGÍA GENÉTICA.....	29
1.2.1. <i>Presupuestos generales</i>	29
1.2.2. <i>Algunas investigaciones sobre adquisición del lenguaje dentro del marco piagetiano</i>	31
1.2.3. <i>El desarrollo del lenguaje dentro de un marco neopiagetiano</i>	36
1.3. LOS ENFOQUES INTERACCIONISTAS.....	40
1.3.1. <i>Jerome Bruner: dotación biológica, cultura e interacción</i>	40
1.3.2. <i>A partir de Bruner y de Vygotsky</i>	47
1.4. CONCLUSIONES.....	50
CAPÍTULO 2. DISCURSO NARRATIVO: ENFOQUES TEXTUALES, COGNITIVOS Y EVOLUTIVOS.....	53
2.1. ENFOQUES TEXTUALES SOBRE LA NARRACIÓN.....	55
2.1.1. <i>El modelo de Teun van Dijk</i>	57
2.1.2. <i>Secuencias textuales y textos heterogéneos</i>	63
2.1.3. <i>Un enfoque cognitivo-comunicativo</i>	67
2.2. ENFOQUES PSICOLINGÜÍSTICOS SOBRE LA NARRACIÓN.....	73
2.2.1. <i>Algunas nociones preliminares</i>	73
2.2.2. <i>Las gramáticas narrativas</i>	76
2.2.3. <i>Algunas críticas desde la psicolingüística y desde los enfoques cognitivo-textuales</i>	80
2.3. EL DESARROLLO DEL DISCURSO NARRATIVO.....	85
2.3.1. <i>Discusión preliminar</i>	85
2.3.2. <i>Investigaciones sobre desarrollo del discurso narrativo</i>	88
CAPÍTULO 3. LA REFLEXIVIDAD LINGÜÍSTICA: EL DISCURSO REFERIDO.....	105
3.1. EL DISCURSO REFERIDO.....	106
3.1.1. <i>Las subclases del discurso referido. Propuesta de caracterización</i>	110
3.2. DIFERENTES ENFOQUES SOBRE EL DISCURSO REFERIDO.....	113
3.2.1. <i>La perspectiva de la gramática</i>	113
3.2.2. <i>El discurso referido como fenómeno enunciativo-pragmático</i>	119
3.2.2.1. <i>De la oración al enunciado</i>	122
3.2.2.2. <i>¿El mismo fenómeno con dos realizaciones distintas?</i>	125
3.2.3. <i>Narración y discurso referido</i>	128
3.3. EL DISCURSO REFERIDO DESDE UN PUNTO DE VISTA EVOLUTIVO.....	129
3.4. LOS VERBOS DE HABLA COMO MARCO DEL DISCURSO REFERIDO.....	135
3.5. DEFINICIÓN OPERATORIA DEL DISCURSO REFERIDO.....	140
3.5.1. <i>Propuesta de caracterización de las subclases discurso directo y discurso indirecto</i>	141
CAPÍTULO 4. TRES SITUACIONES DE ELICITACIÓN DE NARRATIVAS IMPLICANCIAS LINGÜÍSTICAS Y COGNITIVAS.....	143
CAPÍTULO 5. METODOLOGÍA.....	152
5.1. SISTEMA DE TRANSCRIPCIÓN DE LOS TEXTOS.....	153
5.1.1. <i>Discusión preliminar</i>	153
5.1.2. <i>El sistema del GARS (Groupe Aixois de Recherches en Syntaxe)</i>	156
5.2. CARACTERÍSTICAS DE LA POBLACIÓN ESTUDIADA.....	164
5.3. CARACTERÍSTICAS DEL ANÁLISIS REALIZADO.....	168

CAPÍTULO 6. CONTAR A PARTIR DE IMÁGENES.....	169
SITUACIÓN DE ELICITACIÓN 1.....	170
6.1. CARACTERÍSTICAS DEL INPUT.....	170
6.2. PROCEDIMIENTO DE ELICITACIÓN.....	173
6.3. ANÁLISIS, RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	174
6.3.1. <i>Cuestiones de superestructura narrativa</i>	174
6.3.2. <i>El uso del discurso referido</i>	176
6.3.2.1. Consideraciones previas.....	176
6.3.2.2. Las escenas que permiten la producción de discurso referido.....	177
6.3.2.3. La producción en las distintas escenas.....	179
6.3.2.4. La textualización en cada escena.....	181
6.3.2.5. La variedad léxica de los verbos de habla.....	191
6.3.3. <i>Discusión</i>	193
CAPÍTULO 7. VOLVER A CONTAR UN CUENTO.....	196
SITUACIÓN DE ELICITACIÓN 2.....	197
7.1. CARACTERÍSTICAS DEL INPUT.....	197
7.2. PROCEDIMIENTO DE ELICITACIÓN.....	199
7.3. ESTRUCTURA DEL TEXTO FUENTE.....	200
7.4. ANÁLISIS, RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	203
7.4.1. <i>Cuestiones de superestructura narrativa</i>	204
7.4.1.1. La recuperación episódica en segundo grado.....	204
7.4.1.2. La recuperación episódica en cuarto grado.....	210
7.4.1.3. Datos comparativos.....	213
7.4.2. <i>Aperturas y cierres de los textos</i>	214
7.4.3. <i>Utilización de discurso referido</i>	220
7.4.3.1. Producción de los diferentes espacios de habla.....	221
7.4.3.2. Uso del discurso referido en los espacios de habla.....	224
7.4.3.3. La variedad léxica de los verbos de habla.....	243
7.4.4. <i>Discusión</i>	254
CAPÍTULO 8. DEL DIÁLOGO A LA NARRACIÓN.....	257
SITUACIÓN DE ELICITACIÓN 3.....	258
8.1. CARACTERÍSTICAS DEL INPUT.....	258
8.2. PROCEDIMIENTO DE ELICITACIÓN.....	259
8.3. ESTRUCTURA DEL TEXTO FUENTE.....	259
8.4. ANÁLISIS, RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	260
8.4.1. <i>Cuestiones de superestructura narrativa</i>	261
8.4.1.1. Tipo de narración.....	263
8.4.1.2. Producción episódica.....	272
8.4.2. <i>Estrategias de formulación episódica: discurso referido o acción narrativa</i>	276
8.4.3. <i>Discurso referido y procedimientos de textualización</i>	280
8.4.3.1. Tipos de textualización.....	280
8.4.3.2. Tipo de textualización y estrategias cognitivas.....	290
8.4.4. <i>DISCUSIÓN</i>	294
CAPÍTULO 9. CONCLUSIONES.....	297
LA REFLEXIVIDAD DEL LENGUAJE Y EL DESARROLLO DE LA FUNCIÓN METAPRAGMÁTICA.....	298
BIBLIOGRAFÍA.....	312
ANEXO 1.....	323
ANEXO 2.....	332
ANEXO 3.....	336

Introducción

El propósito de este trabajo es realizar un estudio del uso del discurso referido en diferentes tipos de narraciones orales infantiles, con el objetivo de investigar las relaciones entre el empleo de este recurso y la manifestación de una capacidad metalingüística y metapragmática.

Este estudio se realiza a partir de un supuesto básico: para poder dar una interpretación coherente a los problemas del desarrollo lingüístico, es necesario contar con dos herramientas básicas fundamentales: una teoría sobre el desarrollo cognitivo y una teoría lingüística.

Esta tesis constituye, por lo tanto, una investigación en adquisición del lenguaje, es decir, una investigación en psicolingüística evolutiva, rama de la psicolingüística general. El objeto de esta disciplina son los procesos de comprensión y producción del lenguaje, y los procesos de adquisición y pérdida del mismo. Como sucede con otras, esta rama de la ciencia alberga distintos modelos vinculados a diversos enfoques teóricos, que interpretan de manera diferente estos procesos. Además, estas perspectivas utilizan variados métodos y categorías de análisis. El siguiente párrafo ilustra los inicios de búsquedas nuevas en el intento de encontrar respuestas a la pregunta: ¿cómo adquieren los niños su lengua materna?

“La originalidad de los trabajos consagrados a la adquisición de la lengua materna proviene del hecho de que, desde hace algunos años, un número creciente de importantes investigadores –que provenían a menudo de horizontes disímiles, con problemáticas y métodos de investigación tan diferentes como los provenientes de la psicología genética, de diversas teorías lingüísticas y aun de la etnología y de la sociología– se ha planteado preguntas similares y ha confrontado resultados, ha modificado recorridos, ha descubierto enfoques nuevos para explorar este hecho banal, cotidiano y por lo tanto todavía mal conocido hoy,

que es la adquisición, por parte del niño, de la lengua de la comunidad lingüística en la que vive” (Dannequin, 1982).

Dentro de los temas que indaga la psicolingüística evolutiva, un campo importante es el del desarrollo discursivo. Se trata de uno de los objetos de estudio más recientes en la disciplina, y su centralidad coincide con el desarrollo de las investigaciones textuales en lingüística. Desde hace unos diez años, se están consolidando líneas de trabajo relevantes en este campo, en el que ocupan un lugar predominante los estudios sobre la narración y las interacciones dialógicas entre adultos y niños.

Los trabajos en psicolingüística evolutiva dedicados a la adquisición del discurso narrativo son numerosos y están planteados desde distintas perspectivas teóricas. En una base de datos sobre adquisición del lenguaje compilada por Mac Whinney (1991), actualizada hasta el año 1994, se encuentran 197 títulos sobre 10018 entradas bibliográficas, si el patrón de búsqueda es la palabra “narrativa” en el título del texto. La gama de trabajos cubiertos es amplia: investigaciones sobre múltiples aspectos del desarrollo narrativo, como las de Fayol (1985b), Bamberg (1987) y Berman & Slobin (1994); estudios dedicados a problemas específicos en la adquisición del discurso narrativo como, por ejemplo, relaciones de causalidad (Akita & Omura, 1987; Berman, 1988; Bullock & Gelman, 1979; Gupta & Bryant, 1989; Leslie & Keeble, 1987; Liles, 1987; Oakes & Cohen, 1990; Sedlak & Kurtz, 1981; Shen & Berman, 1994); narrativa y desarrollo del pensamiento (el libro de Britton, 1990, es ejemplar respecto de este tema); narrativa e interacción dialógica (Hausendorf, 1993; Hausendorf & Quasthoff, 1992a; Hausendorf & Quasthoff, 1992b), etc., para citar solo algunos, y dejando otros temas importantes de lado como, por ejemplo, relaciones temporales y espaciales en la narración, modalidad,

intervención del adulto en la construcción del texto narrativo, etc.¹ En esta base de datos, aparecen muy pocos trabajos sobre el uso del discurso referido en la producción narrativa infantil.

También dentro de los estudios sobre el desarrollo del lenguaje, existe una línea de investigación consagrada al estudio de los procesos metalingüísticos, es decir, de los procesos en los que está involucrado algún tipo de conocimiento sobre las propiedades del lenguaje. Este, al igual que otros conocimientos lingüísticos, no tiene que ser explícito para que puedan efectuarse operaciones metalingüísticas. En este sentido, suele hablarse de conocimiento o actividades epilingüísticas (Gombert, 1986, 1990)².

El tema central de esta tesis —el uso del discurso referido en distintos tipos de narraciones infantiles— permite incursionar en un campo que vincula desarrollo cognitivo, desarrollo lingüístico y desarrollo de la función metapragmática. Conviene señalar que no existen trabajos sobre este tema en el ámbito hispanohablante. En este sentido, esta investigación viene a cubrir un vacío y espero que sus resultados puedan contribuir a una mejor comprensión de los procesos cognitivos involucrados en el desarrollo discursivo así como al desarrollo de las investigaciones que se dedican al estudio de discursos producidos por niños, desde un punto de vista lingüístico.

* * *

¹ En el marco del subsidio Ubacyt FI 160 se completó esta base de datos, originalmente confeccionada en Estados Unidos, con trabajos realizados sobre el español, en parte recopilados en México por Oralia Rodríguez y en parte recopilados en la Argentina y España por nosotros: de 141 entradas bibliográficas, 17 están dedicadas al desarrollo discursivo.

² Cfr. página 133.

Para dar cuenta de las palabras de otros locutores, producidas en otra situación de enunciación, el español, al igual que otras lenguas, utiliza básicamente dos formas con características sintáctico-semánticas y enunciativas diferentes, denominadas *discurso directo* y *discurso indirecto*. Las siguientes reflexiones teórico-empíricas, que se profundizan en el desarrollo de la tesis, permiten plantear el marco desde el cual se investiga el proceso evolutivo de estas formas en el discurso narrativo infantil:

- a) La función básica del discurso referido consiste en dar cuenta de las palabras producidas en otro contexto situacional por otros locutores o por el locutor del texto.
- b) Las formas básicas que la lengua provee para referir, el *discurso directo* y el *discurso indirecto* comparten dicha función.
- c) La utilización de una u otra forma responde a distintos propósitos comunicativos de los hablantes.
- d) En los textos narrativos, la utilización de una u otra forma está vinculada a determinado punto de vista del narrador.

Estos supuestos, aceptados de manera general por los investigadores en discurso referido, llevaron a plantearme preguntas específicas relacionadas con el desarrollo discursivo infantil, que intentaré responder en esta tesis.

- ¿Es posible plantear que una forma de discurso referido precede a la otra?
- ¿Pueden encontrarse diferencias evolutivas en la utilización de esquemas estructurales, es decir, del repertorio de formas y esquemas lingüísticos necesarios para referir?
- ¿Cómo se vincula el empleo de una u otra forma con los propósitos comunicativos de los hablantes, en el caso de textos producidos por niños?

- En la narración, ¿los niños utilizan estas formas como indicador del punto de vista del narrador?
- ¿Pueden establecerse relaciones explicativas, a partir de la utilización de una u otra forma, en vinculación con la competencia textual de los sujetos?
- Si para utilizar una u otra forma de discurso referido los sujetos llevan a cabo operaciones metalingüísticas (utilizan al lenguaje como *lenguaje objeto*), ¿la utilización de estas formas está vinculada al dominio de las operaciones metalingüísticas?

La hipótesis global que intento demostrar en este trabajo se relaciona con dos aspectos. El primero corresponde a la concepción sobre discurso referido, fenómeno que considero debe ser enmarcado dentro de la problemática más amplia de la reformulación. El segundo apunta específicamente a aspectos evolutivos. A continuación explico con más detalle la hipótesis de la que parto.

1. El discurso referido puede considerarse como un acto de reformulación, tanto cuando se trata de discurso directo como de discurso indirecto. Es posible integrarlo a los recursos parafrásticos de reformulación textual (Agricola, 1979)³. La elección de discurso directo o de discurso indirecto se relaciona con la función que el locutor quiera darle al discurso referido y dicha función se relaciona con a) el texto que esté produciendo y b) el texto que se refiere.
2. Desde un punto de vista evolutivo, la utilización del discurso referido se relaciona con el dominio de los siguientes procesos:
 - descentración respecto del texto que se produce (proceso de objetivación);

³ Cfr. página 148.

- competencia narrativa global;
- dominio de los niveles intratextuales;
- operaciones metalingüísticas vinculadas a:
 - el contenido proposicional del discurso referido,
 - los aspectos formales del enunciado,
 - el dominio metapragmático del acto de habla que se ejecuta.

En los capítulos siguientes intentaré dar respuesta a las preguntas formuladas, a partir de investigaciones realizadas sobre distintos tipos de narraciones producidas por niños entre los 5 y los 12 años⁴. A continuación, anticipo la estructura del trabajo y la disposición de los contenidos.

Los capítulos 1, 2 y 3 constituyen el marco teórico de la investigación: en el primero, presento las líneas teóricas más relevantes en el campo de la adquisición del lenguaje; en el segundo, realizo una revisión de las distintas perspectivas desde las cuales se enfoca el discurso narrativo –enfoques textuales, cognitivos, comunicativos– y reseño y discuto los estudios más importantes concernientes a los aspectos evolutivos del discurso narrativo, y en el tercero, el tema central es el discurso referido. Allí, se presentan los puntos de vista desde los cuales se analiza este fenómeno lingüístico, su relevancia como proceso metalingüístico y su lugar en los estudios sobre desarrollo narrativo. Finalmente, propongo una caracterización del discurso referido y una definición operatoria propia.

Los capítulos 4 y 5 refieren a aspectos metodológicos: en el primero, estipulo las características de cada una de las situaciones de elicitación de narrativas y las implicancias cognitivas

⁴ El trabajo empírico fue realizado en el período 1993-1999 y financiado por las Becas de Iniciación y Perfeccionamiento otorgadas por la Universidad de Buenos Aires.

Capítulo 1

Adquisición del lenguaje: problemas y enfoques

Las investigaciones sobre adquisición del lenguaje son muy antiguas y se han ocupado de temas muy diversos. Sería prácticamente imposible resumir en un capítulo el desarrollo de esta disciplina que, a partir de 1950, presenta líneas muy diferenciadas desde el punto de vista teórico y metodológico. Hernández Pina (1984) realiza una breve historia de los trabajos de adquisición del lenguaje en este siglo, cuyos momentos fundamentales pueden reseñarse de la siguiente manera:

- a) autores que consideraron que los estudios de adquisición del lenguaje eran un aporte importante a la lingüística en general, como Jespersen (1922), Grégoire (1937/1947) y Jakobson (1948). En este período, muchos de los estudios de adquisición utilizan la metodología del *diario*, es decir, la recolección de datos longitudinales de, en general, un niño y producen estudios descriptivos centrados especialmente en la fonología, el vocabulario y la sintaxis (Grégoire, 1933; Grégoire, 1937/1947; Leopold, 1939-1949);
- b) en los años cincuenta se inicia una etapa en la que se refinan los métodos de estudio: los registros son transcritos por medio del Alfabeto Internacional, se utilizan grabadores y análisis espectrográfico. El objetivo básico es encontrar medidas del desarrollo del lenguaje infantil, como la cantidad de vocabulario o el largo de las emisiones que el niño tiene en cada momento de su desarrollo (Brown, 1970; Brown & Bellugi, 1964; Brown & Fraser, 1963; Irwin, 1947);
- c) simultáneamente a este tipo de trabajo, la adquisición del lenguaje se plantea a partir de teorías, tanto lingüísticas como psicológicas, que persiguen objetivos más dirigidos a la explicación que a la descripción.

En las secciones siguientes presento las tres líneas teóricas que dieron origen a las investigaciones más creativas en los últimos tiempos: el enfoque generativista, el enfoque de la epistemología genética y el enfoque interaccionista. Dado que el trabajo de investigación que presento concierne centralmente a aspectos del desarrollo discursivo de los niños, no consideraré en esta exposición investigaciones sobre otros fenómenos ampliamente estudiados (como la adquisición del sistema fonológico, la adquisición de la sintaxis, la adquisición del léxico), sino que me ceñiré a los temas relevantes para este trabajo. Para que la presentación no se reduzca a una mera caracterización de cada una de las teorías más relevantes, en cada caso seleccionaré un problema específico y analizaré cómo cada una de estas posturas lo encara y lo resuelve.

1.1. El enfoque mentalista e innatista sobre la adquisición del lenguaje

1.1.1. Presupuestos generales

Como es sabido por los especialistas en lingüística, la teoría que propuso Noam Chomsky a partir de los años cincuenta produjo un gran cambio en la investigación lingüística en general y en la investigación sobre adquisición del lenguaje en particular. Este cambio se efectivizó, sobre todo, a partir de la reseña del libro de Skinner (1957) que Chomsky publicó en la revista *Language* (1958), en la que propone una visión no conductista del lenguaje en general y de su adquisición en particular, al postular que el lenguaje forma parte de nuestra dotación biológica.

A pesar de que Chomsky fue modificando en estos cuarenta años su modelo teórico, los lineamientos propuestos en esa ocasión permanecen vigentes, especialmente el que sostiene que el lenguaje es un órgano mental y que el conocimiento lingüístico consiste en el conocimiento de la gramática de una lengua. Se considera la gramática como las re-

glas que permiten generar oraciones gramaticales y que impiden generar oraciones agramaticales, de manera que los hablantes de una lengua particular están en condiciones de reconocer oraciones agramaticales. Este conocimiento, al que Chomsky denomina *competencia lingüística*, es implícito y no consciente. ¿Cómo y cuándo se llega a él? A través del proceso de adquisición del lenguaje y al finalizar lo que se denomina *etapa crítica*, que se fija aproximadamente en el fin de la pubertad. Se considera que, en ese momento, un hablante ha completado el conocimiento de, al menos, la gramática nuclear de su lengua materna y que, posteriormente, las modificaciones se van produciendo al incorporar léxico nuevo y ciertas estructuras y formas marcadas, a las que solo se accede por medio del aprendizaje explícito –por contacto directo con las formas o por aprendizaje escolar– (Chomsky, 1969; Echeverría, 1978; Hurtado, 1983).

A continuación enuncio las ideas fundamentales de esta teoría:

- a) El término gramática se utiliza en dos sentidos: es la representación abstracta de un estado cognitivo, es decir, un conocimiento y, al mismo tiempo es la caracterización idealizada que el lingüística realiza de un estado interno del sujeto.
- b) Este conocimiento no se alcanza por aprendizaje: los seres humanos no solo estamos dotados biológicamente para el lenguaje, dado nuestro aparato fonador, sino que, además, y por sobre todas las cosas, estamos equipados genéticamente con un módulo mental cuyo contenido permite, de manera amplia, la generación de todas las lenguas posibles y, de manera restringida, solo el desarrollo de la lengua del entorno lingüístico del sujeto.
- c) Este módulo mental, denominado Gramática Universal (GU), está compuesto por principios y parámetros. Los primeros son lo suficientemente am-

plios como para permitir la generación de todas las lenguas posibles, los segundos restringen las posibilidades de generación de acuerdo con la interacción entre los datos lingüísticos y las propiedades de GU.

- d) La adquisición de una lengua particular consiste en el pasaje de un estado inicial (GU, la dotación genética) a un estado final, relativamente estable, que es la competencia lingüística de una lengua determinada. Es tarea del lingüista investigar si el pasaje se produce por fijación paramétrica instantánea, o si es gradual y, si fuese este último caso, cuáles son las causas de la gradación.

La noción de Fodor (1983) de modularidad cognitiva se aplica a la sintaxis, es decir, se considera que el sistema de principios es modular: los fenómenos lingüísticos parecerían resultar de la interacción de principios independientes cuya naturaleza no es homogénea.

La GU es, entonces, la facultad del lenguaje, es decir, un mecanismo de procesamiento de datos, con principios y restricciones que no están en los datos ni se derivan de ellos. Lo anterior implica que no es posible pensar la adquisición del lenguaje como un proceso derivado de principios generales de conocimiento (clasificación, analogía, generalización), que se plantean también para otros dominios de conocimiento como, por ejemplo, el conocimiento numérico, sino que este proceso está limitado solo al dominio lingüístico. Observemos, por ejemplo, las siguientes oraciones :

1. María comió un helado.
2. ¿Qué comió María?
3. El hombre creyó que [María había comido un helado].
4. ¿Qué creyó el hombre [que María había comido]?

5. La niña vio a la mujer [que había comido un helado].
6. *¿Qué vio la niña a la mujer [que había comido]?

Si suponemos que el niño deriva (4) de (3) entonces, por generalización y analogía entre (5) y (3), el niño debería derivar (6) de (5). Sin embargo, los niños no producen oraciones agramaticales, es decir, no producen oraciones como (6). ¿Por qué no lo hacen? Y, en primer término, ¿qué es lo que hace que (6) sea agramatical? Lo que sucede es que (6) viola un principio propio de GU. Planteado de una manera muy general, GU le brinda al niño los recursos para analizar estructuralmente (3) y (5), distinguirlas y derivar sus interrogativas y, también, un principio que restringe la derivación, de manera de formar (4), pero no (6).

La teoría lingüística debe fijarse como objetivos caracterizar y explicar el conocimiento lingüístico, su naturaleza, su origen y su uso. Para hacerlo, debe plantearse y proponerse responder las siguientes preguntas:

- a) ¿En qué consiste el conocimiento del lenguaje?
- b) ¿Cómo se adquiere ese conocimiento?
- c) ¿Cómo se usa ese conocimiento?

De la primera pregunta se ocupa la teoría lingüística propiamente dicha; de la segunda, la teoría de adquisición del lenguaje; de la tercera, una teoría pragmática.

Desde un punto de vista metodológico, la mayoría de los trabajos empíricos sobre adquisición de lenguaje que toman como marco esta teoría se realiza de manera experimental⁵. La unidad de análisis es siempre la oración y las pruebas son descontextualizadas –son muy pocos los casos en los que se analiza lenguaje espontáneo (Hamann, Rizzi, & Frauenfelder, 1995)–. Dado que el objetivo de estos estudios es llegar a un conocimiento sobre la competencia lingüística de los niños respecto de un aspecto gramatical determinado y, puesto que no existe acceso empírico directo a la mente humana, estos investigadores ponen el acento en evitar el sesgo proveniente de la performance. Para esto diseñan pruebas en las que los materiales lingüísticos que se utilizan constan de:

- a) oraciones test: deben eludir los problemas de procesamiento en comprensión y producción, para esto hay que considerar la extensión de la oración y el vocabulario que se emplea de acuerdo con la capacidad de memoria de trabajo del niño más pequeño;
- b) oraciones de relleno o distractoras: tienen tres objetivos: i) enmascarar regularidades entre las oraciones, ii) romper la secuencia de tipos similares de tests y iii) evitar aburrir al niño con material similar desde el punto de vista léxico y sintáctico;

⁵ Una clasificación de los tipos de método de investigación que se utilizan en la investigación del lenguaje incluye:

- a) Estudios correlativos: son estudios de las variaciones de un factor en relación con otros utilizando técnicas estadísticas. La manipulación de las variables es estadística, de manera que no producen variaciones de causa/efecto.
- b) Método comparativo: estudios sobre las relaciones causales a partir de las observaciones de las consecuencias existentes. No se hacen a partir de predicciones.
- c) Método experimental: estudios a partir de predicciones y con un control riguroso.
- d) Método histórico: estudios en los que se reconstruye el pasado.
- e) Método descriptivo: estudios centrados en descubrir de modo sistemático la relación entre un conjunto de variables.
- f) Estudios de casos: estudios sobre individuos aislados.
- g) Estudios de simulación: estudios en los que se crea un modelo que simula el mecanismo que se pone a prueba, si este es razonable, las predicciones dirán algo acerca del objeto de estudio.
- h) Estudios observacionales: son estudios que observan conductas con el objetivo de describirlas y explicarlas. Carecen de control.
- i) Estudios cuasi-experimentales: con un control limitado.

- c) oraciones pretest: se utilizan para familiarizar al niño con la tarea. También pueden usarse como ejemplos, especialmente con los niños más pequeños.

1.1.2. La adquisición de los principios de ligamiento

Con el objeto de ejemplificar el tipo de explicación que se brinda sobre la adquisición del lenguaje, me centro en los resultados obtenidos en la investigación sobre los principios de ligamiento⁶, es decir, el módulo de la gramática que regula la interpretación referencial de los sintagmas nominales.

Las lenguas cuentan con una clase de palabras que los tratados gramaticales tradicionales y no tradicionales denominan *pronombres*, cuya característica fundamental es que son dependientes, si se la compara con expresiones como *la mesa, el niño, Juan*. Los principios de ligamiento se ocupan, precisamente, de las posibilidades sintácticas de correferencia de los pronombres y estipulan una clasificación de los mismos que surge de su comportamiento sintáctico, es decir, de las relaciones entre referencia y sintaxis.

Según esta teoría hay tres clases de expresiones comprometidas con la dependencia en la referencia: las anáforas, los pronombres y las expresiones referenciales. Estas tres clases se diferencian por el hecho de estar en distribución complementaria en cuanto a su capacidad de referir, en ciertas condiciones, a otro elemento de su entorno.

En las siguientes oraciones se muestra la distribución complementaria:

⁶ El modelo específico que se reseña dentro de esta línea teórica es el de la Teoría de Rección y Ligamiento (Chomsky, 1981).

1. Juan_i se_i lava la cara.
2. Juan_i le_j lava la cara.
3. *Juan_i le_j lava la cara.
4. *Pedro_i quiere a Pedro_j.

La distribución es complementaria porque donde hay una anáfora (1) no puede haber un pronombre correferencial (2). Las posibilidades de referir de las expresiones referenciales (4) son aun más restringidas puesto que carecen de antecedente lingüístico.

Los principios de ligamiento se formulan de la siguiente manera:

- A. Una anáfora está A-ligada en su categoría de rección.
- B. Un pronombre es A-libre en su categoría de rección.
- C. Una expresión referencial es libre.

Los principios estipulan que el elemento con el cual la anáfora puede correferir (1) y el pronombre no puede hacerlo (3), debe c-comandar los dos elementos, esto es, que el antecedente debe estar en una posición argumental (posición A) en un dominio dado.

Categoría de rección se define, entonces, de la siguiente manera: β es la categoría de rección de α sí y solo sí β es la categoría mínima que contiene a α , un rector para α y un sujeto accesible para α . La expresión, su rector y un sujeto se denominan CFC, complejo funcional completo. Se considera que α es accesible a β sí y solo sí β es un dominio de c-comando de α y la asignación para β del índice de α no se viola. Finalmente,

un elemento c-comanda a otro si ambos elementos no se dominan uno al otro y el primer nudo que domina al primer elemento también domina al segundo elemento.

Si se postula que los principios de Ligamiento forman parte de GU, se sigue que los niños deberían producir oraciones en las que no hubiese problemas de correferencia entre las anáforas y los pronombres y sus antecedentes. Es más, no deberían producir errores con ninguno de los dos elementos dada la distribución complementaria en la que estos se encuentran. Sin embargo, esto no es así, ya que a partir de estudios realizados en muchas lenguas con niños entre los 2 y los 7 años se verifica que “a cierta edad –variable de acuerdo con los diferentes trabajos– los niños tienen más éxito con las oraciones que contienen una anáfora que con su contrapartida, las oraciones que contienen un pronombre.” (Jakubowicz, 1989) El error más frecuente en el caso de los pronombres consiste en atribuirles un antecedente local, es decir, el mismo antecedente que se le atribuye al reflexivo (como en 3), lo que es lo mismo que decir que los niños más pequeños contradicen el principio B de ligamiento.

Frente al hecho de que estudios sobre adquisición de reflexivos y pronombres ponen en tela de juicio que la transición del estado inicial al estado final sea rápida y sin errores, investigadores generativistas han propuesto distintas soluciones al problema. Cada una de ellas se plantea como una hipótesis sobre el acceso al conocimiento lingüístico de un módulo de G.U. Cada una de ellas proporcionan diferentes mecanismos explicativos y, por lo tanto, produce predicciones diferentes.

- a) Grinstead y Rosen (1990)⁷ sostienen que las diferencias que se encuentran en los niños respecto del conocimiento del funcionamiento de los reflexivos y de los pronombres se deben a que el uso de ciertos paradigmas experimentales subestiman el dominio de los niños del principio B y sobrestiman el del principio A. Los autores agregan que los niños tienen más éxito con las anáforas porque los verbos que se utilizan en las oraciones test tienen un uso intransitivo con una interpretación reflexiva (en inglés, *He washed*). Sin embargo, si así fuera, los niños deberían cometer errores con los verbos no pertenecientes a esta clase, lo que no sucede, de modo que la elección del verbo no influye en la asimetría que se encuentra en el desempeño con reflexivos y anáforas.
- b) Chien y Wexler (1990) sustentan la siguiente hipótesis: existen trabajos experimentales que muestran que el c-comando del Principio A es universal, en tanto que la localidad debería parametrizarse. Sin embargo, existe evidencia a favor de la idea de que incluso la localidad del Principio A es conocida antes de que exista evidencia a favor del conocimiento del Principio B. Si los niños muestran una conducta correcta en un aspecto “variable” del conocimiento lingüístico, entonces el Principio B aparece con posterioridad. Esta posterioridad necesita de una explicación. Por otra parte, sostienen que el Principio B, tal como está planteado en la Teoría de Rección y Ligamiento solo puede aplicarse a los pronombres ligados a cuantificadores, en tanto que para los pronombres en oraciones como

5. Juan_i lo_j lava

debe aplicarse un principio pragmático. Esta postura implica la necesidad de plantear la reformulación del Principio B de ligamiento. Los autores rechazan

⁷Citado en Jakubowicz (1993).

una hipótesis general de aprendizaje de los principios, que tendría que darse tanto para el A como para el B, así como una hipótesis de aprendizaje léxico que sostuviera que es más difícil aprender los pronombres que los reflexivos.

- c) En una línea coherente con la reformulación del Principio B, Hamann et als. (1995) sostienen, a partir del estudio de corpus espontáneo en una investigación longitudinal, que a los 2 años los niños dominan la distinción morfológica entre clíticos y formas libres así como las consecuencias sintácticas de esta distinción, a saber:
- los clíticos nunca están colocados en posiciones no clíticas en las primeras producciones;
 - hay una fuerte disociación entre la adquisición del clítico sujeto y de los clíticos complementos a los que se considera entidades teóricas diferentes, en tanto el primero parece ser sensible a la distinción entre temporal/no temporal y el segundo parece no serlo.

Si los clíticos objeto y sujeto difieren en sus propiedades en los niveles abstractos de las representaciones mentales, deben encontrarse disociaciones en ambas clases a través de un número de dimensiones empíricas, como la conducta sintáctica, la distribución translingüística, la manifestación selectiva y la pérdida en el desarrollo del lenguaje y en el lenguaje deficiente.

- d) Jakubowicz y Muller (en prensa) critican el fundamento de la investigación que plantean Hamann et als. (1995) porque sostiene que la clasificación de pronombres en que los autores se basan para extraer conclusiones sobre el uso en niños pequeños está basada en el francés estándar (francés no hablado y que, por lo

tanto, no puede ser fuente de evidencia para los niños). Ahora bien, si la distinción entre clítico sujeto y clítico objeto genuino está basada en el francés estándar, los resultados deben explicarse de otro modo, puesto que en el francés hablado que reciben los niños los clíticos nominativos son clíticos genuinos (si desaparece el contraste entre débil y clítico, la adquisición debería ser contemporánea).

Resultados encontrados en un trabajo experimental comparativo entre el francés y el alemán indican que no existen razones para apoyar la predicción basada en la deficiencia morfológica de que los pronombres objeto y sujeto deberían adquirirse simultáneamente en ambas lenguas, e indica que la adquisición de los pronombres no está dirigida por sus propiedades morfosintácticas.

- e) Felix (1984) sostiene que el rendimiento imperfecto con los pronombres refleja violaciones del Principio B y que, por lo tanto, el principio A está disponible antes y existe un proceso de maduración hasta que el principio B se vuelva disponible. Felix propone una comparación con la maduración de las cadenas A. El problema que plantea esta hipótesis es si la maduración se produce en el conjunto de los principios de GU, solo en las categorías funcionales o en un cierto mecanismo lingüístico como la formación de las cadenas argumentales. Si esta hipótesis supone que la emergencia de los Principios de GU depende únicamente de un programa biológico, entonces predice que los principios deberían presentarse a la misma edad en lenguas diferentes y en el conjunto de construcciones que los impliquen.
- f) Es posible sostener, por una parte, la invarianza de los principios de GU, no considerar hipótesis madurativas ni reformulativas de los principios de GU y sostener que la diferencia de *performance* que se observa respecto de los pronombres

está vinculada a las propiedades que estos tienen en cada lengua. La predicción que esto supone es que es necesario que los niños accedan al conocimiento de las propiedades de los ítems léxicos y morfológicos para que puedan decidir cuál de los dos principios es operativo en un momento dado. Esta última hipótesis plantea, por lo tanto, la instantaneidad de la adquisición de los Principios de Ligamiento, pero sostiene que es necesario que los sujetos lleven a cabo un aprendizaje de tipo morfo-léxico, vinculado a las propiedades de los reflexivos y de los pronombres en cada lengua, que les permita establecer la diferencia entre ambos elementos. De modo que esta hipótesis sigue los lineamientos chomskianos más fuertes en cuanto a la continuidad fuerte en la adquisición del lenguaje (Jakubowicz, 1997).

Como se ha observado en la reseña anterior de algunos trabajos empíricos, los estudios realizados –al menos respecto de los principios de ligamiento– no permiten una verificación de la teoría, sino que plantean, dentro del mismo paradigma, distintas soluciones alternativas a la fijación paramétrica (Jakubowicz, 1997).

Desde mi punto de vista, las hipótesis chomskianas son altamente atractivas, sin embargo, recurren sistemáticamente a explicaciones *ad hoc* cuando se enfrentan con problemas derivados de la experimentación.

A pesar de ello, es difícil no pensar en algún mecanismo biológico que intervenga en la adquisición del lenguaje. El problema central reside en la interacción de este mecanismo con el sistema de procesamiento central, es decir, con los procesos cognitivos en general y el lugar que se le otorga a la cultura (en sentido amplio) en este proceso.

1.2. El enfoque de la epistemología genética

1.2.1. Presupuestos generales

La teoría de Piaget es, básicamente, una teoría sobre la construcción del conocimiento en la que se incluye el conocimiento lingüístico. Probablemente, aquí reside la diferencia más profunda con la teoría chomskiana, y el núcleo de las discusiones que ambos teóricos sostuvieron en el debate que se produjo en octubre de 1975 en la abadía de Royaumont (Piatelli-Palmarini, 1979). Allí, Bärbel Inhelder (1979) sostuvo:

“La diferencia fundamental entre Piaget y Chomsky proviene de que este último considera que toda adquisición cognoscitiva, incluida el lenguaje, es producto de una constitución progresiva a partir de formas evolutivas de la embriogénesis biológica hasta el pensamiento científico contemporáneo, rechazando la hipótesis de una preprogramación en el sentido estricto del término” (:175).

Para Piaget, lo innato reside en una capacidad general de recombinar los niveles sucesivos de una organización cognoscitiva cada vez más compleja. De manera muy sintética, plantea que el lenguaje se adquiere como otros objetos de conocimiento, lo que implica un desacuerdo con la teoría de la modularidad de la mente, pilar del enfoque chomskiano. Piaget incluye el lenguaje entre lo que denomina las *funciones semióticas*, es decir, los sistemas de representación, y lo coloca junto a la representación icónica, el juego simbólico, la imitación diferida y la imagen mental (Piaget, 1969). Lo que diferenciaría el lenguaje de los otros sistemas de representación es su carácter convencional y la naturaleza arbitraria del signo lingüístico (que concibe en el sentido saussuriano). De manera que los mecanismos por medio de los cuales los sujetos adquieren el lenguaje no son, en lo fundamental, distintos de los que se aplican, por ejemplo, a la adquisición del sistema numérico: asimilación, acomodación, equilibración (Piaget, 1970).

“El punto de partida de todo conocimiento no se debe buscar de ninguna forma en las sensaciones o en las percepciones, que son simples índices cuyo simbolismo está necesariamente ligado a un significado, sino en las acciones (...). El conocimiento elemental no es nunca el resultado de una simple impresión depositada por los objetos sobre los órganos sensoriales, sino que se trata siempre de una asimilación activa del sujeto que incorpora los objetos a los sistemas sensorio-motrices, es decir, a aquellas acciones propias que son susceptibles de reproducirse y combinarse entre sí. El aprendizaje en función de la experiencia no se debe, entonces, a presiones aceptadas pasivamente por el sujeto, sino, por lo contrario, a la acomodación de los esquemas de asimilación.

Un cierto equilibrio entre la asimilación de los objetos a la actividad del sujeto y la acomodación de esta actividad a los objetos constituye el punto de partida de todo conocimiento y se presenta desde el comienzo bajo la forma de una relación compleja entre el sujeto y el objeto, lo que excluye simultáneamente toda interpretación puramente empirista o puramente apriorística del mecanismo cognoscitivo” (Piaget, 1970).

En oposición a las posturas innatistas respecto del lenguaje, Piaget sostiene que los universales lingüísticos no constituyen un esquema innato, sino un conjunto de estrategias constituidas sobre el modelo heurístico de las adquisiciones del denominado período sensorio motor (Piaget, 1923). Esto explica la aparición simultánea de los primeros comportamientos verbales en todas las lenguas así como la similitud estructural entre los primeros enunciados observados en distintas lenguas. Según este autor, para que el niño pueda aprender el lenguaje debe comprender:

- a) que los sonidos no tienen semejanza con lo que representan;
- b) que un mismo suceso puede dar lugar a sonidos diferentes, en ocasiones diversas y efectuados por personas distintas;
- c) que no existe una combinación de sonidos concreta para un suceso aislado.

1.2.2. Algunas investigaciones sobre adquisición del lenguaje dentro del marco piagetiano

Los objetivos de las investigaciones realizadas dentro del marco piagetiano son:

1. demostrar el carácter necesario de ciertas estructuras cognitivas para el desarrollo del lenguaje;
2. poner en evidencia los procedimientos específicos de aproximación que tiene que desarrollar el sujeto para dominar determinadas estructuras de la lengua.

En este sentido, las investigaciones realizadas dentro de este marco focalizan un problema cognitivo y su correspondiente posible correlato en el desarrollo del lenguaje. Así, por ejemplo, Herminia Sinclair de Zwart (1978) realiza un estudio sobre la relación entre la evolución de la operación de seriación (un tema clásico de la teoría piagetiana) y la adquisición del subsistema lingüístico relativo a la seriación (el tipo de expresiones como “más pequeño que”, “más grande que”, etc.)⁸. En primer término, para un lingüista es llamativo el término que se aplica, desde la psicología, a un fenómeno gramatical como el de las expresiones comparativas. Así que, desde la forma misma en que plantea el problema, Sinclair evidencia una postura que no considera las teorías lingüísticas existentes, en la medida en que aplica a fenómenos lingüísticos categorías tomadas directamente y sin trasvasamiento de su marco teórico psicológico. Aunque la autora encuentra que se produce un avance del lenguaje respecto de la operación, sostiene que “el lenguaje prefigura a veces⁹ la operación y esto de la misma manera que la imagen

⁸ El nivel de análisis es la oración.

⁹ El subrayado es mío. ¿En qué ocasiones se produce esto y en cuáles no? ¿Qué es lo que lo determinaría, en cada caso?

mental de anticipación prefigura la operación” (:137)¹⁰. Se reafirma, entonces, la postura de que el desarrollo cognitivo es previo al desarrollo lingüístico y que los progresos del sistema representativo respecto de los esquemas sensorio-motores se deben a la función semiótica en su conjunto, dado que esta es la que desliga el pensamiento de la acción y la que crea la representación. La diferencia a favor del lenguaje reside en que ya está elaborado socialmente y que contiene de antemano un conjunto de instrumentos cognoscitivos (relaciones, clasificaciones, etc.) al servicio del pensamiento (Piaget, 1969).

En suma, Piaget sostiene que la formación del pensamiento en cuanto representación conceptual es correlativa de la adquisición del lenguaje y que ambos son solidarios de un proceso más general. Ahora bien, no es el lenguaje el que estructura el pensamiento, sino el pensamiento el que dirige el lenguaje.

Sin embargo, como señala adecuadamente Dolz (1985), con el desarrollo de las investigaciones propiamente lingüísticas, los investigadores piagetianos percibieron que debían producir en sus trabajos un vuelco que atendiera a la naturaleza específica del lenguaje en tanto objeto de conocimiento. Evidentemente, esto constituye un avance, en la medida en que el lenguaje deja de asimilarse a otros sistemas de representación. En este segundo período de las investigaciones dentro del marco piagetiano, los estudiosos se proponen partir de una teoría lingüística sólida. Aun cuando siguen rechazando el innatismo chomskiano, aceptan la universalidad de ciertas estructuras lingüísticas. Sin embargo, rechazan el hecho de que sean hereditarias, y tienen como objetivo estudiar la estructura y el funcionamiento del lenguaje en tanto medio de comunicación y de repre-

¹⁰ La comparación no es gratuita: el lenguaje funciona como cualquier otro componente de la función simbólica.

sentación. No obstante, no dejan de lado el presupuesto de que las raíces del lenguaje se encuentran en el desarrollo cognitivo que lo precede.

En este segundo período utilizan técnicas de investigación que, a partir de la manipulación con juguetes, permiten producir corpora de lenguaje espontáneo. En estos trabajos, que aparecen reseñados pormenorizadamente en un artículo de Sinclair y otros autores (1985), la perspectiva cambia, ya que primero aparece una descripción clara, en general realizada desde la gramática estructural, del problema lingüístico que se analiza. Pese a este cambio, los estudios siguen siendo descontextualizados, es decir, continúan trabajando en el nivel oracional y seleccionando problemas gramaticales aislados.

A mi entender, el avance más importante en las investigaciones piagetianas del segundo período consiste en que intentan indagar los procedimientos por los cuales los sujetos construyen sus estrategias de comprensión y producción. Estas estrategias se consideran procedimientos heurísticos, no reglas. En este sentido, la adquisición del lenguaje se concibe como una serie de estrategias transitorias de apropiación de la estructura de la lengua que se suceden en cierto orden. El problema consiste en que, en general, estas se relacionan con el desarrollo cognitivo señalado por la teoría, en muchos casos con independencia del problema lingüístico que se considere.¹¹

A continuación expongo líneas que han surgido de la teoría piagetiana pero que proponen cambios, básicamente, por la reconsideración del lenguaje como objeto. Sin embar-

¹¹ Si bien este trabajo se centra en el desarrollo del lenguaje oral en el niño, cabe señalar las importantes investigaciones que se realizaron en el marco de la teoría de Piaget sobre el desarrollo del sistema de escritura. Estos estudios se corresponden con el segundo período de investigaciones piagetianas sobre el lenguaje (Ferreiro & Teberosky, 1979) y avanzan en cuanto a la unidad de análisis, puesto que incursionan en el desarrollo discursivo escrito (Teberosky, 1989; Tolchinsky, 1990; Tolchinsky Landsmann, 1993).

go, actualmente se siguen publicando trabajos sobre desarrollo del lenguaje dentro de un marco piagetiano clásico. A modo de ejemplo, cito el estudio de Edy Veneziano (1992) en el que postula, respecto del pasaje de los enunciados de una palabra a los de varias palabras: “ni la adecuación comunicativa ni algún mecanismo evaluador de la correspondencia o falta de correspondencia entre los estímulos lingüísticos y la propia producción pueden, por sí mismos, explicar ni la naturaleza ni el momento en el cual los cambios observados ocurren” (:79). La autora plantea que el dominio en las habilidades léxicas y conversacionales durante el período de una palabra llevan a los sujetos a conductas lingüísticas que presentan las características básicas de las construcciones de dos palabras. Finalmente, Veneziano señala que “los mecanismos que provocan este cambio son los mismos que contribuyen al progreso en otros dominios del conocimiento, sin que ello implique ninguna asunción de semejanza o analogía en el contenido” (:79)

Las investigaciones piagetianas se desarrollaron, especialmente, en el seno de la Escuela de Ginebra. Allí, como un desprendimiento parcial, se forma el grupo de investigadores en psicolingüística liderados por J. P. Bronckart (1983)¹². Esta línea de trabajo, que surge de una crítica a las investigaciones piagetianas reseñadas anteriormente, considera los aportes realizados desde la lingüística por E. Benveniste (1966; 1977) y A. Culioli (1990). En respuesta a las teorías chomskianas y piagetianas plantean que:

¹² Los grupos de trabajos que paso a reseñar no permiten una clasificación tan clara como los anteriores. En realidad, como señalan Schneuwly y Bronckart (1983), su reflexión teórica se inspira parcialmente en Vygotsky, sobre todo en su hipótesis de las dos “raíces del lenguaje”, y en el enfoque dialógico de la lengua que propone Bajtín. La diferencia fundamental con los conceptos piagetianos clásicos consiste en que la comunicación se encuentra siempre en el origen del proceso de representación. Por lo tanto, esta postura está a caballo entre la que explico aquí y las que pasaré a explicar en la sección siguiente. No sucede lo mismo con A. Karmiloff-Smith, quien se considera a sí misma una neo-piagetiana. Adopto la decisión de incorporar a estos autores en esta sección pues son citados y participan activamente de una obra que constituye una excelente reseña crítica y discusión de la historia de la psicolingüística piagetiana, la recopilación realizada por J. Dolz (1985). Este autor sostiene: “Bronckart trata de integrar en un aparato conceptual específico los resultados existentes en psicología genética. Aunque su posición actual sintoniza con los principios de la escuela de Ginebra, a nivel epistemológico introduce cambios de matiz importantes” (: 41).

- a) el objeto de estudio es el lenguaje en tanto capacidad e instrumento conjunto de representación y de comunicación;
- b) el análisis y la organización de la estructura de los enunciados constituye una etapa intermedia necesaria de la investigación psicolingüística, para la cual el aporte de las teorías lingüísticas es indispensable;
- c) los enunciados son expresiones en algunos casos bien formadas y en otros no. La adquisición de la gramaticalidad se entiende como la aplicación de reglas de formación de enunciados que revela un aspecto fundamental del desarrollo del lenguaje;
- d) el estudio psicolingüístico concierne al desempeño de locutores reales en contextos definidos;
- e) el marco teórico de referencia debe ser interaccionista, es decir, debe reunir las hipótesis concernientes a la estructura de las conductas verbales, las hipótesis sobre la configuración de factores contextuales que interactúen significativamente con esas conductas y, finalmente, las hipótesis sobre las modalidades de esa interacción;
- f) en la investigación deben ponerse en juego situaciones de funcionamiento del lenguaje lo más cercanas posibles a las situaciones no experimentales. En este sentido, proponen investigar situaciones en las que el niño estudiado se implique personalmente, no considerar el material lingüístico simplemente como objeto, distinguir cuidadosamente entre funcionamiento lingüístico y actitudes y juegos metalingüísticos y, finalmente, superar el nivel de la oración y llevar el análisis a los discursos.

De esta manera, en un “estudio genético” sobre las subordinadas, I. Berthould y Ch. Othenin-Girard (1983) sostienen que no es posible estudiar la comprensión y producción de oraciones con *cuando*, *si*, *porque*, atendiendo solo al análisis semántico de las expresiones que introducen las subordinadas, sino que, en ocasiones, las diferencias que

existen en la superficie no se corresponden unívocamente con diferencias que impliquen la naturaleza de la relación expresada. “Cada una de estas subordinadas tampoco refiere sistemáticamente a una categoría bien delimitada de contenido (que sería físico para las causales, lógico para las condicionales, etc.). Por el contrario, las dimensiones pertinentes que provocan la aparición de tal o cual forma de subordinación son de dos órdenes: conciernen por una parte al carácter general o particular de una relación y por otra a las condiciones de empleo de estas formas.” De manera que el análisis de estas formas sintácticas debe considerar: las condiciones de uso, las restricciones contextuales ligadas a ciertos aspectos de la realidad extralingüística conceptualizada por el locutor, la progresión temática y las informaciones transmitidas implícitamente. En este sentido, cuestionan lo que denominan “métodos clásicos de comprensión y producción”¹³ y presentan diseños de investigación que incluyen una diversidad de situaciones comunicativas en las que se evidencian no solo las relaciones, sino que su actualización en el lenguaje depende de la interconexión compleja de diversas condiciones de empleo.

Lamentablemente, estas autoras, como la mayoría dentro de este paradigma, solo proporcionan ejemplos que apuntalan sus hipótesis y no le otorgan importancia al análisis estadístico de las producciones, con lo cual es difícil evaluar con precisión la variable evolutiva.

1.2.3. El desarrollo del lenguaje dentro de un marco neopiagetiano

Annette Karmiloff-Smith es una importante psicolingüista actual. Me referiré a sus trabajos en relación con diferentes temas, en gran parte, porque su investigación concierne directamente al discurso narrativo¹⁴. Esta autora sostiene que parte del problema de las

¹³ Clásico debe entenderse en este marco como “piagetiano clásico”.

¹⁴ Cfr., especialmente, capítulos 3 y 6.

investigaciones sobre adquisición del lenguaje reside en que se ocupan de cambios de comportamiento (es decir, cuándo la estructura x es comprendida y/o producida) y no exploran el tema del proceso y del cambio representacional (es decir, cómo la estructura x es producida y/o comprendida). De manera que, en general, sus investigaciones están centradas en las representaciones subyacentes a las producciones lingüísticas infantiles respecto de a) los cambios en la organización de las entradas de la memoria; b) los procesos internos que restringen la producción discursiva y c) las relaciones entre ambos procesos (Karmiloff-Smith, 1985). Su modelo general postula que el desarrollo lingüístico, al menos en los ítems por ella estudiados, tiene la forma de una U; es decir, los sujetos más pequeños muestran una conducta lingüística similar a la de los adultos. Cuando avanza su desarrollo discursivo, se produce una regresión en esta adecuación como producto de un cambio representacional y, finalmente, aparece un uso nuevamente adecuado con cambios cualitativos importantes en el nivel del discurso. Ahora bien, este proceso no es exclusivo del dominio del lenguaje, sino también en otros campos del conocimiento como, por ejemplo, la representación icónica (Karmiloff-Smith, 1992). En el resumen del artículo que acabo de citar, la autora sostiene: “Parto de la premisa de que para comprender profundamente el desarrollo humano debemos invocar una epistemología que incluya una consideración de las predisposiciones innatas del individuo y una concepción epigenética constructivista del aprendizaje. Solo de esta manera podremos proporcionar un modelo explicativo tanto del despegue inicial como de la flexibilidad y capacidad creativa posteriores, inherentes al ser humano” (:19). Como es posible observar, en este párrafo aparece, conjuntamente con sus bases constructivistas, una consideración sobre ciertas características modulares de la mente humana, no realizada hasta ese momento por los investigadores piagetianos. Sin embargo, en este punto la autora discute tanto con Piaget como con Fodor, dado que sostiene que el pri-

mero estaba equivocado al no considerar que algunos aspectos del conocimiento humano se encuentran especificados de forma innata. “En un principio, el conocimiento parece ser específico por dominio y limita el subsiguiente proceso de aprendizaje en una compleja interacción con el medio. El conocimiento no se asienta únicamente en el resultado de una acción sensorio-motriz –una forma de aprendizaje general–”. Ahora bien, la autora tampoco acepta la postura modularista clásica, puesto que sostiene: “El niño no nace con un gran número de módulos pre-especificados. Allí donde hay módulos, estos son el resultado de un proceso de modularización que tiene lugar a medida que se va desarrollando” (Karmiloff-Smith, 1992: 37). De manera que la autora postula una interacción entre las restricciones que imponen las especificaciones innatas y las que emanan de la estructura del medio. En este mismo trabajo plantea que el motor del cambio no surge obligatoriamente de un conflicto cognitivo, como sostienen las posturas piagetianas, sino de logros cognitivos.

Karmiloff-Smith emprende el estudio de la adquisición de los *nominal determiners* (artículos definidos/indefinidos, pronombres, demostrativos) dentro del marco de la construcción de narraciones cohesivas. Esto implica dos consecuencias: por una parte, se supera la oración como nivel de análisis y, por ende, los fenómenos no son estudiados de manera aislada. Por otra, se realiza una separación, a mi criterio apropiada, entre los fenómenos que pertenecen al dominio de la coherencia textual y los que pertenecen al dominio de la cohesión textual¹⁵.

¹⁵ Esta distinción se realiza, también, desde el punto de vista de la lingüística textual por autores como de Beaugrande y Dressler (1972) quienes sostienen que la *cohesión* establece las diferentes posibilidades de conexión de los componentes de la superficie textual, en tanto que la *coherencia* regula la posibilidad de que interactúen los conceptos y relaciones que subyacen bajo la superficie del texto.

Los resultados de estos trabajos se reseñarán con mayor profundidad en el capítulo sobre adquisición del discurso narrativo (capítulo 2), sin embargo, señalaré algunos aspectos relevantes que permiten observar que el punto de partida del análisis de este fenómeno es radicalmente diferente del que sostienen los generativistas.

En su estudio de 1985, Karmiloff-Smith encuentra que, en la producción de narraciones, inicialmente los niños yuxtaponen una sucesión de frases correctas, pero utilizan solo restricciones mínimas del discurso para obtener cohesión textual. Con el desarrollo, los niños estructuran sus narraciones como una unidad y no como una yuxtaposición de frases. Pero, conjuntamente con este cambio, se produce lo que la autora denomina la *restricción del sujeto temático*: al menos en inglés, es preferible que la pronominalización en la posición sujeto haga referencia al protagonista principal y que la referencia a los otros protagonistas se haga mediante sintagmas nominales completos, nombres propios y pronombres tónicos, a pesar del hecho de que los personajes hayan sido mencionados en una posición de adyacencia y de que los sexos diferentes de los protagonistas impidan cualquier ambigüedad en cuanto a la referencia pronominal. Esta restricción hace que la pronominalización en la posición sujeto refiera, preferentemente, al sujeto temático del discurso global, de manera que la interpretación predeterminada de los pronombres no enfáticos (*unstressed*) en la posición del sujeto es la referencia al protagonista principal, independientemente de que sea el antecedente inmediato de la frase previa, como puede verse en el siguiente ejemplo:

Ejemplo 1

Hay un niño y una niña. Él trata de pescar. Y para conseguir el cubo de ella, él golpea a la niña y ella empieza...él golpea a la niña, que empieza a llorar.

Su conclusión es que las restricciones del discurso pueden violar las restricciones de la precedencia a nivel de la frase.

En resumen, la inclusión del enfoque teórico de Karmiloff-Smith en esta sección se justifica a partir de los siguientes vínculos y distanciamientos respecto de la teoría piagetina:

- a) el hecho de relacionar procesos cognitivos en el dominio del lenguaje con procesos cognitivos en otros campos de conocimiento;
- b) a pesar de esto, se distancia en lo referente al tipo de conocimiento innato de los sujetos;
- c) en el mismo sentido, postula una mente modular, pero considera que esta se logra a través de un proceso de desarrollo cognitivo, es decir, los módulos por dominio no estarían pre-fijados;
- d) sus trabajos empíricos van más allá del marco oracional y consideran aspectos discursivos.

1.3. Los enfoques interaccionistas

1.3.1. Jerome Bruner: dotación biológica, cultura e interacción

Una de las personalidades más interesantes de la psicología contemporánea es Jerome Bruner, quien puede ser considerado como uno de los últimos humanistas del siglo. Aunque en un principio Bruner estaba interesado primordialmente por los problemas de la percepción, en los años setenta y ochenta se dedicó plenamente a cuestiones vinculadas a la adquisición del lenguaje. Sin embargo, Bruner es un pensador que no descontextualiza su objeto de estudio, como se observa con claridad al leer los artículos en los

que relaciona filogenia y ontogenia, en los que aparece con claridad la amplitud de su pensamiento (Bruner, 1984 b y c).

A riesgo de parecer ecléctico, que no lo es, en su teoría sobre la adquisición del lenguaje, Bruner sintetiza las ideas de Chomsky, Vygotsky y, en cierta manera, también se considera deudor de Piaget. Por otra parte, demuestra un conocimiento acabado de las propiedades del lenguaje natural.

Como señala adecuadamente José Luis Linaza (1984), Bruner es un pensador interdisciplinario que considera de manera integrada los procesos psicológicos, los procesos evolutivos y el aspecto social, sin dejar de lado las investigaciones de la lingüística. Es un psicólogo experimental “que intenta recuperar el sujeto de la psicología”. Este replanteo acerca del sujeto en las concepciones de la infancia se produce en diferentes campos de estudio: la percepción, la educación, la adquisición del lenguaje y los estilos de interacción entre bebés y adultos. En esta sección me centro en su teoría de adquisición del lenguaje que, en realidad, interactúa permanentemente con las otras.

Como señalé anteriormente, Bruner sintetiza y recrea los aportes que en este campo hicieron Piaget, Vygotsky, Chomsky y los iniciadores de la teoría pragmática como Austin y Searle, y propone un nuevo modelo de la adquisición del lenguaje que integra en una teoría del desarrollo humano.

En su artículo “Los formatos en la adquisición del lenguaje” (1984a), Bruner contrapone la propuesta chomskiana (a la que considera “milagrosa”, dado que no le otorga relevancia al tipo de interacción social que el niño tiene durante el proceso) y la propuesta

piagetiana que “confía en la inevitabilidad del progreso” y que, a su entender, no especifica por qué medios concretos las operaciones cognitivas no lingüísticas intervienen en el nacimiento de la capacidad para reconocer y emplear las estructuras lingüísticas.

Aun cuando Bruner considera que la adquisición del lenguaje está influida por el conocimiento del mundo que tiene el niño, por la maduración y por la interacción social, sostiene que no es posible pensar que este pueda ser capaz de descomponer el lenguaje si carece de un mecanismo específico que le permita hacerlo. Es decir que el conocimiento del mundo real no puede intervenir en este proceso. Si no existiera dicho mecanismo, el niño tendría que actuar por pura inducción. Asimismo, agrega que “el lenguaje humano opera tan a menudo deícticamente que es difícil imaginar cómo podría haber emergido un talento especial para el lenguaje independiente de otras formas de procesar la información acerca del medio”.

Por otra parte, los niños en edad pre-lingüística llevan a cabo *actos de habla* (Austin, 1962; Searle, 1980) por medios no lingüísticos. El problema reside en saber cuál es el papel de estas funciones pre-lingüísticas en el aprendizaje del lenguaje. En este sentido, habría que preguntarse si el adulto realiza algún tipo de ajuste que signifique una organización lingüística de la interacción que mantiene con el niño.

Su modelo se basa, justamente, en una respuesta afirmativa a esta pregunta: postula que para que el niño reciba las claves del lenguaje debe participar, primero, de un tipo de relación social que actúe de modo consonante con los usos del lenguaje en el discurso, es decir, debe existir una intención compartida, una especificación deíctica y el estable-

cimiento de una presuposición. El DAL (Dispositivo de adquisición del lenguaje¹⁶) necesita del apoyo del SAAL (Sistema de apoyo para la adquisición del lenguaje). Este establecería *formatos* para la entrada del lenguaje que recibe el niño, de modo que sus reglas sean más transparentes para el DAL.

El formato, entonces, es esa relación social nombrada previamente a la que se señala como “un microcosmos definido por reglas en el que el adulto y el niño hacen cosas el uno para el otro y entre sí. Como regulan la interacción comunicativa antes de que comience el habla léxico-gramatical entre el niño y el adulto, constituyen instrumentos fundamentales en el paso de la comunicación al lenguaje” (Bruner, 1984a: 172).

Desde un punto de vista formal, el formato se define como una interacción contingente entre al menos dos partes actuantes. Cada uno de los miembros tiene una meta (que no es obligatoriamente la misma) y un conjunto de medios que constituyen el “argumento o escenario”.

Las características de los formatos son las siguientes:

- a) crecen, puesto que van cambiando;
- b) son modulares, porque pueden tratarse como subrutinas que pueden incorporarse a rutinas a largo plazo;
- c) la creación de formatos de orden superior mediante la incorporación de formatos subrutina es una de las principales fuentes de la presuposición;
- d) comparten con los contextos la propiedad de ser el resultado de una definición conjunta de los interactuantes;

¹⁶ La sigla es una traducción de LAD, *Language Acquisition Device*, utilizada por Chomsky.

- e) proporcionan la base para los actos de habla;
- f) pueden reconstituirse por medios exclusivamente lingüísticos, según las nuevas necesidades;
- g) son asimétricos respecto de la conciencia de sus miembros (uno de los participantes sabe más que el otro).

El papel de la cultura no es indiferente en cuanto a los tipos de formatos, ya que cada una crea los propios, de manera de hacer sobresalir los rasgos del mundo y de la interacción social que se proyectan más fácilmente en categorías lingüísticas y reglas gramaticales.¹⁷

Las implicancias de la noción de formato son las siguientes:

- a) permite postular una continuidad funcional entre la comunicación pre-lingüística y la propiamente lingüística;
- b) permite llegar a la conclusión de que en la adquisición del lenguaje hay aprendizaje (el adulto funciona como un educador¹⁸);
- c) permite afirmar que el niño domina la estructura del lenguaje como un subproducto de aprender a utilizarlo en el discurso.

Pero, además, Bruner postula que el uso inicial del lenguaje está basado en, y relacionado con, la acción y que la estructura inicial del lenguaje y la estructura universal de su sintaxis son extensiones de la estructura de la acción. En este sentido, la semántica de

¹⁷ Al respecto, cfr. el interesante trabajo de Ochs y Schieffelin (1995).

¹⁸ En este sentido, Bruner acepta plenamente el concepto de *Zona de desarrollo proximal* postulado por Vygotsky (1934), es decir, la apropiación e internalización de instrumentos proporcionados por agentes culturales de interacción.

casos refleja los requisitos para señalar la acción y representarla. En principio, lo que el joven hablante capta es la estructura agente-acción-objeto. En un desarrollo ulterior, el lenguaje se libera del contexto y de la acción que lo acompaña y se convierte en un instrumento para dirigir la atención hacia aspectos del entorno que están representados por él. De manera que habría una competencia pragmática previa a una competencia lingüística.

A continuación presento como ejemplo de formato de interacción lingüística la atribución de referencia (Bruner, 1983). El marco filosófico que adopta Bruner es el de Hilary Putnam en cuanto a la relación causal entre un *hecho referencial introductorio* y algún *episodio referencial posterior*. Según Bruner, esta estructura presupone que:

- a) los individuos pueden proporcionarse indicaciones de que tienen una *intención referencial*;
- b) la referencia puede *variar* en su precisión;
- c) la referencia es una forma de interacción social relacionada con la *atención conjunta*;
- d) en la acción de referir hay una estructura de meta.

Además, Bruner considera que los actos humanos de referencia son altamente sensibles al contexto: “Las partes de un acto referente deducen su referente de un *enunciado* en un *contexto*” (Bruner, 1983: 68). Su hipótesis es que la adquisición de procedimientos para referir depende del “arreglo” y la simplificación de los contextos que hace el adulto para asegurar que las demandas deícticas sean manejables por el niño: “La rutinización de los contextos aseguraría montajes familiares fácilmente interpretables, en los cuales la madre y el niño pudieran localizar o “ubicar” objetos y hechos a los cuales se refie-

ren” (:68). Así, por ejemplo, en el texto se refiere la investigación realizada a partir de los videos en los que un niño en el segundo año de edad y su madre leen libros. Esta tarea (espontánea) se produce cuando ya habían realizado juegos de toma y daca en los que debían cambiar los roles y en los que existía una acción conjunta y una estructura secuencial¹⁹. Se observa que la madre adapta su participación en la lectura de libros a las habilidades del niño: la variedad de enunciados que utiliza es muy limitada: cuatro tipos de enunciado con muy poca alteración entre sí. Estos enunciados son: vocativo de atención (*Mirá*), pregunta referencial (*¿Qué son?*), etiqueta (*son conejos*), enunciado retroalimentador (*si*). En un primer momento, ante la pregunta sobre qué representa el dibujo en el libro, el niño responde con un balbuceo que no es una forma fonética estable en su lenguaje. Sin embargo, la madre acepta este pseudo enunciado como respuesta, en general repite la denominación que había brindado y produce un enunciado retroalimentador. Estos tipos de enunciados están dirigidos por un discurso restringido y un ordenamiento de restricciones. Su orden es estable, las variaciones se producen por la supresión de un elemento. Las alteraciones no son azarosas: por ejemplo, no hay vocativo cuando es el niño el que comienza a vocalizar. El tipo de respuesta de la madre permite observar que ella cuenta con el inventario de lo que el niño conoce en cuanto a objetos y sucesos. Cuando el niño empieza a producir palabras (a partir de 1 año, 2 meses) la madre deja de aceptar los balbuceos. Ella cree que el niño ya posee una hipótesis de semantización y esto lleva a la no aceptación de ciertos enunciados y a la corrección. Es decir que la madre acentúa sus demandas pero se mantiene permisiva en cuanto a sus interpretaciones. Cuando ella sabe que el niño conoce la denominación de un objeto, su pregunta cambia de entonación. De manera que la pregunta que antes servía para iniciar el juego, ahora permite el pasaje del etiquetamiento a la predicación: el formato se reutiliza en un formato mayor.

¹⁹ Quiere decir que este formato ya existente se convertirá en una subrutina de un formato superior.

“En cada paso de esta progresión ella está estableciendo un lugar en el cual se pueden sustituir más tarde rutinas más simbólicas. Deícticos indiferenciados son reemplazados por señalizaciones. Balbuceos indiferenciados en respuesta a las preguntas en el formato de lectura de libros son reemplazados primero por balbuceos del largo de lexemas y luego por palabras.

Esto nos lleva a la conclusión de que si el bebé domina las rutinas de un nivel determinado, dispone de una suficiente capacidad de procesamiento como para manejar el paso siguiente (...). Lo que permite que este requisito se cumpla, por supuesto, es la oportunidad de usar, y por lo tanto de perfeccionar, las rutinas comunicativas en el diálogo estructurado, equilibrado, de la madre. (...) Lo que hemos visto es que a través de este crucial período en el crecimiento de la referencia, la madre permanece estable en sus respuestas de principios a los esfuerzos del niño, cambiando solo lo suficiente para tomar en cuenta sus crecientes aptitudes, promoviéndolas o impulsándolas suavemente. Ella permanece estable, por decirlo así, de modo que el niño pueda poner a prueba y consolidar sus cambios.” (Bruner, 1983 :85)

Bruner concluye que el logro de la referencia por parte del niño “depende de su dominio del discurso y de las reglas del diálogo tanto como de sus aptitudes individuales respecto a las percepciones de unión con los sonidos y con las representaciones del mundo que tiene en su mente” (:88).

1.3.2. A partir de Bruner y de Vygotsky

Esta línea de pensamiento dio origen a muchos trabajos de investigación sobre diferentes aspectos de la implementación e instrumentalización de formatos y sobre la adquisición del lenguaje en interacciones comunicativas. Una de las autoras más representativas de los estudios que consideran que la interacción social es determinante en la adquisición del lenguaje es Maya Hickmann, cuyos planteos generales respecto de este tema expongo aquí, ya que es una de las pocas investigadoras que se dedica a la problemática del discurso referido, tema central de esta tesis.

En una presentación sobre los aspectos psicosociales de la adquisición del lenguaje, refiriéndose a la noción central de “zona de desarrollo proximal” en Vygotsky (1934) y en Bruner, la autora sostiene: “Clearly, one of the most essential metatheoretical problems to be solved within this paradigm is to specify *how* the shift from interpsychological to intrapsychological functioning takes place” (Hickmann, 1986 :16). La respuesta reside, justamente, en el principio vygotskiano de *mediación semiótica*, puesto que son los procesos comunicativos los que permiten este cambio.

Hickmann resalta el carácter multifuncional del lenguaje, en tanto sistema de signos utilizado simultáneamente para la representación abstracta y para la comunicación en contextos sociales interactivos. Por otra parte, siguiendo una línea vygotskiana, se interesa sobre todo por los *aspectos indiciales del lenguaje*, es decir, los aspectos del lenguaje que son necesariamente dependientes de una relación de co-presencia con la situación de habla (Silverstein, 1987). En este sentido, adopta una perspectiva funcionalista en cuanto a los procesos de desarrollo del lenguaje: “(...) functional models are concerned with how and why a particular formal structure is used in particular contexts, with systematic variations among formal structures as a function of contextual determinants (...)”(21). Estos procesos se infieren del uso lingüístico, por ende, las formas particulares solo pueden ser consideradas dentro de un marco discursivo.

Un ejemplo de este tipo de análisis se encuentra en el estudio de la correferencia en narraciones infantiles. La hipótesis que guía el trabajo predice que la habilidad para usar el lenguaje como su *propio* contexto, es decir, la habilidad para establecer relaciones entre enunciados, debería tener un importante impacto en la competencia cognitiva y social

del niño. En especial, una vez adquirida, debería incidir en cómo el niño planifica y organiza el uso de los signos en la resolución de problemas en contextos interactivos.

Hickmann (1987 a) dirigió un trabajo translingüístico cuyo presupuesto era el siguiente: si un locutor domina los procedimientos que vinculan a los enunciados entre sí, su dependencia del contexto extralingüístico y de las presuposiciones compartidas con el interlocutor será menor. Por lo tanto, es necesario plantear tareas de elicitación que restrinjan las posibilidades de apoyarse tanto en el contexto como en el conocimiento compartido. En este sentido, utilizar procedimientos cohesivos implica usar el lenguaje como contexto del lenguaje y, desde un punto de vista cognitivo, implica la capacidad para *descontextualizar* la representación. El trabajo se centra en la diferenciación entre introducir un referente desconocido y mantener la referencia de un referente ya presente en el texto (básicamente, la oposición entre uso de sintagmas nominales con artículo determinado e indeterminado y uso de anáforas) y en el impacto de la distinción entre marcación local o global en el desarrollo del uso de mecanismos cohesivos. Desde un punto de vista metodológico, la investigación hace hincapié en la necesidad de que el locutor (niño) y el interlocutor (adulto) no compartan la referencia de una manera extralingüística, esto es, que el niño deba apoyarse exclusivamente en el contexto lingüístico para comunicarse eficazmente con su interlocutor. Las conclusiones del trabajo sostienen que el aprendizaje de los procedimientos para introducir referentes nuevos en un discurso es relativamente tardío en todas las lenguas (alrededor de los 7 años). Hasta esa edad, los sujetos utilizan medios deícticos para introducir los referentes. Cuando en los textos aparecen los procedimientos intradiscursivos, en general se trata de marcadores locales en todas las lenguas estudiadas. Hickmann concluye:

“Il est peu plausible qu’une explication formulée strictement en termes de facteurs cognitifs généraux puisse rendre compte de façon satisfaisante de ces tendances. En particulier, de nombreux chercheurs ont invoqué, dans une tradition piagétienne, l’“égocentrisme” du jeune enfant afin de rendre compte de ses emplois inappropriés de déictiques verbales (...).

Ce type d’explication ne peut rendre compte de nos données (...). En effet, ces données montrent que la grande majorité des jeunes enfants son concernés par l’introduction des référents (...). Les jeunes enfants donc ne sont égocentriques que dans le sens où ils n’ont pas encore acquis les fonctions intra-discursives des procédures linguistiques de leur langue maternelle (...).

Il est plus plausible de conclure que le développement de la cohésion implique des processus cognitifs qui sont, au moins en partie, spécifiques à l’apprentissage du langage et même de différentes langues. (...) l’enfant doit construire des ensembles de relations entre formes et structures, d’une part, et différentes fonctions d’autre part. Quelle que soit la langue maternelle de l’enfant, le développement de la cohésion requiert en particulier l’apprentissage des relations entre les formes/structures langagières et certaines fonctions discursives dans certains contextes.

(...)

L’hypothèse générale qui se dégage des quelques résultats déjà obtenus est que le discours est non seulement un objet de construction pour les enfants, mais aussi un lieu privilégié dans lequel ils font l’apprentissage des formes et des structures de leur langue maternelle” (Hickmann, Liang, & Hendriks, 1988 :30-31).

1.4. Conclusiones

En esta síntesis de las posturas más importantes sobre la adquisición del lenguaje ²⁰, centrada en el tratamiento de algún problema, es posible observar las diferencias de enfoques teóricos iniciales, de predicciones realizadas y de interpretación de los resultados obtenidos:

²⁰ De manera deliberada, dos teorías que son con frecuencia citadas en trabajos introductorios —como por ejemplo Hernández Pina (1984)— quedaron fuera de esta síntesis: se trata de las posturas fuertemente biológicas de Lenneberg (1975) y las posturas funcionalistas-semánticas de Halliday (1975). En realidad, las nociones de este último de *campo, tenor y modo* y de *funciones del lenguaje* (Halliday, 1978) son explícitamente consideradas en los autores socio-constructivistas, pero no hay trabajos especialmente relevantes que sigan solamente estas líneas teóricas.

- a) la edad de los sujetos estudiados es diferente en los estudios generativistas y en los neo-piagetianos y socio-constructivistas: entre dos y siete años, en los primeros y niños a partir de los cuatro años y hasta la pubertad, en los segundos;
- b) estas diferencias están directamente relacionadas con la perspectiva desde la que se realizan los estudios: en el primer caso se estudia un problema sintáctico que se supone de adquisición temprana, en los otros trabajos se trata de fenómenos gramaticales dentro del proceso general del desarrollo discursivo;
- c) como consecuencia directa de lo anterior, la unidad de análisis en el primer caso es la oración, en el segundo, el discurso;
- d) las conclusiones en el caso del generativismo se inscriben en la discusión acerca del proceso de fijación paramétrica; en los casos de Karmiloff-Smith y de Hickmann, se llega a conclusiones sobre las relaciones entre cognición, lenguaje y discurso.

Dado que la postura teórica desde la que realicé la investigación y que planteé desde el comienzo es la que considera que el lenguaje es, conjuntamente, un sistema de comunicación y de representación y que su adquisición/aprendizaje se produce en contextos sociales, utilizo, como marco teórico global y como perspectivas metodológicas, las planteadas aquí como neo-piagetianas, es decir, los trabajos de Karmiloff-Smith y las socio-constructivistas, centralmente, los trabajos de Maya Hickmann, aun cuando existan algunos puntos de divergencia en sus ideas centrales y en sus pautas metodológicas. A pesar de esto, considero que, desde un punto de vista metodológico, los trabajos de ambas autoras no evidencian de manera explícita las variables utilizadas en los análisis y no cuantifican sus resultados: en general, presentan ejemplos pero no proporcionan los datos sobre significancia de los resultados obtenidos.

Sin embargo, coincido con estas autoras en algo fundamental: la necesidad de la investigación del lenguaje en uso para llegar a conclusiones psicolingüísticas sobre el desarrollo del lenguaje.

Capítulo 2

Discurso narrativo: enfoques textuales, cognitivos y evolutivos

El objetivo central de este capítulo es establecer un estado de la cuestión que reseñe las investigaciones sobre discurso narrativo desde distintas perspectivas teóricas y metodológicas. Este permitirá un acercamiento amplio a los estudios sobre desarrollo del discurso narrativo.

Plantear este tema únicamente desde la perspectiva del desarrollo de este discurso en los niños significaría posar una mirada restringida sobre un objeto muy amplio. Razones de tiempo, espacio y de delimitación del objeto de estudio impiden dar cuenta de las investigaciones que, desde otras áreas, se han realizado sobre la narración y su papel en la historia, el psicoanálisis, la antropología, la semiótica¹.

El enfoque que adopto aquí es esencialmente lingüístico y psicolingüístico, es decir, apunta a establecer una definición de la narración desde un punto de vista lingüístico-textual y criterios de procesamiento del discurso narrativo. Sin embargo, existen ciertas corrientes de investigación, especialmente las que se dedican al desarrollo de la escritura de textos narrativos, que adoptan un enfoque narratológico (Tolchinsky, 1990; Tolchinsky Landsmann, 1992; Tolchinsky Landsmann, 1993) que continúa la línea trazada por Propp (1965), Todorov (1966), Barthes (1966), Brémond (1966) y Greimas (1966)².

En las secciones siguientes desarrollo, en primer término, los enfoques teóricos más relevantes sobre discurso narrativo planteados desde la lingüística textual, luego, los

¹ Al respecto, la recopilación realizada por Mitchell (1980) constituye un clásico.

² Como en otros problemas lingüísticos, el punto de vista determina el objeto. En una apretada síntesis, es posible plantear que los lingüistas estructuralistas desarrollaron los trabajos que Propp había realizado sobre el cuento popular ruso. Este autor aisló invariantes de la estructura de los cuentos, las funciones, definidas como acciones que intervienen en el desarrollo de la intriga. La cantidad de funciones es limitada y se reparten siempre en el mismo orden de sucesión a lo largo del eje sintagmático del discurso. Brémond introdujo la noción de *proposición narrativa*, definida como un proceso-predicado y un personaje sujeto. Por otra parte, la función no es más el enunciado de una acción sin agente ni paciente determinado. Otra diferencia con Propp reside en que la sucesión de las acciones ya no es considerada solamente de acuerdo con el eje sintagmático, sino que al concepto de distribución se le agrega el de integración.

abordajes psicolingüísticos de procesamiento de las narraciones y, finalmente, los estudios más importantes sobre discurso narrativo y desarrollo lingüístico.

2.1. Enfoques textuales sobre la narración

En esta sección me ocupo de las líneas de investigación, a mi criterio, más relevantes que surgieron con posterioridad a los estudios sobre narraciones espontáneas de William Labov. Me refiero a los trabajos de Teun van Dijk, Elisabeth Gülich y Utha Quasthoff y la reelaboración del modelo de Werlich realizada por Michel Adam. Estos modelos comparten algunos presupuestos y se diferencian en otros. De manera resumida, es posible afirmar que van Dijk (especialmente en el comienzo de su producción) propone un modelo de texto como entidad abstracta, en el que propone categorías de análisis (como la de *macroestructura* y *superestructura*) que utilizo en el análisis de las producciones infantiles (cfr. capítulos 7 y 8). Gülich y Quasthoff, en cambio, proponen un modelo de procesamiento del texto narrativo, considerado como una construcción conjunta entre interlocutores (cfr. capítulos 7 y 8 en cuanto a la noción de texto *autónomo*). Finalmente, tomo de Adam la noción de *secuencia textual* (capítulo 8).

El estudio de las propiedades lingüísticas de las narraciones es correlativo con el interés de la lingüística por los textos y, al mismo tiempo, por el lenguaje en uso. Los primeros intentos de formalización de la estructura de las narraciones provienen de los estudios sociolingüísticos de Labov (1972). Labov recopiló para sus estudios variacionistas una enorme cantidad de relatos producidos por adolescentes y adultos norteamericanos. Al analizarlos, descubrió que estos relatos conversacionales sobre hechos interesantes que les habían sucedido a los locutores tenían una estructura en común. El modelo que propuso este investigador es ampliamente aceptado por los lingüistas, aunque haya sido parcialmente reformulado.

Labov sostiene que para que haya una narración es necesario que existan al menos dos proposiciones sucesivas ordenadas temporalmente, cuya inversión implique un cambio de las relaciones entre eventos. De manera que el esqueleto de la narrativa consiste en un conjunto de cláusulas ordenadas temporalmente a las que se denomina *cláusulas narrativas*. La inversión de estas cláusulas implica la inversión de la interpretación semántica. Por otra parte, en las narrativas también aparecen *cláusulas libres*, es decir, cláusulas que pueden *moverse* dentro del texto sin que se modifique la secuencia temporal del mismo. Finalmente, Labov sostiene que las narraciones deben tener la característica de *reportability* (que podría traducirse como *referibilidad* o *reportabilidad*), es decir, debe haber alguna razón por la que valga la pena producir el relato.

La estructura canónica de una narración según Labov es la siguiente:

Resumen: en las narrativas conversacionales es frecuente que antes de iniciar el relato propiamente dicho, el narrador produzca un breve resumen total de la historia.

Orientación: cláusulas que permiten ubicar el espacio/tiempo y los personajes con que se da comienzo al relato. Estas cláusulas pueden ser libres.

Complicación: cláusulas que presentan una modificación de la situación establecida, complican la acción narrativa y constituyen el nudo de la narrativa. Sin este tipo de cláusula no existe narrativa propiamente dicha, sino sucesión de acciones.

Resolución: cláusulas en las que se resuelve la complicación de la acción y que constituyen el desenlace del relato.

Coda o conclusión: cláusulas libres que se encuentran al final de las narrativas. Con ellas, el hablante da por terminado el acto narrativo y le da indicaciones al oyente para

que se retome el hilo conversacional³. Desde el punto de vista formal implica, en general, el pasaje del tiempo pasado al tiempo presente. En las narraciones ficcionales orales puede ser una forma codificada.

Por otra parte, Labov le confiere especial importancia a los *comentarios evaluativos*, es decir, las cláusulas en las que el locutor evalúa la narración que produce, especialmente desde el punto de vista de su importancia.

Esta propuesta de formalización de la estructura de las narraciones, que no se produce desde el interior de una teoría acerca de la constitución de los textos, sino con objetivos absolutamente diferentes, es retomada, sin embargo, por la mayoría de los autores.

2.1.1. El modelo de Teun van Dijk

Teun de van Dijk es considerado uno de los teóricos más importantes de la temprana lingüística del texto. Su objetivo inicial consistió en proporcionar una teoría de la estructura de los textos con una base formal, en un intento de trasladar y reformular categorías de la gramática generativa a la gramática del texto. La categoría fundamental, en este caso, es la de *transformación*, puesto que el planteo básico de van Dijk es que los hablantes *transforman* estructuras proposicionales mentales en textos. En este sentido, diferencia entre *texto* y *discurso*. Considera al texto una construcción teórica, en tanto que el discurso es la realización efectiva de un texto. Es necesario señalar que mientras el modelo que propone Labov es meramente descriptivo, si se considera que su objetivo consistía en categorizar fenómenos

³ Labov plantea las narraciones como formuladas por un solo locutor. Veremos cómo esta perspectiva se modifica cuando se considera la noción de narración interactiva.

que aparecían en la superficie de los textos, el modelo que propone van Dijk tiene otros alcances: en primer término, aspira a darle realidad psicológica a los textos, en segundo, intenta conciliar gramática y semántica con texto y, por último, de algún modo, intenta tipologizar textos a partir de la noción de *superestructura*.

La diferenciación entre texto y discurso, que recoge la diferenciación clásica del generativismo entre *estructura profunda* y *estructura superficial*, es el fundamento del resto de las categorías de análisis que establece van Dijk. Las más relevantes son:

Microestructura proposicional: “los discursos generalmente constan de secuencias de oraciones que expresan secuencias de proposiciones” (van Dijk, 1985). Entre estas proposiciones se producen relaciones de coherencia lineal o local.

Macroestructura global: “reconstrucción teórica⁴ de nociones intuitivas tales como ‘tema’ o ‘asunto’ de un discurso” (van Dijk, 1985). La macroestructura de un discurso define su coherencia global, de manera que es la información semántica la que proporciona unidad al conjunto del discurso. La obtención de la macroestructura de un texto se logra por medio de una “transformación semántica que proyecta secuencias de proposiciones del texto sobre secuencias de macroproposiciones a nivel de significados más abstractos, generales o globales” (van Dijk, 1985). Las reglas que permiten la proyección entre las microestructuras y las macroestructuras son de naturaleza semántica: “transforman una serie de proposiciones en una serie de proposiciones (distintas o iguales)” (van Dijk, 1978: 57), se denominan *macrorreglas* y su función es omitir, se-

⁴ “Resulta importante tener presente que se trata de estructuras abstractas y teóricas, aun cuando se fundamentan sobre categorías y reglas de tipo general y convencional que los hablantes conocen implícitamente, es decir: las dominan y las emplean” (van Dijk, 1978: 55).

leccionar, generalizar y construir o integrar toda información proposicional de relevancia solo local, innecesaria para la comprensión del resto del discurso.

Superestructura: “Para decirlo metafóricamente: una superestructura es una *forma* del texto, cuyo objeto, el tema, es decir: la macroestructura, es el *contenido del texto*” (van Dijk, 1978: 142). Esto quiere decir que es una especie de *esquema* al que el texto se adapta. El autor considera que el dominio de las superestructuras forma parte de un tipo de competencia comunicativa⁵: “Acabamos de mencionar que las superestructuras existen independientemente del contenido y que, por regla general, estas estructuras no se describen con la ayuda de una gramática lingüística. Podríamos decir, dentro de ciertos límites, que una persona puede hablar y entender su lengua, sin que por ello tenga que estar capacitada para narrar. Por otro lado tampoco sería muy útil para un hablante conocer las reglas de la gramática sin saber reproducir los sucesos cotidianos con una narración correcta o sin poder comprender lo que los otros cuentan. Es decir que también hay que dominar las *reglas* en que se basan las superestructuras, y estas reglas pertenecen a nuestra capacidad lingüística y comunicativa en general” (van Dijk, 1978: 143). Se postula que las superestructuras tienen un carácter *convencional*.

Las expresiones del discurso pueden analizarse como secuencias de oraciones. Las unidades de significación asignadas a las oraciones son proposiciones que consisten en un predicado y varios argumentos que pueden tener varios roles temáticos. Los discursos constan de secuencias de oraciones que expresan secuencias de proposiciones. Este esquema es válido para cualquier texto, en cambio, cuando se hace referencia a la superestructura es necesario establecerla para determinados tipos de texto.

⁵ Aunque no utilice explícitamente la noción de Hymes (1984).

En las figuras 1 y 2 se reproduce la esquematización de la superestructura narrativa según van Dijk. En primer término, se presenta la estructura en forma de reglas de formación, “en analogía con las reglas generativas sintácticas” (van Dijk, 1978 :156) y luego la estructura desplegada en forma de árbol.

Figura 1

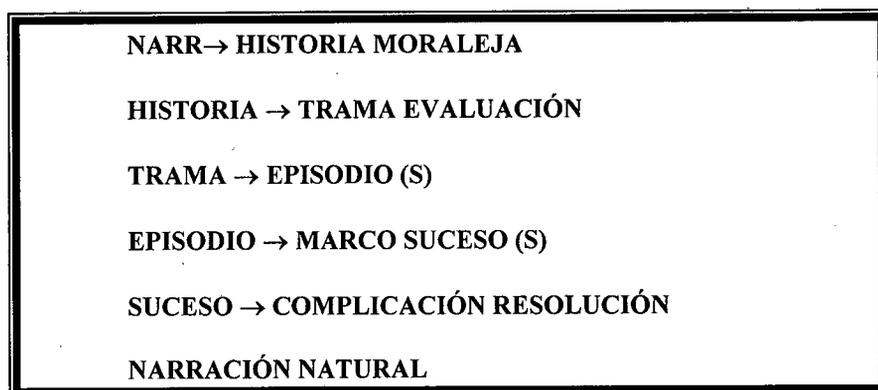


Figura 2



Teun van Dijk no considera la noción de cláusula que aparece en Labov, sino que, por ejemplo, dice acerca de la *complicación*: “(...) existe una parte del texto cuya *función* específica consiste en expresar una complicación en una secuencia de acciones” (1978 : 155).

En su reformulación de las categorías de Labov, van Dijk propone incorporar las siguientes categorías:

Suceso: núcleo del texto narrativo cotidiano que subsume las categorías de *complicación* y *resolución*.

Episodio: categoría que incluye el *marco* (especificación de las circunstancias del texto narrativo) y el *suceso* (categoría recursiva).

Trama: serie de episodios.

A estas categorías narrativas centrales agrega:

Evaluación: reacción mental, comentarios, valoración que los sujetos aportan al texto.

Historia: conjunto formado por la trama y la evaluación.

Anuncio y epílogo: categorías de naturaleza más pragmática que semántica.

Estas categorías son las que permitirían realizar un análisis estructural de las narraciones, concebidas como “(...) ‘formas básicas’ globales muy importantes de la comunicación textual. Con ‘texto narrativo’ se hace referencia, en primer lugar, a las narraciones que se producen en la conversación cotidiana: narramos lo que nos pasó (a nosotros o a otros que no conocemos) recientemente o hace tiempo. Esta narración sencilla y ‘natural’ es, si tenemos en cuenta el contexto de la situación conversacional, primariamente *oral y única* en su tipo (...). En el contexto conversacional, en el que transmitimos ‘la misma’ narración a otros interlocutores, produciremos por lo general una variante de la primera narración, es decir, un texto con la misma macroestructura” (van Dijk, 1978 :153-154).

Básicamente, este modelo presenta dos características diferenciales respecto del anterior: por una parte, se enfoca el problema desde el punto de vista de la constitución global de los textos, por otra, se postula la realidad psicológica de los textos, es decir, lo que Heinemann & Viehweger (1991) denominarán, luego, *competencia sobre las clases textuales*. Aun cuando a continuación se relaciona el punto de vista de van Dijk sobre las superestructuras textuales con el de Adam (1992) y el de Gülich & Quasthoff (1985), considero que la propuesta formal básica de la narración es operativa para el análisis de los textos. De manera que adopto este esquema básico en el análisis de las narraciones infantiles (cfr. capítulos 7 y 8).

2.1.2 Secuencias textuales y textos heterogéneos

¿Es posible afirmar que los textos presentan siempre estructuras homogéneas que permiten identificarlos globalmente como pertenecientes a determinada clase⁶, es decir, permiten aplicarles, globalmente, un lexema que los identifique como clase por su forma, por su aparición en una determinada situación comunicativa, por su adecuación a las metas y fines de locutores e interlocutores? En cierto modo, en respuesta a esta pregunta, Adam, quien retoma la propuesta de Werlich (1975), formula una tipología de textos en la que se postula como idea central que estos tienen naturaleza heterogénea y que es posible identificar una cantidad limitada de *secuencias* básicas –dialogal, narrativa, descriptiva, argumentativa y explicativa– que, al combinarse, formarían estos textos heterogéneos.

La propuesta integra un tratamiento cognitivo de los textos, cuyo objetivo es plantear modelos del proceso de comprensión y producción de los textos con referencia a esquemas textuales prototípicos. Estos son considerados representaciones que los sujetos elaboran durante su desarrollo en relación con las propiedades superestructurales de los textos canónicos que cada cultura reconoce como propios y que clasifica por medio de un lexema. Estas representaciones tienen consecuencias en el almacenamiento de la

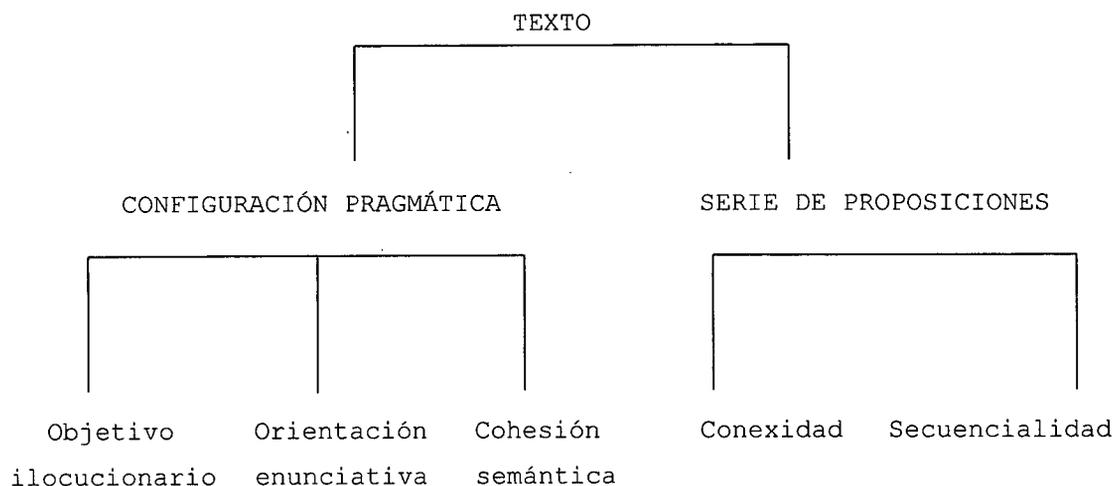
⁶ Isenberg (1983) sostiene que *clase de texto* es la designación para toda forma de texto cuyas características puedan fijarse mediante la determinación de ciertas propiedades, no válidas para todos los textos, independientemente de si estas propiedades pueden concebirse teóricamente y de qué manera, dentro de una tipología textual. *Tipo de texto*, en cambio, es la designación teórica de una forma específica de texto, descrita y definida dentro del marco de una tipología textual. Por su parte, Ciapuscio (1994), siguiendo a Heinemann y Viehweger (1991) sostiene que “clase textual se aplica hoy a clasificaciones empíricas, tal cual son realizadas por los miembros de una comunidad lingüística, es decir, clasificaciones cotidianas que pueden mencionarse por medio de determinados lexemas condensadores del saber sobre determinada clase textual: por ejemplo, “esto es un *cuento*”, “esto es un *chiste*”, “esta es una *descripción*”, “esto es un *diálogo*”, etc. Por el contrario, tipo textual se concibe como una categoría ligada a una teoría para la clasificación científica de textos. Por lo tanto, los hablantes de una comunidad tienen un saber sobre clases textuales o un saber sobre estructuras textuales globales pero no un saber sobre tipos textuales” (:25).

información que se realiza en el curso de la comprensión y en la búsqueda de bloques de información a través de estrategias de anticipación.

Adam también establece la distinción entre enunciado –objeto material, observable y descriptible–, y texto –objeto abstracto construido por definición, que debe ser pensado en el marco de una teoría explicativa de su estructura de composición–. Plantea que la competencia lingüística de los sujetos está regulada por restricciones locales y globales, textuales y discursivas. Esto implica que considera, por un lado, restricciones originadas en el tipo de interacción social en el que se produce el texto y las prácticas discursivas histórica y socialmente determinadas (Bajtín, 1982) y, por otro, restricciones vinculadas a la heterogeneidad de la composición de los textos.

Según Adam, proponer categorizaciones prototípicas básicas significa considerar el lenguaje como un sistema complejo, compuesto de subsistemas o módulos a la vez relativamente autónomos que interactúan entre sí. Los módulos clásicos de la lingüística – fonológico, morfológico, léxico, sintáctico, semántico y pragmático– se integran en los diferentes planos de la organización textual. Un texto es, para Adam, una estructura secuencial: estructura jerárquica compleja que comprende n secuencias –elípticas o completas– del mismo tipo o de tipos diferentes. En la figura 3 se representa esquemáticamente su concepción de texto.

Figura 3



En el esquema se integran los siguientes aportes: de la pragmática, en tanto se estipula un objetivo ilocucionario global que define el texto (van Dijk postula una macroestructura pragmática o macroacto de habla global); de la teoría de la enunciación, dado que se postula un anclaje enunciativo global que le proporciona “sa tonalité énonciative d’ensemble tandis qu’alternent d’incessants changements de plans énonciatifs” (:23) y de la semántica textual al postular en este módulo una dimensión semántica global a la que denomina, en términos de van Dijk, macroestructura semántica o tema global. Estos elementos intervienen en la atribución de coherencia a un texto. En este sentido, la coherencia de los textos no es postulada como una propiedad intrínseca, sino como una actividad interpretativa que realizan los interlocutores⁷.

En el segundo módulo interactúan las secuencias y las relaciones cohesivas entre proposiciones. La secuencia, unidad constitutiva del texto, está compuesta por paquetes de proposiciones, constituidas, a su vez, por n proposiciones. Es una estructura que cons-

⁷ Esta idea, en realidad, no es original de Adam. Ya aparece en el modelo procedural propuesto por de Beaugrande y Dressler en 1977.

tituye al mismo tiempo una red de relaciones jerárquicas y una entidad relativamente autónoma, con una organización interna propia, de manera que establece una relación de dependencia/independencia con el conjunto más amplio del que forma parte. Por otra parte, el conocimiento por parte de los hablantes de los esquemas prototípicos facilita las operaciones de agrupamiento de la información en ciclos de tratamiento. De manera que es posible esperar que los textos sean estructuras secuenciales heterogéneas en las que se insertan secuencias y en las que existe una dominancia secuencial. Las secuencias prototípicas que propone son: narrativa, descriptiva, argumentativa, explicativa, dialógica.

En cuanto a la secuencia narrativa propiamente dicha, su planteo integra dos tipos de elementos: los constituyentes, que están claramente tomados de la tradición narratológica, y la estructura propiamente dicha, más cercana a los planteos lingüístico-textuales.

Los seis constituyentes de la secuencia narrativa, según Adam, son los siguientes:

- La sucesión de los hechos.
- Una unidad temática (debe haber, al menos, un actor-sujeto).
- Predicados transformados.
- Un proceso.
- Una causalidad.
- Una evaluación final (explícita o implícita).⁸

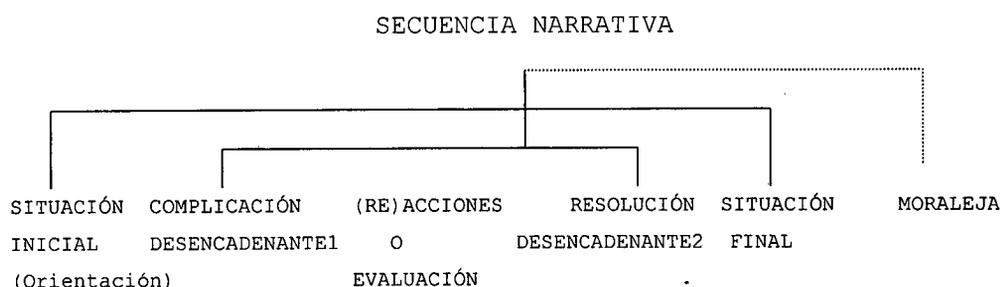
En la figura 4, se reproduce el esquema de la estructura narrativa.

⁸ Esta noción de evaluación concuerda con la que propone van Dijk pero se diferencia de la de Labov, que incluye como cláusulas evaluativas no sólo evaluaciones globales sino también locales.

Esta propuesta resulta interesante para el análisis que realizo por las siguientes razones:

- No resulta contradictoria con los planteos textuales de van Dijk en tanto acepta la categoría de macroestructura semántica y propone una estructura para la narración que no se diferencia sustancialmente de la superestructura narrativa.
- Integra nociones provenientes de la pragmática, de la enunciación y de la teoría de los géneros discursivos al análisis de la constitución de los textos.
- Propone la noción de secuencia, especialmente interesante en el caso de analizar textos heterogéneos como los que aparecen en esta investigación (cfr. situación experimental 3, capítulo 8).

Figura 4



2.1.3. Un enfoque cognitivo-comunicativo

Las perspectivas reseñadas plantean, como sostienen Gülich & Quasthoff (1985), que el texto narrativo es algo dado, es decir, un producto terminado. Sin embargo, si se adopta una perspectiva pragmático-lingüística, la narrativa puede considerarse como una parte

que integra el proceso comunicativo-interactivo. En este caso, se asume que el narrador y el oyente (y las relaciones que mantienen entre sí), la situación en la que se produce la narración y el contexto verbal y no verbal (prerrequisitos, metas interactivas, el proceso de narrar, etc.) forman parte del texto narrativo.

Esto tiene dos consecuencias: la primera consiste en adoptar un enfoque etnometodológico que focaliza en cómo se establece la situación narrativa en un marco conversacional, cómo son elicitadas las narrativas y cómo el narrador y el oyente negocian sus roles; la segunda implica centrarse en el *proceso de narrar*, es decir, “on the speaker’s verbalization process and the interaction between speaker and listener” (Gülich & Quasthoff, 1985 :173). Esta segunda consecuencia implica adoptar un enfoque procedural (o procedimental) del texto, es decir, considerar al texto como un lugar de decisiones lingüísticas que lleva a cabo el hablante (en este caso el narrador), de acuerdo con ciertas restricciones.

Desde una perspectiva que integra los enfoques etnolingüísticos y los enfoques procedurales del texto, pero que se dedica centralmente al texto narrativo, Quasthoff (citado en Gülich & Quasthoff, 1985 :174) propone distinguir en el análisis de la narrativa tres tipos de elementos:

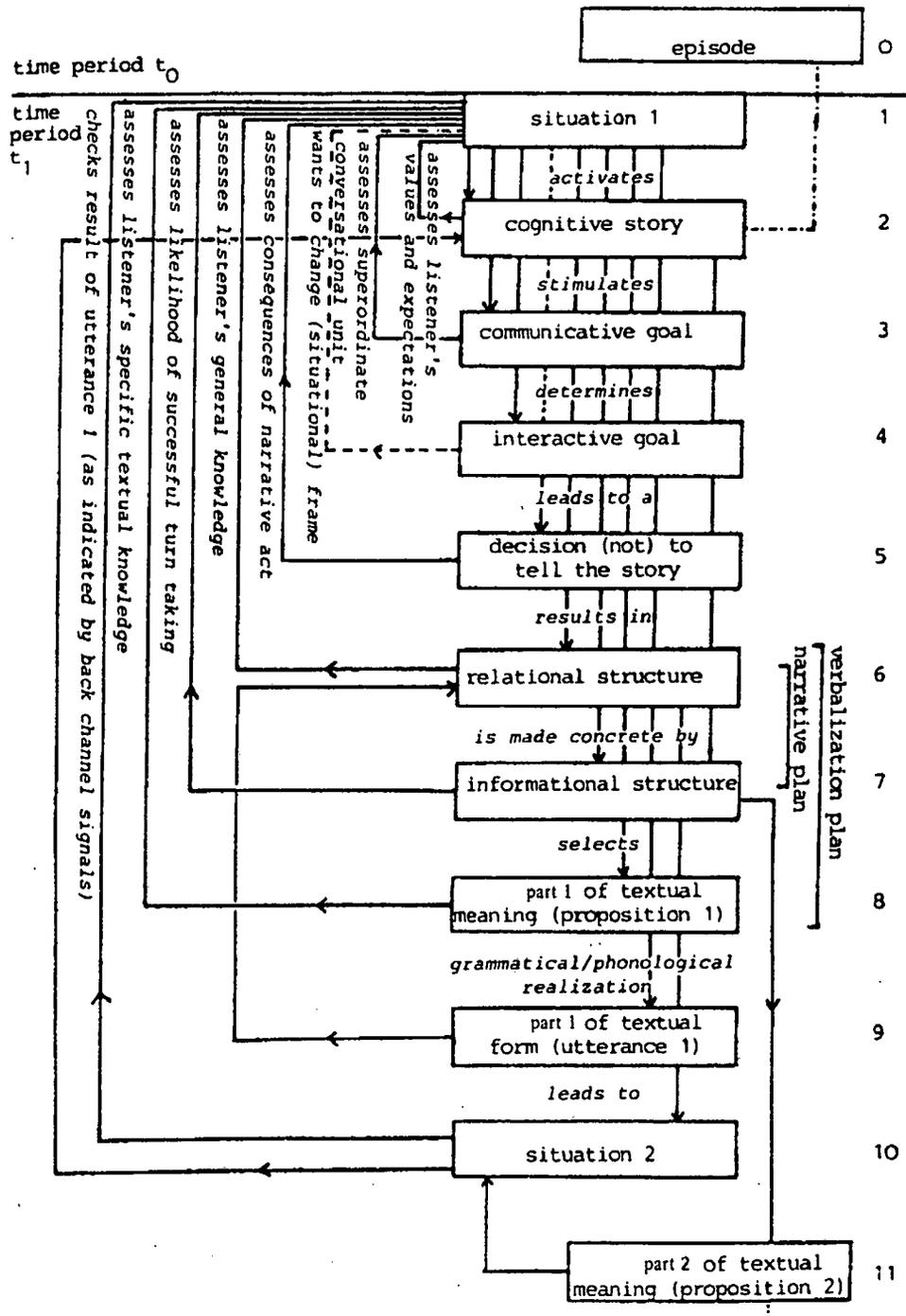
- las acciones en el momento de ocurrencia del relato;
- el relato cognitivo (la construcción cognitiva o reconstrucción de parte de los eventos del mundo real que constituyen el relato);
- las actividades narrativas (*the storytelling activities*).

En este sentido, las autoras proponen: “In our opinion, a useful concept of narrative structure must include at least the narrative text structure and the underlying series of actions and events as related to the cognitive story. This calls for a much more differentiated concept of structure than has been developed” (:174). De manera que consideran que si se quiere describir el *proceso* de narrar, no es posible considerar solamente el texto y el contenido de la narrativa como objetos de análisis.

“If narrative analysts choose to view the narrative not as a finished product or a narrative structure but rather as an integral part of the narrative process, the following two considerations take on added importance: First, in line with the principles of ethnomethodological conversation analysis, a narrative does not have an intrinsic function based on semantic information. Instead, in the interactive situation the narrator and listener attribute one of more functions to the narrative; storytelling also means that the listener has the responsibility of showing his having understood the functions of the narrative (...). Second, structure and function should not be seen as mutually exclusive descriptive categories. Instead, the interconnectedness between structure and function should be made explicit” (Gülich & Quasthoff, 1985 :176)

Este punto de vista se puede observar gráficamente en el esquema de producción de las narrativas conversacionales (figura 5) que proponen Gülich & Quasthoff (1985; 1986).

Figura 5 Esquema de producción de narrativas conversacionales



Como es posible observar, la representación gráfica del esquema de producción de narrativas propuesto por las autoras está centrado en la situación y en las metas comunicativas e interactivas que determinan, según ellas, el pasaje de 8 a 9, es decir, del signifi-

cado textual a la forma textual. [En el esquema, la línea discontinua representa procesos variables; la línea llena, procesos necesarios y la línea discontinua puntuada, procesos no incluidos en la producción narrativa]. Por otra parte, a diferencia de van Dijk, proponen pasos intermedios entre la formación del relato cognitivo (2) y la estructura de la información (7), es decir que la estructura semántica del relato está influida por elementos estructurales ordenados pragmáticamente.

Como señalan las autoras: “The form of a text – which includes prosodic elements, non-verbal activities, hesitations and the like – is primarily seen as the manifestation of a certain kind of social activity” (Gülich & Quasthoff, 1986: 226).

Sintetizando, un modelo que incluya los aspectos semánticos, los aspectos cognitivos y los aspectos procedurales concibe los textos narrativos de la siguiente manera:

- una narrativa refiere a una serie de acciones reales o ficcionales o a eventos que se produjeron en el pasado respecto del tiempo de la narración (o que son referidos como si hubiesen sucedido en el pasado);
- el curso de acción o eventos que estructuran el relato contiene algún tipo de transformación o cambio. El relato debe contar con algún elemento que lo convierta en “referible” (Labov, 1972);
- los participantes involucrados en las acciones y eventos relacionados son animados, en general, humanos;
- las narrativas están especificadas por ciertas características formales (una superestructura específica que se manifiesta lingüísticamente de una manera determinada, tiempos narrativos y recursos conectivos particulares);

- los sujetos elaboran una construcción o reconstrucción cognitiva de parte de los eventos que constituyen los hechos del mundo real o del relato original;
- los sujetos llevan a cabo acciones de textualización narrativa, determinadas por condiciones básicamente pragmáticas. Estas acciones aparecen en el texto como marcas del proceso de textualización.

¿Qué aporta esta perspectiva sobre la narrativa al análisis de narraciones infantiles que son elicitadas en situaciones cuasiexperimentales, es decir, que no son, propiamente hablando, narraciones conversacionales?

Preliminarmente, puede sostenerse que esta visión realiza aportes en varios sentidos:

- a) El hecho de considerar las nociones de contexto, metas, elementos paralingüísticos, etc., lleva el análisis de los textos narrativos a los procesos de formulación y, por ende, supera el nivel de la superficie textual, como se da en el caso de Labov. Esta visión, que puede denominarse cognitivo-comunicativa, incluye los fenómenos pragmáticos, es decir –como se verá en la próxima sección– no se postula una noción de esquema cognitivo desvinculada por completo de los objetivos comunicativos de los hablantes. En este sentido, es relevante para el análisis de las narraciones infantiles tener presente que se produjeron en un contexto escolar y no, por ejemplo, en un taller literario (aun dentro de la escuela). Este marco social determina procesos de memoria y objetivos de memoria en las narraciones.
- b) Desde el punto de vista metodológico, el hecho de especificar precisiones con respecto a las convenciones de transcripción, significa considerar no

solo los aspectos semánticos y estructurales del relato, sino también su íntima relación con la superficie textual (Gülich & Quasthoff, 1986).

- c) El hecho de considerar que la narrativa es una construcción interactiva. Como se observará luego, en el trabajo de elicitación de narrativas, sobre todo con los niños más pequeños, no puede dejar de considerarse la interacción que se produce entre entrevistador y entrevistado⁹.

* * *

A modo de conclusión, considero que estos enfoques pueden interactuar modularmente: las estructuras postuladas para las narraciones por van Dijk y Adam no son radicalmente diferentes, en tanto que Gülich & Quasthoff no hacen hincapié en estas estructuras (con lo que marcan las limitaciones de una propuesta meramente semántica), sino que focalizan en el problema de la relación entre situación, relato cognitivo, objetivos comunicativos e interactivos y texto narrativo. Adam, que considera el componente pragmático y situacional y, al mismo tiempo, el anclaje enunciativo, incorpora y desarrolla la idea de Werlich (1975) de secuencia textual y de textos heterogéneos. Desde esta interacción abordaré textos infantiles.

2.2. Enfoques psicolingüísticos sobre la narración

2.2.1. Algunas nociones preliminares

Paralelamente a los desarrollos de la lingüística textual, en el campo de la psicología cognitiva se iniciaron estudios focalizados en el vínculo entre texto y memoria. El objeto de estudio, entonces, eran los procesos por los cuales los seres humanos eran capa-

⁹ Cfr., especialmente, capítulos 7 y 8.

ces de retener en la memoria textos (comprensión) y de formularlos (producción). La investigación sobre producción y comprensión de textos narrativos ocupa un lugar central en los estudios psicolingüísticos por una razón obvia: un texto narrativo implica, necesariamente, la reconstrucción de un hecho/texto pasado en un texto presente. Sin embargo, es interesante señalar, que los estudios centrales de ambos campos (la lingüística del texto y la psicología cognitiva) parecen recorrer, realmente, caminos paralelos, puesto que las categorías que utilizan para el análisis de los textos no son las mismas.

Las preguntas centrales respecto de estos temas son:

- ¿cómo hacen los sujetos para almacenar la información vivida y reproducirla luego en el formato de un texto narrativo?;
- ¿cómo hacen los sujetos para comprender un texto, almacenarlo y volver a producirlo en otra situación?

La segunda pregunta refiere, en general, a textos escritos, es decir, a la lectura. Como sostienen apropiadamente Gülich & Quasthoff (1985):

“Narrative structure, as described by the structuralists, is to be understood as constraints on the meanings of narrative texts, meaning – and thus structure – being a static concept. Structural categories are also used by different approaches in cognitive psychology and artificial intelligence to conceptualize invariant semantic elements of stories. There is one main difference, however, in comparison to the structuralist’s approach. The concept of meaning presupposed by the cognitive approaches is operationalized as text processing and is thus a dynamic one. Meaning is comprehension” (: 177).

Estos trabajos, que se interesan por la relación entre representaciones mentales de eventos y la comprensión de narraciones, en general, han tenido lugar como consecuencia del estudio pionero sobre memoria de Bartlett (1932).

En principio, es posible plantear que existen dos factores que interactúan en la comprensión textual: la estructura de los textos y los conocimientos previos de los sujetos. El conocimiento que los individuos tienen sobre las clases textuales está organizado en unidades o esquemas: el procesamiento de un texto implica la construcción de una representación coherente a través de la activación y verificación de esquemas en varios niveles de abstracción. La noción de esquema fue introducida por Bartlett (1932) e implica que los sujetos realizan una organización activa de las reacciones o experiencias pasadas¹⁰. Su preocupación está dirigida a establecer los tipos de operaciones mentales usadas durante la codificación y recuperación de las historias. Este autor considera que los sujetos no recuerdan exactamente los aspectos semánticos y sintácticos de las historias, sino que se producen *transformaciones*, lo que le permite señalar que la memoria es constructiva, producto de la interacción entre la información de *entrada* y las estrategias, operaciones mentales y estructuras empleadas por el sujeto. Es decir que si un sujeto oye/lee un texto narrativo, la información que este proporciona sufre un filtrado y, a continuación, experimenta una reorganización global en función de los conocimientos disponibles y de la búsqueda de coherencia. Los sujetos construyen gradualmente este “esquema” a partir de la interacción con textos. La noción de esquema propone un modelo de validez psicológica que permite predecir qué información será mejor recordada.

¹⁰ A partir de la noción de esquema surge, en la inteligencia artificial, la de *script* o *frame*, esquemas para almacenar en la memoria experiencias prototípicas que se utilizan en el procesamiento de la información.

Ahora bien, es interesante señalar que, a pesar de que Bartlett pone en evidencia la interacción entre el *esquema* y las *estrategias*, los psicólogos cognitivos más “duros”, que retomarán luego su trabajo, desechan esta noción de estrategia y adoptan, en cambio, la de esquema. Inclusive, van Dijk recién incorpora de manera fuerte la noción de estrategia en su trabajo en común con Kintsch (van Dijk & Kintsch, 1983).

En este campo, es posible plantear la existencia de dos grandes líneas de trabajo: la de las gramáticas narrativas y las cognitivo-textuales, cuyas nociones y propuestas centrales presento a continuación.

2.2.2. Las gramáticas narrativas

Los trabajos de Mandler & Johnson (1977) y de Stein & Glenn (1979) siguen considerándose pioneros en las investigaciones realizadas a partir de la noción de esquema, dado que son los primeros que emprenden investigaciones a partir de las *gramáticas de las narraciones*: es decir, en un sentido chomskiano, reglas y restricciones que operan sobre la memoria a largo plazo y que permiten y restringen la producción de textos narrativos.

En los trabajos de estas cuatro autoras se sostiene que las estructuras cognitivas o esquemas que se usan durante el procesamiento de una historia pueden ser bastante independientes de las estructuras usadas durante el procesamiento de las oraciones simples. Por otra parte, se considera que no es posible hacer predicciones exactas acerca de qué partes de las historias pueden ser reproducidas, olvidadas o transformadas sobre la base de los datos que proporciona el conocimiento de una palabra aislada o de la comprensión de oraciones. En tanto las historias poseen múltiples relaciones de causa/efecto y

descripciones de secuencias enteras de conductas, eventos y acciones, plantean que es necesario un modelo que defina la estructura subyacente utilizada para comprender las unidades de información en una historia y las relaciones entre dichas unidades. De manera que, tomando como punto de partida las nociones de *esquema* de Bartlett y de *estructura subyacente* y *estructura superficial*, de la teoría generativa, postulan la noción de *esquema narrativo*, representable a partir de una *gramática de las narraciones*.

El método utilizado consiste en el análisis de la estructura subyacente de los relatos simples, a partir de su representación, de manera de formar esquemas que guían la codificación y recuperación de las narraciones. De este modo, se establece una estructura arbórea de las narraciones utilizando reglas de reescritura.

Mandler & Johnson definen el esquema narrativo como: “an idealized internal representation of the parts of a typical story and the relationships among those parts” (1977 :111). Este constituye el conjunto de expectativas acerca de la estructura interna de los relatos que sirve para *facilitar* tanto la codificación como la recuperación. Estos esquemas se construyen a partir de la recepción de muchos relatos y de experiencias y conocimientos sobre relaciones causales y varios tipos de secuencias de acción.

En la codificación, los esquemas actúan como marcos generales dentro de los que se produce un proceso detallado de comprensión. Sus funciones son: dirigir la atención hacia ciertos aspectos del *input*; ayudar al oyente a seguir la pista de lo que sucedió previamente (proveen un resumen que aumenta la predictibilidad de lo que seguirá inmediatamente); y también, informarle cuándo alguna parte del relato está completa y puede ser almacenada. El recuerdo estará determinado por la función que cumpla un determi-

nado enunciado en la estructura total del relato y el grado de adecuación entre el *input* y un esquema ideal¹¹.

La gramática de las narraciones se establece tomando en cuenta una historia simple¹² y el tipo de regla que se postula es una regla *si – entonces*, es decir, una regla que inicia una operación en presencia de algún *input* o señal.

Se postula como unidad de análisis el *episodio*, compuesto por un comienzo, un desarrollo y un final. La conexión entre episodios es temporal o causal y puede haber episodios incrustados. Cuando el relato consiste en una serie de intentos para alcanzar metas y estos son insatisfactorios, cada resultado induce al protagonista a formar un subobjetivo al servicio del objetivo más importante representado en el nivel más amplio.

Los episodios conectados temporalmente aparecen en el mismo nivel del árbol; cuando la conexión es causal, es producto de una reescritura. Una historia canónica (es decir, una historia que no viola ninguna regla de reescritura) no necesita especificar las conexiones causales entre nudos en la estructura superficial.

Las reglas transformacionales permiten efectuar supresiones y reorganizar los nudos. Los nudos terminales representan un *estado* o un *evento*. La conexión entre nudos puede ser de simultaneidad (“y”), de sucesión temporal o de causalidad. Los nudos básicos pueden aparecer solo en ciertos lugares del árbol y tienen más restricciones en su formato y conexiones que los nudos de un nivel más alto.

¹¹ En una investigación realizada a partir de textos infantiles se comprobó la incidencia de la canonicidad del *input* en la buena recuperación episódica (Marro, Signorini & Rosemberg, 1990).

¹² Historia simple: un protagonista por episodio. No se consideran los relatos conversacionales.

En cuanto a la relación entre codificación y recuerdo, Mandler & Johnson sostienen que se codifica más de lo que se recuerda y que los efectos del esquema son más claros durante el recuerdo que durante la codificación. Cuanto más canónico sea un relato, más fácil será recuperarlo: el nudo básico es la unidad principal para el recuerdo; los nudos que sean suprimibles opcionalmente serán menos recordados que otros nudos básicos; los episodios conectados causalmente serán mejor recordados que los conectados temporalmente; el recuerdo de un estado o de un evento dado será función del tipo de nudo o episodio en el que ocurra.

Stein & Glenn (1979), además, se preocupan por definir un orden lógico entre categorías, entendiendo por *categoría* los tipos de información que ocurren en la mayoría de los cuentos folclóricos y las fábulas. Las relaciones intracategoriales especifican el grado en que una categoría influye o precede lógicamente a la aparición de un subconjunto de categorías.

Las categorías que las autoras postulan son las siguientes:

- marco: sus funciones son introducir el personaje principal y describir el contexto espacio-temporal en el que se produce la historia;
- sistema episódico: categoría de orden superior que incorpora la estructura entera de la historia, excluyendo la de marco;
- episodio: secuencia que incluye eventos internos y externos que influyen en el personaje, la respuesta interna del personaje (metas, conocimientos, planes) a esos eventos, la respuesta externa del personaje a esas metas y la consecuencia que resulta de las respuestas previas;

- evento inicial: su función es provocar una respuesta en el personaje principal;
- respuesta: respuesta interna más una secuencia del plan;
- secuencia del plan: plan interno y aplicación del plan;
- resolución: puede expresar el éxito o el fracaso en el logro de las metas por parte del personaje; puede marcar algún otro cambio en la secuencia de eventos causados por las acciones del personaje; puede iniciar o causar una reacción del personaje.

Las relaciones entre episodios son, como en el caso anterior, de simultaneidad, tiempo y causa.

2.2.3. Algunas críticas desde la psicolingüística y desde los enfoques cognitivo-textuales

Desde posiciones psicolingüísticas cognitivistas se ha realizado una crítica de la noción de esquema y de la noción de gramática de las narraciones, dado que, si bien son operativas para establecer la estructura de la narrativa, esto no significa que sean apropiadas para dar cuenta de los procesos que los sujetos llevan a cabo para comprender, recordar y, especialmente, producir una narración.

Denhière (1987) sostiene que para construir el significado del texto, el oyente/lector debe deslinealizar el flujo de información que el texto proporciona para construir estructuras mentales más o menos análogas a las del escritor/narrador. Aunque pareciera que hablan de lo mismo –pasar de una estructura superficial a una estructura profunda–, Denhière se refiere a la construcción del sentido de un texto, no ya a “comprender y recordar”, y adopta un enfoque procedural sobre el texto que incluye la noción de *estrategia* en cuanto al procesamiento.

La noción de estrategia difiere de manera importante de la noción de regla, en la medida en que una estrategia implica una *acción* humana, un comportamiento orientado hacia un objetivo, intencional, consciente y controlado. Se trata de una instrucción global para cada elección que el sujeto tenga que hacer durante el desarrollo de la acción. Una regla, en cambio, define pasos posibles de una manera estándar.

Van Dijk & Kintsch (1983) consideran que existen tres tipos de estrategias:

discursivas: las empleadas en la comprensión, producción y reproducción del discurso;

lingüísticas: relacionan la superficie textual y oracional con las representaciones semánticas subyacentes;

cognitivas: implican el uso del conocimiento del mundo, del conocimiento episódico (memoria en sentido estricto) y el uso de otra información cognitiva, como las creencias, opiniones, actitudes, intereses, planes, objetivos.

Las estrategias cognitivas son procedimientos globales de decisión: son las propiedades específicas de planes que controlan los pasos locales de resolución de problemas; las estrategias lingüísticas, en cambio, son estrategias de uso, es decir, no son preprogramadas, no tienen un propósito, no son conscientes o verbalizadas. En este sentido, las estrategias lingüísticas son un complemento para una cantidad de comportamiento verbal en términos de *reglas*. El conocimiento se da en forma de reglas, pero su uso es estratégico.

Como las estrategias son flexibles, emplean varios tipos de información al mismo tiempo y se adaptan a los cambios continuos en el desarrollo entre emisión y contexto.

Combinan la información inductiva (*bottom-up*) con la información deductiva (*top-down*) y son sensibles al contexto.

En una etapa posterior a la señalada en 2.1.1, van Dijk pasa de un enfoque centrado en el texto como objeto teórico a un enfoque que focaliza en el texto como proceso. Así, al explicar los cambios producidos en el modo de concebir el procesamiento textual desde un punto de vista cognitivista, van Dijk plantea:

“(...) los primeros enfoques que se dieron al estudio de la comprensión eran, por decirlo así, demasiado ‘estructurales’ y, en consecuencia, demasiado estáticos, problema que es común en la mayoría de las formas del estructuralismo. Influídas por los modelos estructural o generativo de la lingüística y del análisis del discurso, las teorías adoptaron el proceso ordenado y de niveles específicos del análisis estructural que hacen los usuarios de la lengua, y así se llegó a una descripción de las representaciones mentales que era cercana a las explicaciones similares de las emisiones verbales.

Sin embargo, la verdadera comprensión del discurso es mucho más compleja, y especialmente, más ‘dinámica’. Para poder dar cuenta de los procesos ‘en línea’ que se dan en la producción de textos o en la comprensión, necesitamos una nueva perspectiva que Walter Kintsch y yo hemos denominado ‘estratégica’” (1983 :154-155).

Por consiguiente, van Dijk & Kintsch proponen un modelo de procesamiento del discurso que definen como un procesamiento estratégico en el que se construye una representación mental en la memoria, usando información interna y externa, con el objetivo de interpretar el discurso. Este modelo se define como:

- constructivista, porque las representaciones, provengan o no de datos lingüísticos se construyen;

- interpretativo, porque esta representación se interpreta, es decir, se construye significado;
- simultáneo, porque postula un tratamiento *on line* del discurso;
- presuposicional, porque la comprensión no solo implica el procesamiento y la interpretación de los datos externos, sino la activación y uso de información interna (cognitiva) que puede considerarse como una presuposición cognitiva del proceso de construcción;
- estratégico, porque supone que los individuos utilizan de manera flexible varios tipos de información interna o externa.

Denhière (1987) utiliza este marco teórico para la realización de experiencias de recuerdo de distinto tipo con adultos y con niños. Sus conclusiones más interesantes consisten en que, según los datos experimentales que aporta, si bien lo que se conserva en la memoria es la macroestructura semántica, no todos los niños utilizan el mismo esquema cognitivo/narrativo para analizar la información del relato. De manera que el esquema narrativo no sería, entonces, la representación de la estructura canónica del relato, sino más bien una estructura de significado, y el episodio constituiría la macrounidad cognitiva de tratamiento de la información. “Durante el recuerdo, el esquema narrativo se utiliza como plan que guía la búsqueda en la memoria de la significación del relato” (Denihère, 1987).

Los trabajos centrados en la noción de esquema narrativo (representación cognitiva prelingüística de las acciones y de sus encadenamientos) se preocupan por la comprensión de textos y no por su producción; el principal interés de este trabajo, en cambio, es ana-

lizar producciones, no con el objetivo de estudiar esquemas de comprensión, sino para ver, justamente, diferentes estrategias de producción textual.

Fayol (1987) señala, acertadamente, que los estudios de psicolingüística que trabajan sobre la noción de *esquema* no pueden dar el paso de la comprensión a la textualización (*mise en texte*) y que, en cuanto los investigadores se preocupan por cómo se “arma” un texto narrativo, cómo se produce, la noción de *esquema* se vuelve insuficiente.

De manera que los problemas de orden psicolingüístico en la producción textual se plantean en el nivel de la elaboración de una sucesión de microproposiciones –el texto después de una serie de transformaciones– cuyo resultado es que el relato no sea una simple yuxtaposición de enunciados. El problema está, justamente, en el paso de una organización cognitivo-semántica jerárquica a otra lineal. En este sentido, para este autor, el esquema narrativo constituiría una etapa intermedia entre ambas organizaciones.

A modo de resumen, los trabajos realizados a partir de la noción de esquema (Mandler & Johnson, 1977; Stein & Glenn, 1979), es decir, que retoman las ideas de Bartlett (1932), fundamentalmente se ocupan de estudiar, desde el punto de vista evolutivo, qué es retenido en la memoria y por qué, apoyándose en estructuras de los textos narrativos elaboradas sobre la base de reglas de reescritura en el sentido de la gramática generativa. El problema central que presentan estos trabajos es el de la concepción restringida del proceso de comprensión, dado que no consideran la noción de estrategia, al subordinar todo el proceso a la noción de “esquema”. Por otra parte, como señala Fayol (1987), son insuficientes para enfocar los problemas involucrados en la producción textual, especialmente, la infantil. Sin embargo, proponen nociones que son operativas

para el análisis de las producciones textuales, como por ejemplo, la de episodio o nudo. Las perspectivas cognitivo-textuales, en cambio, ponen el acento en la noción de estrategia y en los procesos de producción y de comprensión de los textos. En este último intervienen aspectos del texto y aspectos cognitivos, conocimientos previos y creencias de los sujetos. Desde una perspectiva cognitivo-textual (van Dijk & Kintsch, 1983) se plantea que cuando se les solicita a los sujetos que vuelvan a contar, estos utilizan la macroestructura como una clave que produce tanto la información sobre las macroproposiciones como las macroproposiciones relacionadas que ya se encuentran en la memoria. Este modelo, además, sostiene que los sujetos ponen en juego diferentes estrategias en el momento de procesar un discurso. Desde la psicolingüística se plantean enfoques que retoman estas ideas cognitivo-textuales y que, por lo tanto, critican la noción de esquema y la noción de gramática de las narraciones, al señalar que no dan cuenta de los procesos que los sujetos llevan a cabo para comprender, recordar y, fundamentalmente, producir una narración (Denhière, 1987; Denhière & Baudet, 1987; Fayol, 1985b; Fayol, 1987).

Las nociones de *estrategia* y de *textualización* son operativas en los análisis presentados en los capítulos que siguen (cfr. capítulos 6, 7 y 8).

2.3. El desarrollo del discurso narrativo

2.3.1. Discusión preliminar

El estudio del discurso narrativo es un tema “clásico” en las investigaciones en adquisición del lenguaje. Esto, por supuesto, no es casual. Por una parte, es posible considerar que se trata de un discurso “natural”, por otra, su estudio permite investigar aspectos

que ningún otro discurso presenta de la misma manera: aspectos vinculados con la memoria a corto plazo, la memoria episódica y la memoria a largo plazo –especialmente en los estudios sobre comprensión– y aspectos centrales en el desarrollo de los procedimientos de atribución de cohesión y coherencia textual en la producción. Pero, además, el estudio del desarrollo de este discurso es una puerta de acceso a muchos otros problemas: relaciones causales, relaciones temporales, interacción entre adultos y niños, etc. De manera que se trata de un campo de estudio muy vasto y que todavía tiene muchos temas por explorar.

Ahora bien, ¿por qué hablar de discurso “natural”? En realidad, esta cuestión se enmarca dentro de la discusión sobre cuál es el significado de la expresión “dominio del lenguaje” (discusión que se desarrolló parcialmente en el capítulo 1). Si se sostiene que dominar una lengua significa dominar su gramática, entonces no tiene sentido hablar de desarrollo discursivo; en cambio, si dominar una lengua implica, además, dominar sus usos discursivos, sus modalidades de interacción, la adecuación a la situación comunicativa, etc., entonces sí tiene sentido dedicarse al estudio del desarrollo discursivo.

Además, esta posición implica incluir dentro de la competencia lingüístico-comunicativa (Hymes, 1984) la competencia sobre las clases textuales (Heinemann & Viehweger, 1991) y, asimismo, postular que estas competencias se desarrollan paralelamente a la competencia lingüística.

Por otra parte, las clases de texto están vinculadas a situaciones de uso y, por lo tanto, la competencia sobre las clases textuales está directamente relacionada con el tipo de interacción que los sujetos tienen en situaciones comunicativas diferenciadas. En este senti-

do, es posible plantear “clases primarias” como la conversación y la narración y “clases no primarias” como, por ejemplo, el artículo científico.

Como sostuve en el capítulo 1, considero que una teoría productiva de adquisición del lenguaje debe preocuparse por el desarrollo en todos los niveles lingüísticos, entre los que incluyo el nivel discursivo y el nivel pragmático. Es más, podría admitirse que junto a la predisposición genética para la adquisición del lenguaje, que justifica la rapidez y corrección con que los niños comprenden y producen estructuras tan complejas como las de la sintaxis, existe una predisposición para ciertas formas de interacción lingüística básicas: el diálogo y la narración de hechos vividos –Bruner (1985) se refiere a esta última posibilidad–.

El desarrollo del discurso narrativo no se produce de manera aislada, sino que se da, siempre, en marcos interactivos. Los niños empiezan a narrar en el marco del contexto de sus conversaciones cotidianas, cuando empiezan a producir enunciados en pasado. Un enunciado en pasado provoca un rompimiento con el anclaje enunciativo del *aquí* y del *ahora* y lo desplaza: el discurso, por lo tanto, debe poder asumir este nuevo anclaje y estructurarse en relación con él.

En este sentido, Fayol (1987) sostiene que el desarrollo de la competencia narrativa constituye un paso gradual y lento del *marco conversacional* al *relato*: en el primero, los hechos relatados remiten a un turno de habla en el que aparecen las marcas del anclaje enunciativo fuerte respecto de la situación de enunciación; en el segundo se produce la progresiva desaparición de las marcas del anclaje enunciativo. Fayol se refiere, por supuesto, a las narraciones de hechos vividos. En este sentido plantea que “l'enfant ne

peut saisir le fonctionnement intra-textuel des marques que dans la mesure où il peut le mettre en rapport avec une structure cognitivo-sémantique représentant les séquences d'action et leurs modes d'enchaînement" (: 233).

2.3.2. Investigaciones sobre desarrollo del discurso narrativo

En general, las investigaciones sobre desarrollo del discurso narrativo se realizan con niños a partir de los cuatro/cinco años y hasta aproximadamente los 13 años. Cecilia Perroni (1983b) llevó a cabo un interesante estudio longitudinal de las producciones de dos niños a partir de los dos años de edad. Perroni señala la aparición de protonarrativas, es decir, intentos de narrar, a los 2;7 años. Sostiene que este tipo de discurso tiene sus orígenes en situaciones interactivas entre adulto y niño, en las que cada uno asume roles específicos en la interacción verbal. El adulto tiene una actuación especialmente activa en esta fase inicial que consiste en plantearle al niño preguntas cuyas respuestas favorecen esta clase de discurso. Denomina a este procedimiento "elicitación" del discurso narrativo y verifica que se va haciendo más complejo a medida que el desarrollo lingüístico de los niños es mayor. La pregunta más primitiva refiere al origen de los objetos presentes o a cambios acerca de los objetos presentes ("¿Quién te dio eso?", "¿Quién le escribió la cara a la muñeca?") y puede categorizarse como "comentarios sobre la historia de los objetos" en los que hay una referencia a hechos pasados. Conjuntamente, desde los comienzos de los 2 años, en las interacciones se produce lo que Perroni denomina "surgimiento del juego de contar", típico procedimiento de construcción conjunta de narrativas. Estos se asimilan a los juegos no verbales en los que el adulto y el niño adoptan roles fijos. De manera característica los adultos producen tres tipos de preguntas y, en general, mantienen el orden de presentación:

- las que inciden en la localización espacial del acontecimiento;
- las que inciden en la presentación de los *personajes*;
- las que inciden en la acción propiamente dicha.

Estas preguntas, referidas frecuentemente a hechos que el niño y el adulto vivieron de manera conjunta, permiten que los niños organicen sus recuerdos en la forma de un discurso narrativo. Es interesante señalar que Perroni no encuentra en esta etapa preguntas sobre la localización temporal de los acontecimientos. Su hipótesis es que los niños no poseen, todavía, nociones temporales y que estas se construirán, justamente, a partir de la producción de discurso narrativo: “A análise da fase das proto-narrativas mostra que nessa transação verbal em que os dois – adulto e criança – estão envolvidos, o adulto “ajusta” o seu comportamento tanto à natureza da tarefa (construção de discurso narrativo), como à fase do desenvolvimento lingüístico da criança” (:63)¹³.

El análisis del proceso de desarrollo a partir de los tres años muestra la aparición de tres tipos de narrativas: las *historias* (narrativas ficcionales canónicas de la cultura), los *relatos* (narrativas construidas por el narrador para recuperar lingüísticamente una secuencia de experiencias personales) y los *casos* (actividad libre del narrador en la que se presentan acciones/eventos inspirados en la experiencia todavía precariamente organizada en la memoria). En este momento, empieza a emerger una “técnica narrativa” primitiva conjuntamente con el surgimiento, por parte del adulto, de la pregunta con *cuán-*

¹³ En realidad, en las interacciones entre niños mayores que los de este estudio y adultos, realizadas con el objetivo de elicitar narraciones, los adultos también producen ajustes permanentes que proporcionan un *andamiaje* para que los niños puedan seguir narrando (Hausendorf, 1993; Hausendorf & Quasthoff, 1992; Mc Namee, 1987). Hausendorf (1993), por ejemplo, sostiene: “L’étayage que l’on avait analysé en vue de l’acquisition linguistique du jeune enfant se retrouve donc avec ses aspects les plus importants quand il s’agit du développement des compétences discursives chez des enfants plus âgés. Ainsi pourrait-on, par analogie avec le *Language Acquisition Support System* (LASS) qu’ a proposé Bruner, parler d’un *Discourse Acquisition Support System* (DASS)”.

do. Las primeras respuestas de los sujetos no indican el establecimiento de relaciones temporales entre eventos: con frecuencia responden con su ubicación temporal. El adulto va ofreciendo anclajes temporales que poco a poco van siendo utilizados por los niños. A los 4 años los niños “dominan una técnica narrativa”.

Si se consideran de manera general las investigaciones sobre producción de narrativas, es posible establecer factores globales que intervienen en el desarrollo narrativo:

- a) Los niños reconstruyen, a nivel representativo, los hechos y sus reglas de encajamiento. Como resultado construyen representaciones cognitivo-semánticas modelizables en términos de *esquemas*.
- b) Durante sus interacciones, los niños se encuentran en situaciones en las que, al anunciar algo nuevo, se les piden precisiones respecto de antecedentes y consecuencias de lo relatado. La experiencia hace que se anticipen a las preguntas y proporcionen toda la información por medio de un relato.
- c) Los niños se ven confrontados a textos narrativos.

También es posible plantear generalizaciones respecto de los procesos de textualización, vinculados estrechamente a la evolución en la producción de las marcas de cohesión:

- a) Predominio de la continuidad temática (Karmiloff-Smith, 1985).
- b) Construcción del sistema de oposiciones intratextuales de las formas verbales;
- c) Anclaje respecto de la situación de enunciación. Cuanto mayor distanciamiento tengan los textos, más autónomos serán.

En su trabajo sobre adquisición del relato, Fayol (1985b) propone un tipo de representación que sería en principio enactiva (Bruner, 1984d), independiente del lenguaje. Esta produciría esquemas cognitivos tales que permitirían su posterior *actualización* por medio del lenguaje. De este modo, independiza la producción de los textos de los aspectos vinculados a su comprensión. Por otra parte, estipula criterios lingüísticos para definir textos más o menos narrativos tomando en cuenta el tipo de autonomía que los textos presentan respecto de la situación de enunciación¹⁴. Sostiene que si se toman en consideración estos aspectos, “(...) les problèmes n’ont plus trait au narré et à son organisation mais à la *narration*, c’est -à-dire aux opérations mentales et moyens mis en oeuvre par le locuteur pour mettre en mots son discours, pour parvenir à un compromis acceptable entre les exigences diverses d’une tâche complexe. Et celle-ci se complique encore si l’on considère en plus les contraintes pragmatiques: évaluation de l’interlocuteur, introduction d’informations pertinentes non encore formulées, évaluation du narré lui même...” (Fayol, 1985b :33)

De acuerdo con lo anterior, el dominio del discurso narrativo está relacionado, básicamente con:

- a) la capacidad para retener en la memoria acontecimientos o textos;
- b) la capacidad para poner en texto lo almacenado en la memoria;
- c) la capacidad para producir un texto coherente;
- d) la capacidad para producir un texto cohesivo;
- e) la capacidad para producir los anclajes enunciativos necesarios que hagan lo más autónoma posible la narración;
- f) la capacidad para adoptar una perspectiva desde la cual narrar.

¹⁴ Este criterio de “autonomía” se considera luego una variable en el análisis de los textos. Ver, especialmente, capítulos 7 y 8.

Esta enumeración pone en evidencia, entonces, el espacio de cruces entre dominios lingüísticos y cognitivos que constituye el discurso narrativo.

Los trabajos más relevantes sobre producción de textos narrativos se dedicaron mayormente a dos problemas: por una parte, a los relacionados con la recuperación episódica en las producciones narrativas¹⁵, por otra, a los relacionados con la cohesión textual y con el anclaje enunciativo. Considero que este último es el campo en el que los estudios produjeron más avances, ya que este tipo de análisis permite llegar a conclusiones explicativas acerca de los procesos de textualización en interacción con los procesos cognitivos de los sujetos. En este sentido, las producciones infantiles no son vistas como “carentes de”, no se supone que los sujetos posean una competencia incompleta en cuanto a las posibilidades de producir textos cohesivos, sino que adaptan la producción de sus textos y la utilización de los elementos lingüísticos que permiten la cohesión y coherencia textuales, a sus capacidades cognitivas.

Como señalé anteriormente, los niños producen sus primeras narraciones en situaciones dialógicas, cuando el adulto proporciona las preguntas que van organizando *respuestas narrativas*, cuya función es dar cuenta de algún aspecto de la situación evocada. A partir de los cinco años, desde el punto de vista comunicativo, el panorama narrativo de los niños es el siguiente: narraciones de hechos vividos, narraciones ficcionales infantiles prototípicas de una cultura determinada y lo que Perroni (1983a) considera “collages”, es decir, la adaptación de una historia para la creación de otra. El hecho de que los niños puedan producir un texto narrativo, de cualquiera de las tres clases antes mencionadas,

¹⁵ Los trabajos sobre producción de narraciones tienen dos vertientes: una vinculada directamente a la producción, que es la verificación de la aplicación de una superestructura esquemática en la producción; la otra, en cambio, relacionada con la comprensión de narraciones, dado que, con frecuencia, esta recuperación se convierte en una medida de la comprensión de la narración fuente.

implica que pueden apartarse del *aquí* y del *ahora* del sistema de referencias actual y entrar en otros sistemas de referencias no comprometidos con lo actual. Es decir que la posibilidad de narrar está vinculada, en primera instancia, a la posibilidad de dominar el sistema deíctico-temporal respecto del momento de la enunciación del texto. Además, para convertirse en un “buen narrador”, es necesario dominar los aspectos superestructurales del texto y los recursos cohesivos del mismo.

Los ejes centrales que aparecen en los estudios sobre el desarrollo de la competencia narrativa son tres:

- el dominio de los aspectos deícticos, tanto endofóricos cuanto exofóricos;
- el dominio de los aspectos verbales del texto;
- el dominio de los recursos cohesivos interproposicionales.

Existe un acuerdo generalizado en la literatura respecto del hecho de que los niños construyen, en primer término, narraciones en las que la coherencia es local y luego van pasando a textos con coherencia global: este pasaje se produciría aproximadamente entre los 7 y los 9 años (Bamberg, 1987; Berman & Slobin, 1994; Hickmann, 1987a; Hickmann et al., 1988; Karmiloff-Smith, 1985).

Aun cuando existen múltiples trabajos sobre desarrollo del discurso narrativo, es posible plantear tres líneas directrices en estas investigaciones, que responden a marcos teóricos diferentes: a) los estudios de la escuela funcionalista, dirigidos básicamente por Dan Slobin y Ruth Berman, quienes publicaron en 1994 un libro que resume las investigaciones translingüísticas desarrolladas durante muchos años a partir de un mismo instru-

mento de elicitación¹⁶; b) los trabajos provenientes de escuelas psicológicas que atienden a problemas lingüísticos y los relacionan con problemas cognitivos (Hickmann, 1985; Hickmann, 1987a; Hickmann, 1995; Hickmann et al., 1988; Karmiloff-Smith, 1992; Karmiloff-Smith, 1985) y c) las investigaciones de la escuela francesa y ginebrina, que se ocupan especialmente de los problemas vinculados con el anclaje enunciativo de los textos dentro del marco de la teoría de Culioli (Culioli, 1990; Fayol, 1985a; Fayol, 1985b; Fayol, 1986; Fayol, 1987).

En realidad, no existe contradicción entre los resultados encontrados por estas diferentes escuelas, sino que, más bien, se trata de diferentes perspectivas sobre el objeto. En cambio, es posible encontrar diferencias significativas en el plano metodológico, que señalaré en el capítulo 4.

Con anterioridad al trabajo de Berman & Slobin, dentro de la misma línea funcionalista, Bamberg (1987) realiza una investigación exhaustiva sobre el desarrollo del discurso narrativo utilizando un instrumento que dio lugar a un sinnúmero de investigaciones (cfr. nota 16 en este capítulo).

El objetivo de su trabajo es determinar cómo los niños construyen puntos de contacto entre sus primeras producciones narrativas y las de los adultos, lo que se logra de manera prácticamente total entre los 12 y los 14 años. Su hipótesis es que es posible demostrar, por medio de un detallado análisis de las relaciones entre formas lingüísticas y sus funciones en áreas acotadas del desarrollo del lenguaje, que los niños, desde una temprana edad, comienzan a incursionar en las características de las estructuras narrativas

¹⁶ El instrumento también se utilizó en investigaciones en español (Bocaz, 1987; Bocaz, 1997a; Sebastián & Slobin, 1994) y en esta tesis (cfr. capítulo 6).

utilizando los recursos lingüísticos de que disponen. Su punto de partida teórico es que no es plausible plantear que los niños dominan el esquema narrativo para comprender las narraciones pero no para producirlas. A cambio, sostiene que es más productivo suponer que los niños pequeños intentan expresar sus primeras representaciones utilizando partes del sistema lingüístico no adecuadas desde el punto de vista adulto, y que este tipo de uso daría lugar a formas de expresión ambiguas y típicamente infantiles. En este sentido, su trabajo se centra en el estudio del sistema de dos mecanismos lingüísticos cohesivos: la referencia anafórica y el uso de los tiempos verbales. Concluye que, dado que ambos sistemas están limitados por restricciones tanto en el nivel local como en el global del relato, las formas particulares se emplean multifuncionalmente, es decir, no es posible obtener una esquematización simple del tipo de forma-función en una relación uno a uno. Así, los datos muestran que el primer sistema que el niño construye se debe a una estrategia de organización global, como resultado de una estrategia de procesamiento *top-down*: la forma pronominal se utiliza para el logro de la progresión de la trama y la forma nominal para las desviaciones menores respecto de la línea argumental. En una segunda fase, el niño se concentra en un nivel puramente local de la organización del discurso, en la medida en que las formas funcionan con el fin de diferenciar a los protagonistas cuando su proximidad puede causar ambigüedad. Esta sistematización, que constituye una fase intermedia entre el sistema temprano y la sistematización final similar a la del adulto, puede ser considerada como una amalgama entre los mecanismos de organización del discurso en el nivel global y en el nivel local. Lo mismo se observa respecto del uso de tiempos verbales (el análisis se centra en la oposición, en alemán, entre el aspecto terminativo o completivo del tiempo perfecto). La alternancia entre ambas formas se produce a partir de un procesamiento *top-down* y no permite conectar acontecimientos local o temporalmente, ni de manera consecutiva, sino que va frag-

mentando núcleos informativos. En la segunda fase, intermedia, el tiempo perfecto sirve para reacomodar y reorganizar proposiciones de acuerdo con un eje temporal. Sin embargo, estas relaciones son solo locales. En una tercera etapa, el perfecto se utiliza para marcar la evaluación retrospectiva de un acontecimiento y se combinan los aspectos temporales y aspectuales que en las fases anteriores estaban separados.

Es decir que, en ambos fenómenos, los recorridos son similares: van del nivel global al local y terminan por incluir ambos niveles. Otra conclusión importante reside en que estos principios no parecen basarse en procesos generales de maduración, si se considera que no hay correlación entre conducta lingüística y edad:

“Dado que la estrategia global no tiene una edad específica de aparición ni tampoco dura poco tiempo, habría que pensar que la organización temprana constituye un sistema sumamente poderoso. Más allá del hecho de que el niño nunca recibe este sistema a través de los datos del *input* en esta forma y, a pesar de que el uso de la organización temprana infantil puede conducir a errores de interpretación, el sistema no es descartado por el niño durante mucho tiempo. Al contrario, parecería que el niño atravesara un largo período durante el cual practicara y fortaleciera el sistema. Este proceso de consolidación que se contrapone a la evidencia contradictoria es posible que pueda explicarse mejor en términos del crecimiento del sistema en independencia o autonomía. En forma comparable a la forma ambigua de Rubin, en la que se demuestra que el sistema de atención se ha volcado a una forma particular de identificar fondo y figura, de manera tal que le resulta imposible el reconocimiento a través de otra forma alternativa; de la misma manera podría argumentarse que durante el tiempo de aplicación productiva de la tesis por parte del niño, esta no entra en competencia con la forma adulta” (Bamberg, 1987)

Bamberg considera que lo que se produce es un proceso de “reorganización” funcional del sistema lingüístico y que un factor que funcionaría como desencadenante de esta reorganización podría ser el contacto con textos escritos.

Karmiloff-Smith (1992) también analiza el tratamiento de los recursos cohesivos en las producciones narrativas infantiles, pero su interpretación no concuerda totalmente con la que propone Bamberg. Su trabajo se diferencia, además, en otros aspectos: el tipo de situación de elicitación, el punto de vista teórico desde el que se aborda (como se vio en el capítulo anterior, la autora proviene de una línea neo-piagetiana) y el hecho de comparar los comportamientos lingüísticos con los comportamientos en otros dominios de los sistemas de representación, como el dibujo.

La autora retoma una idea ya presente en los estudios de lingüística textual (Brinker, 1971; van Dijk, 1978) al plantear que es posible que la narrativa sea coherente en cuanto a su contenido, sin que sea cohesiva desde un punto de vista lingüístico. Por otra parte, considera que el desarrollo de la cohesión lingüística implica dos problemas diferentes, aunque en íntima relación: a) la organización de las representaciones lingüísticas almacenadas en la memoria de manera de formar un sistema y b) la creación, en el nivel cognitivo, de un sistema de control que restrinja la producción del discurso. Así, en el caso de narraciones producidas a partir de un estímulo narrativo icónico, en primer término, los niños carecen de la capacidad para distanciarse del estímulo y, por lo tanto, producen emisiones vinculadas directamente a cada una de las imágenes proporcionadas. En una segunda etapa, es la superestructura textual la que impone las restricciones: los niños producen narraciones más pobres en cuanto a los detalles, pero utilizan los diversos recursos de cohesión gramatical como marcadores de la coherencia de los textos. Finalmente, los niños son capaces de armar una historia reflejando con exactitud lo representado icónicamente.

Estos datos que, en general, coinciden con los encontrados por Bamberg tienen, en Karmiloff-Smith, una explicación basada en el control cognitivo de la producción dis-

cursiva. Esta explicación se fundamenta en la interpretación del *proceso* de producción textual, más que en el análisis de los textos como productos terminados:

“(...) such comparisons tend to result in posting a unilateral language/cognition relationship at the expense of exploring possible two-way interactions. The process oriented comparison, by contrast, opens the possibility of dynamic, two-way interactions and entails a specifically functional framework, rather than syntactic or semantic, for the linguistic part of comparison.

The process oriented approach also makes it possible to entertain hypotheses about modularity, despite the search for some cross-domain process generalities, provided that a clear distinction is drawn linguistically between the lexicon, the morphology, and the sentential grammar, on the one hand, and the functions of identical surface forms at the discourse level, on the other hand. This entails making both a theoretical and empirical distinction between behavioral change and representational change, arguing that the identical surface output can stem from totally different underlying representations”
(Karmiloff-Smith, 1985 :186-187)

A partir del análisis de los datos sobre uso de recursos cohesivos para el mantenimiento de la referencia intratextual, Karmiloff-Smith concluye que es posible determinar tres niveles diferentes de desarrollo: un nivel 1, que denomina fase ‘procedural’. En este, el *output* lingüístico está generado por un proceso “dirigido por los datos” –un proceso *bottom-up* en términos de van Dijk & Kintsch (1983)–, en el que los niños describen cada una de las imágenes con enunciados correctos desde el punto de vista sintáctico y con riqueza en el campo léxico. El producto es una serie de enunciados yuxtapuestos desde el punto de vista local pero que carece de unidad narrativa. El adulto interpreta cohesivamente ese texto, pero el proceso que lleva al niño a producirlo no es global. En el nivel 2, denominado ‘metaprocedural’, el proceso cognitivo que dirige la producción textual es, en cambio, *top-down*: permite que el niño controle la conexión entre los enunciados. En contraste con el nivel anterior, estas narraciones son pobres desde el

punto de vista léxico y carecen de detalles. Desde el punto de vista del proceso, lo que los sujetos hacen es trabajar sobre las representaciones procedurales para organizar el todo en un unidad. Para esto, generan un procedimiento rígido pero simplificado que consiste en que la apertura de los enunciados asegure la referencia al sujeto temático de las narrativas (personaje principal). En el nivel 3, el proceso combina los dos anteriores, de manera que la riqueza léxica y los detalles de la narrativa vuelven a aparecer pero, esta vez, están acompañados de una organización global del texto: los niños producen marcadores lingüísticos diferenciados en coincidencia con la dinámica del discurso que se produce. En estas tres fases, los sujetos están *resolviendo problemas* y utilizan diferentes estrategias para hacerlo; estas estrategias pueden ser analizadas si se distingue, como lo hace Karmiloff-Smith, entre cambio de comportamiento y cambio representacional.

En la línea de investigaciones a partir de imágenes, Ruth Berman y Dan Slobin (1994) coordinaron un extenso programa de investigación desde una perspectiva funcionalista, es decir, desde una perspectiva que considera que la forma y la función interactúan en el desarrollo, que la forma está constituida por un amplio rango de recursos lingüísticos y la función por los propósitos a los que sirven dichas formas en el discurso narrativo. El estudio se centra en tres temas:

- el filtrado de la experiencia a través del lenguaje;
- el “empaquetamiento” de la descripción de eventos en unidades más largas para los propósitos de la narración;
- el desarrollo cognitivo y psicolingüístico que permite que maduren las opciones anteriores.

El filtrado de las experiencias se produce, según estos autores, a través de la elección de una perspectiva narrativa, con lo que se logran eventos verbalizados. Este filtrado se producirá de acuerdo con los objetivos comunicativos del niño y con el conjunto de opciones disponibles en cada lengua. Pero, además, para que una narración tenga calidad, los eventos deben ser “empaquetados” en construcciones jerárquicas. En este sentido, los niños más pequeños (en esta muestra tienen 3 años) disponen de menos opciones, ya que, cognitivamente, no pueden conceptualizar el rango total de perspectivas codificables; comunicativamente, no pueden valorar por completo el punto de vista del oyente y, lingüísticamente, no pueden disponer de un rango completo de recursos formales.

A través del estudio de un amplio rango de fenómenos lingüísticos en lenguas tipológicamente diferentes, los investigadores establecen los siguientes perfiles de desarrollo respecto de la evolución de las capacidades narrativas:

- a) A los tres años, los vínculos entre enunciados están motivados espacialmente, como una descripción figura por figura.
- b) La mayoría de los sujetos de cinco años produce narrativas con una organización temporal en el nivel local, esto es, en la secuencia de cláusulas.
- c) La mayoría de los sujetos de nueve años producen secuencias temporales y causales de eventos parcialmente elaborados.
- d) Algunos sujetos de nueve años y los adultos presentan una organización global del texto alrededor de una acción/estructura organizada.

Desde una perspectiva socioconstructivista, Maya Hickmann produjo una serie de trabajos sobre desarrollo narrativo dedicados a diversos problemas –básicamente, relaciones de coherencia y de cohesión, discurso referido y modalidad epistémica (Hickmann,

1995)–. En cuanto a las variaciones evolutivas en el uso de las expresiones referenciales en el discurso narrativo, la autora sostiene que se deben a las funciones que los sujetos les otorgan a estos recursos lingüísticos en el discurso. Esto hace necesario un estudio previo profundo de las propiedades semánticas y pragmáticas de estos recursos¹⁷. Por otra parte, discute la relación entre el dominio de las formas lingüísticas en el discurso y las propiedades cognitivas generales: “(...) inferences from children’s speech about their cognitive development must attend from functional/pragmatic changes in their linguistic repertoire and that this repertoire has its own systemic organization which can not be reduced a priori to other forms of organization” (Hickmann, 1987b: 183).

En un estudio translingüístico (Hickmann, 1987a), la autora encuentra que las tendencias con respecto a la introducción de referentes en los relatos infantiles puede resumirse de la siguiente manera:

- a) En todas las lenguas estudiadas los niños utilizan recursos deícticos¹⁸ hasta una edad relativamente avanzada.
- b) Hasta los siete años presuponen la existencia de los referentes cuando los mencionan por primera vez o los introducen por medio de formas y estructuras diversas que están, en general, ancladas en el contexto extralingüístico.
- c) Cuando aparecen procedimientos intradiscursivos se trata, en general, de marcas locales.

Los resultados de Hickmann difieren en algunos aspectos de los encontrados por Karmiloff-Smith y los autores funcionalistas. Estas diferencias se deben, en parte, a los es-

¹⁷ Esta aclaración quizás parezca redundante para los lingüistas, pero es frecuente enfrentarse a trabajos provenientes de la psicología evolutiva en los que las categorías lingüísticas que se analizan se dan como algo dado (cfr. el análisis de las investigaciones realizadas dentro del marco piagetiano en el capítulo 1).

¹⁸ Hickmann opone deíctico (exofórico) a anáfora (endofórica).

tímulos utilizados y al tipo de presuposición compartida entre entrevistador y entrevistado, puesto que Hickmann trabaja a partir del relato de una película (recuerdo inmediato) no vista por el entrevistador. Estas diferencias se analizan con mayor detalle en la revisión de situaciones experimentales de elicitación de narrativas (cfr. capítulo 4). De todos modos, creo que los aportes más importantes de Hickmann en este tema se realizan cuando considera los aspectos metapragmáticos del discurso narrativo, es decir, los aspectos vinculados al uso del discurso referido, tema del próximo capítulo.

Los trabajos de la escuela ginebrina se caracterizan por su atomización: los problemas que se tratan están enmarcados en una postura discursiva global, o sea, provienen de la idea general de que es necesario estudiar los tipos de anclajes enunciativos que aparecen en los discursos narrativos infantiles, pero esos problemas no se integran en conclusiones generalizadas. Por otra parte, se utilizan y comparan, en cuanto a sus resultados, textos que surgen de diferentes situaciones de elicitación, sin atribuir diferencias de conductas lingüísticas a las diferentes situaciones experimentales. El autor más importante dentro de esta corriente es Michel Fayol, quien realizó un trabajo general sobre adquisición del relato (Fayol, 1985b) y varios trabajos sobre problemas de cohesión, como el uso de los tiempos verbales (Fayol, 1985a) y el uso de los conectores (Fayol, 1986) (ambos en relatos escritos). Respecto del uso de los tiempos verbales, concluye que la correspondencia entre marcas formales y categorías macroestructurales lleva a pensar que el narrador utiliza las oposiciones temporales para centrarse en ciertos elementos del relato y para aumentar la tensión. Se trata, por lo tanto, de una dimensión que va más allá de la oración y que se relaciona con la organización del discurso. Esto no sucede en los sujetos más jóvenes de su muestra, quienes no presentan oposiciones temporales que organicen sus relatos. En el caso de los conectores, afirma que "(...)

l'absence ou la présence de connecteurs relève de conditions que l'on pourrait qualifier de pragmatiques et qui tiennent aux fonctions textuelles assurée par ce type de mots. (...) les connecteurs surviennent à des emplacements "*stratégiques*", lorsqu'il s'agit de signaler l'existence d'une relation peu perceptible, de faire valoir le caractère inattendu d'un événement, de marquer la survenue d'une complication ou l'amorce d'une résolution. Et c'est cela que l'enfant doit découvrir: des conditions d'usage textuel" (Fayol, 1986).

* * *

En síntesis, es posible observar que, en la selección de trabajos sobre desarrollo de discurso narrativo que reseño, los problemas que se abordan son básicamente los mismos: relaciones entre coherencia y uso de recursos cohesivos. Por otra parte, aunque con pequeñas diferencias (debidas, especialmente, a las distintas situaciones experimentales), los autores encuentran aproximadamente el mismo tipo de secuencia en el desarrollo, inclusive en aspectos gramaticales diferentes pero con funciones similares en el discurso (como el caso de los procedimientos referenciales nominales y verbales). Las distintas interpretaciones, por otra parte, no son contradictorias, sino que pueden integrarse en perspectivas diferentes: los enfoques funcionalistas no realizan, esencialmente, una interpretación cognitiva de sus resultados, en tanto que los enfoques neo-constructivistas y socioconstructivistas sí la proponen. Los enfoques textualistas formulan interpretaciones cognitivas en términos procedurales pero, como es de esperar, dado los propósitos de investigación de estas direcciones, no las relacionan con aspectos de desarrollo cognitivo de los niños de manera global.

En líneas generales, entonces, es posible concluir que la investigación del desarrollo del discurso narrativo, cualquiera sea el aspecto que se estudie, debería considerar que existen tres problemas en el desarrollo de la competencia narrativa de los sujetos:

- problemas cognitivos: los niños deben ser capaces de representar secuencias de eventos de tal manera de poder formularlas *a posteriori* lingüísticamente.
- problemas lingüísticos: los niños deben poder volcar esta representación esquemática por medio de las formas lingüísticas que provee cada lengua.
- problemas comunicativos: de acuerdo con la situación comunicativa en la que se produzca el texto narrativo, los niños deberán ser capaces de subrayar o dar menor importancia a ciertos aspectos de la narración.

Estos tres factores no son independientes, sino que interactúan entre sí y constituyen los problemas centrales de la investigación sobre desarrollo del discurso narrativo.

Capítulo 3

La reflexividad lingüística: el discurso referido

En tanto categoría lingüística, el *discurso referido* ha sido estudiado desde diversas perspectivas, a las que este trabajo quiere añadir una visión evolutiva de su uso. En la lingüística, hasta que se incorporó como fenómeno vinculado a los usos del lenguaje, el discurso referido tuvo un tratamiento exclusivamente gramatical. En efecto, a partir de los estudios pragmáticos y textuales, se comenzaron a investigar sus propiedades lingüísticas, sus aspectos pragmáticos y metapragmáticos y su uso en el discurso¹.

Como señalé en la introducción (cfr. página 10), no existen muchos estudios de psicolingüística evolutiva consagrados a este tema. Esta investigación tiene como objetivo, justamente, demostrar su relevancia, dadas las relaciones de este fenómeno lingüístico con las habilidades metalingüísticas de los niños.

El propósito de este capítulo, entonces, es discutir la naturaleza de este recurso lingüístico complejo que permite introducir las palabras de otros locutores en el discurso propio, plantear una definición operatoria, y presentar los estudios sobre discurso infantil en los que se consideró este fenómeno.

3.1. El discurso referido

El discurso referido es el recurso lingüístico que permite introducir en el discurso que se produce las palabras de otros locutores, o del locutor, producidas en otra situación de enunciación. En este sentido, se integra dentro de lo que se denominan propiedades reflexivas del lenguaje, es decir, la capacidad que tiene el lenguaje de referir a él mismo y volverse lenguaje objeto. Esta capacidad había sido descrita por Jakobson (1974) como

¹ Es necesario señalar que el discurso referido es, también, objeto de estudio de la lógica y de la filosofía del lenguaje.

función metalingüística del lenguaje: “La lógica moderna ha establecido una distinción entre dos niveles de lenguaje, el lenguaje-objeto, que habla de objetos, y el metalenguaje, que habla del lenguaje mismo. Ahora bien, el metalenguaje no es únicamente un utensilio científico necesario, que lógicos y lingüistas emplean; también juega un papel importante en el lenguaje de todos los días (...)” (: 357). Aunque aquí Jakobson se refiere solamente a las actividades de glosa, en otro artículo (Jakobson, 1956) sostiene que el mensaje y el código subyacente son “vehículos de comunicación lingüística” que funcionan doblemente: pueden ser utilizados y referidos. Esto crea una cantidad de combinaciones, dentro de las que se encuentran la relación entre *mensaje* y *mensaje* (que abrevia *M/M*), es decir, el discurso referido. El resto de relaciones que Jakobson señala –*C/C*, el código remite al código; *M/C*, el mensaje remite al código; *C/M*, el código remite al mensaje– se incluyen en los estudios posteriores sobre las propiedades reflexivas del lenguaje, es decir, las propiedades del lenguaje de representar su propia estructura y uso.

Esta capacidad de las lenguas se observa en distintos fenómenos:

a) Enunciados que remiten a las condiciones de uso del lenguaje:

Ejemplo 2

No hay que interrumpir a la gente cuando está hablando.

Este tipo de enunciado no remite a propiedades estructurales del lenguaje, sino a la explicitación de normas comunicativas vinculadas al desempeño comunicativo de los hablantes.

b) Enunciados que remiten a regularidades en la estructura o funcionamiento de una lengua:

Ejemplo 3

"Parecer" es un verbo irregular.

c) Enunciados que remiten a regularidades en la estructura o funcionamiento de las lenguas en general:

Ejemplo 4

Muchas lenguas señalan las diferencias de género en los pronombres.

d) Actividades de glosa:

Ejemplo 5

"Hogar" significa "casa".

En este último caso se apela a la propiedad del lenguaje de establecer relaciones entre lexemas, en este caso de sinonimia, y de expresar dichas relaciones. El lenguaje funciona simultáneamente como el medio por el cual comunicamos y como el objeto acerca del que comunicamos.

e) Las formas indiciales: formas cuyo valor está determinado por la situación de enunciación, por lo que, para comprenderlas, los hablantes deben computar los parámetros del uso de la lengua en un contexto específico. Si consideramos, por ejemplo, el pronombre *yo*, esta forma señala un aspecto del evento comunicativo como una parte de su significado y, en este sentido, es reflexiva.

f) Los nombres propios que no denotan nada que el nombre designe por convención.

"(...) in the pure case, a proper name denotes a particular object not by virtue of

signaling some substantive information about its properties but only by indexing the existence of a conventional label for that specific object – that the object is so named. In just this sense, such names are reflexive in nature” (Lucy, 1992b: 10).

g) Ciertos recursos que permiten que los hablantes interpreten los enunciados, como los verbos performativos (Austin, 1962) o la entonación. En estos casos, según Lucy (1992b), la reflexividad no está localizada en una forma simple, sino en el diseño total del enunciado.

h) El discurso referido, en el que se refieren actos de habla particulares de diversas maneras.

La clasificación anterior permite concluir que la noción de reflexividad es más amplia que la de *función metalingüística*, puesto que no se restringe, únicamente, a las relaciones *código/código*. Como sostiene Lucy (1992b: 11): “(...) speech is permeated by reflexive activity as speakers remark on language, report utterances, index and describe aspects of the speech event, invoke conventional names, and guide listeners in the proper interpretation of their utterances. This reflexivity is so pervasive and essential that we can say that language is, by nature, fundamentally reflexive”.

El discurso referido, por lo tanto, no es un fenómeno aislado, sino que comparte características esenciales con otros fenómenos lingüísticos que integran, en conjunto, la propiedad reflexiva del lenguaje.

3.1.1. Las subclases del discurso referido. Propuesta de caracterización

Las líneas teóricas y perspectivas que abordan el estudio de este fenómeno proponen interpretaciones acerca de sus características y usos que presentan matices diferenciados. Estas distinciones incluyen la descripción de las características estructurales de sus subclases. Clásicamente, se consideran solamente tres subclases: discurso directo, discurso indirecto y discurso indirecto libre. Sin embargo, considero que es posible plantear una clasificación más refinada de las realizaciones (Gaspar, Mahler & Orellana, 1999)², como la que propongo a continuación:

a) Una categoría no reformulativa:

Cita: en las citas se realiza una reproducción literal con señalamiento de la fuente escrita (comprobable) de las palabras producidas por otro o por el mismo locutor en una situación de enunciación previa.

Ejemplo 6

Fodor sostiene: "La conducta se encuentra organizada, aunque su organización es un fenómeno derivado; la estructura de la conducta guarda la misma relación con la estructura de la mente que un efecto con su causa". (Fodor, J. (1983), *La modularidad de la mente*, Madrid: Morata, p. 21).

b) Cuatro categorías reformulativas:

² Haberland (1986), por ejemplo, sostiene que, al menos en danés, existen fundamentos para sostener que existen dos maneras básicas en que se orienta el discurso referido: el discurso directo y el indirecto, lo que es dudoso es la clasificación de las palabras referidas en dos conjuntos mutuamente excluyentes y claramente distinguibles.

Discurso directo: El locutor produce una reformulación de las palabras producidas por otro o por el mismo locutor en la que:

- se mantiene el sistema deíctico de la “situación original”;
- en la escritura aparecen marcas gráficas especiales (guión, comillas, tipo de letra diferente, indentación);
- puede o no aparecer verbo introductor;
- si hay verbo introductor, este puede estar antepuesto o pospuesto;
- el texto referido no debe ser necesariamente de carácter oracional (completo).

Ejemplo 7

“- Será una larga cura, muy larga -dijo Calcaterra- mas le aseguro que recuperará todas las funciones.”³

Discurso indirecto: El locutor produce una reformulación de las palabras producidas por otro o por el mismo locutor, en la que:

- el discurso que se refiere se integra al discurso que refiere y adopta su sistema deíctico;
- la estructura del discurso referido toma la forma de una subordinación, cuyas marcas son *que*, *si* o \emptyset ;
- es obligatoria la presencia del verbo introductor, que siempre está antepuesto.

³ Dentro del discurso directo se encuentra una subcategoría luego analizada en el corpus; el espacio dialógico-teatral, como en el siguiente ejemplo:

“- 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 el huso.”

Ejemplo 8

«Los diputados locales pidieron que se frene la extracción de petróleo» (Diario Río Negro, 12-3-97).

Discurso integrado: El locutor produce una reformulación de las palabras producidas por otro o por el mismo locutor que adopta algunas características del discurso indirecto y algunas del discurso directo: el discurso que se refiere se integra al discurso que refiere y adopta su sistema deíctico, pero incluye una emisión (cuya extensión puede variar) que es directamente atribuible al locutor original. Esta emisión se encuentra diferenciada por marcas gráficas.

Ejemplo 9

«Flores indicó que los productores catrielenses se sienten como "el basurero de Neuquén" ya que inevitablemente los hidrocarburos derramados en el Colorado pasan por la zona.» (Diario "Río Negro", 18-3-97).

Discurso indirecto libre: se usa para referir tanto palabras como pensamientos.

Ejemplo 10

Juan dijo : oh (él) estaba cansado.

En este caso, se representa el punto de vista de una tercera persona, la conciencia del personaje sin representar sus palabras reales. La función expresiva está unida a la función comunicativa: en tanto que el discurso directo las fusiona, el indirecto representa solo la función comunicativa y el discurso indirecto libre, en la narrativa, puede referir la expresión sin referir la comunicación, la conciencia puede ser reflejada independientemente de su forma comunicativa. Los recursos reflexivos del lenguaje son manipulados para romper algunas de las limitaciones impuestas por el propio código verbal.

3.2. Diferentes enfoques sobre el discurso referido

3.2.1. La perspectiva de la gramática

La descripción del discurso referido que proponen las gramáticas del español considera, básicamente, las subclases *discurso directo* y *discurso indirecto* a las que, en algunos casos, denominan *estilo directo* y *estilo indirecto*. Esto es lo que se encuentra en las gramáticas tradicionales, la propuesta presentada en la *Gramática descriptiva de la Lengua Española* (dirigida por Ignacio Bosque y Violeta Demonte) presenta diferencias con las visiones tradicionales. A continuación presento algunas de estas caracterizaciones.

El *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, editado por la Real Academia Española (1973) se dedica al tema en el Capítulo 3.19., consagrado a la subordinación sustantiva (:514). Allí, se clasifican las oraciones complementarias directas como enunciativas e interrogativas indirectas y dentro de las enunciativas proponen las de estilo directo e indirecto y, como categoría aparte, las de estilo indirecto libre. Se definen los estilos de la siguiente manera: “Llamase *directo* al estilo cuando el que habla o escribe reproduce textualmente las palabras con que se ha expresado el autor de ellas. En el estilo *indirecto*, el narrador refiere por sí mismo lo que otro ha dicho” (:517).

Con respecto a la descripción de los esquemas estructurales, la Gramática de la Real Academia Española sostiene: “En estilo directo la subordinante y la subordinada están simplemente yuxtapuestas. En el indirecto se unen por medio de la conjunción *que*, y además se producen alteraciones en los modos y los tiempos de la subordinada (...)”. Y agrega: “En las interrogativas indirectas, la pregunta se formula como una oración su-

bordinada a un verbo o locución de entendimiento y lengua” (: 521). Desaparecen la entonación interrogativa y los signos de puntuación.

Alcina Franch y Blecua (1975) remiten al tema diciendo: “Un enunciado interrogativo puede incorporarse como elemento oracional dentro de un esquema por dos medios que tradicionalmente han sido nombrados como estilo directo y estilo indirecto.” Plantean que el estilo directo se incorpora por simple yuxtaposición a un *modus* constituido por verbos de lengua. Del mismo modo que la Academia, sostienen que “se llama estilo directo cuando se reproduce exactamente el enunciado pronunciado por el sujeto (...) (: 1120). Incorporan un marco más enunciativo cuando plantean “se llama estilo indirecto cuando se adscribe al verbo dominante operando ciertas transformaciones, como referencia a lo dicho por el sujeto”.

Ofelia Kovacci (1992b), en el capítulo referente a las proposiciones sustantivas, sostiene que “las construcciones que incluyen proposiciones sustantivas (encabezadas por el constituyente *que*) en función de sujeto, objeto directo o término de circunstancial de régimen, describen la actitud (*modus*) que adopta el sujeto hablante u otro sujeto respecto del contenido (*dictum*) de la proposición (...)” y luego agrega que los predicados de habla son aquellos que incluyen “(...) verbos como *decir, afirmar, aclarar, explicar, comentar, contar, comunicar, escribir, murmurar, etc.*). Los verbos, subclase de los de “comunicación lingüística”, describen la manera como se comunica la proposición incluida” (:41).

La clasificación que propone tiene diferencias con las otras gramáticas, puesto que el discurso directo aparece definido como “oraciones mencionadas o icónicas” (en el sen-

tido de Peirce, es decir que no hay igualdad entre ambos términos, sino semejanza⁴). Luego agrega: “Estas proposiciones sustantivas son icónicas de oraciones: reproducen sus rasgos morfosintácticos y suprasintácticos (entonación)” (1992a :175). Sostiene que una oración icónica no es utilizada en el contexto en el que aparece, porque no se lleva a cabo en ese momento, sino que se trata de un discurso “evocado”, citado.

Como es posible advertir, más allá de ciertas diferencias, los criterios predominantes son:

- se trata de dos fenómenos de la misma especie con distinta realización;
- pasar del discurso directo al indirecto implica realizar operaciones con el código.

La visión gramatical tradicional plantea, entonces, que la lengua ofrece dos posibilidades diferentes para llevar a cabo lo mismo, es decir, los hablantes pueden optar entre dos formas diferentes pero cuyas funciones son iguales. Las únicas desemejanzas están en el nivel de la lengua, es decir, en las reglas gramaticales que hay que aplicar para transformar el enunciado original. Desde el punto de vista de algunas de las gramáticas, el discurso directo (DD) sirve para repetir el enunciado fuente, mientras que en el discurso indirecto (DI) las únicas transformaciones que se llevan a cabo son las descritas anteriormente.

Los trabajos gramaticales reseñados plantean aportes respecto del análisis de las formas lingüísticas, especialmente con respecto al estudio de aquellas que pueden ser consideradas como anómalas respecto de la norma (como por ejemplo el uso del subordinante

⁴ De manera que, si bien Kovacci, de alguna manera, considera el paralelismo entre ambas construcciones, no postula la literalidad en el discurso directo.

que y el sistema deíctico del DD⁵, o la aparición de formas alternativas, como la forma perifrástica y el tiempo condicional presente⁶). Sin embargo, no atienden a los aspectos funcionales del recurso lingüístico, que señalo en la sección siguiente.

La perspectiva gramatical propuesta por Maldonado González (1999) es diferente. Esta distinción se encuentra ya en el título del primer párrafo del artículo: *el discurso reproducido*⁷, al que considera un universal del lenguaje (noción que toma de Coulmas, 1986). La autora realiza una revisión de los procedimientos de cita en español y agrega que, "(...) es importante precisar que el estudio del DD y el DI, en cuanto procedimientos de cita, puede enfocarse desde dos puntos de vista: como un acto de organización textual (reproducción del discurso) o como el resultado de dicha organización (el discurso reproducido)" (:3554). Adopta el segundo enfoque puesto que considera que es aquel en que se ponen de manifiesto las relaciones entre oración y discurso.

En el artículo se acepta que no es relevante que en la cita se reproduzcan palabras no emitidas realmente, dado que un discurso citado supone la reconstrucción de su situación de enunciación correspondiente: "De hecho, ni siquiera una cita directa es siempre una cita real; *literalidad* no significa *autenticidad*" (: 3555).

Maldonado González propone la siguiente caracterización del discurso directo y del discurso indirecto:

⁵ El siguiente es un ejemplo del corpus de la "Situación 2" (Capítulo 7).

y un día

ay cómo se llamaba

cangrejo

cangrejo le dijo que tu deseo se va a hacer realidad (9;4)

⁶ Cfr. ejemplos del corpus de la "Situación 2" en la página 235.

⁷ Por *discurso referido* la autora comprende la descripción de una acción realizada verbalmente. Sostiene que reproducir es siempre referir pero que no sucede lo mismo a la inversa. Utiliza, por lo tanto, *discurso referido*, para lo que yo aquí llamo *narrativización* (cfr. definición en la página 181).

- a) Todo 'discurso directo' (DD) está constituido por una 'expresión introductora' (EI) que contiene un verbo de 'decir' flexionado y una 'cita directa' (CD) marcada tipográficamente por guiones o comillas, y que es siempre reproducción literal de un enunciado. La expresión introductora y la cita directa están separadas por una pausa, marcada tipográficamente por los dos puntos.
- b) Todo 'discurso indirecto' está constituido por una 'expresión introductora' (EI) que contiene un verbo de 'decir' flexionado y una 'cita indirecta' (CI) cuya marca es la conjunción *que*, y que está subordinada al verbo de la expresión introductora.

Como puede observarse, la condición *sine qua non* para plantear que un enunciado es discurso reproducido es que este esté introducido por un verbo de *decir* y que la situación de enunciación reproductora tenga como objeto la situación de enunciación reproducida. De manera que esta clasificación deja fuera los enunciados que incluyen verbos que no sean específicamente de *decir* y los enunciados no precedidos por este tipo de verbos.

En cuanto a los esquemas estructurales, el discurso directo se define como una yuxtaposición entre la EI y la CD "que constituyen un solo enunciado cuya correcta interpretación exige la presencia de ambos constituyentes" (:3570). Esta yuxtaposición se entiende como un procedimiento de adyacencia discursiva entre la expresión introductora y la cita directa. "Cuando el argumento interno del verbo de la expresión introductora está explícito, funciona como predicado de la cita directa; cuando está implícito, en cambio, es la pausa que existe entre la expresión introductora y la cita directa la marca de su realización gramatical" (:3571).

La cita indirecta se considera siempre complemento directo del verbo de *decir*. En oposición a la visión de la gramática tradicional que consideraba a las citas indirectas como *oraciones subordinadas sustantivas*, sostiene que no siempre se trata de una proposición subordinada, sino que, en ciertos casos, puede estar constituida por *fragmentos oracionales*.

En cuanto a las relaciones entre ambas subclases, sostiene: “En esta concepción del DD y del DI como dos formas de reproducir el discurso, toda cita indirecta supone la existencia de una posible cita directa paralela. Este paralelismo o relación de correspondencia no quiere decir que, en el uso que un hablante hace del DI, toda cita indirecta sea transposición⁸ de un enunciado reproducido proeviamente en DD, pero sí que ha de ser posible, al menos, imaginar la cita directa correspondiente” (: 3578). En este sentido, discute la idea de las gramáticas tradicionales de que la transposición de una cita indirecta es el resultado de la aplicación invariable de unas reglas gramaticales del sistema lingüístico, ya que entiende este proceso está marcado por la libertad del hablante y su conocimiento del mundo. En este sentido, entiende que es necesario delimitar los cambios estrictamente lingüísticos y los comunicativos o de uso en la transposición y, por lo mismo, que sólo es posible hablar de transposición de una cita directa a cita indirecta cuando se dé identidad léxica entre el DD y el DI, “(...) es decir, cuando el DI resultado de trasponer un DD respete las mismas formas léxicas que aparecen en la cita directa, con cambios gramaticales que corresponden sólo al cambio del punto de anclado del sistema de referencias deícticas (...)” (: 3580).

⁸ Entiende transposición como “un mecanismo reconstructivo que permite relacionar dos estructuras distintas (DD y DI) que encierran un mismo contenido semántico” (: 3578).

El enfoque gramatical presentado por esta autora presenta evidentes avances respecto de los anteriores, especialmente por la consideración exhaustiva de los fenómenos de uso del discurso referido. Sin embargo, considero que, a los efectos de este trabajo, es necesario integrar una visión gramatical del fenómeno con una perspectiva comunicativo-pragmática (introducida pero no considerada por Maldonado González). La consideración de este punto de vista se propone en la sección siguiente y la integración de perspectivas en la sección 3.5.

3.2.2. El discurso referido como fenómeno enunciativo-pragmático

Como he señalado anteriormente (página 11), el discurso referido tiene, básicamente, dos formas que se diferencian por lo que Bühler denomina el “origen”. El discurso directo reproduce las referencias deícticas del enunciado original, puesto que se asume la perspectiva del hablante original; en el discurso indirecto, en cambio, se abandona la perspectiva original y se convierte en la del acto de habla que refiere. Cuando los hablantes utilizan el discurso directo, dejan de considerar su propio *aquí* y *ahora* y asumen el papel del hablante original, es decir, refieren a los hablantes de la situación de habla original tal como ellos lo hicieron, al utilizar las expresiones *yo*, *tú*; se refieren a las terceras personas en esa situación como *él*, *ella*, etc., incluso si estas personas están presentes en la situación de comunicación real; indican objetos en el espacio y el tiempo del evento de habla original por medio de *este*, etc.; refieren al momento del espacio de habla original por medio de *ahora* y su espacio con *aquí*. En el discurso indirecto no existe esta reduplicación de “orígenes” y se producen, por lo tanto, los consecuentes cambios para acomodar el espacio de habla original al espacio de habla que refiere.

Desde las posturas que plantean la visión del discurso referido desde un marco más amplio que el oracional, es decir, desde una perspectiva comunicativo-pragmática o desde una perspectiva que analice su función en la producción textual, se enfoca el problema tomando en consideración la función que este recurso lingüístico cumple en los intercambios comunicativos de los hablantes y las posibilidades que plantea en tanto opciones que los hablantes tienen sobre formas que brindan las distintas lenguas.

Dentro de los estudios pragmáticos, existe una corriente que retoma las ideas de Michael Silverstein (1987, 1992) con referencia a los discursos y actividades metapragmáticas. En esta línea se encuentran, sobre todo, los trabajos de John Lucy y de Maya Hickmann (que analizo específicamente) respecto del análisis de los verbos introductorios del discurso referido y del discurso referido en la adquisición del lenguaje (cfr. capítulos 6 y 7).

Lucy (1992b) plantea que Silverstein reformula el modelo de Jakobson al distinguir entre función semántica y función pragmática de los signos. Silverstein considera que el aspecto pragmático del lenguaje es el vinculado al sentido total de los signos en relación con el uso del contexto comunicativo, es decir, su sentido indicial. El aspecto semántico del lenguaje, en cambio, refiere al sentido parcial de los signos, constante a través de contextos específicos y, por consiguiente, independiente del uso.

De manera que la semántica sería el dominio del sentido predecible a partir de las regularidades internas del código y con valores referenciales muy generales y estereotipados, en tanto que la pragmática incluye la semántica y da cuenta de las regularidades del significado presupuesto por lo instanciado en patrones de uso del lenguaje.

Esta reformulación del modelo jakobsoniano implica considerar la actividad metalingüística como actividad metapragmática, puesto que la mayor parte de la actividad reflexiva se relaciona con el uso apropiado del lenguaje. Así, la parte del metalenguaje que se relaciona con la semántica se denomina metasemántica (que es un caso especial de la actividad reflexiva en general). La metapragmática incluye y se opone a la metasemántica.

El funcionamiento metalingüístico puede ser explícito, como en el caso de la referencia metapragmática y la predicación sobre un evento particular de habla como actividad pragmática (discurso referido), caracterización metapragmática y evaluación de tipos de habla (enunciados del tipo: “esto es apropiado”, “esto es un chisme”) o referencia metasemántica y predicación sobre regularidades en las equivalencias de significado en el código lingüístico (glosa). Todos estos son casos de *discurso metapragmático*, que siempre es explícito. La *actividad metapragmática* también puede ser implícita, cuando los hablantes indican cómo una forma debe interpretarse correctamente. En este caso se trata de un funcionamiento metapragmático (por ejemplo, uso de entonación o uso de verbos performativos).

Lucy (1992a) plantea que los procedimientos para referir pueden subdividirse por su *orientación funcional* y por su *enfoque formal*. Las emisiones individuales son multifuncionales en el sentido en que llevan a cabo objetivos sociales y comunicativos múltiples al mismo tiempo. Cuando se refieren dichas emisiones, los hablantes son capaces de enfatizar ciertas funciones. En este sentido, el discurso referido, al focalizar en los aspectos referenciales y proposicionales de la emisión, es *reflexivo* desde un punto de vista funcional, en tanto implica referencia y predicación acerca de la referencia y la

predicación. Al focalizar en la forma o en las propiedades pragmáticas no referenciales, es *parcialmente reflexivo* desde un punto de vista funcional, dado que predica sobre aspectos de la emisión original que en sí mismos no son referenciales y predicativos. Se considera a estas formas como metapragmáticas en tanto formas metalingüísticas que refieren a aspectos pragmáticos del lenguaje.

3.2.2.1. DE LA ORACIÓN AL ENUNCIADO

Todos los trabajos que reseñaré (inclusive el de Jakobson de 1956) recogen la tradición de los estudios de Voloshinov/Bajtín⁹, el primer estudioso en plantear que el discurso referido consistía en un fenómeno que sobrepasaba el marco de lo estrictamente gramatical. Su visión sobre el discurso referido se integra en una postura dialógica (polifónica) sobre el lenguaje, en la que la unidad de análisis es el enunciado.

“Mientras la lingüística permanece orientada hacia el enunciado monológico aislado, seguirá careciendo de un enfoque orgánico respecto hacia todas estas cuestiones. Un desarrollo de los problemas más elementales de la sintaxis asimismo es posible tan sólo con base en la comunicación discursiva. En esta dirección debe realizarse una revisión detallada de todas las características lingüísticas principales. (...) En nuestra opinión, el fenómeno del *discurso ajeno*, es decir, los modelos sintácticos («estilo directo», «estilo indirecto», «estilo indirecto libre»), sus modificaciones y variantes que encontramos en la lengua para transmitir enunciados ajenos y para incluirlos precisamente en cuanto enunciados de otros en un contexto monológico coherente, resulta precisamente sumamente productivo y relevante. El interés metodológico que estos fenómenos representan hasta ahora no ha sido apreciado. Los estudiosos no han logrado descubrir en este problema de la sintaxis, secundario para una mirada superfi-

⁹ Esta es, quizás, una manera un tanto ecléctica de citar. Persiste aun la discusión acerca de si Voloshinov realmente fue un colaborador de Bajtín o si este último firmaba con aquel seudónimo. En el prólogo a la edición española de *El marxismo y la filosofía del lenguaje*, Iris Zavala sostiene, por ejemplo, que el texto es de Bajtín o que Voloshinov lo escribió bajo su influencia directa. Me referiré a Voloshinov y a Bajtín, respectivamente, de acuerdo al autor que se haya considerado en los textos publicados.

cial, el asunto de importancia fundamental para la lingüística general”
(Voloshinov, 1992 : 152-153).¹⁰

Su análisis sobre el *discurso ajeno* plantea como punto de partida que el discurso referido es un discurso en el discurso pero, al mismo tiempo, un discurso sobre otro discurso, es decir “conserva su autonomía estructural y semántica, sin destruir, sin embargo, el tejido del contexto que lo adoptó”. En la medida en que los estudios sintácticos aíslan el fenómeno del entorno discursivo en el que aparece, lo descontextualizan, no pueden llegar a penetrar su contenido y su función discursiva.

Dado que el discurso ajeno se incorpora en otro discurso, en los modos de esta incorporación, según Voloshinov, es posible percibir las formas en las que la conciencia elabora el enunciado ajeno y las “tendencias sociales fijas de la percepción activa del discurso ajeno, tendencias que se sedimentan en las formas de la lengua”. Como es posible observar, el camino que plantea es el que va de los usos discursivos a la configuración de las lenguas. Adriana Silvestri (1993) sostiene: “En los numerosos trabajos que dedica al tema [del sentido], Bajtín se refiere exclusivamente al sentido contextual. Su teoría se centra en el sentido como propiedad del enunciado en una situación comunicativa concreta. Esta situación pasa a formar parte necesariamente del contenido semántico del enunciado, como sobreentendido”. El sentido del discurso referido es indisociable, por tanto, de su inclusión dentro del discurso que lo refiere. El enunciado, además, es irrefutablemente dialógico.

Si bien no lo formula desde una perspectiva que en la actualidad consideraríamos textual, Bajtín (1982) plantea con claridad que la transmisión del discurso ajeno está vin-

¹⁰ No me queda más que *citar* esta traducción, realizada directamente del ruso que, por cierto, deja mucho que desear.

culada a lo que en otros trabajos denomina géneros discursivos: los propósitos del texto, en tanto definatorios de su género, serán determinantes en el modo de transmisión del discurso ajeno. Aunque las formas sintácticas de expresión del discurso ajeno persistan, su uso está restringido por los géneros discursivos, cuyo origen es social e histórico.

Este análisis conduce a postular diferencias no meramente sintácticas entre discurso directo y discurso indirecto, con lo cual se rompe la simetría planteada entre ambos recursos desde lo que Voloshinov denomina una perspectiva sintáctica de los problemas lingüísticos. Una forma permite expresar lo que otra impide: “La tendencia analítica del discurso indirecto se pone de relieve ante todo en el hecho de que todos los *elementos emocionales y afectivos* del discurso no se transfieren en la misma forma al discurso indirecto. Se transfieren de la forma del discurso a su contenido, y solo en esta forma se introducen en una construcción indirecta, o bien se transmiten inclusive a la oración principal como un comentario desarrollado del verbo introductor del discurso” (Voloshinov, 1992 :170). Lo que postula, en resumen, son mediaciones entre discurso ajeno (entendido de manera global) y sus formas de representación (lo que antes denominamos sus subclases). Estas mediaciones tienen distintas fuentes: intenciones, género discursivo, etc. Inclusive, Voloshinov traspasa el límite de la sintaxis cuando introduce matices dentro del discurso directo y del indirecto (por ejemplo, distingue entre discurso indirecto con modalidad analítico-discursiva y el discurso indirecto con modalidad analítico-temática). Estas distinciones están relacionadas con estilos literarios pero una perspectiva textualista puede retomar esta idea y analizar el funcionamiento discurso directo y discurso indirecto en las diferentes clases textuales.

3.2.2.2. ¿EL MISMO FENÓMENO CON DOS REALIZACIONES DISTINTAS?

La reconsideración del fenómeno del discurso referido, desde perspectivas más amplias que la gramatical, tiene un punto de discusión central: el de la relación de lo que se refiere con lo referido. En la perspectiva gramatical tradicional, el discurso directo era considerado repetición y el indirecto transposición. En las discusiones posteriores, este estatus es cuestionado. Se plantean dos problemas: por una parte, se discute si el discurso directo constituye o no una repetición textual de algo dicho previamente y, si así fuese, qué es lo que realmente se estaría repitiendo o, como sostiene Coulmas (1986), “what counts as the same”. Por otra parte, se plantean las relaciones entre el discurso indirecto y lo dicho en la situación de enunciación original. Esta preocupación no es banal y tiene, básicamente, tres puertas de entrada, desde marcos teóricos no contradictorios pero que implican una mirada diferente sobre el objeto *texto*.

Por una parte, me refiero a una visión textual de los procesos y productos lingüísticos, que plantea que una de las condiciones de textualidad de los textos es la intertextualidad (de Beaugrande & Dressler, 1997), es decir, factores que hacen dependiente el uso de un texto del conocimiento de uno o varios textos producidos anteriormente. En este sentido, el discurso referido como generalidad implicaría intertextualidad y, por consiguiente, reformulación.

En segundo lugar, las posturas cognitivas sobre procesamiento textual (Denhière & Baudet, 1987; van Dijk & Kintsch, 1983) plantean que los textos se almacenan en la memoria de manera proposicional y no de manera literal. Es decir que hay una transformación de un sistema de representación lineal, acústico o visual, a un sistema de representación proposicional cuya forma aun no se conoce pero que se supone de un alto

nivel de abstracción. Este sistema de almacenaje proposicional retendría elementos esenciales de los textos producidos, en relación con una determinada cantidad de variables: extensión del texto, tiempo de exposición al texto, situación de producción, relevancia para la situación comunicativa, etc. Por lo tanto, al recuperar las palabras dichas en otra situación, se realiza nuevamente una transformación del sistema proposicional de almacenamiento al sistema lingüístico lineal. Dado que no se almacenan palabras, no se recuperan palabras, sino representación de una representación. Este proceso, en realidad, constituye la base cognitiva de la reformulación lingüística.

Finalmente, es necesario añadir una perspectiva pragmática de inserción del discurso ajeno en el propio. En este sentido, Hartmut Haberland (1986) sostiene que el discurso referido es un universal de la acción lingüística¹¹, es decir, un fenómeno que se da en todas las lenguas, en tanto que las formas propias de cada lengua están relacionadas con las condiciones gramaticales de cada una de ellas. Ahora bien, al volver a producir un enunciado en un contexto diferente, el *contexto pragmático* (van Dijk, 1983) del nuevo enunciado cambia. Es decir, que aun cuando se repitieran las palabras originales (situación que no debe ser excluida, pero no debe ser presentada como la única posible), no se repite el acto de habla original (con todo lo que este conlleva). Haberland diferencia entre discurso directo y discurso indirecto porque en el primero se refiere un acto de habla modelo por medio de otro acto de habla que representa (*reenact*) el acto de habla modelo, en tanto que cuando la referencia al acto de habla modelo solamente da cuenta del contenido proposicional del modelo, nos encontramos frente al discurso indirecto. Y continúa:

“In the case of direct speech, we would therefore expect the same linguistic form as, or a linguistic form similar to one which carried the original speech act,

¹¹ Lo que es válido para la clase no lo es necesariamente para las subclases: no todas las lenguas muestran diferencias tan netas como el español (y otras lenguas) entre discurso directo y discurso indirecto.

that is, often a full sentence. The propositional content and the illocutionary force of the report are the same as the model's; the difference is that the illocutionary force of the model utterance is only indicated or *displayed* in the report, no performed or *enforced*. This is what I meant by «reenacting the model speech act». It is a question of repeating de original (model) utterance without repeating the original (model) speech act” (Haberland, 1986 : 220).

Por otra parte, las perspectivas también difieren en cuanto al tipo de corpus estudiado. Deborah Tannen (1986), por ejemplo, estudia un corpus de narraciones orales efectuadas por adultos grecoparlantes y angloparlantes norteamericanos. La autora discute la denominación misma de *discurso directo* y considera que, en realidad, en las narraciones o en las conversaciones cotidianas, se trata de un *discurso construido*, paralelo al que construyen los narradores o los autores teatrales en sus obras de ficción. Esta postura es similar a la que sustenta Claire Blanche-Benveniste (1991), quien trabaja sobre un corpus diferente: escrituras realizadas por adultos alfabetizados tardíamente. Esta investigadora sostiene que el discurso directo instauro una metáfora teatral, puesto que el locutor realiza un espectáculo de cita en el que funciona simultáneamente como autor del mensaje, actor y empresario teatral, ya que se encarga de todo, no solo del texto (que sería la parte del autor), sino de la puesta en escena en general de ese texto. Agrega que, cuando crea un actor, el emisor constituye un “espacio de habla” en el que el yo, el aquí y el ahora refieren a ese actor. Tannen sostiene que, en realidad, el discurso directo es el recurso por el cual las narraciones cotidianas adquieren visos de ficcionalidad, en la medida en que este recurso las vuelve más vividas: “The creation of voices, more than the depiction of actions, occasions the imagination of alternative and distant worlds that is the stuff of dreams an art.(...) constructed dialogue in conversation and in fiction is a means by which experience surpasses story to become drama” (1982 : 311-312). Añade, por otra parte, que conservar los parámetros de enunciación del hablante no implica

repetir textualmente sus palabras y que el discurso construido forma parte, junto con otros rasgos lingüísticos, de los recursos que los hablantes utilizan para expresar compromiso (*involvement*) con la narrativa que producen.

3.2.3 Narración y discurso referido

Una buena parte de los estudios sobre discurso referido relaciona el uso del discurso directo o del indirecto con una postura narrativa (Coulmas, 1986; Erlich, 1990; Fónagy, 1986; Li, 1986; Lucy, 1992a; Reisz de Rivarola, 1989), es decir, con la posibilidad de expresar mayor o menor compromiso con las palabras ajenas y mayor o menor autenticidad en la reproducción de la palabra ajena.

Los trabajos, en general, establecen las diferencias entre discurso directo e indirecto centrándose en el problema del *origo* Bühleriano. La idea de intencionalidad en el uso del discurso directo y del indirecto aparece, por ejemplo, en Li (1986), quien realiza un estudio funcional-comunicativo de ambos recursos y sostiene: “In direct speech (...) the reporter-speaker intends for the hearer to believe that the form, the content and the non-verbal messages such as gestures and facial expressions of the reported speech originate from the reported speaker” (:38). Li agrega que el discurso directo es un universal lingüístico, en tanto que existen lenguas en las que no hay discurso indirecto. Las razones, en general, son culturales, como sucede en el caso que él reporta, la lengua Paez, propia de una cultura que no permite que el hablante se haga cargo de las palabras de otro hablante. Li señala la naturaleza teatral del discurso directo, de la que carece el indirecto; disiento, sin embargo, con su interpretación sobre la universalidad del primero y el carácter secundario del segundo: Li considera que el discurso directo es “mímica” y el

indirecto “paráfrasis”. Desde mi punto de vista, no puede olvidarse que en ambos casos se trata de “palabras”, básicamente, y, por tanto, en ambos casos hay reformulación, es decir, *paráfrasis*. La mímica puede acompañar el discurso directo pero no es su componente básico.

Coulmas (1986) sostiene que la diferencia fundamental entre ambos recursos se encuentra en la perspectiva del hablante o el punto de vista del que refiere; basa su distinción en lo que cada uno de estos recursos permite o prohíbe. Así, por ejemplo, en el discurso indirecto no es posible utilizar interjecciones, que están habilitadas a integrar el discurso directo, en tanto que en el discurso indirecto el locutor es libre de introducir información sobre el evento de habla que se refiere desde su punto de vista y sobre la base de su conocimiento del mundo. En realidad, esto se relaciona con la idea de Voloshinov que postula que el discurso indirecto es analítico.

3.3. El discurso referido desde un punto de vista evolutivo

Como señalé en la introducción, la literatura sobre este aspecto del desarrollo discursivo no es, de ningún modo, extensa. Se hace referencia al problema cuando, por ejemplo, se estudian cuestiones de referencia anafórica y deíctica, especialmente por el anclaje del discurso indirecto (Bamberg, 1987; Bronckart, 1983; Karmiloff-Smith, 1985; Smyth, 1995), pero no desde una óptica centrada en los procesos de reformulación, en los procesos de adopción de postura narrativa y en los procesos de introducción de niveles en el texto, es decir, la que adopta este trabajo. Existen, también, trabajos sobre textos producidos por niños en los primeros niveles de alfabetización. Reseño primero estos, dado

que si bien tienen puntos de contacto con los planteos que aquí presento, sin embargo, implican problemas diferentes de los de la oralidad (como por ejemplo, dominio del sistema extra-alfabético, Jaffré, 1988).

Blanche-Benveniste (1991), en un estudio sobre escritura en adultos tardíamente alfabetizados y niños en alfabetización inicial, plantea que, en general, las citas son más pobres en la escritura que en la oralidad y, por otra parte, concluye que los escritores inexpertos no introducen espacios de discurso uno dentro de otro, no realizan indicaciones de mímica ni reproducen citas banales.

Sulzby (1991) estudia la producción de narraciones orales y escritas a partir de una secuencia de figuras, efectuadas por niños en proceso de alfabetización inicial, y establece la siguiente secuenciación en las formas de aparición del discurso referido en las primeras lecturas y escrituras de historias:

- se introduce el discurso de un personaje y se mantiene con la alteración de la voz;
- se refiere un diálogo sin utilizar fórmulas introductorias;
- se utilizan fórmulas introductorias típicas de la oralidad;
- la expresión que introduce el discurso directo presenta un verbo en pasado que precede al propio discurso (*le dijo:*);
- la expresión que introduce discurso directo utiliza un verbo en pasado posterior al discurso propiamente dicho;
- se refiere un diálogo insertando fórmulas de introducción del discurso;
- se cita un discurso de manera indirecta;
- se cita el discurso de manera directa o indirecta, con señales claras para el lector.

Esta secuencia, sin embargo, no se encuentra de manera tan clara en los trabajos sobre oralidad propiamente dicha, tal como se observa en el análisis que presento en los capítulos posteriores¹² y en los trabajos de Maya Hickmann (1985; 1987b; 1991; 1992; 1991).

En su extenso trabajo sobre desarrollo metalingüístico, Gombert (1990) considera que el problema del discurso referido está relacionado con la capacidad para jerarquizar y diferenciar la información intratextual. Cita los trabajos de Bonnet y Tamines-Gardes (1984) que encuentran empleos espontáneos de cita a partir de los 2 años. Sin embargo, Gombert sostiene: "il est difficile d'interpréter ces productions précoces tant il est vrai que ce qui est interprété par l'adulte comme signal d'une citation (par exemple: «papa dit...») peut n'être, pour l'enfant, qu'une dénomination de l'action, la «citation» elle-même correspondant alors à la description de cette action, l'ensemble n'obéissant en aucun cas à une décision de marquage de différents niveaux de discours" (:187). Asimismo, Berthoud-Papandropoulou y Kilcher (1987) sostienen que solo a los cinco años los niños empiezan a utilizar el discurso referido.

Sin dudas, la investigadora que más se ha dedicado a este problema en el marco de los estudios sobre desarrollo discursivo es Maya Hickmann. En uno de sus trabajos sobre este tema (1987b) sostiene 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. La autora considera que la evolución en la utilización de los recursos está vinculada a la competencia textual de los sujetos, en tanto es un problema de desarrollo de la cohesión textual. Esta competencia está relacionada con el desarrollo de la capacidad del niño

¹² Cfr., por ejemplo, el análisis sobre uso mayoritario de discurso indirecto realizado en el capítulo 7.

para anclar su discurso en el contexto y, por lo tanto, utilizar el lenguaje para contextualizar el propio lenguaje.

A partir de trabajos experimentales sostiene que, a los 4 años, los niños extraen el contenido de los diálogos pero no lo presentan como discurso referido. Es decir que citan pero sin enmarcar de modo sistemático. Entre los 7 y los 10 años los niños enmarcan sistemáticamente el discurso que refieren y, en general, producen discurso directo. Esta evolución se enmarca en el desarrollo de diferentes estrategias metapragmáticas o metacomunicativas.

Finalmente, en su trabajo más reciente sobre el discurso referido, Hickmann (1992) sostiene que existe una secuencialidad en la forma de referir entre los 4 y los 10 años de edad. Esta secuencialidad evidencia un desarrollo gradual de las habilidades lingüísticas y metalingüísticas necesarias para *diferenciar e integrar* la narrativa y el discurso narrado cuando se transforman eventos dialogados en textos narrativos orales¹³.

He señalado previamente que el uso del discurso referido implica, desde un punto de vista cognitivo, la realización de operaciones metalingüísticas para incorporar otras voces dentro del discurso. Dado que en el discurso directo y en el indirecto se produce mediación, los locutores seleccionan una porción de texto dicha previamente por otro locutor y producen operaciones sobre esta porción de texto; el resultado de estas operaciones puede ser la conservación de las características originales o las necesarias opera-

¹³La situación experimental que utiliza Hickmann es la siguiente: los niños miraron películas cortas en las que se planteaba un problema entre dos protagonistas. Este problema no se solucionaba por medio de acciones, sino por medio de una discusión y planteo de posibilidades entre los protagonistas. Luego se procedía a una narración oral de las películas en la que, obviamente, estos espacios de habla debían ser "reproducidos" dentro del relato. La característica de estos espacios de habla es que constituyan los episodios del relato.

ciones con la lengua de manera de mantener solo su contenido. En uno y otro caso, hay una porción de texto que se objetiva, cuya forma lingüística se evalúa y sobre la cual se opera. Esto implica, de parte del locutor, la realización de operaciones metalingüísticas.

En el caso de los niños, Gombert (1986; 1990) diferencia entre metalingüístico y epilíngüístico. Las actividades metalingüísticas, en general, son las actividades que suponen que el lenguaje es tratado como objeto de pensamiento. Ahora bien, se impone “(...) la necesidad heurística de distinguir la actividad metalingüística, que supone una manipulación consciente del objeto lingüístico, de la actividad *epilingüística* que no tiene carácter reflexivo” (Gombert, 1986). La actividad metalingüística no se limita a la utilización del vocabulario lingüístico, sino que incluye todas las manifestaciones de una reflexión sobre la actividad del lenguaje. Esto lo lleva a diferenciar entre actividades y comportamientos de ambos tipos (*epi* y *metalingüísticos*). Las actividades metalingüísticas, por lo tanto, serían no observables, sino inferibles a partir de los comportamientos lingüísticos de tipo metalingüístico, cuyo carácter reflexivo no puede ser puesto en duda. En este sentido, entonces, la utilización del discurso referido es una actividad metalingüística.

Si, además, es posible establecer una relación biunívoca entre las actividades *meta*¹⁴ y los niveles lingüísticos, se trataría de una actividad metapragmática, en tanto se relaciona con la capacidad de representar, organizar y regular los empleos del discurso.

El tipo de operación que producen 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 ejem-

plo la cita explícita, con cláusulas marco con verbos de decir más o menos explícitos. Estas cláusulas marco son encuadres metalingüísticos que anuncian que lo que sigue es habla originada en alguna otra situación y proveen un antecedente para interpretar el sistema referencial de la cláusula enmarcada. Los marcos metalingüísticos, vinculados a otras cláusulas narrativas, 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 tanto actividad metalingüística, entonces, es posible plantear que este tipo de operación implica una *metarrepresentación* por parte de los sujetos, en tanto se trata de una representación de una representación que, obligatoriamente, debe tener contenido proposicional. La noción de metarrepresentación, por otra parte, incluye la de conciencia en el siguiente sentido: tener la competencia para verse a sí mismo en la acción, representar las propias relaciones con el mundo. En el caso de la narración, es necesario, además, ver a los otros en acción, y en el caso del nivel incrustado en el discurso que constituye el discurso referido, es necesario, además, *representar* las palabras de los otros. El nivel mayor sería el de la representación de las acciones; el nivel incrustado, el de la representación de las palabras.

Para concluir, desde un punto de vista evolutivo, la utilización del discurso referido se relaciona con el dominio de los siguientes procesos: descentración respecto del texto que se produce, producción de textos narrativos en general, dominio de la diferenciación de niveles dentro del texto que se produce y operaciones metalingüísticas vinculadas con tres aspectos:

¹⁴ Es en este sentido que Gombert plantea aspectos de desarrollo metafonológico, metasintáctico, etc.

- el contenido proposicional;
- aspectos formales del enunciado;
- el acto de habla que se ejecuta.

El estudio del uso del discurso referido en tres situaciones de elicitación narrativa diferentes (capítulos 6, 7 y 8) permite establecer nexos entre competencia narrativa, competencia metalingüística y competencia metapragmática, que se presentan en el capítulo 9.

3.4. Los verbos de habla como marco del discurso referido

Como señalé precedentemente, en cualquier forma de discurso referido es preciso diferenciar entre dos componentes estructurales: por una parte, existen formas más o menos explícitas que sirven para proporcionar un marco, que en general son verbos, y que indican (dado que caracterizan o presentan) la función comunicativa o intencional de lo referido y, a veces, algo sobre su forma. Por otra, se reproducen ciertos aspectos (contenido y/o forma) de la emisión referida, es decir, su contenido proposicional.

Las formas que funcionan como marco constituyen lo que se denomina, genéricamente, verbos de *decir* o verbos de habla¹⁵. Dichas formas se desempeñan como *señales metalingüísticas*, en tanto indican qué parte de la emisión debe considerarse lenguaje objeto.

Según Tannen (1986), los modos de introducir un diálogo constituyen un continuum desde un polo cero (en la narrativa conversacional informal) a otro polo constituido por

¹⁵ En español el discurso referido se introduce por medio de verbos de *decir* pero en maya, por ejemplo, se utiliza lo que Lucy (1992a) denomina *quotatives*, partículas que funcionan como verbos de *decir*.

lo que ella denomina verbos gráficos, que funcionan como introductores y son propios de la narrativa literaria.

Al considerar los verbos de habla como marcos metapragmáticos, sostengo que indican condiciones (ilocutorias, enunciativas, etc.) del contenido proposicional. En general, las clasificaciones sobre tipos de verbos de habla toman como punto de partida el verbo *decir*, al que se considera semánticamente neutro en cuanto a su carga ilocucionaria, puesto que no caracteriza cómo o por qué el locutor toma la decisión de referir, es decir, predica menos sobre los propósitos comunicativos o sobre la función de la emisión referida. Es más, según Lucy (1992a) la combinación entre el verbo *decir* y el discurso directo es la más neutra y la que menos caracteriza las emisiones:

“It predicates utterances other than exists and it indexes the co-presence of an icon of it from which the listener is to reconstruct the function and content of the purported original. The form of the reported utterances is effectively foregrounded, but only as a particular, not as a token of a form type. The reporting utterance can replicate pragmatic dimensions of the reported utterance (e.g. through characteristic intonation or vocabulary selection), but they are not thereby really characterized (referred to and predicated about) but rather represented” (:97).

El autor concluye que, en razón de su estatuto neutral, el verbo *decir* puede considerarse como un pro-verbo metapragmático, que puede ser virtualmente sustituido por cualquier otro verbo de habla. De modo que al seleccionar un verbo apropiado de habla, y al elegir entre DI o DD, los hablantes distinguen entre varias funciones comunicativas del habla. Desde una perspectiva polifónica del discurso referido, Rubattel (1990) postula que por medio de verbos semánticamente performativos o de verbos de “decir” con ma-

por carga ilocucionaria, el enunciador menciona el valor ilocutorio o expresivo de los discursos referidos.

De manera que, al utilizar el verbo *decir*, los sujetos solo predicen que existe una emisión comunicativa diferente de la del momento y señalan la co-presencia de la emisión cuya forma se vuelve relevante. El hecho de que *decir* sea neutro desde un punto de vista semántico, hace que, en el discurso referido, toda la emisión que refiere tome el matiz pragmático de la emisión referida, con lo que la primera y la modalidad de referir se minimizan, para colocar en primer plano la fuerza pragmática de la emisión referida (Lucy, 1992).

En este sentido, los verbos de habla, en tanto marco pragmático del discurso referido, constituyen indicaciones para que el oyente o el lector comprenda cómo debe interpretar, en términos de acciones lingüísticas, el discurso que se refiere. Es decir que estos verbos indican el valor ilocucionario de la emisión que refiere. Por otra parte, los marcos metalingüísticos crean límites explícitos entre las emisiones referidas y las emisiones que refieren.

Como señala Caldas-Coulthard (1994), los hablantes se hacen cargo de seleccionar qué referir y de organizar cómo referir lo seleccionado. Esta organización se relaciona no solo con el recurso por utilizar, sino con el verbo de habla que se elige como marco de dicho recurso. En este sentido, la autora propone la siguiente clasificación de verbos de habla:

1. Verbos neutrales: señalan el acto ilocucionario pero no lo caracterizan. El ejemplo característico es *decir*. Lo que el hablante hace al utilizar este tipo de verbo es darle al

oyente el efecto de literalidad del habla que se refiere. La fuerza ilocucionaria tendrá que ser inferida a partir de otros rasgos. Entre estos verbos, podemos incluir aquellos que estructuran el tipo de intercambio comunicativo, como *preguntar* y *contestar*.

2. Verbos metaproposicionales: son los que transmiten la presencia del autor en el texto y son altamente interpretativos. Su función es explicitar la fuerza ilocucionaria del discurso referido. Se los considera metaproposicionales porque etiquetan y categorizan la contribución del hablante. Desde un punto de vista pragmático es posible afirmar que establecen las condiciones pragmáticas del discurso referido. Entre estos podemos distinguir entre los verbos asertivos, como *remarcar*, *explicar*, *asentir*, *acordar*, *aceptar*, *corregir*; los verbos directivos, como *urgir*, *instruir*, *ordenar*; los verbos expresivos, como *lamentar*, *confesar*, *quejarse* y los verbos metalingüísticos, como *narrar*, *citar*, *contar*.

3. Verbos descriptivos del tipo de interacción: marcan la actitud del hablante respecto de lo que se está diciendo pero no dicen nada sobre las condiciones pragmáticas de la cita. En tanto que *decir* es neutro en cuanto a la descripción del modo en que se produjo la interacción, este tipo de verbos describen cómo se llevó a cabo la interacción comunicativa original. Aquí podemos distinguir entre los verbos prosódicos, como *llorar*, *gritar*, *aullar* y los verbos paralingüísticos que califican el modo, como *murmurar*, *susurrar*, *cuchichear* y los que califican la actitud, como *reír*, *señalar*, *gemir*, *jadear*.

4. Verbos señaladores del discurso: no son verbos de habla propiamente dichos pero, con frecuencia, acompañan el discurso referido; tienen una función discursiva explícita, puesto que marcan la relación entre el discurso referido y otras partes del discurso. Los ejemplos típicos son: *repetir*, *agregar*, *enmendar*.

La clasificación es, en líneas generales, adecuada. Sin embargo, considero necesario establecer algunas consideraciones adicionales y, en todo caso, vincularla a una intere-

sante clasificación de acciones ilocutivas y no ilocutivas, propuesta por Motsch y Pasch (1987). En realidad, los verbos “señaladores del discurso” deberían ser considerados anafóricos respecto de un verbo de habla del cotexto y, en este sentido, no pueden compararse por sus propiedades como “enmarcadores” del discurso con los otros tipos de verbos, puesto que no estarían representando, con propiedad, funciones ilocutivas ni funciones comunicativas del discurso referido.

Dentro de una perspectiva *accional* de la composición de los textos (Antos 1982), que postula la necesidad de diferenciar las acciones propiamente ilocutivas (es decir, las que fueron analizadas tradicionalmente en la teoría de los actos de habla) y las acciones de composición textual (Gülich & Kotschi, 1987), Motsch y Pasch (1987) distinguen entre cinco categorías de acciones lingüísticas: las ilocutivas, como *pedir*, *prometer*; las que indican determinada superestructura textual, como *contar*, *argumentar*, *describir*, *exponer*; las determinadas por la naturaleza dialógica del texto, como *responder*, *preguntar*, *replicar*, *refutar*; las perlocucionarias, como *divertir*, *aterrorizar*, *irritar* y las que involucran aspectos especiales de la composición textual, como *justificar*, *repetir*, *parfrasear*, *resumir*, *acentuar*.

Motsch y Pasch se refieren a actos verbales, no a verbos de *decir*. Sin embargo, el punto de partida de la interpretación que propongo es que, por medio de estos verbos se caracteriza –o no, en el caso del verbo *decir*– de alguna manera el discurso referido, es decir, se ejecuta algún tipo de acción verbal. En este sentido, los verbos de habla podrían clasificarse, según el tipo de acción lingüística que indican, de acuerdo con las tres primeras categorías.

Además, habría que agregar los verbos de habla que no indican realmente un tipo de acción, sino que caracterizan la comunicación (como *gritar* o *murmurar*). Finalmente, es necesario señalar que es posible recuperar, en el contexto, verbos con valor anafórico.

3.5. Definición operatoria del discurso referido

En la página 110 propuse una caracterización formal inicial de las diferentes subclases de discurso referido. Sin embargo, esta carecía de una definición general de la clase y de una caracterización funcional de las subclases. Como resultado de la discusión teórica presentada, propongo la siguiente definición operatoria y caracterización de las subclases aquí estudiadas.

1. En la medida en que se ha considerado que el discurso directo y el discurso indirecto son recursos lingüísticos vinculados a los propósitos comunicativos de los hablantes, es posible afirmar que el discurso referido es el resultado de un proceso de reformulación. El modelo de proceso reformulativo a que me refiero es el planteado por Gülich & Kotschi (1987, 1995), quienes consideran que en el trabajo de producción discursiva los hablantes dejan huellas en las expresiones que producen y que estas son accesibles para el análisis lingüístico. El tipo de reformulación a la que apunto es la *paráfrasis*, entendida como la relación semántica existente entre enunciado fuente y un enunciado reformulador. Dentro de este proceso reformulativo, constituye uno de los recursos que permiten la polifonía en los textos.

2. El discurso referido forma parte de las propiedades reflexivas del lenguaje. En este sentido, constituye un discurso metapragmático.
3. Desde un punto de vista cognitivo, el discurso referido implica, en primer término, la capacidad para considerar al lenguaje como lenguaje objeto. En segundo término, la capacidad para llevar a cabo operaciones metalingüísticas sobre este lenguaje objeto.
4. Desde un punto de vista textual, el discurso referido introduce distintos niveles en el texto, vinculados a las diferentes voces intervinientes.
5. En tanto fenómeno global, el discurso referido está integrado por subclases (página 110). En este trabajo solo analizo las subclases discurso directo y discurso indirecto.
6. El uso por parte de los hablantes de una de las subclases está vinculado a la función que el locutor quiere darle a este espacio de habla y dicha función está vinculada al punto de vista que adopte respecto de a) el texto que está produciendo y b) la porción de texto que se refiere.

3.5.1. Propuesta de caracterización de las subclases *discurso directo* y *discurso indirecto*

Discurso directo: El locutor produce una reformulación de las palabras producidas por otro o por el mismo locutor en la que:

- se mantiene el sistema deíctico de la “situación original”;
- en la escritura aparecen marcas gráficas especiales (guión, comillas, tipo de letra diferente, indentación);
- puede o no aparecer verbo introductor;

- si hay verbo introductor, este puede estar antepuesto o pospuesto;
- el texto referido no debe ser necesariamente de carácter oracional (completo).

En esta forma de discurso referido, la intención del locutor, desde un punto de vista metapragmático, es la de reproducir el enunciado “original”, lo que parece generar un efecto de autenticidad a través de una “puesta en escena” de la situación “primera”.

Discurso indirecto: El locutor produce una reformulación de las palabras producidas por otro o por el mismo locutor, en la que:

- el discurso que se refiere se integra al discurso que refiere y adopta su sistema deíctico;
- la estructura del discurso referido toma la forma de una subordinación, cuyas marcas son *que*, *si* o \emptyset ;
- es obligatoria la presencia del verbo introductor, que siempre está antepuesto.

Por medio de esta forma el locutor señala que lo que refiere es verdadero en cuanto al contenido pero no en cuanto a la forma original.

El capítulo siguiente se ocupa de parte de los fundamentos metodológicos de este trabajo.

Capítulo 4

Tres situaciones de elicitación de narrativas

Implicancias lingüísticas y cognitivas

¿Se narra siempre de la misma manera? ¿Es acaso lo mismo contar un cuento para un niño que está por dormirse que relatar el hecho curioso que nos pasó la semana pasada a un grupo de amigos? ¿O relatar para proporcionar un momento placentero o con el objetivo de conseguir un determinado objetivo? Decididamente, no. Existe una interacción entre propósitos de la narración, situación en la que la narración se produce y roles de los participantes. Las situaciones antes descritas tendrán elementos en común, especialmente los propios de la narración en cuanto a su estructura como clase de texto, pero se diferenciarán en otros, como por ejemplo, lo que se prioriza en lo narrativo, en qué medida la narración es interactiva, el léxico que se emplea, etc.

En el caso de los niños sucede lo mismo. Si bien podemos encontrar algunas estrategias comunes en distintas tareas de elicitación, que permiten establecer pautas evolutivas generales, como las presentadas en el capítulo 3, en ocasiones se establecen diferencias que surgen de las características de la tarea. Karmiloff-Smith, por ejemplo, para asegurarse de que los sujetos que narraban a partir de imágenes no tuvieran dudas de que el entrevistador no sabía de qué estaban hablando, estableció una especie de juego de gallina ciega. Como la narración se realizó a partir de imágenes pero el entrevistador no las veía, el sujeto entrevistado debía poner su esfuerzo en la claridad referencial, de otro modo, su narración sería confusa. Una parte de este esfuerzo estaba garantizado por las características de la tarea; otra, por las capacidades de los sujetos de diferentes edades para introducir referentes desconocidos y seguir nombrándolos en el transcurso de la narración.

Al iniciar esta investigación, consideré la tarea más relevante trabajar con una narración literaria por varias razones: en primer término porque en ese momento estaba influenciada por una teoría del relato fuertemente marcada por la tradición narratológica, que

discute la idea de que las narraciones conversacionales posean el mismo estatus que las que pueden considerarse como pertenecientes al género narrativo. En segundo término, porque el discurso referido es un tema relevante en los estudios sobre género narrativo (Reyes, 1984), dado que está directamente relacionado con los temas de postura narrativa. Sin embargo, cuando descubrí que los chicos que habían producido narraciones ficcionales presentaban, en su gran mayoría, discurso indirecto, en contradicción con lo que los escasos trabajos sobre discurso referido en discurso infantil postulaban, supuse que tenía que haber aquí una restricción proveniente del género, es decir, que el hecho de que se trataba de narrativas ficcionales influía en el punto de vista.

De manera que fue necesario contrastar con otras situaciones en las que se modificaran algunas variables, para ver si todos los datos encontrados eran generalizables a cualquier situación de elicitación narrativa o si, como en otros casos de investigaciones sobre discurso narrativo, algunos eran generalizables y otros debían ser contextualizados para una determinada tarea concreta. Por eso busqué situaciones con puntos en común —el hecho de que fuesen *inputs* narrativos, que hubiese personajes que mantenían diálogo o que el discurso referido estuviese incluido en el *input* lingüístico— y con puntos divergentes —que pertenecieran a distintas clases textuales, que implicaran procesos cognitivos diferentes, que fueran en ausencia o en presencia—. El instrumento de una de ellas (S1) ha sido utilizado por un grupo de investigadores de envergadura que no trató el problema del discurso referido; de manera que los resultados que aquí presento permiten hacer un aporte, en español, a esta importante investigación translingüística.

La investigación se realizó, entonces, a partir de tres situaciones de elicitación que permiten establecer conclusiones que, en ocasiones, se restringen a cada una de ellas y, en

otras, pueden generalizarse. Estas tres situaciones son la narración a partir de una serie de imágenes sin texto (S1)¹, la renarración de un cuento de hadas (S2) y la narración a partir de una película dialogada (S3).

Además de las diferencias entre clases textuales, me interesaba que cada una de estas situaciones de elicitación implicara diferentes operaciones lingüístico-cognitivas en cuanto a la textualización, de manera global y en cuanto al discurso referido, de manera puntual. Lo que condicionó la elección de las situaciones fue la concepción básica de que la producción de discurso referido implica operaciones metalingüísticas pero, a su vez, estas operaciones lingüístico-cognitivas se llevan a cabo en determinados marcos pragmáticos a los que se deberán ajustar.

Como señalé previamente, cada una de las situaciones de elicitación implica distintos procesos de textualización, a partir de *inputs* diferentes y, por consiguiente, el tipo de tarea cognitiva a la que los sujetos están enfrentados es diversa. En cuanto al producto lingüístico, si bien en todos los casos se plantearon consignas que llevaran a la producción de narraciones, era posible establecer predicciones sobre la aparición de ciertas diferencias en la superficie de los textos determinadas por la diferencia de la tarea. Por ejemplo, en S1, era factible que hubiera una mayor presencia de deícticos exofóricos, especialmente en los niños más pequeños, dado que las imágenes están presentes mientras los sujetos narran y, por lo tanto, es lógica la utilización de recursos de ostensión. En el caso de la narración ficcional, por otra parte, se consideró relevante el análisis de

¹ Al respecto, es interesante la evaluación de la tarea que proponen Berman & Slobin (1994, : 17): "Like all artificial tasks, this one has its strengths and weaknesses. Perhaps the most serious weakness is that we have not been able to control the subject's definition on the task: picture description, picture-supported narrative, colloquial storytelling, bookish storytelling, and so forth. Our texts show us that individual subjects have made different kind of choices – the youngest subjects more towards the picture description end of the scale, older subjects more towards the model of literary narrative."

aquellos factores, como la apertura y el cierre, porque revelan la competencia sobre la clase de texto “cuento de hadas”. En S3, era de especial interés la capacidad de los sujetos para otorgarle un marco a la narración, puesto que este no está presente en el *input* lingüístico.

El interés del análisis está centrado en la formulación/reformulación de las narraciones. En sentido estricto, solo es posible hablar de reformulación en S2 y S3. En S1, en cambio, se produce un proceso de formulación a partir de una serie de imágenes. En primer término, estableceré las diferencias entre los procesos de formulación y los de reformulación; en segundo término, los aspectos comunes y divergentes entre S2 y S3, en tanto productos de un proceso de reformulación.

En el caso de la *formulación*, no hay “palabras” que intervengan en la formación del esquema cognitivo a partir del cual se producirá el texto. Si retomamos la idea de Fayol de que el *esquema* constituye un paso intermedio para la constitución de una estructura lineal (textualización), la estructura cognitivo-semántica se arma, en este caso, a partir del establecimiento de una estructura proposicional desde las imágenes que, por otra parte, están ordenadas con una cronología desde un tiempo inicial a un tiempo final sin ningún tipo de retroceso, *racconto*, o marcha atrás. Esta formulación, además, se produce *in praesentia*, es decir que no hay intervención de la memoria a largo plazo, puesto que las imágenes están allí, a disposición del usuario. La serie icónica, *input* visual, estático y espacial, debe ser transformada en un texto con temporalidad. Algunos elementos icónicos permitirían el establecimiento del marco de la narración en la medida en que los sujetos sean capaces de lograr que el texto no sea una mera sucesión de acciones, sino una narración.

El proceso implicado en S2 y S3 es el de *reformulación textual global* (Agricola, 1979; Ciapuscio, 1993). Según Antos (1982), cuando los sujetos deben reformular un texto₁ (o texto fuente) se ponen en juego una serie de procesos que permiten plantear la formulación de un texto₂ como una resolución de problemas de varios tipos. La diferencia temporal entre el primero y el segundo texto entraña un esfuerzo cognitivo que hace que los problemas se planteen no solo desde el punto de vista de las reglas y estrategias que intervienen en la producción, sino también en la resolución de problemas de formulación aislados. Por otra parte, esta reformulación de un texto fuente en un texto₂ constituye un tipo de paráfrasis textual (Agricola, 1979). Esta noción es una extensión de la noción de paráfrasis en el nivel del enunciado (Fuchs, 1983, 1994). Gülich & Kotschi (1987) entienden por paráfrasis un tipo de relación semántica de equivalencia entre dos segmentos de la estructura proposicional de un texto. Según Agricola (1979), cuando esta relación de equivalencia se produce entre textos, se verifica en la coincidencia de los textos con respecto a su inventario de elementos de significado, en las unidades estructurales básicas que involucran primariamente al tema, así como en 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, por otra parte, que el tipo de equivalencia que se establece es relativa y gradual y que la fuerza de esta equivalencia está condicionada por el grado de precisión respecto del texto fuente, en dependencia con la intención del hablante, la tarea comunicativa y la situación, plan y modo en que el tema está realizado lingüísticamente en los textos. Además, plantea que la variación es uno de los tipos de paráfrasis textual en el que se despliega el mismo tema textual². Considero que, cuando se trata de reformulaciones producidas por niños, es necesario agregar a la lista previa la competencia sobre la clase textual que tienen los sujetos.

² Los otros tipos de paráfrasis textual son la reducción y la expansión.

Como señalé precedentemente, solo en S2 y en S3 se produce reformulación. Sin embargo, en el primer caso el *input* es puramente lingüístico, en tanto que en el segundo es lingüístico y, además, visual y dinámico (en este sentido, se trataría de un proceso mixto).

En S2, el almacenamiento se produce en la memoria solo a través del lenguaje. Todos los datos están contenidos en el texto, y en su procesamiento interviene el conocimiento del mundo que tengan los sujetos³. El tipo de procesamiento *–up-down* o *bottom-up*, (van Dijk & Kintsch, 1983)– que los sujetos realicen en forma predominante incidirá en la producción de la narración: aquellos sujetos que puedan realizar un procesamiento del primer tipo (*up-down*), serán capaces de reorganizar el material lingüístico para proporcionar una narración completa; en el segundo caso (*top-down*), se restringirán a lo que recuerden sin poder reorganizarlo⁴. Por otra parte, en esta situación se reformula un cuento de hadas, de manera que debemos suponer restricciones del género discursivo (Bajtín, 1982)⁵: parte del procesamiento incluirá la instrucción “esto es un cuento de hadas y, por lo tanto puede y *debe* tener ciertas características convencionales”.

En la situación de narración a partir de una película con texto (S3) el *input* es lingüístico, visual y dinámico. Es decir que en la construcción del esquema narrativo intervienen

³ Al respecto, es interesante relatar un hecho: en las conversaciones previas con los chicos, antes de la lectura del cuento, muchos dijeron conocer no solo el relato, sino una versión en película en la que se hablaba de un ogro. Sin embargo, no hubo, en ningún caso, interferencia de esta versión sobre la relatada. Creo que hay dos razones por las cuales el proceso de reformulación no incluyó esta información: en primer término, el lapso breve entre escucha y producción del texto y, en segundo término, el hecho de que la tarea se realizó en un marco escolar. En este sentido es relevante la noción de “entextualización” (Bauman & Briggs, 1990) utilizada por la antropología, que plantea que el contexto de producción restringe las características de la producción textual. El contexto escolar de producción textual restringe las posibilidades de apartarse de la consigna: el cuento que había que volver a contar era ese y no otro en el que intervinieran otros conocimientos.

⁴ En el análisis posterior se observará cómo muchos sujetos de 2º grado comienzan la narración *in media res*, pero no son capaces de retomarla por completo (cfr. página 214).

⁵ Entiendo por género discursivo los dispositivos de comunicación socio-históricamente definidos. En este sentido, Bajtín (1982) sostiene: “Al oír las palabras de otra persona, sabemos de entrada, con las primeras palabras, presentir el género, adivinar el volumen (largo aproximado de todo discurso), la estructura composicional, prever el final, dicho de otro modo, desde el comienzo somos sensibles al todo discursivo.”

tanto elementos extraídos del procesamiento lingüístico como elementos icónicos, es más, una parte esencial de la estructura del texto narrativo, el marco, deberá crearse a partir de la consideración de datos no lingüísticos: los personajes, el lugar y el tiempo de la narración no forman parte de la reformulación, sino que son, como en el caso de S1, fruto de la formulación. De manera que en el esquema construido como paso intermedio, deberán unirse datos proposicionales originados en datos lingüísticos y datos proposicionales originados en datos visuales dinámicos y estáticos. Estos dos tipos de datos tendrán que adoptar una jerarquía en la representación, de manera que lo contextual en el *input* pueda ser formulado lingüísticamente.

Por otra parte, S3 se estructuró teniendo en cuenta que la reformulación implica el pasaje de una clase de texto (diálogo) a otra clase de texto (narración). Dado que ambas clases textuales tienen características estructurales muy disímiles (Adam, 1992; van Dijk, 1978), esta reformulación implica, además, cambiar de superestructura textual. En tanto que en S2, la reformulación textual global incluye la organización del material textual, en este caso, en cambio, esta organización debe ser producida por los sujetos. Si suponemos un procesamiento estratégico, como planteamos oportunamente, este deberá incluir una instrucción del tipo “el diálogo debe transformarse en narración, es decir, lo que los personajes se dicen debe transformarse en acciones de los personajes”. La primera característica lingüística que permitirá llevar a cabo esta instrucción es el uso del tiempo pasado.

Finalmente, como señalé antes, existe otra diferencia importante entre la primera situación de elicitación y las otras dos: en los dos últimos casos hay más de una temporali-

dad en el texto fuente, en tanto que en S1, la serie icónica constituye una progresión sin retrocesos.

Si establecemos una serie entre las tres situaciones, de acuerdo con las dificultades de procesamiento que implican, el resultado es el siguiente: la situación de formulación a partir de imágenes seriadas es la menos compleja, la reformulación de la narración es un paso intermedio y la situación de reformulación con cambio de clase textual es la más compleja de todas. Esto se profundiza, además, cuando se considera, el uso del discurso referido.

En los capítulos 6, 7 y 8 presento las características detalladas de cada una de las situaciones, el análisis de los datos, los resultados obtenidos y su discusión. En cada una de las situaciones experimentales se mantiene el mismo tipo de análisis: elección de las variables, pruebas cuantitativas, análisis estadístico, contrastación cualitativa de los datos y reflexión sobre los resultados. En todos los casos, el análisis se inicia en los aspectos macro y superestructurales de los textos y luego se focaliza en el estudio del fenómeno del discurso referido. Esto se basa en la hipótesis global de esta investigación: postulo una relación directa entre la formulación global del relato, la adopción de una perspectiva narrativa global en esta formulación y el uso de las formas de discurso referido. Sin embargo, cada una de las situaciones de elicitación presenta características propias que hacen necesarios estudios específicos; así, por ejemplo, la variedad léxica de los verbos de habla aparece solo en el caso de S2 y, por lo tanto, allí el análisis se vuelve relevante, aun cuando no deja de ser un dato por considerar el hecho de que, en las otras situaciones, esta variedad no aparezca.

Capítulo 5

Metodología

En este capítulo se desarrollan aspectos centrales de la metodología utilizada en la transcripción y análisis de los textos. Por otra parte se explicita la distribución de la población en las tres muestras estudiadas.

5.1. Sistema de transcripción de los textos

5.1.1. Discusión preliminar

Una cuestión central en las investigaciones sobre adquisición del lenguaje es el de la adopción de un sistema de transcripción que permita que el investigador cuente para el análisis de los datos con la mayor cantidad de información textual y contextual. Sin embargo, este tema no es privativo de la psicolingüística evolutiva, sino que devino nuclear en los estudios lingüísticos dedicados a las investigaciones sobre discursos orales y cobró especial importancia a partir de las investigaciones producidas por la etnografía del habla y por los estudios de las conversaciones (Du Bois, 1991; Schiffrin, 1988, 1994). No obstante, a causa de la especificidad del objeto, es necesario establecer pautas especiales para los casos de discursos orales de sujetos en proceso de adquisición de su lengua materna.

Como sucede con el resto de los estudios sobre lenguaje oral, en las investigaciones sobre adquisición del lenguaje el problema de la transcripción está estrechamente vinculado a la teoría desde la cual se abordan los problemas. Un claro ejemplo de esto es el caso de los estudios encarados desde una perspectiva generativa en los que, dado que lo que interesa como objeto de estudio es la competencia de los sujetos y, además, se estipula metodológicamente que hay que desestimar los datos relacionados con la actuación (Jakubowicz, en prensa) no existe preocupación por el sistema de transcripción,

puesto que las respuestas de los sujetos se estandarizan, teniendo como modelo el lenguaje del adulto.

En oposición, en los estudios que consideran que existe una relación permanente entre lo que podría considerarse competencia y actuación y que, por tanto, dan relevancia a las producciones reales de los niños y a la interacción que mantienen con sus interlocutores, se volvió necesario establecer criterios de transcripción. No hay que olvidar que gran parte de los trabajos sobre adquisición de la lengua materna se dedican a las primeras emisiones lingüísticas, es decir, a un momento del habla de los sujetos en el que las formas fonológicas no son aun fijas y en el que hay una fuerte dependencia del contexto, de manera que es prácticamente imposible interpretar las emisiones si no se cuenta con datos que vayan más allá de lo meramente verbal. El problema reside en qué datos recabar y en cómo disponerlos en la transcripción.

Como sostiene Elinor Ochs (1979), en toda transcripción hay una teoría lingüística involucrada. La autora plantea que es necesario prestar atención al proceso de transcripción ya que, justamente, las transcripciones son los datos del investigador y que "transcription is a selective process reflecting theoretical goals and definitions" (: 44). La necesidad de encontrar sistemas de transcripción llevó a discusiones entre los investigadores sobre las ventajas y desventajas de cada uno de ellos. Estas discusiones giran, en general, en torno de las derivaciones teóricas de la adopción de ciertas prácticas en la metodología de transcripción (Edwards, 1993).

Posiblemente el sistema que se utilice con mayor frecuencia, en la actualidad, en los estudios de adquisición del lenguaje sea el sistema CHILDES (Mac Whinney, 1991) que tiene

una gran virtud: los usuarios del sistema dejan a disposición del resto de los investigadores sus transcripciones, de manera que los datos pueden compararse y, además, es posible trabajar con datos de otros investigadores. Este sistema, por otra parte, tiene la ventaja de contar con un paquete informático asociado que permite realizar una cantidad de análisis cuantitativos (pero que no sirve para análisis cualitativos), sin embargo, no resulta de buena legibilidad y contiene herramientas de codificación tan sofisticadas que la realización de una simple transcripción insume horas de trabajo. Equipos de investigación con gran cantidad de personal a cargo lo han adoptado: por ejemplo, Ruth Berman y Dan Slobin (1994) para todas las lenguas estudiadas. En los trabajos en lengua española se pueden señalar los realizados por Rosa Montes (1993) y por Susana López Ornat (1994).

5.1.2. El sistema del GARS (Groupe Aixois de Recherches en Syntaxe)

El sistema que he adoptado para la transcripción de las narraciones orales es el propuesto por un grupo de investigación en francés oral de la Universidad de Aix-en-Provence (Blanche-Benveniste, 1990; Blanche-Benveniste & Jeanjean, 1986). Este sistema también presenta sus ventajas y dificultades, pero, básicamente, obliga a una disposición de los textos, de base sintáctica, que facilita enormemente la visualización del proceso de formulación de los mismos y, por lo tanto, su análisis desde una teoría de la reformulación textual. El sistema propuesto por el GARS (Groupe Aixois de Recherches en Syntaxe) es utilizado para el análisis de escritura de textos narrativos infantiles (Teberosky, 1989; Tolchinsky, 1990)¹ y por otros investigadores en adquisición del lenguaje oral en español (Desinano, 1996; Trigo Coutiño, 1990), por lo que puede afirmar-

¹ Esto se debe a que, como sostiene Ana Teberosky, "La escritura de los debutantes puede compararse en algunos aspectos con las producciones orales: ambas comparten la propiedad de hacerse públicas antes del retoque y corrección convencional, ambas dejan trazas del proceso de producción en lo producido, ambas comportan dificultades de interpretación; de percepción en lo oral, de lectura en lo escrito no convencional" (Teberosky, 1989:22).

se que las categorías de disposición de los textos fueron testeadas previamente con buenos resultados.

El sistema del GARS está elaborado desde una clara postura lingüística que considera la especificidad de la lengua oral y que basa la comprensión del texto transcrito en las relaciones sintagmáticas y paradigmáticas de las lenguas:

“(...) l'étude des traces de composition est en elle-même un passionnant sujet d'observation; on y voit la production de langage en train de se faire; les processus que nous utilisons ne sont pas propres à l'individu; ils sont suffisamment généraux pour que l'on puisse y trouver des règles de production qui concernent tous les locuteurs. Une observation attentive permet de voir comment nous procédons, quelles unités nous utilisons pour faire avancer nos discours, quelles termes en mémoire nous avons, à la fois pour les morceaux déjà énoncés et pour ceux que nous projetons d'énoncer. On peut aussi observer comment se fait la mise au point des syntagmes, la recherche des “bonnes dénominations”, et le travail constant d'évaluation que nous faisons sur nos propres discours” (Blanche-Benveniste & Jeanjean, 1986 : 11)².

El fundamento central del método reside en que el avance en el discurso se produce por medio del eje sintagmático y el eje paradigmático. El sintagma, con unidades analizables en su sucesividad, se rompe en el eje paradigmático en el que aparecen fenómenos como las vacilaciones, las enumeraciones, las recuperaciones, las variaciones estilísticas. Al integrar el análisis sintagmático y paradigmático, se puede percibir el proceso por el cual los hablantes se anticipan a lo que van a decir y corrigen lo dicho. Lo que finalmente se analiza es una secuencia máxima formada por todos los “pedazos de enunciados”, como puede verificarse en el siguiente ejemplo de mi corpus:

² Estas ideas aparecerán formalizadas luego, como un modelo de producción textual en Gülich & Kotschi (1995).

Ejemplo 11

había una vez	una	
	un	
	una	
	unos reyes que	tuvieron
		no tenían una hija
		deseaban tener una hija

Como señalé anteriormente, más allá de ciertas pautas con respecto a cómo realizar las transcripciones, este sistema está basado en un modelo sintáctico que más que ocuparse de las construcciones basadas en las categorías gramaticales como verbo, nombre, adjetivo, considera lo que denomina *macrosintaxis*, es decir, unidades globales emparentadas con la oración o superiores al nivel de la oración (Blanche-Benveniste, 1990).

Esta concepción está estrechamente vinculada a los criterios de transcripción que se adoptan, puesto que las autoras consideran que “la transcripción de una grabación supone una clasificación previa de los datos e, incluso, una teorización” (Blanche-Benveniste, 1986). Supongamos el ejemplo anterior, si hubiésemos representado la emisión solo en el eje sintagmático, el resultado sería el siguiente:

Ejemplo 12

había una vez	una	un	una	unos reyes que	tuvieron	no	tenían	una	hija
deseaban tener	una	hija							

con lo que obtendríamos una secuencia sintáctica no permitida por la gramática de la lengua: *una/un/una/unos reyes* es una secuencia de palabras que pertenecen a la misma posición sintáctica. Esta representación gráfica hace que los elementos de una misma posición sintáctica no se desdibujen en la línea: la explotación al máximo del eje vertical (paradigmático) permite la visualización y el análisis de los fenómenos de construcción de los textos. El texto que queda conformado en la representación es asimilable a

los “pre-textos” de la escritura: “ensemble de documents qui sont produits au cours de la genèse du texte, dans la ‘fabrique’, ‘l’atelier’, le ‘cabinet de travail’ de l’auteur, (...) du premier jet aux épreuves et aux éditions sucesives” (Grésillon et Lebrave, 1983, 7-8, citado en Blanche-Benveniste, 1986). Aun cuando los recursos son diferentes, el locutor efectúa sobre su texto oral las mismas correcciones que el escritor en el borrador y, para que la transcripción sea un documento lingüístico, debe mantener todas las características del pre-texto.

El completamiento de las posiciones sintácticas se organiza en “listas” de palabras, de fragmentos de palabras o de sintagmas, que pueden corresponder a efectos muy diversos: las repeticiones y vacilaciones propias de los pre-textos, las repeticiones intencionales o enumeraciones más clásicas. Los siguientes son ejemplos ficticios:

Ejemplo 13

1. lista con léxico idéntico, que da un efecto de repetición, vacilación o insistencia:

tenía cuatro hijos
cuatro hijos en ese momento

2. lista con léxico parcialmente idéntico: efecto de agregado, de corrección, de alargamiento o de reducción:

tenía cuatr
cuatro hijos en ese momento

tenía cuatro hi
cuatro hijos

tenía cuatro hijos
no tres hijos

tenía cuatro hijos
cuatro grandes hijos

tenía cuatro grandes hijos
cuatro hijos

3. lista con léxico diferente, que da un efecto de coordinación, de oposición o de búsqueda de una palabra:

tenía cuatro hijos
tres pollos
dos perros

tenía cuatro hijos
tres hijos
una hija

tenía cuatro hijos
cuatro chicos

4. lista con anticipación que da un efecto de vacilación:

tenía	en
cuatro hijos	en ese momento

Las convenciones generales de transcripción son las siguientes:

	pausa corta
--	pausa media
---	pausa larga
///	interrupción bastante larga del discurso
x	palabra incomprensible
xxx	sucesión de sílabas incomprensibles
si	} enunciados que se encabalgan
de acuerdo	

Por otra parte, el sistema de transcripción es ortográfico y no se incluyen signos de puntuación puesto que constituyen procedimientos de la lengua escrita que, en cierto modo, implican un prejuicio acerca del análisis sintáctico e impone un tipo de recorte. "On pourrait rétorquer que les textes non ponctués vont être difficiles à lire et pleins d'ambigüités. En

fait, lorsque on prend l'habitude de lire les transcriptions non ponctuées, on se rend compte qu'il y a peu de cas réels d'ambigüité; la regulation interne des textes et leur cohérence sémantique fait que, le plus souvent, une interprétation se dégage avec plus de ressemblance que les autres" (Blanche-Benveniste, 1986 : 140).

Utilizando este sistema de transcripción, Liliana Tolchinsky y Ana Teberosky (Teberosky, 1989; Tolchinsky, 1990; Tolchinsky, Teberosky, & Illera, 1993) propusieron un sistema para el análisis de textos narrativos infantiles escritos que permitiera, al mismo tiempo, transcribir y ofrecer una configuración gráfica del texto. Esta última está centrada en el concepto de valencia, original de Tesnière (1959), es decir, las mutuas relaciones de los elementos dentro de una oración, definidas por relaciones de subordinación entre las palabras. Según Tolchinsky: "en la noción de valencia interactúan los tres niveles de la descripción gramatical, el sintáctico, el semántico y el pragmático" (Tolchinsky, 1990: 74). Las categorías configuracionales que, además, definirán las unidades de análisis, se basan en la consideración del verbo como articulador del enunciado. En torno a él se despliega el texto tanto en sentido sintagmático como paradigmático. Un verbo y los elementos obligatorios constituyen una *construcción verbal*, los verbos de *decir* obligan la existencia de *construcciones de discurso referido*. Por otra parte, los verbos pueden tener *construcciones asociadas* (no obligatorias) y *regidas* (no obligatorias pero regidas por el verbo) (Blanche-Benveniste, 1990).

Ahora bien, aun cuando se haya utilizado este sistema para la transcripción de los textos propios del corpus, y el mismo haya resultado productivo y haya proporcionado claves para el análisis discursivo, hay ciertas críticas que no pueden dejar de realizarse y que fueron consideradas en la reformulación de la propuesta original realizada.

a) Categorías sintácticas poco claras

El sistema de transcripción que se propone es un sistema en el que se ponen en juego, simultáneamente, un análisis sintáctico de las emisiones y el desarrollo del texto en el eje sintagmático y paradigmático. Si tomamos, por ejemplo, la transcripción que realiza Tolchinsky del texto fuente que ella utiliza (1992: 103), observamos que propone ubicar en el lugar de las construcciones asociadas (construcciones no obligatorias, en general, lugar ocupado por los conectores extraoracionales) una proposición del tipo: “cuando salen a cortar árboles”. Ahora bien, esta es, en realidad, una oración incrustada y su lugar debería ser el de las construcciones regidas, o sea, el de las construcciones no obligatorias pero regidas por el verbo. Es verdad que desde un punto de vista lingüístico-textual la proposición mencionada cumple el papel de anclaje temporal, es decir, da el marco temporal en el que se produce la acción y tiene, por lo tanto, un papel importante desde el punto de vista de la coherencia/cohesión del texto, igualable al que cumple cualquier otra marca temporal. Parecería que el criterio de selección con que opera Tolchinsky es el del lugar de aparición en el texto: si la oración incrustada aparece antes que el verbo, se coloca en la columna de las construcciones asociadas, si lo hace en posición postverbal, se ubica en la columna de las construcciones regidas. Pero si se realiza una transcripción en la que se codifican aspectos sintácticos, es preciso ser coherente con este hecho y no confundir los planos del análisis.

En mis transcripciones, para el estudio de los anclajes temporo/espaciales de los textos narrativos, tengo en cuenta tanto la columna de las construcciones asociadas cuanto la de las construcciones regidas.

b) El lugar de las interacciones en los discursos orales

El sistema de transcripción planteado por el grupo del GARS, no prevé marcas especiales para señalar los distintos interlocutores porque plantean que los textos y la gramática son polifónicos y que es posible, mediante la mera lectura de la disposición del texto en la transcripción, comprender la secuencia de la interacción. Por otra parte, la adaptación realizada para los textos escritos no prevé interacciones entre entrevistador y entrevistado. Sin embargo, en mi análisis de los textos orales, el tipo de interacción es relevante pero ninguna de las categorías sintácticas establecidas previamente otorgan un espacio para estos hechos de habla. Estas interacciones son, a veces, independientes de la narración, pero, en otras ocasiones, la respuesta del chico es la que le permite proseguir con su texto. En el siguiente ejemplo se exhibe la transcripción de un texto de la "Situación 2" (cfr. capítulo 4) en donde se representa la configuración planteada con el agregado de una columna que marca las interacciones entre los participantes. En este, es posible observar cómo en un caso, el marcado en verde, la interacción no hace al desarrollo del texto, mientras que en el segundo, marcado en rojo, permite su avance.

Escuela: 23
 Grado: 4o.
 Cassette: 2 A 000
 Nombre: Gisella
 No. Orden: 1
 Edad: 9;10

Interlocuciones	Asociados	Construcción verbal	Regidos	D. referido
bueno eh				
	y	una una hada madrina	le dijo a la bella durmiente	que iba a tener bebés
	y	una hada madrina que no la habían invitado a la fiesta	tuvo le dijo	
	y después		fue a al palacio	que se iba a pinchar el dedo y se iba a dormir y se iba a caer y se iba a dormir
	y		se durmió	
	y		se pinchó	
	y después		se durmió	
	y		vino vinieron a rescatarla	
y no me acuerdo qué pasó cuando el principe le dio un beso		el principe	le dio un beso	
	y		despertó	
			le dio un beso	
			se despertó	

5.2. Características de la población estudiada

Como señalé en la introducción, el trabajo de investigación se realizó a partir del corpus recogido en tres situaciones experimentales de elicitación de narrativas diferentes.

Las poblaciones estudiadas son las siguientes:

Situación 1

Los sujetos fueron entrevistados en la Argentina por la profesora Aura Bocaz³, de la Universidad de Chile. Hay 12 sujetos por grupo etario; todos eran residentes de la ciudad de Buenos Aires, de clase media, con nivel de escolaridad pre-primaria y primaria, que habían alcanzado el nivel de escolaridad esperado para su edad.

Tabla 1

Distribución de la muestra según nivel de escolaridad (edades)

	Jardín	Preesc	2° grado	4° grado	6° grado
MEDIA	4.5	5.5	7.3	9.5	11.4
MÍNIMO	4	5.3	7.1	9.1	11.1
MÁXIMO	4.8	5.8	7.8	9.8	11.8

Situación 2

Los sujetos entrevistados concurrían a Segundo y Cuarto Grado de Escuelas Primarias pertenecientes al Gobierno Autónomo de la Ciudad de Buenos Aires. La variable que se

³ Cuento con la expresa autorización de la profesora Aura Bocaz para la utilización del corpus recolectado por ella. A pesar de que este corpus forma parte de la investigación translingüística supervisada por Dan Slobin y por Ruth Berman, el mismo no fue transcrito en formato CHILDES.

consideró fue el nivel de escolaridad, puesto que en la muestra se incluyen sujetos repetidos. Las escuelas están ubicadas en distintos barrios de la ciudad. Si bien no se ha realizado una encuesta acerca del nivel social de los sujetos, es posible afirmar, dada la localización de los establecimientos, que pertenecen a clase media baja. En la tabla 2 se presenta la distribución de la muestra según nivel de escolaridad.

Tabla 2

Distribución de la muestra según nivel de escolaridad (edades)

	2° grado	4° grado
N	43	51
MEDIA	6.99	9.54
MÍNIMO	6.10	9
MÁXIMO	7.8	11.3

Situación 3

La muestra pertenece a alumnos que concurren a escuelas públicas dependientes del Gobierno Autónomo de la Ciudad de Buenos Aires. Los sujetos pertenecen a la clase media baja. En la tabla siguiente se presenta la distribución de la muestra según nivel de escolaridad.

Tabla 3

Distribución de la muestra según nivel de escolaridad (edades)

	Preesc	2º grado	4º grado	6º grado
N	22	23	16	16
MEDIA	5.5	7.27	9.55	11.32
MÍNIMO	5.1	6.11	9	10.6
MÁXIMO	5.11	10.3	11.8	12.9

Las diferencias entre muestras en cuanto a las edades consideradas y la cantidad de sujetos para cada grupo etario se deben a que pertenecen a momentos diferentes de la investigación. La segunda, más pequeña, corresponde al inicial, que permitió establecer los primeros avances sobre el problema, corregir hipótesis y ajustar las variables y, que, al mismo tiempo, proporcionó resultados interesantes en varios aspectos vinculados a la reformulación textual, que permitieron establecer comparaciones con las otras situaciones de elicitación.

En S1 y S3 se analizó la totalidad de los textos obtenidos. En S2, en cambio, se establecieron los criterios de aceptabilidad de las producciones. Estos se vinculan al tipo de interacción que se estableció con el entrevistador, en la medida que algunos de los sujetos respondieron preguntas formuladas por el entrevistador como forma de desencadenar la producción textual, pero no lograron armar un texto narrativo. Se consideraron aceptables las interacciones que se tipifican a continuación:

- los casos en los que la interacción sirviera para iniciar la narración (*¿Cómo era que empezaba? Como todos los cuentos. Había una vez...*);
- los casos en los que la interacción se produjera por dudas léxicas (*¿se decía huso no?*);
- los casos en los que el sujeto no recordara un episodio y formulara una pregunta del tipo: *¿cómo seguía?*, o que se produjera una pausa larga y el entrevistador preguntara: *¿y entonces?* y que luego retomase el hilo del relato;
- los casos en los que se formulara una pregunta para verificar si la información que estaba transmitiendo era correcta⁴.

Dados estos criterios de aceptabilidad de las producciones, se rechazaron aquellas que presentaron las siguientes características:

- a) los sujetos se confundieron de cuento o produjeron enunciados emparentados semánticamente con el relato pero que no conformaban un texto coherente;
- b) los sujetos respondieron que no recordaban el relato;
- c) los sujetos produjeron solamente el final del relato.

La proporción final de textos estudiados es la que se presenta en la siguiente tabla:

⁴ Sobre narración e interacción entre adultos y niños es interesante consultar Hausendorf & Quasthoff, (1992) y Mc Namee (1987).

Tabla 4

Cantidad de textos considerados para el análisis de S2

	2° grado		4° grado	
	N	%	N	%
Producen narraciones	14	32,55	37	72,54

5.3. Características del análisis realizado

Todos los textos fueron sometidos, en primer término, a un análisis cuantitativo en función de las variables determinadas para cada caso y, luego, a un análisis cualitativo de acuerdo con categorías lingüísticas.

Para la realización del análisis cuantitativo se confeccionaron bases de datos con el programa Epi 6, que fueron procesadas con el software Statistix 4.1. para Windows (Analytical Software). Cada variable de interés fue cruzada con la edad/nivel de escolaridad y la tabla resultante fue analizada con el test exacto de Fisher. Los test estadísticos se realizaron con un nivel de significación del 5%, es decir, se consideraron significativos los resultados en los que $p < 0.05$.

Capítulo 6

Contar a partir de imágenes

Situación de elicitación 1

6.1. Características del input

El instrumento utilizado para la elicitación de los textos fue probado en la investigación sobre desarrollo discursivo dirigida por Dan Slobin y Ruth Berman (1994). Se trata del libro *Frog, where are you?*¹, que consiste en una secuencia de imágenes sin texto en las que un niño, acompañado por su perro, busca una rana que se le ha perdido mientras dormía. Para encontrarla, pasa por diferentes situaciones, hasta que, finalmente, lo logra. El análisis de las imágenes permite observar que se podría esperar, a partir de algunas de ellas, la producción de discurso referido.

Como señalan estos autores, para poder producir una narración a partir de imágenes estáticas que representan, en su conjunto, una serie de eventos unidos entre sí por la unidad de personajes que persiguen un determinado fin, hay que ser capaz de convertir estas representaciones en material lingüístico. Esa investigación, que encontró regularidades en la producción narrativa en las diferentes edades estudiadas, no incluyó como problema el uso del discurso referido.

Utilizar una situación de elicitación “prestada” tiene sus ventajas y sus desventajas. Las primeras residen en que se utiliza un instrumento que durante diez años sirvió para numerosas investigaciones (posiblemente sea el más empleado en los trabajos de adquisición de discurso narrativo en el mundo) realizadas por equipos de renombre mundial. El instrumento, entonces, pasó ya por varias pruebas y sirvió para muchos análisis. Las desventajas se relacionan con la divergencia en los enfoques de que se parte. En este

¹ El libro está ilustrado por Mercer Mayer (1969).

caso, por ejemplo, se centran en los modelos utilizados para los estudios macro y superestructurales. Si bien, para las cuestiones globales, los analistas utilizan una reducción de las categorías labovianas (a las que se hace expresa referencia), cuando quieren otorgar validez psicológica a los esquemas, se recurren a nociones de la psicología cognitiva de las que dimos cuenta en el capítulo 2².

En el capítulo firmado por Trabasso & Rodkin (1994), se realiza un análisis de la estructura de la trama (*plot*) de la secuencia de imágenes. Estos autores definen *trama* como un esquema abstracto que sirve para la organización de la historia y sostienen que para que este esquema tenga validez psicológica debe ser instanciado como un proceso de interpretación de los eventos que aparecen en las imágenes. Por eso, postulan que para que alguien pueda narrar los eventos que aparecen en *Frog, where are you?*, es necesario, en primer término, poder interpretar qué sucede: "In this interpretation, a conceptual basis is formed for narrating the pictured events in language. In short, the narration of the picture story is a joint process of event comprehension and language production." El modelo que utilizan es el de redes causales, que permite resignificar la idea de "trama" como una estructura que es el resultado de interpretar e integrar el contenido de un evento, es decir, un marco y un conjunto de categorías de información que están causalmente relacionadas dentro y entre episodios. Las categorías consideradas son las siguientes: marco, evento, respuesta interna, objetivo, logro del objetivo y resultado.

Los investigadores a cargo fundamentan la elección del *input* de la siguiente manera:

² Sobre todo derivaciones del modelo de Stein & Glenn (1979) y los modelos de redes propuestos por Rumelhart.

“Pictures sequences of all kinds impose on children a particular kind of cognitive demand by requiring them to translate spatially static visual sequences into temporally dynamic verbal output. Despite the difficulties involved in such tasks, pictures have proved a reliable means of tapping children’s narrative abilities from both a cognitive and a linguistic point of view (...) –at least in cultures where children have experience with pictures. Most importantly from our point of view, use of a single set of pictures as a narrative prop provides a shared point of departure and a common external basis for comparing the narrative production of children and adults speaking different languages. The elaborated series of events depicted in the picture-booklet used in this study means that «the narrator is constantly faced with the problems of deciding ...how to make references to each (of the protagonists) clear to the listener, and how to handle the task of ordering the reporting of parallel activities while advancing thematic progression» (Preece, 1992, p. 482). It has the further advantage of allowing narrators to describe a complex network of temporally sequenced events, while prompting them to attend to each scene in turn. This potential duality in «reading» the contents of a fairly lengthy story-in-pictures has definite implications for our study. Respondents can treat the task as either one of picture-description or of story telling – or both construals may be mixed in a single narration” (Berman & Slobin, 1994, :41-42).

Las características que los autores otorgan a este tipo de instrumento pueden contrastarse con las de otros, utilizados en otras investigaciones y en esta misma. Es claro que, por tratarse de un estudio translingüístico, utilizar un instrumento no lingüístico elimina el sesgo de las características de cada lengua. También, que la serie de acciones está provista y que esto queda eliminado como tarea cognitiva pero, como se observó en el capítulo 4, esta estructura también se provee cuando la tarea consiste en reformular una narración. Como se observará en el capítulo 9, el hecho de tener que construir el esquema narrativo es dificultoso, especialmente para los sujetos más pequeños, pero permite extraer interesantes conclusiones sobre la interacción entre esquema narrativo y producción textual. Por otra parte, quisiera recalcar un aspecto de esta tarea que considero relevante: los sujetos miran la serie de imágenes conjuntamente con el entrevistador. De

hecho, las imágenes contribuyen a un tratamiento deíctico de la referencia, en la medida en que aquello a lo que se refiere está *ahí*, presente. Si a esto agregamos que hay una mirada conjunta, el espacio de presuposición compartida entre entrevistado y entrevistador se amplía y esto favorece la utilización de deícticos en lugar de expresiones referenciales cotextuales (cfr. página 208).

6.2. Procedimiento de elicitación

Como señalé previamente, los trabajos de investigación en español a partir de este *input*, fueron realizados en España por E. Sebastián y en Chile y Argentina por Aura Bocaz. En el siguiente párrafo, la profesora Bocaz explica el procedimiento utilizado: “Los niños fueron entrevistados individualmente en sus colegios (...). Las tareas asignadas consistieron, primero, en examinar el libro página por página y, luego, regresando a la primera, en narrar la historia girando las hojas a voluntad. El hecho de que ambas tareas fueran ejecutadas sin presión de tiempo facilitó, en gran medida, tanto el que los sujetos pudieran optar por la perspectiva narrativa que mejor reflejara su particular interpretación de los hechos como, asimismo, el que pudieran seleccionar las formas lingüísticas pragmáticamente más adecuadas para proyectar los contenidos semánticos de la historia a la superficie textual” (Bocaz, 1997b: 178).

En el Anexo 1 se presenta la secuencia de imágenes.

6.3. Análisis, resultados y discusión

En esta sección desarrollo el análisis de los datos que conciernen al uso del discurso referido y los resultados obtenidos. En la primera parte, retomo las conclusiones sobre la estructura de los textos producidos por los sujetos tal como se plantean en el texto de Berman & Slobin. Estos datos son relevantes para poder vincular luego, a partir de la sección 6.3.2., utilización de discurso referido y punto de vista desde el cual los sujetos de diferentes edades narran.

6.3.1. Cuestiones de superestructura narrativa

A continuación presento las conclusiones más relevantes obtenidas en el estudio translingüístico³:

- a) Se encuentran diferencias entre los sujetos más pequeños y los mayores con respecto a la estructura global del texto, puesto que los sujetos más pequeños no logran organizar los textos que producen como una estructura-acción global, con una trama con una motivación causada. Se encuentran diferencias relevantes entre los grupos de 3-4 años de edad, los de 5 años, y los de 9 años.
- b) En el nivel local, de cada escena por separado, los sujetos más pequeños no son capaces de establecer una red de circunstancias asociadas que se dan en una trama que avanza.

³ Es preciso aclarar que el estudio global utilizado es más cualitativo que cuantitativo y que sólo se presentan análisis cuantitativos sin establecer la significación estadística.

c) En el nivel local, todos los sujetos relatan las imágenes como eventos, es decir, predicaciones de actividades o hechos más que como descripciones de objetos o estados.

d) Los criterios considerados para determinar la competencia narrativa de los sujetos fueron los siguientes: a) evaluar si los narradores hacen explícita referencia a un relato con principio, nudo y final y b) evaluar la habilidad para describir escenas individuales o series de escenas en términos de episodios explícitamente relacionados. A partir de estos criterios, establecen una progresión que va desde la descripción de imágenes a la organización temática. Estas diferencias se evidencian en ciertas marcas lingüísticas en los textos. Al respecto, sostienen:

“We noted at the outset of this section that young children **do** relate to individual pictures as representing dynamic events, not merely as static arrays. They can also make inferences about situations that are not directly show in the pictures (e.g. between the jar being empty and the frog leaving it, between the boy lying on the ground and his having fallen from the tree). And they can express relations between such events by syntactic linking of adjacent clauses (...) What preschoolers cannot do is embed individual events within a network of associated circumstances that constitute the background events and internal motivations which lead up to a given event and the situations which follow from the event in question. Thus their stories emerge as inadequate not only at the global level of interrelating the relevant component facets of a single event complex. In our sample, this ability become manifest from late preschool age, and is consolidated during the early years of schooling in the cultures represented by these children” (Berman & Slobin, 1994: 57).

6.3.2. El uso del discurso referido

6.3.2.1. CONSIDERACIONES PREVIAS

En el contexto de esta situación de elicitación, las definiciones proporcionadas sobre el discurso referido en general y sobre sus subclases, que incluyen fenómenos enunciativos, pragmáticos y textuales, deben considerarse desde una perspectiva especial, ya que *stricto sensu*, no es posible hablar de un “evento de habla original” (aquel en el que se produjeron ciertas palabras que se reformulan de determinada forma en un nuevo discurso, en un nuevo contexto y en una nueva situación de interacción), sino de una representación icónica que puede dar o no lugar al uso de discurso referido. Por eso, al caracterizar las operaciones lingüísticas implicadas en cada situación de elicitación, se sostuvo que la operación lingüístico-cognitiva implicada es una *formulación*. Del mismo modo que los hablantes, de acuerdo con una estrategia global, seleccionan aquello que van a referir dentro de un discurso nuevo, los niños que narran a partir de imágenes seleccionarán o no, de acuerdo con estrategias globales o locales, cuándo introducir habla y con qué recursos hacerlo: a través de los personajes o a partir del narrador. Es importante, por lo tanto, considerar que en esta situación de elicitación no hay palabras originales previas, sino construcción de una narración a partir de una representación icónica.

La hipótesis específica para esta situación de elicitación es la siguiente: el empleo del discurso referido y el uso de las diferentes posibilidades lingüísticas para referir las palabras de los personajes están en relación con a) una postura narrativa desde la que se organiza el material icónico para transformarlo en material lingüístico y b) el desarrollo de la función metapragmática.

El análisis de la secuencia ordenada de imágenes permite predecir que algunas podrían desencadenar la producción de discurso referido. No obstante, las escenas elegidas difieren por su:

- a) claridad con respecto al posible locutor;
- b) presencia o ausencia del interlocutor;
- c) tipo de acto de habla a llevar a cabo.

A continuación se describen las características de las escenas que dieron lugar a las producciones lingüísticas aquí estudiadas.

6.3.2.2. LAS ESCENAS QUE PERMITEN LA PRODUCCIÓN DE DISCURSO REFERIDO

6.3.2.2.1 SERIE DE ESCENAS 3, 5, 6, 7 Y 9

En todas estas escenas el chico llama a la rana. Comparten las siguientes propiedades:

- el tipo de acción que se realiza es la misma: buscar a la rana, en distintas situaciones espaciales.
- la acción de buscar está acompañada, en ciertos casos, por la acción de llamar a la rana.
- el hecho de que el personaje principal hable o no es secundario respecto de la búsqueda.
- el interlocutor está ausente.

Presento a continuación un análisis detallado de las escenas:

- La escena 3 (E3) está dividida en dos partes: en la primera, el chico se viste y el perro mete la cabeza dentro del frasco de la rana; en la segunda, ambos se asoman a la ventana, el perro sigue con la cabeza dentro del frasco y el chico ahueca las manos sobre la boca para llamar a alguien. En esta escena los dos personajes llevan a cabo acciones diferentes.
- La escena 5 (E5) está centrada en el hecho de llamar; el gesto de las manos sobre la boca es claro respecto de la acción del chico. Este personaje es central.
- En la escena 6 (E6), los dos personajes llevan a cabo acciones simultáneas: mientras el chico llama, el perro juega con un panal.
- En la escena 7 (E7), el chico busca a la rana dentro del hueco de un árbol y podría, además, estar llamándola.
- En la segunda parte de la escena 9 (E9), el niño claramente llama, dado el gesto de las manos en la boca.

6.3.2.2.2. ESCENA 13 (E13)

Es la escena más clara en cuanto a la representación de un intercambio comunicativo entre el chico y el perro. En la primera parte (está descompuesta en dos imágenes), el primero le hace al segundo el gesto de pedir silencio –gesto culturalmente marcado–. Su iconicidad tiene claras implicancias simbólicas y su verbalización implicará la existencia de un espacio de habla.

6.3.2.2.3. ESCENA 15 (E15)

Simultáneamente con la acción de retirarse, el chico saluda con la mano levantada en un gesto de despedirse, la boca se encuentra abierta, de modo que se puede suponer que saluda verbalmente. En esta escena también aparecen los interlocutores.

6.3.2.3 LA PRODUCCIÓN EN LAS DISTINTAS ESCENAS

En esta sección se analiza la producción lingüística de cada una de las escenas seleccionadas previamente, de acuerdo con la edad de los sujetos.

En la tabla 5 se presenta el porcentaje de niños de cada edad que produjo cada escena.

Tabla 5

Producción de las escenas para cada edad.

	4 años		5 años		7 años		9 años		11 años		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Escena 3	7	58	7	58	9	75	9	75	9	75	41	68
Escena 5	8	66	12	100	9	75	5	41	6	50	40	66
Escena 6	4	33	8	66	5	41	2	17	5	41	24	40
Escena 7	5	41	8	66	3	25	1	8	1	8	18	30
Escena 9	2	17	5	41	8	66	4	33	2	17	21	35
Escena 13	8	66	10	83	10	83	12	100	10	83	50	83
Escena 15	12	100	11	91	10	83	9	75	9	75	51	85

En primer término, se observa que existe una diferencia marcada entre, por un lado, las escenas 13 y 15, con características más interlocutivas, que son producidas por una mayor cantidad de sujetos y, por otro, las escenas 3-9, en las que las proporciones de niños que producen las escenas varían.

El porcentaje de los niños que producen estas escenas difiere significativamente entre las edades para la escena 5 ($p=0,01$), la escena 7 ($p=0,008$) y la escena 9 ($p=0,06$). Sin embargo, para el conjunto de las escenas 3, 5, 6, 7 y 9 no fue posible encontrar un patrón general de comportamiento entre el hecho de que haya producción lingüística y la edad de los sujetos, aunque es posible verificar que una proporción importante de los niños mayores no produce las escenas 7 y 9, es decir que se centran en las acciones propiamente dichas que los personajes llevan a cabo en la búsqueda de la rana, sin que el hecho de llamarla tenga mayor importancia. La escena 5, en la que la iconicidad es clara, es producida en una proporción mayor por los niños menores. En la escena 3 se había predicho una verbalización mayor, dada su posición, sin embargo aparece expresada mayoritariamente solo en los niños entre 7 y 11 años.

Si se analiza la actuación de los niños mayores (9 y 11 años), se observa que va disminuyendo la producción de las escenas 3 a 7 de este grupo a medida que transcurre la historia, es decir, la escena 3 es producida por el 75% de los sujetos, en tanto que la escena 7 por el 8,33% de los sujetos de cada una de estas edades.

La escena 13, que representa de manera más evidente una interacción comunicativa entre los personajes, es producida por el 83% de los sujetos. En cuanto a la escena 15, que constituye el final de la historia, pero no su resolución, es producida, mayoritaria-

mente por los sujetos de todas las edades, especialmente por los más pequeños. En ambas escenas, la producción no estaría relacionada con la edad.

6.3.2.4. LA TEXTUALIZACIÓN EN CADA ESCENA

En esta sección analizo el tipo de puesta en texto para los diferentes tipos de escena. Con el objeto de cuantificar la ocurrencia de determinados comportamientos y de detectar patrones discursivos en los textos producidos por los niños de diferentes edades, el texto de cada escena fue analizado a partir del conjunto de variables (con su correspondiente operacionalización) que se describen a continuación:

- (a) Tipo de textualización (discurso referido/narrativización).
- (b) Discurso directo/discurso indirecto (presencia/ausencia).
- (c) Verbo declarativo (presencia/ausencia).
- (d) Posición del verbo declarativo (antepuesto/pospuesto).
- (e) Variedad léxica del verbo de habla.
- (f) Tiempo/aspecto del verbo declarativo.

6.3.2.4.1. EL GRUPO DE ESCENAS 3-9

Dadas las características de este grupo de escenas, la mayoría de los sujetos, en todas las edades, narrativizan. Considero *narrativización* a la transformación de un espacio de habla en un espacio narrativo por medio de la desaparición del primero y la transformación en un acto lingüístico de otro tipo.

En la tabla 6 se presentan la cantidad y proporción de sujetos que narrativizan, tomando como base los que producen cada escena. El discurso indirecto, cuya aparición no era

previsible, es producido por un sujeto de 4 años. La producción de discurso directo es mínima.

Tabla 6

Grupo de escenas 3-9. Narrativizaciones para las distintas edades.

Edad	Escena 3	Escena 5	Escena 6	Escena 7	Escena 9
4 años	7/7 (100%)	7/8 (87%)	4/4 (100%)	4/5 (80%)	2/2 (100%)
5 años	6/7 (86%)	10/12 (83%)	8/8 (100%)	7/8 (87%)	4/5 (80%)
7 años	6/9 (67%)	7/9 (78%)	4/5 (80%)	2/3 (67%)	6/8 (75%)
9 años	9/9 (100%)	5/5 (100%)	2/2 (100%)	1/1 (100%)	4/4 (100%)
11 años	9/9 (100%)	5/6 (83%)	4/5 (80%)	1/1 (100%)	2/2 (100%)

Considero que el uso mayoritario de narrativizaciones se debe a que en este grupo de escenas no aparece un interlocutor, las acciones verbales deben suponerse a partir de posturas corporales y, en ocasiones, acompañan otro tipo de acción. En los sujetos de 7 años aparece una tendencia discursiva menos clara.

Los chicos que narrativizan producen enunciados con el verbo *llamar* o *gritar*. Los siguientes ejemplos corresponden a la escena 3⁴.

Ejemplo 14

y el perro se puso dentro del frasco
y después / se escapó
el chico lo llamaba a la rana

(4;5)

y el perro estaba mirando
si estaba en el frasco
{y se le cayó en la ca-} y se le quedó en la cabeza
y acá estaban llamando

(5;7)

⁴ En todas las situaciones, se especifica la edad de los sujetos en años y meses.

él se fijó en una bota/
 y el perro se fijó dentro de un frasco,
 pero se le quedó metida la cabeza dentro del frasco,
 y el nene estaba llamando a la ranita,

(7;8)

la empieza a buscar por las botas/por todo su cuarto,
 y no la puede encontrar.
 después/el nene...empieza a gritar por la ventana
 {le} eh...empieza a gritarle a la ranita

(9;6)

al día siguiente/ {cuando el chico se despertó/
 el frasco estaba vacío
 {cuando el chico se despertó/
 claro, la ranita se había escapado
 entonces/rápidamente/se puso {el} la ropa/
 y el perro metió la cabeza dentro del frasco.
 el chico abriendo la ventana/
 gritó,
 llamándola.

(11;6)

Si bien todos estos sujetos dan cuenta de la acción de *llamar/buscar*, las diferencias son notables en cuanto a los vínculos causales/temporales que se producen entre las acciones. En los ejemplos de los niños de 4, 5 y 7 años no hay relación entre el hecho de llamar a la rana y que esta se haya perdido, en tanto que en los niños mayores, la acción de *llamar* está vinculada con la búsqueda de la rana.

A pesar de que en este grupo de escenas la proporción de niños que usan discurso directo es poca, resulta de interés el estudio de las formas utilizadas, puesto que pueden constituir una tendencia con respecto al uso del discurso referido en cada una de las edades. Veamos algunos ejemplos.

Ejemplo 15

(escena 5)

dice: "rana"...

(escena 6)

la llamó dentro de este hueco

(4;6)

y decía,

"ranita, por adónde estás"

(5;6)

después gritaba por la ventana

"¿adónde está mi rana, adónde está mi rana?"

(7;2)

Ahora bien, ¿qué es lo que aparece como "lo dicho" cuando no se refiere, sino que se llama, se busca, se grita? Es decir, ¿es posible plantear que en estos casos estamos frente a contenido proposicional en sentido estricto? Lo que aparece como referido en estos casos es:

a) proposición

Ejemplo 16

después gritaba por la ventana

"¿adónde está mi rana, adónde está mi rana?"

(7;2)

b) onomatopeya

Ejemplo 17

{ y el } y el nene { está } diciendo "aah"

(5;6)

c) vocativos: en los que se incluyen los casos en los que no aparece verbo conjugado, pero tampoco onomatopeya.

Ejemplo 18

y el nene buscando
"rana" estaba gritando

(7;4)

La mayoría de los sujetos utiliza esta última opción. En realidad, no es posible hablar, en los dos últimos casos, de "discurso referido" propiamente dicho. No hay "habla" en sentido estricto; se trata, tan solo, de un instrumento apelativo, que está en función de la descripción unitaria de la imagen.

6.3.2.4.2. LA ESCENA 13

Se observan diferencias significativas ($p < 0.0001$) en la manera en que los sujetos de las diferentes edades ponen en texto esta escena, pues los sujetos menores optan por la utilización del discurso directo y los mayores por el discurso indirecto, tal como puede observarse en la tabla 7.

Tabla 7

Escena 13. Textualización para cada edad (tomando en consideración la cantidad de sujetos que producen la escena)

Edad	Discurso Di- recto		Discurso Indi- recto		Narrativización	
	N	%	N	%	N	%
4 años	7	87	1	13	0	0
5 años	9	90	1	10	0	0
7 años	7	70	2	20	1	10
9 años	0	0	10	83	2	17
11 años	2	20	8	80	0	0

Si los niños menores tienen una estrategia narrativa que los hace ir contando imagen por imagen a medida que van pasando las hojas del libro, no es previsible que utilicen el discurso indirecto, que implica la incorporación de la voz ajena (la voz del personaje) al discurso del narrador, sino el directo, con el cual re-presentan las palabras de los personajes. El discurso directo funciona, para los niños más pequeños, como una manera más de formular una acción narrativa. Como señala Hickmann (1987b), a esta edad, los niños no diferencian entre el discurso referido y el discurso que refiere.

6.3.2.4.2.1. EL DISCURSO DIRECTO

Si se observan los ejemplos de uso de discurso directo en esta escena, se verifica que son cualitativamente diferentes desde un punto de vista lingüístico, según la edad de los sujetos.

Ejemplo 19

- Después dijo "sshh" (4)
- Y acá dice "¡sshh!, silencio" (4;6)
- Después está diciendo "silencio". (5;6)
- Después el chico dijo { eh...cállate-}
"¡cállate!
Porque los estoy escuchando". (7;1)
- Y dice "sshh...
Acá deben estar". (7;2)

En el 100% de los casos, el discurso directo está precedido por el verbo de habla y en el 96% de los casos este verbo es *decir*, de modo que estos chicos no caracterizan de ninguna manera el discurso que refieren.

En cuanto al contenido del discurso directo, la clave de su uso quizás esté en el único sujeto que no usa *decir*, sino *hacer*, puesto que los niños describen una acción del personaje, cuando usan *decir* y cuando usan *hacer*:

Ejemplo 20

Después el nene hizo "¡ssh!"

(5;8)

La palabra *silencio* es equivalente a la onomatopeya *ssh*. Lo que se rescata, en el uso del discurso directo, es la iconicidad del gesto. Observemos este interesante ejemplo del único niño de 4 años del que podríamos decir que produce discurso indirecto, si solo tomáramos en cuenta la forma gramatical de su producción:

Ejemplo 21

le dice el niño al perro
que haga "ssh"
que haga silencio...

(4;8)

Desde un punto de vista sintáctico, se trata de una proposición incluida dependiente de un verbo de *decir*, o sea, discurso indirecto, pero ¿cómo interpretar la inclusión de la onomatopeya? En la autocorrección aparece el conflicto entre el uso de una forma lingüística (el discurso indirecto) que no sirve para dar cuenta de la representación de la imagen que el niño tiene frente a él y la producción de una forma lingüística que no lo satisface (el discurso directo).

Nuevamente el punto de transición se da en los niños de 7 años. Si bien en todas las edades los niños que utilizan discurso directo producen, mayoritariamente, la onomatopeya "ssh", los únicos que presentan proposiciones en el discurso directo son los de esta edad (el 29 % de los sujetos que producen discurso directo). Esto no aparece ni siquiera en los sujetos de 11 años que producen discurso directo. El discurso directo con cláusula no tiene el valor de descripción de una acción lingüística, sino que implica un grado mayor en cuanto a la adopción de una perspectiva narrativa, puesto que los sujetos van más allá de lo que meramente aparece en las imágenes.

6.3.2.4.2.2. EL DISCURSO INDIRECTO

Tal como se observó en la tabla 7, la mayoría de los niños de 9 y 11 años utilizan significativamente más el discurso indirecto. Solo un 20% de los sujetos de 7 años utiliza esta forma, pero de una manera diferente que los niños mayores, tal como puede observarse en los siguientes ejemplos:

Ejemplo 22

y le estaba diciendo al perro que se calle (7;1)

y le dice al perro que hable más despacito
que no ladre (7;5)

Ejemplo 23

{el perro} el chico le dijo al perro
que se calle
que⁵ iba a buscar la rana.....atrás del tronco (9;3)

⁵ Este *que* tiene valor causal y es frecuente, también, en el uso adulto.

Ejemplo 24

el nene { le hizo silen} le dijo
 que que se calle
 que⁶ iba a ver
 lo que pasaba

(9;5)

Ejemplo 25

después el niño le avisa al perro
 que haga silencio
 porque va a ver
 si atrás del tronco { hay algu-} está la rana

(11;1)

Ejemplo 26

el niño le dijo al perro
 que se calle la boca
 porque había escuchado un "croac, croac"

(11;8)

En los menores, el contenido proposicional da cuenta del pedido de silencio; en los mayores, el discurso indirecto les sirve para dar fundamento de las acciones de los personajes⁷. En los ejemplos anteriores esta causalidad está inserta en el discurso referido, en otros casos, la justificación precede al discurso referido. En el ejemplo 27, el marcador causal no es explícito (*missing link*), como sucede en el ejemplo 28. Estas justificaciones de las acciones de los personajes no aparecen en los sujetos más pequeños que utilizan discurso indirecto.

Ejemplo 27

los chicos caen al agua
 quedaron sentados
 y escuchan un ruido
 el chico le dice al perro que no haga ruido

(11;4)

⁶ Ídem anterior.

⁷ Según Rudolph (1988), cuando los hablantes establecen relaciones causales en los textos expresan una posición, al dar su opinión sobre los hechos y eventos referidos.

Ejemplo 28

y...entonces el chico escucha ruidos
 entonces le dice
 que no haga ruido al perro

(9;7)

6.3.2.4.3. LA ESCENA 15

En esta escena, en la que se presenta icónicamente el acto de habla “saludar”, hubo una importante narrativización, tal como preveíamos, porque el gesto es lo suficientemente elocuente para que pueda darse cuenta de él por medio de un verbo adecuado desde el punto de vista léxico, sin contenido proposicional.

La tabla 8 muestra la frecuencia del uso de narrativización y de discurso directo en esta escena para las diferentes edades.

Tabla 8

Escena 15. Uso de narrativización y de discurso directo distribuido por edad.

Edad	Discurso Directo		Narrativización	
	N	%	N	%
4 años	7	58	5	42
5 años	5	45	6	55
7 años	2	20	8	80
9 años	0	0	9	100
11 años	1	11	8	89

Nuevamente se verifica una diferencia estadísticamente significativa en el comportamiento entre los niños más grandes y los más pequeños ($p=0.016$). Para los sujetos

de más edad, esta escena significa el final del cuento, una acción narrativa que se da por medio de verbos como *saludar* y *despedirse*, tal como puede verse en los siguientes ejemplos:

Ejemplo 29

y se va a la casa, saludándolas (11;2)

entonces eh él agarra un hijito
y los saluda a toda la familia (9;8)

y {se se} se despidió {de de las crías} de las crías y de la mamá {y del -} y de su ranita (9;5)

Sin embargo, en los niños más pequeños vuelve a primar la gestualidad de la imagen y esto se revierte, por lo tanto, en la imposibilidad de dar cuenta del acto de habla sin representarlo. El discurso directo, entonces, funciona como el recurso lingüístico que permite dar cuenta del gesto icónico, como sucedió en la escena 13. Nuevamente, también, lo referido en el discurso directo apoya la hipótesis, puesto que lo que aparece, en el 100% de los casos, es la palabra “chau”, propia de nuestro dialecto para despedirnos. El discurso directo no cumple la función de dar autenticidad al relato, como sucede en los textos de los adultos, sino que sirve para “presentar” lo que el niño debe traducir de la imagen al texto, por medio de una paráfrasis semántica/sintáctica de *despedirse*.

6.3.2.5. La variedad léxica de los verbos de habla

En el grupo de escenas descripto en primer término (3-9), del total de ocasiones en las que estos niños utilizan discurso directo, en el 82% de los casos, este está enmarcado por un verbo de habla. En realidad, dado que se trata de una narración oral, este fenó-

meno no era el esperable. El uso del discurso referido sin verbo de habla que lo preceda en las narraciones orales tiene un valor evaluativo y es frecuente, incluso en el caso de los adultos. Por otra parte, estudios sobre evolución en el uso del discurso referido señalan que es común que los niños pequeños (4, 5 años) produzcan el contenido proposicional del discurso referido sin enmarcarlo por medio de un verbo de habla (Sulbzy, 1991). Sin embargo, en este caso, los que vuelven a diferenciarse son los niños de 7 años, los únicos que, aun cuando se trate de pocos casos, producen discurso directo sin verbo que lo enmarque.

Los verbos de habla utilizados son *decir* y *gritar*; en un solo caso un sujeto usa *llamar*. Según la clasificación de verbos de habla que elabora Caldas-Coulthard (1994), los verbos como *gritar* son descriptivos del tipo de interacción, es decir, marcan la actitud del hablante respecto del tipo de prosodia de las palabras referidas pero no indican nada sobre las condiciones pragmáticas de la cita. Cuando narrativizan, los sujetos utilizan verbos como *llamar* o *buscar*; cuando utilizan discurso directo, la descripción de la acción está vinculada con el verbo de habla, sin que presenten el valor pragmático de las emisiones referidas.

En la escena 13, en el 100% de los casos, el discurso directo está precedido por verbo de habla y en el 96% de los casos este verbo es *decir*, de modo que estos chicos no caracterizan de ninguna manera el discurso que refieren.

En la escena 15, como en el resto de los casos en que los sujetos usan discurso directo, el verbo está presente y ubicado antes del discurso referido en el 100% de los casos. La falta de elisión de los verbos de habla, característica de los discursos narrativos orales, es una

muestra más del hecho de que para estos sujetos el “decir” (el discurso directo) es una acción narrativa más, no un modo de dar autenticidad al texto narrativo ni de poner en escena a los personajes, recortándolos del marco narrativo de la tercera persona.

Por otra parte, en esta escena se encuentra una distribución diferenciada de los tiempos verbales según la edad, que establece distinciones con respecto al valor funcional del final del relato: los sujetos mayores utilizan tiempos verbales cuyo aspecto es terminativo, como el presente histórico y el pretérito perfecto simple (7 años: 87%; 9 años: 100%; 11 años: 100%); los niños menores, en cambio, utilizan tiempos verbales cuyo aspecto es durativo, como el imperfecto, el presente continuo y el pasado continuo (4 años: 100%; 5 años: 50%). La diferencia en el uso de los tiempos verbales es estadísticamente significativa ($p=0,0005$) y se relaciona, también, con una diferente estrategia de relato. Los niños mayores formulan una acción narrativa, los niños menores, describen la imagen, aun cuando esta dé lugar a un componente narrativo especial: el final del relato (Labov, 1972).

Una vez más, también, los niños de 7 años presentan un espacio de transición, no solo por la distribución en el uso de narrativización o discurso directo, sino también porque el aspecto del verbo de habla que enmarca el discurso directo es terminativo, mientras que en los niños de 4 y 5 años es durativo.

6.3.3. Discusión

El análisis de los datos permitió encontrar comportamientos diferentes con respecto al uso del discurso referido en los niños de 4 y 5 años, por una parte, los de 7 años, y los de 9 y 11 años. También se ha visto que el uso del discurso referido depende, por un

lado, de la situación comunicativa que se refiere dentro del discurso narrativo y, por otro, de la estrategia narrativa que los sujetos seleccionen.

Estas diferencias se presentan, fundamentalmente, en el orden de lo enunciativo y en el orden de lo metapragmático. En el primer caso, la imposibilidad de adoptar una perspectiva global por parte de los sujetos más pequeños de esta muestra (Berman & Slobin, 1994) se ve reflejada en el uso del discurso referido: no utilización del discurso indirecto, discurso directo con mención directa de las palabras, uso de verbos de habla con valor descriptivo de las acciones lingüísticas, uso de tiempos verbales con aspecto durativo. Los sujetos mayores, en cambio, son capaces de hacer una selección de los espacios de habla en los que es posible narrativizar y utilizan el discurso indirecto. Los sujetos de 7 años presentan un momento de transición que se refleja, especialmente, en las diferencias que aparecen en el uso del discurso directo.

Silverstein (1992) considera que el discurso referido forma parte de los discursos metapragmáticos explícitos, en la medida en que se incluye en aquellas actividades en las que los hablantes indican cómo debe interpretarse una expresión adecuadamente. En este sentido, los resultados encontrados aquí nos dicen cómo los sujetos de esta investigación juzgan los eventos de habla cuando “traducen” una secuencia de imágenes presentes en una narración. Su desempeño lingüístico traduce este juicio y aquí reside lo metapragmático. Por otra parte, de acuerdo con otros estudios sobre este tema (Gombert, 1990), se sabe que no se trata de un problema vinculado al dominio de las estructuras lingüísticas implicadas en el discurso referido dado que los niños lo producen desde pequeños, sino que se trata de cómo este se integra en una narración.

Los niños menores de esta investigación muestran una tendencia mayoritaria al uso del discurso directo, aun en aquellas situaciones, como las de la escena 15, que predecirían el uso de narrativizaciones. Desde un punto de vista metapragmático, estos sujetos asimilan acciones lingüísticas a acciones narrativas. No se trata de que haya una diferenciación de niveles tal que un narrador relate una serie de eventos entre los que se incluyen eventos de habla con los correspondientes cambios del sistema indicial, sino que, justamente, estos cambios prácticamente no aparecen porque lo *referido* en el discurso directo es, en general, una sola palabra, (*rana, sshh, silencio, chau*). Los personajes no dicen, "hacen".

Los niños de 7 años se diferencian de los menores en este sentido, pues, aun cuando, en general, no caracterizan el discurso ajeno (operación que se produce por medio del discurso indirecto), hacen que sus personajes hablen. Este hecho, vinculado al tipo de tarea, significa que no hay, en este caso, una mera descripción de lo que el chico está viendo, sino que el discurso referido se integra, cohesivamente, al discurso narrativo que el niño produce.

Finalmente, los sujetos mayores realmente son capaces de armar un esquema cognitivo intermedio entre la imagen y el texto que les permite generar una estrategia de textualización global. Dentro de esta estrategia se incluye la utilización de discurso referido (indirecto) únicamente para la escena más propiamente interlocutiva, con lo que pueden agregar causalidad a la inclusión del discurso indirecto, es decir que pueden utilizar esta forma discursiva con una finalidad pragmática intradiscursiva. Por último, no utilizan discurso referido cuando pueden transmitir el contenido por medio de la narrativización, es decir, no hay palabras de los personajes cuando hay léxico específico para reemplazarlas por acciones narrativas.

Capítulo 7

Volver a contar un cuento

Situación de elicitación 2

7.1. Características del input

El texto fuente utilizado en esta situación de elicitación es una narración ficcional perteneciente a la cultura escrita occidental: “La Bella Durmiente del Bosque” de Jacob y Wilhelm Grimm, editada en el año 1982 por Alianza Editorial. Esta versión cuenta con hermosas y poco convencionales ilustraciones de Errol Le Cain y fue elegida por las siguientes razones:

a) de tipo general:

- la existencia de aperturas y cierres canónicos como marca de la clase textual;

“Había una vez, en tiempos muy lejanos, un rey y una reina que nada deseaban tanto como tener una hija.”

“La Bella Durmiente y el Príncipe celebraron su boda con gran esplendor y fueron muy felices el resto de sus vidas.”

- la presencia de animizaciones, frecuentes en las narraciones infantiles;
- complejidad léxica vinculada a lo literario;
- el hecho de que haya no solo palabras, sino también pensamientos, ruidos, sentimientos, etc.

b) respecto del discurso referido: en el texto fuente se producen varios espacios de discurso referido con diferente funcionalidad desde el punto de vista de la estructura de la narración y con diferente estructura sintáctico-pragmática, tal como se reseña a continuación:

Discurso directo

- Verbos de decir introductorios: *anunciar, gritar, decir, preguntar, contestar*.
- Tipo de formulación:

a) con verbo antepuesto:

(1) “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.”

(2) (El hada número doce) “Se adelantó y dijo:

- No tengo poder para anular la fatal sentencia, aunque sí puedo atenuarla. La princesita no morirá: sólo se quedará profundamente dormida durante cien años.”

(3) “Sin saludar ni mirar a nadie, gritó:

- Al cumplir quince años la princesa se pinchará el dedo con un huso y caerá muerta -y dicho esto se fue.”

b) espacio dialógico/teatral (cuyas características son: falta de verbo introductor desde el cuerpo del relato; alternancia de actos de habla (*contestar/preguntar*):

“- 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 el huso.”

Discurso indirecto

- Verbos de decir introductorios: *ordenar, preguntar, contar*.
- Tipo de formulación:

a) verbo con valor performativo más proposición:

(El rey) “ordenó que fueran quemados por ley todos los husos de su reino.”

b) relato incrustado dentro del relato:

“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. Un anciano le contó que detrás del cerco había un palacio en el que yacía dormida una princesa con toda su corte y también que muchos príncipes habían fracasado en sus intentos por salvarla.”

En el Anexo 2 se presenta la versión completa del cuento.

7.2. Procedimiento de elicitación

La situación de elicitación de los textos fue la siguiente: la investigadora leyó el cuento en el salón de clases, en presencia de la maestra del grado. Previamente hubo un breve período de contacto entre los niños y la lectora en el que se habló de la naturaleza de la tarea a desarrollar posteriormente, de manera que los sujetos sabían que luego deberían volver a contar el relato. Se puso especial énfasis en que el hecho de que, a pesar de que los niños conociesen la esencia de la tarea, esto no desnaturalizara el momento de la lectura y se consideró que, a tal efecto, era importante que esta 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. A tal efecto se tuvieron en cuenta varios detalles: en primer término, que se leyera un libro (y no que se inventara un cuento o se leyera un papel en el que estuviese escrito un cuento). Este tenía, como ya hemos dicho, texto e ilustraciones. En la mayoría de los casos, los niños solicitaron ver las ilustraciones aun antes de haber escuchado la narración, pero solo se les

permitió mirarlas luego de haber finalizado la tarea, ya que la investigación está centrada en la reformulación a partir de un *input* 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, como 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 consigna consistió en solicitar a los sujetos que volviesen a contar el cuento y que lo hiciesen como para alguien que no lo conociera.

7.3. Estructura del texto fuente

En la figura 6 presento la estructura del relato utilizado en S2 de acuerdo con el análisis en episodios y nudos propuesto por Mandler & Johnson (1977)¹. El episodio se considera la unidad cognitiva de procesamiento de la información (Denhière & Baudet, 1987)². Mandler & Johnson sostienen que los nudos terminales de un relato presentan un estado o un evento y que el tipo de relación que se da entre nudos es de simultaneidad, temporalidad y causa. En la misma figura, el tipo de relación conectiva se establece según la propuesta de Rudolph (1988), quien elabora una clasificación que, por una parte, sostiene que la conectividad no obligatoriamente debe estar marcada por conectivos especiales, sino que puede haber otro tipo de marcas comunicativas que la establezcan y, por otra parte, vincula la existencia y marcado de la conexión al punto de vista y a la opinión del emisor respecto de los hechos expresados.

Rudolph establece 4 tipos de conectividad jerárquica:

¹ Cfr. capítulo 2, sección 2.2.2.

² Cfr. capítulo 2, sección 2.2.3.

A + B: adición / AND relation	I
A - B: contraste/ BUT relation	II
A, B: tiempo/ THEN relation	III
A→ B: causalidad/ BECAUSE relation	IV

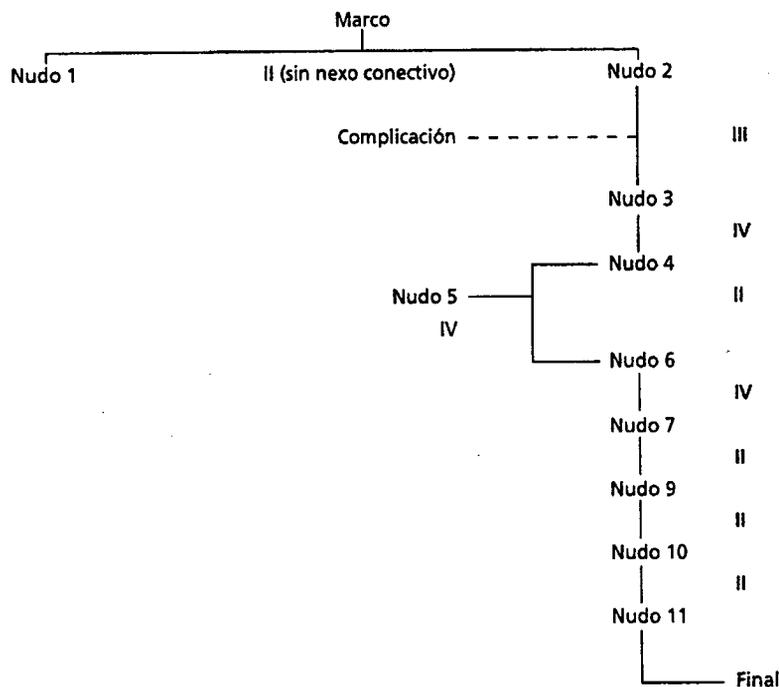
En I, B añade información adicional a A; en II, B cuestiona la información proporcionada por A y por lo tanto implica la opinión del hablante³; III marca la secuencia temporal entre proposiciones y IV implica que la opinión del hablante sobre el tipo de relación entre los hechos denotados por las proposiciones conectadas tiene importancia para el texto. La agrupación de estas cuatro clases de conexiones proporciona dos funciones: con I y III, el hablante organiza la información en concordancia con su punto de vista al referir la complejidad del mundo mencionado; con II y IV, el hablante indica su postura al indicar su opinión sobre hechos y eventos.

Esta estructura por nudos, a su vez, se relaciona con el esquema de superestructura narrativa propuesto por van Dijk (1978), es decir, un relato con 11 episodios que se relacionan entre sí: el conjunto configura la trama. El esquema 1 relaciona ambos planteos.

³ Al respecto, ver Ducrot (1984).

Figura 6

Episodios. Relación conectiva entre nudos.



Esquema 1

Episodios. Relación conectiva entre nudos.

Nudo 1:	Marco
Nudo 2:	Suceso del primer episodio y marco del segundo episodio
Nudos 3,4:	Complicación
Nudos 5, 6, 7, 8, 9:	Episodios
Nudo 10:	Resolución
	Final

La macroestructura semántica mínima del relato (van Dijk, 1980) es la siguiente:

1. Introducción (episodio 1)
2. Se realiza una fiesta y hay una profecía de muerte/sueño (episodios 2,3,4).
3. La princesa se pincha y cae dormida (episodio 6).

4. Todos duermen en el palacio, varios príncipes intentan salvar a la princesa (episodios 7,8).
5. Llega un príncipe que se entera de lo sucedido. Venció el plazo (episodio 9).
6. El príncipe logra salvarla (episodio 10).
7. Todos se despiertan (episodio 11).
8. Final feliz

7.4. Análisis, resultados y discusión

Con el objeto de cuantificar la ocurrencia de determinados comportamientos y de detectar patrones discursivos en los textos producidos por los niños de los diferentes niveles de escolaridad, cada texto fue analizado según el conjunto de variables que se describen a continuación.

- (a) Producción episódica (presencia/ausencia)
- (b) Tipo de apertura
- (c) Tipo de cierre
- (d) Producción de espacio de habla
- (e) Tipo de producción (discurso referido/narrativización)
- (f) Verbo declarativo (presencia/ausencia)
- (g) Posición del verbo declarativo (antepuesto/pospuesto)
- (h) Variedad léxica del verbo declarativo
- (i) Tiempo/aspecto del verbo declarativo
- (j) Tiempo/aspecto del verbo del contenido proposicional del discurso referido

El análisis desglosado de series de variables permite la diferenciación en subtemas que presento a continuación.

7.4.1. Cuestiones de superestructura narrativa

En el estudio de la recuperación episódica se analizaron textos que, desde el punto de vista del contenido semántico, remitieran a alguno de los episodios estipulados en el esquema proporcionado previamente.

7.4.1.1. LA RECUPERACIÓN EPISÓDICA EN SEGUNDO GRADO

El análisis de la recuperación episódica en los textos producidos por los niños de segundo grado permitió observar un fenómeno no previsto: el 21,73 % de los sujetos inicia la reformulación de la narración a partir del episodio 6, es decir, proporciona un marco a la narración y luego plantea, directamente, la acción del personaje principal. La predicción con respecto a los sujetos de este nivel de escolaridad se limitaba a una tendencia a una recuperación de la macroestructura semántica del relato, tal como sucede en la mayoría de los textos de este grupo, como se ejemplifica a continuación:

Ejemplo 30⁴

	la bella durmiente se (x) durmió	para cien años
y		
y		había un príncipe que la besó y
		la despertó
cuando pasó cien años		se enamoró del príncipe

(6;6)

⁴ En ocasiones, en los ejemplos de las situaciones 2 y 3 no aparece estrictamente la transcripción realizada según el sistema del GARS, por falta de espacio para la distribución espacial del texto.

La proporción de sujetos que recuperan solo la macroestructura semántica es relevante: la respuesta acerca de las causas de la adopción de esta estrategia se encuentra en los procedimientos lingüísticos utilizados en la textualización, en la medida en que el análisis de las marcas lingüísticas de introducción de referentes nuevos en el texto revela que los textos presentan marcas de un grado importante de presuposición sobre conocimiento compartido entre el sujeto entrevistado y el entrevistador. Esta presuposición está en conflicto con la naturaleza de la tarea, dado que el cuento debía ser relatado para *alguien que no lo conociera*.

Tanto en el ejemplo anterior como en el siguiente se observa cómo el uso de los determinantes en los sintagmas nominales y de la anáfora cero en función de sujeto gramatical constituyen marcas de este grado de presuposicionalidad.

Ejemplo 31

cuando <u>la</u> mujer fue a	a un castillo	
y		
I: y entonces	vinieron <u>las</u> hadas	
y	(∅) se pinchó	
después	está en la cama durmiendo	
y después	viene <u>el</u> príncipe	
y después		
N: y qué mas	(∅) le da un beso	(7;4)

Congruentemente con el inicio por el episodio 6, solo dos sujetos comienzan sus producciones con tópico cero (*Había una vez...*), uno de ellos espontáneamente, el otro a partir de la repetición del enunciado de la investigadora. Los sujetos que no utilizan esta fórmula para comenzar sus narraciones amplían el rango de la presuposicionalidad compartida con el interlocutor al utilizar construcciones con determinante definido para introducir un referente nuevo.

Hickmann (1987a; 1988) afirma que hay un proceso evolutivo en el dominio de los recursos cohesivos de los textos que puede verse a partir de los elementos lingüísticos que los sujetos utilizan para introducir referentes nuevos. El determinante indefinido constituye una marca de introducción de un referente desconocido, en tanto que el determinante definido funciona anafóricamente en el texto respecto de un elemento ya conocido o nombrado en el cotexto. De modo que los sujetos que, como el del ejemplo, comienzan sus relatos por medio de una construcción nominal con determinante definido y utilizan la anáfora cero para retomar un elemento lejano en el cotexto no son capaces de presentar al oyente el marco en el que se desarrolla el relato y de establecer relaciones cohesivas internas en el texto.

Por lo tanto, el grado de presuposicionalidad que los sujetos establecen se manifiesta tanto en lo superestructural, puesto que obvian el marco del texto fuente y la mayoría muestra una tendencia a la presentación de la macroestructura semántica de cada episodio, como en la utilización de los recursos lingüísticos para la introducción de referentes no conocidos y para el mantenimiento de la correferencia. Al respecto, Fayol (1985b) sostiene que el niño llega relativamente tarde al dominio de las marcas lingüísticas que aseguran la cohesión textual porque, por una parte, debe disponer de una representación cognitiva de los hechos lo suficientemente analítica como para justificar la enumeración sucesiva de varias proposiciones que remiten cada una a un hecho o estado y, por otra, debe haber reparado en cuáles son las marcas que hay que utilizar y cuál es su modo de funcionamiento.

El resto de los textos de 2º grado son narraciones que se inician por el episodio 1. En la tabla siguiente se presentan los datos de recuperación episódica en 2º grado.

Tabla 9

Recuperación episódica 2° grado (%)

M	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	F
100	33,3	80	66,6	26,6	6,6	66,6	26,6	53,3	26,6	100	33,3	80

La totalidad de estos sujetos abre sus narraciones con el marco y proporciona una resolución del conflicto. Esto implica que son capaces de situar temporal y espacialmente la historia, de presentar algunos de sus personajes, así como de dar un cierre a los eventos relatados. El 80% proporciona un final para la historia, independiente (y consecuencia, al mismo tiempo) de la resolución del conflicto.

En la presentación del esquema de la superestructura de esta narración (figura 6) se verifica que no todos los episodios tienen el mismo valor desde el punto de vista de su función en la estructura de los eventos; algunos son obviales sin que se altere el desarrollo de la trama, tal como sucede con los episodios 1, 5, 7 y 11. En este nivel de escolaridad, ninguno de los sujetos proporciona la superestructura completa del relato: en todos los casos hay algún episodio que no es producido. Los episodios con porcentajes significativos de recuperación son los siguientes: 2, 3, 6 y 10, de modo que los niños formulan el marco del relato presentando a los personajes en un tiempo lejano y explicitando, en general, el deseo de los reyes de tener una hija. Luego aparece la situación que permite el desencadenamiento del conflicto en el episodio 2, la complicación en el episodio 3, la consecuencia de esta complicación en el episodio 6 y la resolución en el episodio 10. Hay que señalar que el episodio 4, que conjuntamente con el 3 constituye la complicación, tiene una recuperación muy baja. Los niños subsumen una acción en la otra⁵. De

⁵ Esta estrategia se analiza con mayor detenimiento en la sección dedicada al uso del discurso referido.

modo que la mayoría produce una reducción del relato a sus componentes macroestructurales fundamentales y dejan de lado las acciones colaterales de los personajes que no hacen a la macroestructura semántica del mismo.

Todos los sujetos de 2º grado que inician sus narraciones por el episodio 1 comienzan sus textos por medio del tópicos cero⁶ o por medio de una construcción nominal con determinante indefinido. Es decir que es posible observar un avance, no solo respecto de las propiedades super y macroestructurales de los textos en relación con los analizados previamente, sino también con respecto a sus características cohesivas. El hecho de enmarcar el relato tiene dos implicancias: por una parte da cuenta, como afirmé previamente, del conocimiento sobre la clase textual y, por otra, desde el punto de vista de la producción textual, sitúa el texto en un momento indefinido respecto de la situación de enunciación en la que se produce. Al mismo tiempo, introducir los personajes por medio de construcciones nominales indefinidas es un recurso cohesivo apropiado para la presentación de la información desconocida en un texto (Coseriu, 1955-56). El grado de presuposición del determinante indefinido es mínimo respecto del determinante definido o la anáfora cero. De modo que los textos pertenecientes a este subcorpus tienen un modo de apertura que marca un cierto grado de competencia sobre el modo de introducir los referentes en el discurso.

Sin embargo, si analizamos estos textos desde el punto de vista de las marcas que aseguran la cohesión del mismo, focalizando en los recursos de mantenimiento de la co-referencia, se observa que el 57,1 % de los textos puede definirse como cohesivo, en tanto el 42,8 % tiene problemas de cohesión.

⁶ Cfr. página 215.

En el siguiente ejemplo se puede observar cómo la repetición de sintagmas (que considero una huella de esfuerzo cognitivo por seguir el hilo de la trama) precede a la utilización de una anáfora cero que no tiene un antecedente en el cotexto.

Ejemplo 32

y después	a todas no porque se olvidaron de una
y	<u>esa se enojó</u>
y después	
después	<u>se enojó</u>
	<u>estaba enojada</u>
	∅ se fue y
	abrió una puerta con una llave de oro

(7;3)

El sujeto tiene la representación del agente de la acción que no fue nombrado anteriormente en el texto. La interpretación de la secuencia para alguien que no conoce la historia sería que el hada enojada abre la puerta con una llave de oro, sin embargo, sabemos que se trata de la princesa.

Si se observa con atención estos textos, es posible verificar que esta ruptura de la cohesión interna, en su gran mayoría, se da con referencia a la princesa, es decir, cuando van a expresar el punto crítico de la narración. Es preciso tener presente que el texto fuente que recibieron los niños presenta diversos personajes en cada episodio, es decir, una estructura más compleja que la que generalmente se presenta en las situaciones experimentales. Fayol (1987) señala que una de las dificultades cognitivas implicadas en la puesta en texto narrativo es la adopción de una perspectiva; esta es más sencilla cuando se trata de un solo personaje y más complicada en casos como este, en los que hay que adoptar varias perspectivas en tanto narradores. Por otra parte, Karmiloff-Smith (1985) sostiene que los niños deben acomodar la representación del sistema lingüístico a las

restricciones de la producción textual. En este acomodamiento, los niños pasan por una etapa en la que concentran los recursos de mantenimiento de la referencia interna en el texto en torno de lo que la autora denomina “el sujeto temático”, es decir, el personaje principal. Creo que, en este caso, a pesar de que los sujetos presentan un dominio de la coherencia global del texto, al mismo tiempo, el desplazamiento de perspectiva produce dificultades en la utilización de los recursos de cohesión.

7.4.1.2. La recuperación episódica en cuarto grado

En la tabla 10 se presentan los porcentajes de recuperación episódica en 4º grado.

Tabla 10

Recuperación episódica. 4º grado (%)

M	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	F
100	68,4	89,5	78,9	68,4	15,7	100	36,8	68,4	12,7	100	36,4	78,9

La proporción de recuperación del episodio 1 es alta aunque, desde el punto de vista de su función estructural, este no es fundamental para el resto del relato y presenta un personaje adicional que luego no interviene en el desarrollo de la trama. Si se compara con la proporción de recuperación en 2º grado, se observa que es prácticamente el doble, de manera que, en esta edad opera un principio de procesamiento que no se verifica en el nivel menor de escolaridad: la posición de los episodios en el relato también es significativa para la recuperación de los mismos. Voss et als. (1982) sostienen que lo que aparece en primer término en un texto se recuerda mejor que lo que está en el medio o al final porque los sujetos lo consideran supraordenado y relevante. Desde un punto de vista semántico, la falta de este episodio hace que el marco incluya el deseo de los reyes de tener una hija y su nacimiento, como se verifica en el siguiente ejemplo:

Ejemplo 33

había una vez un rey y una reina que deseaban tener una niña
 pasaron los días
 y el deseo se cumplió

(9;6)

Los episodios 3 y 4 señalan una totalidad desde el punto de vista macroestructural: la profecía de la muerte, invalidada por la profecía del sueño durante cien años. Constituyen, por otra parte, la complicación del relato, por lo que su importancia es central. El hecho de que los episodios 3 y 4 no sean recuperados en su totalidad no marca una ausencia en las características superestructurales del episodio que componen. El 63,15% de los niños recuperan ambos episodios, el 15,78% no recupera ninguno de los dos, el mismo porcentaje, solamente el primer episodio y el 10,5%, sólo el segundo. Ahora bien, si estos episodios constituyen la complicación, no podría plantearse que sean producciones narrativas aquellas que carecieran de ellos. Sin embargo, los sujetos operan una estrategia compensatoria, como se verifica en el siguiente ejemplo.

Ejemplo 34

días después tuvo una hija muy linda y muy buena
 era una muchacha tan hermosa que casi todos la
 admiraban
 un día ella queda sola en el palacio
 y se desmayó
 y se durmió

(9;0)

Esta estrategia compensatoria consiste en no eliminar la complicación, sino sus causas: el sueño de la princesa aparece como un accidente sin causalidad aparente. En el resto de los casos, los sujetos que utilizan uno u otro episodio, reducen la complejidad de la trama, sin eliminar la complicación de la misma.

Ejemplo 35

pero entró la hada número trece
 y le dijo cuando la princesa cumpla los quince
 años la niña se pinchará el dedo y
 caerá muerta y
 despertará en diez años

 y mientras todos se iban de paseo
 la niña se fue del palacio y
 se fue a un castillo y
 se pinchó el dedo

(9;2)

Después de la profecía, el rey decide eliminar todos los husos del reino para evitar que la princesa pueda pincharse. Este es el contenido semántico del episodio 5 que tiene, como preveíamos en la elaboración del estímulo narrativo, una recuperación muy baja. Tal como se observa en la figura 6, este es accesorio para el desarrollo de la trama y su contenido no aparece en la macroestructura semántica.

El episodio 6, en cambio, es esencial para el desarrollo de la trama y es recuperado por todos los sujetos. Los episodios 7 y 11 son series de eventos accesorios respecto del desarrollo de la trama, su recuperación no es tan pequeña como en el caso del 5, pero no llega a la mitad de los sujetos. Es interesante, de todos modos, que las cifras sean coincidentes para los dos episodios del mismo tenor.

El episodio 8 representa el intento y fracaso de los príncipes por rescatar a la princesa: su recuperación es significativa. El episodio 9 constituye un relato dentro del relato: su recuperación es muy baja sin que esto altere la coherencia del texto; el 10, en cambio, constituye la resolución general del conflicto, su recuperación es total.

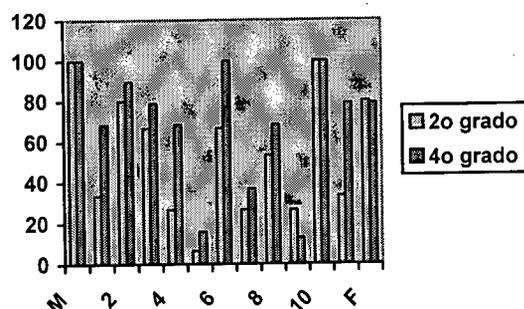
En líneas generales, es posible afirmar que los niños del nivel mayor de escolaridad de esta muestra son capaces de producir textos narrativos que mantienen la macroestructura semántica del texto fuente y su superestructura. En el proceso de reformulación textual que constituye el recuento, seleccionan los elementos más importantes para el desarrollo de la trama narrativa y, una cierta proporción, mayor que la de los niños más pequeños de esta muestra, elementos subalternos.

7.4.1.3. Datos comparativos

A continuación se grafica la comparación de la recuperación episódica en ambos grados.

Gráfico 1

Recuperación episódica en ambos grados



Salvo en el episodio 10, que constituye la resolución de la narración, y en el final, la recuperación episódica es mayor en 4º grado que en 2º. Por otra parte, se verificó que desde un punto de vista global los episodios considerados como relevantes son los mismos para ambos grupos. Un análisis desagregado por episodios revela que el episodio 1, con una recuperación importante en 4º grado, no lo es en 2º grado, es decir que el aspecto posicional del mismo, marcado por Voss & Bisanz (1985) como relevante para la recuperación en la memoria, no funciona de esta manera con los niños más pequeños.

Se encuentran diferencias significativas en el episodio 4 que, desde un punto de vista semántico, constituye una atenuación de la profecía expresada en el episodio 3. Atribuyo la poca recuperación del mismo a las dificultades de formulación que presenta: episodio formulado por medio de discurso referido, futuro respecto del tiempo de la enunciación, expresión de la concesividad.

En resumen, en ambas edades, la operación de reformulación está dirigida por la producción de la macroestructura semántica del relato, es decir, que los sujetos intentan recuperar, básicamente, los episodios que les permitan desarrollar lo esencial del tema del cuento. La mayoría de ellos lo logra, aunque para ello adopten estrategias diferentes, como la que se señaló para los sujetos de 2º grado que inician las narraciones por el episodio 6.

Es evidente que los sujetos del nivel educativo menor han experimentado problemas de procesamiento del texto fuente debido a las siguientes causas: a) la cantidad de episodios; b) la cantidad de personajes y c) la existencia de episodios rompen la linealidad del texto o simultáneos a la acción principal.

7.4.2. Aperturas y cierres de los textos.

El texto fuente que los niños escucharon comienza con la fórmula clásica: "Había una vez, en tiempos muy lejanos, un rey y una reina que nada deseaban tanto como tener una hija.", y finaliza de la siguiente manera: "La Bella Durmiente y el príncipe celebraron su boda con gran esplendor y fueron muy felices el resto de sus vidas."

La forma de iniciar un relato marca la relación entre el discurso que se produce y la situación de enunciación. Las fórmulas de inicio producen un distanciamiento de la situación de enunciación del relato. El modo de introducir los personajes, por otra parte, es un indicio de dominio de los recursos cohesivos del texto y, también, de la descontextualización del discurso que se produce. La fórmula más clásica es lo que van Dijk (1978) denomina *tópico cero*, es decir, el tópico que describe “el mundo posible determinado sobre el que se habla” (: 52). Su uso tiene varias implicancias: el enunciador se distancia del texto que refiere situándolo en un tiempo impreciso en el pasado, por medio de la construcción sintáctica fija proporciona el marco del relato e introduce referentes nuevos mediante un sintagma nominal con determinante indefinido. Cuando un locutor comienza un cuento de hadas utilizando el tópico cero, explicita su conocimiento sobre esta clase textual.

Como indiqué previamente, Hickmann (1987a; 1987b; 1988) señala que existe un cambio en la manera de introducir los referentes nuevos en las narrativas infantiles: en sus primeras narraciones, los niños utilizan deícticamente el artículo definido, acompañando al referente que se introduce; en una etapa final, utilizan, como los adultos el artículo indefinido para la introducción de los nuevos referentes.

Marro & al. (1990), por otra parte, señalan que los niños tienen, básicamente, dos tipos de estrategias de inicio de las narraciones: una estrategia narrativa y una estrategia comentativa. La primera implica el dominio de la clase textual y las marcas esenciales son el uso del tópico cero y del tiempo pasado; la estrategia comentativa es definida como aquella en la que “los indicadores considerados son: fórmulas que indican comentarios, expresiones metalingüísticas, una temporalidad basada en el presente y comentarios en

primera o tercera persona” (: 25). El uso de una u otra estrategia de inicio del relato, según las autoras, incide en su textualización posterior⁷.

Las variables consideradas para el análisis de las aperturas son las siguientes:

- 1: Comienzo con personaje y artículo indefinido (ejemplo 36).
- 2: Uso de tópico cero (ejemplo 37).
- 3: Estrategia comentativa (ejemplos 38/39)

Ejemplo 36

una
una hada madrina le dijo a la bella durmiente que iba a tener bebés
(9;10)

Ejemplo 37

había una vez	un rey y una reina que deseaban tener un hijo
entonces	la reina se fue a bañar al mar
y	un cangrejo salió
y	le dijo que su deseo se va a hacer realidad

(9:0)

Ejemplo 38

el cuento trata de que una hada malvada encanta a una princesa
un día
en un castillo la reina del castillo se va a bañar al lago
(9;8)

⁷ En un trabajo sobre uso del presente histórico realizado sobre este corpus (Mahler, 1996), he mostrado que no siempre la estrategia de inicio está relacionada con ciertos procesos de textualización.

Ejemplo 39

entonces se trata sobre una princesa recién nacida que
el rey y la reina quer/ que er

eran los padres

quisieron hacer una fiesta

(9;7)

En estos dos últimos ejemplos, luego de proporcionar el resumen, los niños formulan el marco de la narración y, a continuación, las acciones narrativas. Sin embargo, la falta de encuadre témporo-espacial los lleva a producir precisiones. El sujeto que produce el texto del ejemplo 38 repite el sintagma *el castillo* luego del artículo definido, aunque el conocimiento del mundo sería suficiente para desambiguar este uso; el del ejemplo 39, por su parte, debe autocorregir o aclarar⁸ su utilización de un artículo determinado para la introducción de un referente desconocido.

La tabla 11 presenta los datos comparativos de las estrategias iniciadoras de los relatos.

Constituye un dato significativo el hecho de que, en ambos grupos de escolaridad, la proporción de relatos que se inician por medio de determinantes definidos sea irrelevante.

⁸ En la transcripción fue imposible determinar a ciencia cierta si el niño produce el comienzo del verbo *querer* o la proposición relativa *que er*.

Tabla 11

Estrategias de inicio de los relatos

	1		2		3	
	N	%	N	%	N	%
2°	3	21,42	11	78,57	-	-
4°	2	5,40	28	75,67	7	18,91

Como era esperable, en la mayor proporción de textos aparecen inicios canónicos, es decir, tópico cero. Algunos de los sujetos mayores, por otra parte, hacen uso de la estrategia comentativa, pero los sujetos aquí estudiados demuestran conocimiento de la clase textual “narración ficcional” o “cuento de hadas”, si se considera relevante la manera en que inician sus relatos. No se encuentran diferencias entre los grupos estudiados.

Las variables consideradas para el análisis de los cierres de los relatos fueron las siguientes:

I: inconcluso;

1: final (enunciados del tipo: *se casaron*);

2: resolución (enunciados que refieren que la princesa se despertó o que fue despertada por el príncipe);

3: forma canónica (colorín colorado...).

Tabla 12

Estrategias de cierre de los relatos

	1		1		2		3	
	N	%	N	%	N	%	N	%
2°	-	-	8	57,14	6	42,85	-	-
4°	-	-	27	72,97	10	27,02	-	-

En este caso encontramos diferencias entre los grupos: mientras los sujetos de 2° grado se distribuyen por partes iguales entre proporcionar solo la resolución de la narración y proporcionar la resolución pero, además, agregarle un final, los sujetos de 4° grado, en cambio, mayoritariamente optan por producir un final. Ninguno de los sujetos deja inconcluso el relato ni lo finaliza con la fórmula clásica: *y colorín colorado...este cuento ha terminado.*

Desde un punto de vista discursivo, el cierre no tiene el mismo valor que la apertura. Esta da indicios que permiten anclar el discurso, aquel se vincula más con la retórica narrativa. La mitad de los sujetos más pequeños se restringe a la resolución del problema narrativo: al hacerlo se limita a continuar solo con los personajes de los que venía hablando. Los sujetos que son capaces de proporcionar un final, recuperan personajes anteriores (padres, personal del castillo) y los integran en el final feliz.

7.4.3. Utilización de discurso referido

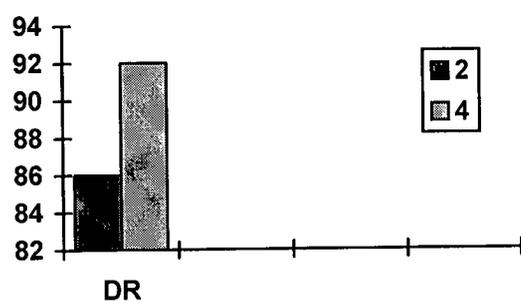
En esta sección se analiza el uso del discurso referido en ambos grados, tomando como base de análisis los textos considerados narrativos.

En primer término, la variable es aparición de uso de discurso referido, sin diferenciación de forma ni función. Por *aparición de discurso referido* se entiende uso de un espacio de habla en cualquiera de las formas posibles. El sintagma “espacio de habla” es una traducción del sintagma terminológico *spazio di parola* de Claire Blanche-Benveniste (1991).

En el gráfico siguiente se presenta la proporción de textos en los que aparece discurso referido distribuido por grado escolar.

Gráfico 2

Textos con discurso referido (2° y 4° grado) %



En la mayoría de los textos aparecen reproducidas las palabras de los personajes (85,71% en segundo grado y 91,89% en cuarto grado).

En un trabajo anterior sobre otro corpus (Mahler, 1994a), he denominado a los textos sin discurso referido *resúmenes narrativos*. Los sujetos que producen textos de este tipo utilizan una estrategia reductora que les permite formular una narración con el contenido semántico mínimo en la que, por medio de la narrativización, suprimen los espacios de habla presentes en el texto fuente a pesar de que algunos sean relevantes desde el punto de vista funcional.

7.4.3.1. PRODUCCIÓN DE LOS DIFERENTES ESPACIOS DE HABLA

En el texto fuente aparecen seis espacios de habla (EH), cuya función está relacionada con las siguientes acciones narrativas:

1. Un cangrejo le anuncia a la reina que va a tener un hijo (DD)
2. Un hada realiza una profecía de muerte (DD)
3. Otra hada relativiza la profecía al decir que la princesa solo dormirá por cien años. (DD)
4. El rey ordena quemar todos los husos del reino. (DI)
5. Diálogo entre la princesa y una viejita. (DD –espacio dialógico-teatral: EDT–)
6. Un príncipe se encuentra con un viejo que le relata la historia de la Bella Durmiente. (DI)

Desde un punto de vista funcional, en relación con la trama de la narración, los EH más relevantes son los números 2 y 3, puesto que están integrados a episodios que constituyen la complicación del relato.

En primer término, el análisis se centró en el conteo de la aparición de estos EH en las producciones infantiles, con el objetivo de observar:

- a) si existe una relación entre la producción de EH y su función en la estructura narrativa;
- b) si se encuentran diferencias entre los grupos estudiados.

La tabla siguiente presenta los datos de utilización de los diferentes espacios de habla en ambos grados.

Tabla 13

Espacios de habla. Utilización en 2º y 4º grado

	1		2		3		4		5		6	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
2o.	5	41,66	9	75	6	50	-	-	4	33,33	2	16,6
4o.	21	61,76	29	85,29	21	61,76	4	11,76	17	50	17	50

En términos absolutos, los sujetos mayores muestran una mayor utilización de discurso referido. No obstante, el análisis detallado de cada uno de los EH permite observar que las estrategias de reformulación de discurso referido están relacionadas con las estrategias narrativas adoptadas:

- a) EH1 ocupa una posición en el texto que hace previsible su alta recuperación (Voss et al., 1982); su función es la de producir un anuncio y está incorporado al marco de la narración. Sin embargo, en el caso de los niños pequeños la posición del espacio de habla en el texto no cumple el mismo papel en su recuperación que en el caso de los niños mayores. Como se verá posteriormente, a partir del análisis del resto de los espacios de habla, los niños más pequeños producen, en

general, narraciones más compactas de acuerdo con lo que se interpretaría como una estrategia global de recuerdo focalizada en lo más importante desde el punto de vista semántico. Cantidad de detalles que son formulados por los sujetos de mayor edad no son recuperados por los niños más pequeños. Estos resultados son coincidentes con los de otras investigaciones sobre adquisición y desarrollo del discurso narrativo (Bamberg, 1987; Hickmann, 1995; Karmiloff-Smith, 1985).

- b) EH2 y EH3 forman parte de la complicación del relato. Los guarismos prácticamente coinciden para ambas edades. En muchos casos, EH3 es subsumida por EH2, por eso la proporción de sujetos que formulan este espacio de habla es menor.
- c) EH4 no es reformulado por ninguno de los sujetos del grupo de menor edad y por una proporción mínima de sujetos del grado superior que, por otra parte, en ciertos casos adopta la estrategia de narrativizarlo⁹. Por su posición en el relato y su función en el desarrollo de la trama, es posible considerarlo un espacio de habla neutro con respecto a las posibilidades de recuperación en la memoria a largo plazo.
- d) En EH5 y EH6, la diferencia entre ambos grados es menor. EH5 es interactivo y su función es que la princesa pregunte por un objeto que desconoce: el huso. Los niños que obvian este espacio de habla pasan directamente a la segunda complicación del relato por medio de la narración del hecho de pincharse. EH6 constituye un *racconto*; como puede verse, la recuperación en los textos de los sujetos más pequeños es muy baja. En el análisis de la situación de elicitación 3 (capítulo 8) se verifican las dificultades que tienen los sujetos de esta edad para introducir una doble temporalidad dentro de sus producciones narrativas.

⁹ Una especificación sobre los tipos de narrativización aparece en la sección que trata acerca de la variedad léxica de los *verba dicendi*.

Por consiguiente, los sujetos más pequeños, que tienen una tendencia a la reducción del relato a sus aspectos macroestructurales, como se señaló anteriormente, limitan la superestructura a los episodios más relevantes para el desarrollo de la trama. Esta reducción incluye los espacios de discurso referido que son tomados de acuerdo con su función en el avance del texto y que, por ende, se integran dentro del proceso de reformulación global.

En el caso de los sujetos mayores sucede lo mismo, en cuanto al proceso general de reformulación. La diferencia reside en que, como se observó en el análisis de la recuperación episódica, estos sujetos tienen mayor capacidad de memoria y, por lo tanto, recuperan mayor cantidad de episodios. Pero, al igual que en el caso anterior, los espacios de habla se incluyen como reformulaciones dentro de la secuencia reformulativa mayor: la de la paráfrasis textual global. El proceso de narrativizar, por ejemplo, da cuenta de este procedimiento: desaparece la acción verbal pero se realiza la acción narrativa. Este proceso de reformulación se verifica, por otra parte, en el hecho de que los sujetos no “repiten” las formas de discurso referido del texto fuente, sino que reorganizan las palabras de los personajes de acuerdo con la perspectiva narrativa que adoptan.

En la siguiente sección se analiza qué clase de discurso referido utilizan los sujetos de cada grupo en cada espacio de habla.

7.4.3.2. USO DEL DISCURSO REFERIDO EN LOS ESPACIOS DE HABLA

Antes de abordar directamente la utilización de los tipos de discurso referido en cada espacio de habla, se realizó un estudio global para verificar si los sujetos mostraban una tendencia al uso de distintos tipos de discurso referido o una tendencia al uso de un solo tipo de discurso referido. Esta información es relevante por cuanto no se considera que

el discurso directo y el discurso indirecto sean dos formas lingüísticas diferentes para llevar a cabo la misma función, sino que, justamente, se trata de utilizar un recurso u otro en función de varias variables: clase de texto, postura narrativa, función de las palabras referidas dentro de la narración, necesidad de introducir información nueva, etc. De manera que si los sujetos son capaces de combinar las perspectivas, es decir, de utilizar diferentes recursos en diferentes situaciones, demostrarán una capacidad narrativa mayor que si solo presentan siempre una única perspectiva, sea cual fuere esta. Una presentación combinada de perspectivas implicará un mayor dominio de los niveles de incrustación en el texto y una diferenciación del punto de vista en tanto narradores.

Como puede observarse en la tabla siguiente, se encuentran diferencias entre los sujetos menores y los mayores: mientras que estos últimos se distribuyen de manera pareja entre los que adoptan una sola perspectiva y los que adoptan más de una, los primeros, en cambio, presentan una tendencia mayoritaria a utilizar un solo tipo de discurso referido (como se vera *a posteriori*, se trata del discurso indirecto).

Tabla 14

Perspectivas adoptadas. 2° y 4° grado

	Sin discurso referido		Una perspectiva		Más de una perspectiva	
	N	%	N	%	N	%
2°	3	21,42	9	64,28	2	14,28
4°	3	8,1	19	51,35	15	40,54

Por otra parte, es interesante 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 boca de los personajes.

Dadas sus diferentes características en cuanto a los esquemas sintácticos que presentan en el texto fuente y su modo de aparición, analizo de manera separada EH 1, 2 y 3, por un lado, y EH 5 y 6, por otro.

7.4.3.2.1. ESPACIOS DE HABLA 1, 2 Y 3

Estos espacios de habla comparten varias características que permiten que su estudio se haga de manera conjunta:

- dado que se trata de profecías, indican futuro respecto del tiempo de la enunciación;
- en el texto fuente, los tres aparecen en DD, como una cita realizada por el narrador en tercera persona con sujeto léxico explícito;
- el verbo de *decir* es previo al discurso referido y aparece en pretérito perfecto simple.

Las tablas siguientes presentan la proporción de uso de discurso referido en cada espacio de habla.

Tabla 15

Espacio de habla 1

	DD		DI	
	N	%	N	%
2º grado	1	20	4	80
4º grado	5	23,80	16	76,19

Tabla 16

Espacio de habla 2

	DD		DI	
	N	%	N	%
2° grado	1	11,11	8	88,88
4° grado	8	27,58	21	72,41

Tabla 17

Espacio de habla 3

	DD		DI		Narrativización	
	N	%	N	%	N	%
2° grado	-	-	5	83,3	1	16,6
4° grado	6	28,57	15	71,42	-	-

Estos espacios de habla presentan dos perspectivas interesantes de análisis: por una parte, el tipo de reformulación realizada, esto es, la expresión del discurso referido y, por otra, el tipo de tiempo verbal utilizado en el contenido proposicional.

7.4.3.2.1.1. LA EXPRESIÓN DEL DISCURSO REFERIDO

Si se observan los datos presentados en las tablas de la sección anterior, se verifica que los sujetos de ambos grados utilizan mayoritariamente discurso indirecto. Esto implica que no son los personajes los que se hacen cargo de sus palabras, sino el narrador el que se apropia de este discurso "ajeno" (Voloshinov, 1992) y hace suyas las palabras de los personajes. Este pasaje del discurso directo en el texto fuente a este mayoritario discurs-

so indirecto en los textos infantiles implica operaciones metalingüísticas en dos niveles: por una parte, el nivel de la reformulación global del texto, que conlleva la consideración de sus características macroestructurales y superestructurales y la elaboración de una estrategia de recuento que dé relevancia a ciertas acciones del texto fuente. Por otra parte, en el nivel del discurso referido propiamente dicho, la reformulación se produce en una relación de inclusión, desde una determinada perspectiva como narradores.

Este uso generalizado de discurso indirecto implica que, desde un punto de vista comunicativo, los sujetos de ambas edades ponen el acento en la información que es posible transmitir por medio de la cita. Este acento, puesto en lo semántico más que en lo retórico o en lo estilístico, condice con la selección de los espacios de habla: los relevantes desde un punto de vista superestructural. De manera que si bien algunos aspectos dan cuenta de un dominio de la clase textual (el tipo de apertura del cuento, por ejemplo), el uso del discurso referido, más refinado en cuanto al tipo de operación necesaria y, por otra parte, más ligado a lo lingüístico-cognitivo que a lo cultural, no permite dar muestras del mismo tipo de competencia.

El uso del discurso indirecto obliga a un reajuste de la deixis personal, temporal y espacial del discurso que se refiere, que debe encontrar su referencia en el discurso que refiere. Respecto de los tiempos verbales significa prestar especial atención a la representación de la relación temporal entre el verbo que introduce el discurso indirecto y el discurso indirecto propiamente dicho. La forma verbal utilizada se relaciona con el modo en que los sujetos evalúan, en tanto narradores, los eventos narrativos. La función especial que estos espacios de habla tienen en el texto fuente vuelve relevante el estudio de esta relación que presento en la sección que sigue.

7.4.3.2.1.2. LA MODALIDAD EN EL CONTENIDO PROPOSICIONAL DEL DISCURSO INDIRECTO

Podría considerarse que la aparición de formas verbales diferentes para expresar el futuro respecto del tiempo de la enunciación (pasado de la narración) en el contenido proposicional del discurso referido se origina en el dominio de las reglas de *consecutio temporum* del discurso indirecto, en la medida en que esta forma implica una transposición deíctica que acomoda el sistema personal, espacial y temporal del discurso referido al del discurso que refiere.

La mayoría de los estudios sobre el uso de los tiempos verbales en la narración infantil (Bamberg, 1987, Fayol, 1985, Berman, 1994) señalan que el dominio de la temporalidad intratextual se vincula con los aspectos cohesivos del texto y con la adopción de una perspectiva narrativa global o local, puesto que las diferencias aspectuales permiten diferenciar entre el marco y la sucesión de eventos. Pero estos estudios se centran en el uso del tiempo pasado, cuyo dominio es clave para poder narrar.

Respecto de este problema específico, la hipótesis es que el uso de diferentes tiempos verbales para la expresión del futuro en el contenido proposicional del discurso referido implica a) una postura narrativa respecto de los hechos narrados; b) una diferenciación entre la narración y lo narrado y c) la expresión de un tipo de modalidad y, por consiguiente, la comprensión de las condiciones pragmáticas de producción de los textos. El tiempo verbal utilizado en el contenido proposicional del discurso referido también constituye un índice metapragmático (Silverstein, 1992), en tanto señala las condiciones de adecuación pragmática del texto producido.

Cuando el contenido proposicional del discurso referido está en futuro, el hablante refiere la expresión de una predicción, es decir, una acción posterior respecto del pasado de la narración¹⁰. Esta acción posterior podrá suceder o no, y no es posible decir de ella qué sea verdadera o falsa, pero sí es posible que el locutor que refiere exprese su actitud respecto a la mayor o menor probabilidad de ocurrencia: puede utilizar un futuro real (en español puede utilizarse una forma simple [*yo comeré*] o una perifrástica [*yo voy a comer*]), o bien un futuro posible/potencial en determinados contextos (en español con la forma de condicional [*yo comería*] o con una forma perifrástica [*iba a comer*]). De manera que, cuando los hablantes optan por algunas de estas formas, expresan modalidad respecto del contenido proposicional del discurso referido, en la medida en que indican la certeza o falta de certeza acerca de la realización del hecho futuro.

Consideremos los siguientes ejemplos *ad hoc*:

(1)

- a. Juan me dijo que vendrá el lunes.
- b. Juan me dijo que va a venir el lunes.

(2)

- a. Juan me dijo que vendría el lunes.
- b. Juan me dijo que iba a venir el lunes.

Las características estructurales de los ejemplos son:

(1) Expresión de futuro:

- a. Forma no perifrástica con futuro simple.

¹⁰ Bybee (1994) considera que el sentido básico del futuro es la predicción que tiene como alcance toda la proposición.

b. Forma perifrástica con verbo auxiliar en presente del modo indicativo (*va*).

(2) Expresión de futuro:

a. Forma no perifrástica con verbo en condicional (*-ría*)

b. Forma perifrástica con verbo auxiliar en pretérito imperfecto del modo indicativo (*iba*).

Las formas a. y b. alternan en español. Las formas 2 a. y b. alternan más frecuentemente que las formas 1 a. y b. (Morera Pérez, 1991). La alternancia está restringida por el registro (Halliday, 1978): las formas a. se utilizan, generalmente, en los textos escritos y en el registro formal¹¹.

Si se observan las diferencias entre (1) y (2) desde una perspectiva que incluya la modalidad, estas se relacionan con la actitud del hablante respecto del contenido proposicional del discurso referido. En (1) el hablante considera que la realización del evento futuro es cierta y expresa su certeza acerca de la realización de dicho evento. En cambio, en (2) no expresa la certeza acerca de que este hecho futuro se lleve a cabo y, consecuentemente, podemos decir que no expresa compromiso con el *dictum*.

Ilustro esta idea con algunas pruebas sintácticas de completamiento (tomo solo las formas perifrásticas que son las directamente involucradas en este estudio).

¹¹ En este corpus, por ejemplo, algunos niños utilizan el futuro simple en DD, forma marcada para los hablantes rioplatenses. En este caso, el uso se origina en la clase textual: cuento de hadas o, simplemente, en el hecho de que se trate de ficción.

(3)

Juan me dijo que va a venir el lunes a casa

- a. *y lo hará*
- b. **y no lo hará*
- c. *pero no lo hará*
- d. **pero no lo hizo*
- e. **y no lo hizo*

(4)

Juan me dijo que iba a venir el lunes a casa

- a. *y lo hizo*
- b. *y no lo hizo*
- c. *pero no lo hizo*
- d. *y lo hará*
- e. *y no lo hará*
- f. *pero no lo hará*

La comparación entre (3) y (4) muestra cómo, además, las temporalidades planteadas son diferentes: en (3), el futuro es respecto del presente de la enunciación; en (4), el futuro es ambiguo, puede remitir al presente de la enunciación (*el lunes* es el lunes próximo) o puede remitir al pasado de la enunciación (*el lunes* es un lunes pasado, como puede verse a partir de la admisible prueba de completamiento (4) a. y b.).

Además, el completamiento de estos enunciados evidencia que, en el caso del uso del futuro real, hay cláusulas no permitidas si se realizan pruebas con la adición positiva y negativa y la oposición: dado que el locutor está seguro de la realización del hecho futuro, (3)b. plantea un enunciado contradictorio; (3)c. es admisible, especialmente si se considera que *pero* es un conector que introduce otro enunciador (Ducrot, 1984). En (4), en cambio, dado que el hecho futuro es probable, todas las opciones son aceptables.

¿Qué tipo de modalidad expresan los locutores cuando usan certeza o no certeza sobre un *dictum*? A mi criterio, se trata de enunciados con modalidad evidencial, una de las categorías de la modalidad epistémica.

Esta no es una visión clásica y me gustaría detenerme en ella. En todas las lenguas, los hablantes tienen recursos que les permiten expresar sus actitudes respecto de sus enunciados (modalidad). Lyons (1977) sostiene:

“(...) the semantic content of a proposition is the set of state-descriptions (or, equivalently, possible worlds) that it excludes. Knowing what a proposition means implies knowing under what conditions (i.e. in which possible worlds) it is true; and knowing what someone knows or believes implies knowing the semantic content of the proposition that he subscribes to, or takes to be true” (: 793).

De manera que cuando los hablantes presentan hechos pueden, o bien no modalizar esta presentación, o bien utilizar recursos modales que califican las proposiciones y que señalan un tipo de compromiso con su contenido. Chafe (1986) denomina evidenciales a los recursos lingüísticos que permiten que los hablantes expresen mayor o menor certeza y relaciona los grados de evidencialidad con la fuente de la que proviene el conocimiento. Así, por ejemplo, diferencia entre el *conocimiento de oídas* y el *conocimiento experiencial*. Anderson (1988) postula que “evidentials express the kinds of evidence a person has for making factual claims” (:273). Biber & Finnegan (1989) establecen que los estudios lingüísticos relacionados con la expresión de las actitudes de los hablantes deben dividirse en dos grandes grupos: los que estudian la expresión de la evidencialidad y los que estudian la expresión del afecto. En el primer caso, aparecen dos categorías semánticas: la certeza y la duda. En su análisis, los autores clasifican los textos de acuerdo con los marcadores de afecto o de evidencialidad y postulan que en la narrativa ficcional la exposición está presentada “como si”: como si fuese una descripción real en un mundo ficcional posible. Rick Floyd (1996), aunque no de manera explícita, le otorga un contenido metapragmático a la evidencialidad cuando sostiene:

“Evidentials can therefore be considered as deictics in that they provide specific information about facts of the speech event, its participants and its setting. In particular, they specify the evidentiary basis on which a speaker bases a statement along with his/her degree of commitment to the truth of the proposition” (:74). (...) “We might also consider evidential marking on futur events. Just as there is a natural association between speaker’s personal experience (...) and his/her subsequent commitment, there is also a natural association between non-real events and non-commitment” (:78).

Este autor estudia el caso del quechua, útil desde un punto de vista comparativo, en tanto se trata de una lengua que tiene marcas morfológicas específicas de la evidencialidad: cuenta con un morfema conjetural y con un morfema de certeza. En la generalidad de los casos, los hablantes utilizan, para el futuro, el morfema conjetural y en ciertas situaciones marcados, cuando el hablante tiene ciertos objetivos comunicativos específicos, utiliza el morfema de certeza.

El discurso referido es considerado uno de los marcadores de evidencialidad, en la medida en que el locutor establece la fuente de su enunciación. Ahora bien, el análisis que propongo aquí se centra en el contenido proposicional del discurso referido, en tanto considero que el tiempo verbal utilizado da indicios sobre la incidencia del conocimiento del texto en la reformulación. En este sentido, Willet (1988) sostiene que la evidencialidad es el medio lingüístico para indicar el modo en que el hablante obtuvo la información en la que basa su aserción (:55). En este caso, entonces, la evidencialidad indirecta referida, en términos de Willet, es a su vez modalizada por el tiempo utilizado en el contenido proposicional.

De manera que, en el caso que nos ocupa, también el uso del futuro que indica certeza es marcado respecto del futuro que indica posibilidad, pero considero que, además, los

niños están proporcionando claves metapragmáticas relacionadas con su conocimiento previo del texto fuente.

7.4.3.2.1.3. LA EXPRESIÓN DE LA EVIDENCIALIDAD

Los siguientes son ejemplos del corpus respecto de la expresión de futuro en el contenido proposicional del discurso indirecto.

- Forma perifrástica con tiempo verbal presente, como las de los siguientes ejemplos:

Ejemplo 40

a)
 entonces
 cuando se estaba bañando en el río saltó un cangrejo
 y le dijo que **va a cumplir** su deseo¹²
 (7;0)

b)
 había una vez un rey y una reina que deseaban tener un hijo
 entonces la reina se fue a bañar al mar
 y un cangrejo salió
 y le dijo que su deseo se **va a hacer**
realidad
 (9:0)

- Forma perifrástica con auxiliar en tiempo verbal pretérito imperfecto, como en los siguientes ejemplos:

Ejemplo 41

a)
 después faltaba una hada
 y entonces le dijo que no
 que ella no **se iba a morir**
 que **iba a quedarse dormida** por cien
 años
 (7;5)

¹² El uso del futuro perifrástico con verbo en presente podría haber hecho pensar en una forma mixta de discurso referido, es decir, una forma que mezclara elementos del discurso directo y del discurso indirecto. El hecho de que este futuro no esté acompañado por formas deícticas propias del discurso directo (el uso del adjetivo posesivo de tercera persona (*su*) y no de segunda persona) desalienta esta posibilidad.

b)

una hada madrina que no la habían invitado a la fiesta le dijo que **se iba a pinchar** el dedo
 y se iba a dormir
 y se iba a caer
 y se iba a dormir

(9:10)

Solo dos sujetos de 2º grado y tres de 4º utilizan el condicional presente, forma señalada por la gramática normativa para la expresión del futuro respecto del pasado. Incluimos, obviamente, a estos sujetos entre los que no expresan una actitud de certeza.

La tabla siguiente presenta la proporción de sujetos de cada edad según el tipo de evidencialidad expresado. Como es posible observar, en ambas etapas de escolaridad, la mayoría de los sujetos no expresa la certeza, pero la diferencia es mayor en el caso de los niños mayores.

Tabla 18

Tipo de evidencialidad. 2º y 4º grado. (%)

	2º grado	4º grado
Certeza	35	23
No certeza	65	76

¿Por qué algunos de los sujetos son capaces de expresar la falta de certeza respecto de los hechos futuros formulados por el narrador como predicciones y otros no pueden hacerlo, si todos escucharon el relato y todos conocen que los hechos realmente sucederán?

Considero que esta diferencia de habilidades está relacionada con la posibilidad cognitiva de distanciarse del conocimiento previo del texto fuente y, en este sentido, las formas verbales utilizadas para expresar los hechos futuros son marcadores de evidencialidad. Al

usarlas, algunos niños nos dicen que escucharon la historia pero que, sin embargo, son capaces de ser narradores que usan recursos metapragmáticos, como los tiempos verbales, para producir un cuento de hadas. Otros nos muestran que no pueden olvidar que acaban de escuchar el cuento y que saben que los hechos sucederán irremediabilmente.

Cuando los niños usan perifrástica con presente del indicativo, no pueden adoptar la perspectiva que les permite plantear los eventos narrativos como probables en el futuro, puesto que no pueden diferenciar entre un evento narrativo propiamente dicho y la presentación que el narrador hace de él, ni diferenciar entre la perspectiva del discurso que se refiere y del narrador que lo refiere. Más aun, no pueden diferenciar entre su conocimiento previo y la incidencia de este conocimiento en la construcción del texto. Esta afirmación se sustenta en el hecho de que cuando los sujetos producen más de un evento de habla de este tipo, adoptan una única perspectiva: en otras palabras, solo presentan los hechos como reales o probables.

Si volvemos a la cita anterior de Lyons, el mundo posible, en este caso, es el mundo construido por el narrador de ficción. La ficción se desficcionaliza cuando el narrador expresa su certeza acerca de la realización de los hechos futuros. La ficción aparece claramente cuando el joven narrador puede exponer como probables los hechos futuros.

Como sostiene Bruner (1985), un relato es la representación de modelos que tenemos en nuestra mente. Los sujetos estudiados muestran, en la expresión de la evidencialidad, que tienen dos modelos diferentes: en uno, las acciones del mundo ficcional se presentan como seguras; en el otro, el narrador no puede mostrar certeza acerca de los hechos futuros de los eventos del relato.

7.4.3.2.2. ESPACIO DE HABLA 5

El espacio de habla 5 es interactivo, en el sentido en que se pone en escena un diálogo entre personajes, el verbo de habla aparece pospuesto y no se produce una mención previa de los locutores. Se trata de una subcategoría de discurso directo: espacio dialógico-teatral (EDT).

La cantidad de sujetos 2º grado que produce este espacio de habla es irrelevante y, por ende, no es posible analizar la distribución entre los distintos tipos de discurso referido. En 4º grado, en cambio, la mayoría de los niños (64,7%; 11 sujetos) da cuenta del intercambio comunicativo pero, de estos, el 81% (9 sujetos) alterna entre discurso directo y discurso indirecto: la primera emisión en DD y la segunda en DI, con verbo introductorio en el cuerpo del relato y señalamiento del locutor, como se observa en el siguiente ejemplo:

Ejemplo 42

y	había una anciana con una máquina	
y	le preg	
	le dijo	abuelita para qué es esa máquina
después le contestó la abuelita		que estaba haciendo hilo

(7:3)

La distribución de uso del resto de los sujetos es la siguiente: discurso directo, 23,52% (4 sujetos); discurso indirecto, 11, 56% (2 sujetos).

La utilización del EDT permite que los personajes produzcan un diálogo en un estilo conversacional cotidiano, cuyas marcas pueden observarse en la utilización de conectores conversacionales, en la ausencia de verbos que enmarquen el discurso referido en las

respuestas de los personajes y en la ausencia de pronombres personales o sintagmas nominales que indiquen los locutores.

Los sujetos que reformulan este espacio de habla lo *representan* en una proporción significativa. El hecho de utilizar el EDT implica la ruptura del flujo narrativo que se re-toma en el verbo pospuesto. En el caso del DD, en cambio, el discurso referido se plantea a partir del verbo que forma parte del cuerpo del relato.

En los textos se encuentran tres tipos de procedimientos:

- a) la introducción del diálogo desde el cuerpo del relato y la interacción sin que se mencione al interlocutor ni se utilice verbo de habla pospuesto.

Ejemplo 43

y cuando abrió la puerta	había una abuelita tejiendo hilo
y	la niña le dijo qué estás haciendo
	tejo lino

(9;4)

Sulbzy (1991) señala que, cuando los niños comienzan a utilizar el discurso referido, optan por el discurso directo sin ningún tipo de marcación del enunciador. En este caso, nos encontramos frente a una situación intermedia: se marca al primer locutor y se suspende la señalización del segundo. La referencia se establece respecto de la proposición que funciona como marco.

- b) una estrategia intermedia que consiste en la alternancia de la posición de los verbos declarativos.

Ejemplo 44

y	encontró a una abuelita	
	le dice	hola abuelita
		cómo estás
		es un huso
	le dice	
		es un huso
y	le dice	cómo se hace eso
	le dice	

(9;7)

- c) la introducción del discurso referido a partir del verbo de habla en el cuerpo del relato y la formulación del EDT a partir del verbo pospuesto:

Ejemplo 45

y	le dijo	hola	
		hola	le dijo la princesa
		hola niña	le dijo la anciana
		qué haces por aquí	le preguntó la anciana

(8;11)

Es interesante notar que, en estos textos, gran parte de los sujetos utilizan la segunda persona del singular con *tú*. Este dato sugiere que los niños tienen conciencia de algunas de las propiedades de la clase textual *cuento de hadas*.

En conclusión, los sujetos mayores muestran una mayor capacidad para instaurar un espacio dialógico interactivo en sus producciones narrativas, aun cuando, en ocasiones, utilicen formas no canónicas, como la que combina DD y DI. En estos casos, se observa una percepción de la necesidad de “re-presentación” de este EH, determinada por la baja proporción de DI.

En cuanto a la habilidad para adoptar una perspectiva como narradores, es necesario hacer dos observaciones:

- a) los sujetos menores prácticamente no reformulan este EH; la mitad de los sujetos mayores sí lo hacen;
- b) la capacidad para reformular este EH está acompañada, en una proporción importante de estos sujetos, por una capacidad para descentrarse respecto del texto que producen y representar una escena. Es decir, pueden plantearse como narradores que objetivan el texto e introducen niveles discursivos en su interior.

El esquema sintáctico utilizado de manera mayoritaria (alternancia DD-DI) muestra una falta de dominio en la presentación del diálogo pero, sin embargo, manifiesta un dominio en cuanto a la función metapragmática de este espacio de habla, que pone en escena a los personajes y permite representar el carácter interactivo de la situación comunicativa dentro de la narración, diferenciándola claramente del resto de los espacios de habla. Al hacerlo, los sujetos muestran una capacidad narrativa mayor que aquellos que únicamente pueden presentar una perspectiva narrativa.

7.4.3.2.3. ESPACIO DE HABLA 6

Como en el caso anterior, el análisis solamente puede realizarse sobre las producciones de 4º grado, ya que el número de las de 2º grado las vuelve irrelevantes. La tabla 19 muestra los datos sobre utilización de discurso referido en este espacio de habla. Este aparece en el texto fuente como discurso indirecto y es reformulado por la mitad de los sujetos por medio de esta forma, pero el otro 50% utiliza formas interactivas de representación de la interacción.

Tabla 19

Espacio de habla 6

	DD		DI		DD-DI		EDT	
	N	%	N	%	N	%	N	%
2º grado	-	-	1	50	1	50	-	-
4º grado	1	5,8	8	47,05	4	23,52	4	23,52

Ejemplo 46

y un príncipe pasa por ahí
pregunta al (x) por qué está lleno de espinas
dice había una princesita que durmió
profundamente cien años

(9;7)

Ejemplo 47

el señor le dijo lo que le había dicho su abuelo con sus propios labios
el señor contó que había una princesa durmiendo
le dijo que había una princesa durmiendo y nadie la podía despertar

(9:9)

Como en el caso anterior, se verifica que los sujetos perciben una diferencia entre los espacios de habla que implican relaciones interactivas entre los personajes y, por lo tanto, necesitan de la re-presentación en el texto, y los espacios de habla que solo implican palabras de los personajes. Esto se verifica, por supuesto, en los sujetos mayores; los menores no los producen.

De manera que, por una parte, se encuentra que el uso del discurso referido en los sujetos de nueve años no está restringido a la funcionalidad del espacio de habla y, además, que su reformulación está, en un determinado punto, determinada por las características comunicativas del mismo. La operación metalingüística realizada representa las relaciones forma-función del recurso lingüístico.

7.4.3.3. LA VARIEDAD LÉXICA DE LOS VERBOS DE HABLA

Como señalé en el capítulo 3, sección 3.4., un tema relevante en los estudios sobre discurso referido es el de los verbos que lo enmarcan, dado que estos proporcionan el encuadre pragmático del discurso que se refiere. Se denominan verbos de habla o verbos de *decir*¹³ a las expresiones metalingüísticas que funcionan como marco del discurso referido, cuya función es indicar la función comunicativa o los propósitos de la emisión referida.

El verbo *decir* se considera una forma “neutra” en cuanto a su carga ilocucionaria, puesto que caracteriza menos que otros verbos el cómo o el por qué el locutor toma la decisión de referir, predica menos sobre los propósitos comunicativos o sobre la función de la emisión referida.

Evidentemente, la utilización de formas léxicas variadas para enmarcar el discurso referido implica un dominio de la competencia tanto narrativa como metapragmática, en el sentido de que permiten predicar acerca de un evento de habla concreto como actividad pragmática.

La hipótesis que se intentó verificar por medio del análisis fue si ciertos contextos de uso, pragmáticamente marcados en cuanto a su función textual, favorecen la utilización de verbos de habla con determinada fuerza ilocucionaria. Esta hipótesis se basa en el hecho de que los estudios sobre discurso referido en discurso infantil (Hickmann, 1992; Sulbzy, 1991) sostienen que existe una tendencia mayoritaria a usar el verbo *decir* y a no emplear verbo marco alguno cuando los sujetos utilizan discurso directo.

La variedad léxica de los verbos del texto fuente es la siguiente:

¹³ En español el discurso referido se introduce por medio de verbos de decir. Esto no sucede obligatoriamente así en todas las lenguas: en maya, por ejemplo, se utiliza lo que Lucy (1992a) denomina *quotatives*, partículas que funcionan como verbos de decir.

- a) espacio de cita en discurso directo: *anunciar, gritar, decir, preguntar, contestar*.
- b) espacio de cita en discurso indirecto: *ordenar, preguntar, contar*.

Estos fueron categorizados según la clasificación de acciones lingüísticas realizada por Motsch y Pasch (1987), señalada en la página 139.

Para una clasificación según contextos, se realizó la siguiente categorización, de acuerdo con la función de cada uno en la estructura del relato y sus características temáticas:

Contexto 1: corresponde al espacio de habla 1 y se trata de una acción ilocutiva (*anunciar*).

Contexto 2: corresponde al espacio de habla 2. En contraposición a los contextos anteriores, es fundamental para el desarrollo de la narración, puesto que configura su complicación. Si este episodio no aparece, se pierde la puesta en intriga, es decir, no hay relato, sino solo sucesividad de acciones.

Contexto 3: corresponde al espacio de habla 6. Desde un punto de vista comunicativo, lo relevante no es qué se dice, sino el acto lingüístico que se lleva a cabo: *resumir* lo sucedido previamente. Según Motsch y Pasch (1987), se trata de una “acción lingüística vinculada a la indicación de cierta superestructura textual”.

En la tabla siguiente se presentan los datos globales de utilización de verbos de habla.

textos son más logrados que otros en cuanto a la manera de enunciar el espacio de habla, pero en ninguno se encuentra variedad léxica del verbo de habla.

Ejemplo 49

entró la hada que fue echada
y les dijo esa niña se va a pinchar con un huso y se
morirá

(9;1)

Ejemplo 50

entonces la do
la tre
la otra se puso muy furiosa
y le dijo que la princesa se iba a pinchar en
el dedo y iba a caer muerta

(9;5)

Ejemplo 51

y una hada fue y con mucha cara de enojada
dijo que si se pincha se va a morir

(7)

Ejemplo 52

y 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

(7;5)

Dado que los sujetos utilizan un marco metapragmático neutro, se investigó si los textos presentaban alguna estrategia compensatoria de la neutralidad pragmática del verbo *decir*. En la tabla siguiente se presenta la distribución del uso del verbo *decir*: en la primera fila aparece el porcentaje en el que el discurso referido está precedido por el verbo *decir* sin que haya ninguna calificación del sujeto de la enunciación ni ninguna justifi-

cación de la acción lingüística que se lleva a cabo. En la segunda fila se presenta un tipo de estrategia compensatoria, que consiste en utilizar adjetivos para caracterizar el estado interno del sujeto de la enunciación (esta calificación del agente de la acción lingüística justifica el discurso referido). En la tercera se expone el porcentaje de textos en los que se utiliza un segundo tipo de estrategia que consiste en proporcionar la causa de las acciones verbales.

Tabla 21

	2º grado		4º grado	
	N	%	N	%
Solo sujeto precediendo al verbo de <i>decir</i>	4	40	14	45,16
Estrategia 1	4	40	8	25,80
Estrategia 2	2	20	9	29,03

Como puede observarse en la tabla, en ambos niveles de escolaridad, los sujetos presentan algún recurso que no es estrictamente el verbo como marco pragmático, con el que califican al locutor o justifican sus acciones lingüísticas. Por medio de estos, también le otorgan un marco al discurso referido: o bien proporcionan el estado interno del agente de la acción lingüística, o bien justifican dicha acción. Esto es congruente con el hecho de que la mayoría de los sujetos utilice discurso indirecto, recurso que permite la introducción de comentarios por parte del locutor que refiere.

Estrategia compensatoria 1

Ejemplo 53

después vino la otra enojada
 y le dijo que cuando cumpliera quince años se iba a
 pinchar un dedo y se iba a morir
 (9;0)

Ejemplo 54

y cuando
 terminó una hada
 la que dejaron afuera
 se acercó y
 le dijo tú a los quince años
 cuando cumplas los quince años
 tendrás
 te pincharás con un huso y
 caerás muerta
 (9;3)

Ejemplo 55

pero la que dejaron afuera se puso furiosa
 y le dijo que cuando cumpla quince
 años se iba a pinchar
 con un huso
 y se iba a morir
 (9;8)

Estrategia compensatoria 2

Ejemplo 56

entonces
 como una bruja se enteró que a ella no la habían invitado a la fiesta
 y a último momento fue y dijo ella al cumplir 15 años morirá
 al clavarse con una espina
 (9;7)

En resumen, si bien la mayoría de los niños utilizan el verbo *decir*, o sea la forma pragmáticamente neutra, y no aquellas variantes léxicas que añaden rasgos semánticos a la

neutralidad, como *exlamar* y *gritar* (los verbos que aparecen en el texto fuente), existe una proporción (60% en 2º grado y 54.80% en 4º grado) que compensa este estado neutro por medio de la calificación del estado interno del personaje o al proporcionar las razones de su acción lingüística.

Contexto 3: en los casos en los que los niños atienden a la propiedad de ser una acción lingüística que da cuenta de una superestructura textual (un tipo de verbo *metalingüístico*, según Caldas-Coulthard, 1994), la expresión de este acto lingüístico se produce de dos maneras:

- a) utilizan verbos como *contar* o *explicar*
- b) dan cuenta de la naturaleza dialogal del texto por medio de los verbos *preguntar* y *contestar*.

La tabla siguiente da cuenta de la distribución de las estrategias adoptadas por los niños en este contexto de uso.

Tabla 22

Verbos de habla. Contexto de uso 3. 2º y 4º grado

	a	b
2º grado		100 ¹⁴
4º grado	53,33	26,66

Los siguientes son ejemplos en los que los niños utilizan verbos como *contar* o *explicar*, es decir, que expresan el tipo de acción lingüística textual que se produce.

¹⁴ Hay que señalar que sólo dos sujetos dan cuenta de este espacio de habla. Consigno los datos con el consiguiente reparo.

Ejemplo 57

después vino un príncipe a la aldea
 y la anciana le contó que tras un pino había un reino con
 una princesa (9;0)

le contaron que ese castillo muchos
 príncipes no pudieron llegar
 por la
 por los espinos (8;11)

y le explicó que cuando había nacido las invitó a las
 así que le dijo hadas y a la trece no la invitaron
 que si
 cuando se pinch
 a los quince años
 cuando se iba a pinchar un dedo se
 iba a morir (9;6)

Este último ejemplo es especialmente interesante puesto que permite observar cómo la inclusión de discurso referido dentro de discurso referido ocasiona problemas de formulación para el sujeto.

El mismo tipo de ítem léxico (*contar, explicar*) puede aparecer en forma narrativizada y funciona como una anticipación del contenido proposicional del discurso referido propiamente dicho.

Ejemplo 58

el señor le contó lo que le había dicho su abuelo con sus propios
 y le dijo que había una princesa durmiendo y nadie la
 labios
 podía despertar (9;9)

El ejemplo 59 (2º grado) reviste especial interés puesto que se combinan ambas estrategias. Por una parte, *contar* funciona como un elemento catafórico que anticipa el verbo de habla propiamente dicho que, en este caso, se carga de valor ilocucionario discursivamente, es decir, lo adquiere en la relación catafórica. Por otra parte, cuando se expresa el carácter interactivo del discurso referido, se utiliza el verbo *preguntar*, pero no aparece ningún ítem léxico para dar cuenta de la respuesta. Este fuerte rasgo de la oralidad se acentúa con la alternancia entre pregunta y respuesta y con el añadido de lexemas como *bueno* que refuerza, en la oralidad, la afirmación. Pero al mismo tiempo, estos rasgos se combinan con el uso del *tú* y del futuro perfecto (*yo iré*), que señalan que se está produciendo un relato ficcional. Asimismo, es interesante señalar cómo el sujeto repone el referente *al viejito*, con el cual el pronombre *le* (del primer *le preguntó*) adquiere referencia. Finalmente, las últimas réplicas ponen en escena al personaje del príncipe, pero sin verbo introductor. Hay que señalar que esta producción no es típica en los sujetos de esta edad.

Ejemplo 59

entonces un día vino un príncipe de
un hijo de un rey
y le preguntó cuál es la leyenda de
de la bella
de una bella
de la bella durmiente
del bosque
le preguntó al viejito quieres que te la cuente
si
bueno
se la contó
fue y le dijo¹⁵ muchos príncipes probaron
pero murieron porque los agarraron los pinches
bueno
yo iré

(7;5)

¹⁵ El verbo *ir*, en estos casos, pierde el valor léxico y forma una unidad con el verbo *decir* (o con otro verbo de habla), de manera que tiene un comportamiento holístico con el verbo al que acompaña (Silva Corvalán, 1987). Este funcionamiento aparece claramente en los casos de uso de presente histórico que no incluyo en esta tesis (Mahler, 1996).

Los sujetos que atienden a la naturaleza dialógica producen textos como los siguientes:

Ejemplo 60

entonces			
un día	vino un príncipe		
y entonces	le preguntó		
	le dió		
	le preguntó	qué pasó con esa chica	

(9;3)

Ejemplo 61

y	un príncipe	pasa por ahí	
y		pregunta al [x]	por qué está lleno de espinas
y		dice	había una princesa que durmió profundamente

(9:7)

Ejemplo 62

y	se acercó un rey		
y	un señor	estaba ahí	
y		le preguntó	qué está pasando que hicieron una fiesta vino un hada y embrujó todo

(9:1)

En el texto anterior se verifica el mismo movimiento: respuesta sin mención del locutor ni de su marco enunciativo.

Los sujetos de 4º grado que reformulan el diálogo que se produce entre el anciano y el príncipe pero que no dan cuenta del *racconto* narrativo transforman la recapitulación del relato en discurso referido y no utilizan la expresión metalingüística *contar*. Parte de estos sujetos (el 20%) utiliza el verbo *decir* por *preguntar* o *contar*, en otros términos, se expresan por medio de actos de habla no adecuados, ya que en estos casos no estamos hablando tan solo de falta de matiz léxico, sino que por medio de estos verbos se desarrollan acciones lingüísticas con valores ilocutivos determinados.

Ejemplo 72

al principio	había un señor que estaba con un mate y con la pava	
y después	vino una señora	
y	tenía	
y	tenía que ir a un lugar	
y	el señor le dijo	vos no tenés que ir a
		a la casa de

creo que era la amiga que se llamaba Laura

(9;6)

Ejemplo 73

se trataba de una chica que le había pasado muchos problemas

(12;2)

Si se considera que el esquema cognitivo constituye un paso intermedio entre el texto fuente y el texto reformulado (Denhière & Baudet, 1987; Fayol, 1987), en la mayor cantidad de los sujetos más pequeños este esquema no incluiría las condiciones en que los hechos se relatan, dado que sus textos se inician presentando, directamente, las acciones narrativas. Finalmente, habría que agregar que, desde el punto de vista de la formulación propiamente dicha, los sujetos mayores presentan detalles del marco que están ausentes en los textos de los sujetos más pequeños, hecho que ha quedado explicado en los ejemplos anteriores.

Ejemplo 63

y le dijo a un señor qué es eso de los espinos

(9;4)

De manera que, si bien una gran proporción de los sujetos utiliza el verbo *decir*, una forma pragmáticamente neutra como marco enunciativo del discurso referido, surge que ciertos contextos de uso, marcados en cuanto a sus propiedades ilocutivas, favorecen la aparición de variedad léxica, en tanto que otros, fuertes desde el punto de vista estructural, no lo hacen. Al utilizar el verbo *decir*, los sujetos solo predicen que una emisión comunicativa diferente de la del momento existe y señalan la co-presencia de la emisión cuya forma se vuelve relevante. El hecho de que *decir* sea neutro desde un punto de vista semántico hace que, en el discurso referido, toda la emisión que refiere tome el matiz pragmático de la emisión referida, por lo tanto, “se minimiza la emisión que refiere y la modalidad de referir y se pone en primer plano la fuerza pragmática de la emisión referida” (Lucy, 1992). De acuerdo con el análisis realizado, en los contextos de uso en los que el discurso referido está vinculado con acciones lingüísticas ilocucionarias o acciones lingüísticas que indican una determinada superestructura textual (Motsch y Pasch, 1987), los sujetos presentan una tendencia a la utilización de verbos que den cuenta del valor pragmático del discurso referido. Los que aquí denominamos contextos de uso 2 y 3 no son relevantes desde el punto de vista de la estructura narrativa, pero son marcados desde el punto de vista pragmático: contextos de este tipo favorecen el uso de la diversidad léxica de los verbos de habla.

Por el contrario, los contextos de uso que cumplen una función central para el desarrollo de la estructura narrativa, no favorecen la diversidad léxica. Este fenómeno se produce porque el contenido proposicional del discurso referido tiene tanto peso que el marco

enunciativo queda neutralizado. Sin embargo, del análisis del corpus surge una estrategia compensatoria de esta neutralidad, basada en la calificación de los estados internos del enunciador y en la justificación de sus acciones lingüísticas.

7.4.4. Discusión

La situación experimental 2, el recuento oral de una narración ficcional, implica, desde un punto de vista cognitivo, la reformulación a partir de un *input* lingüístico marcado culturalmente. Este *input* no fue simplificado, como suele serlo en otras situaciones experimentales: es extenso (887 palabras), complejo (11 episodios), con varios personajes (el rey, la reina, las hadas, la princesa, la bruja, el príncipe), con personajes cuyo grado de importancia varía a lo largo de la trama (la princesa se convierte en personaje principal en el episodio 6), con espacios de habla de distinto tipo (discurso directo, discurso indirecto, espacio dialógico-teatral). Esta complejidad tiene incidencia en los textos que se obtuvieron y en las diferencias encontradas en las dos edades estudiadas (7 y 9 años).

Encuentro una diferencia significativa en las posibilidades de formulación de un texto narrativo entre los niños de 7 años y los de 9 años y, además, en las capacidades para producir un texto autónomo. Una amplia proporción de los sujetos menores no es capaz de lograr esto último y debe narrar con la colaboración del entrevistador.

En ambas edades y, como era de esperar, ninguno de los sujetos proporciona la superestructura completa del relato; en todos los casos hay algún episodio que se suprime. Sin embargo, desde un punto de vista cognitivo, el tipo de selección episódica que se realiza es totalmente diferente: los sujetos mayores realizan una selección jerárquica

global en la que no se incluyen solamente los episodios relevantes para el desarrollo de la trama. En el caso de los sujetos menores, en cambio, el tipo de procesamiento atiende a las propiedades semánticas principales del texto (su macroestructura semántica) e, inclusive, algunos proporcionan resúmenes narrativos.

Respecto del uso del discurso referido, los resultados muestran que, dada la estructura del relato utilizado para la elicitación de la narrativa y la importancia estructural que tienen en este los espacios de habla, la mayoría de los sujetos, en ambos grados, inserta las palabras de los personajes en el relato que produce. En el caso de los sujetos pequeños, la estrategia reductora implicada en la producción de los resúmenes narrativos, instrumentada por medio de la narrativización, conlleva la supresión de espacios de habla presentes en el texto fuente a pesar de su relevancia desde el punto de vista funcional. La selección de los espacios de habla está relacionada con su jerarquía en el desarrollo de la trama, es decir que prima un criterio funcional en la selección de los espacios de habla por reproducir.

Asimismo, se encuentran diferencias en cuanto a las perspectivas adoptadas como narradores, a partir del uso de distintas subclases de discurso referido. Los niños mayores presentan más de una perspectiva a través del uso de discurso directo y discurso indirecto, en cambio, los menores no muestran una capacidad para presentar más de una perspectiva.

En este sentido, la fuerte proporción de uso del discurso indirecto, en los sujetos de ambas edades, constituye un resultado no coincidente con los encontrados en otros trabajos

sobre desarrollo del discurso narrativo¹⁶. Esta tendencia, significativa en ambos grupos de escolaridad, y evidente en la reformulación de los espacios de habla con discurso directo en el texto fuente, se modifica en el caso en que el espacio de habla del texto fuente contenga características interlocutivas (o sea, un diálogo entre personajes). En este caso, los sujetos mayores son capaces de plantearse como un narrador que hace dialogar a sus personajes, en tanto que los sujetos menores incorporan las palabras a su propio discurso o, cuanto mucho, son capaces de representar las palabras del personaje por medio del discurso directo.

El análisis del uso de los tiempos verbales en el contenido proposicional del discurso indirecto, en los espacios de habla pertinentes, permitió observar cómo los sujetos señalan una postura enunciativa respecto de la certeza o falta de certeza de lo que afirman en tanto narradores. En este sentido, este uso de los tiempos verbales es también el reflejo de una competencia metapragmática, en la medida en que señala propiedades contextuales en sentido amplio.

El análisis del uso de los verbos de habla reflejó una relación entre importancia estructural del espacio de habla y utilización de un verbo pragmáticamente neutro como *decir* y una muy leve tendencia a la utilización de verbos marcados ilocucionariamente en aquellos contextos pragmáticos facilitadores.

¹⁶ Es preciso señalar que, en ningún caso, se trata de tareas de reformulación como la que aquí presento.

Capítulo 8

Del diálogo a la narración

Situación de elicitación 3

8.1. Características del input

El instrumento utilizado para la elicitación de la narrativa fue una película en la que dos personajes mantienen un diálogo. El guión fue elaborado por la investigadora según los siguientes criterios:

- La película se inicia con unos segundos en los que no hay texto, que permiten que los sujetos reparen en ciertos elementos que podrían constituir, luego, el marco de la narración.
- El texto es un diálogo con una secuencia narrativa como estructura integrada. La reconstrucción narrativa de ese diálogo constituye una historia simple con tres episodios y un final.
- El texto del diálogo presenta las siguientes características lingüísticas, relevantes en el marco de esta investigación:
 - tiempos verbales: presente para los estados y para los enunciados simultáneos con la situación comunicativa; pretérito perfecto simple en los enunciados que remiten a la anterioridad; futuro simple para los eventos posteriores a la situación comunicativa;
 - enunciados en las modalidades declarativa, interrogativa e imperativa con el objetivo de ver sus reformulaciones en la narración;
 - discurso referido: discurso indirecto con verbo semánticamente performativo; discurso directo con verbo *decir*;
 - deícticos temporales y espaciales;

- dado que los personajes son de ambos sexos, el género se convierte en una variable a considerar en los problemas de referencia intratextual. Asimismo, en el texto fuente se hace referencia a personas ausentes, una masculina y la otra femenina;
- expresión de emociones (enojo y asombro) en las dos primeras réplicas.

8.2. Procedimiento de elicitación

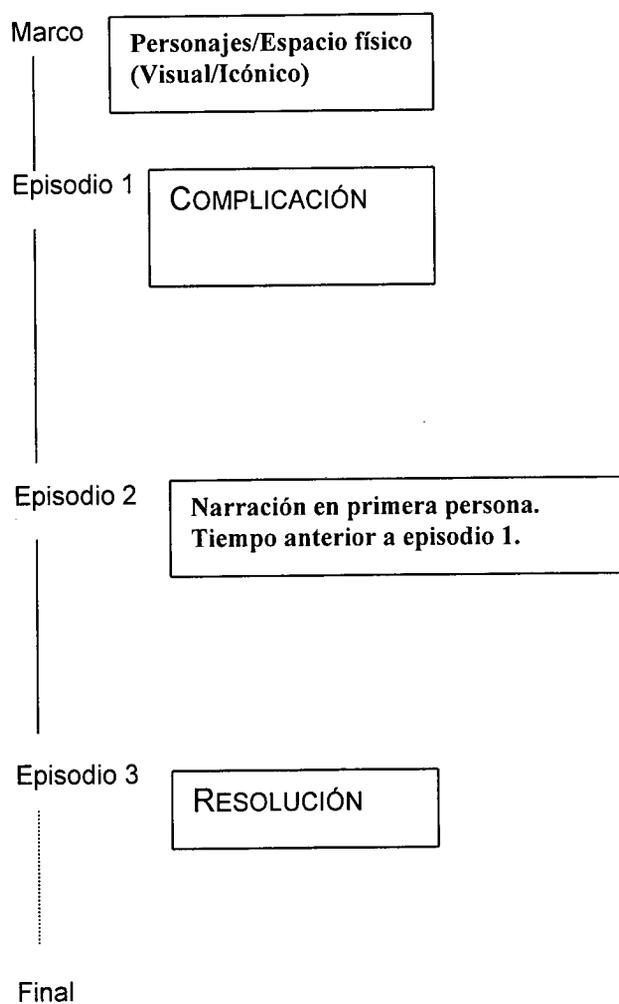
La película fue presentada dos veces a los sujetos en un salón especial en el que pudieron verla sin interferencias. La repetición se explicó en razón de la poca duración de la misma (4 minutos). La entrevistadora no participó de la proyección. Luego, fueron entrevistados individualmente y sus textos fueron grabados sin que los sujetos lo supieran. La consigna utilizada fue: *¿Me podés contar la película porque yo no la vi?*

8.3. Estructura del texto fuente

En sentido estricto, el *texto* que los sujetos recibieron es un diálogo, no una narración; no obstante, puede realizarse un esquema abstracto de la estructura del texto narrativo que es posible construir en el proceso de reformulación, tal como se presenta en la figura siguiente.

Figura 7

Superestructura narrativa de la película



En el Anexo 3 se presenta el texto completo del guión.

8.4. Análisis, resultados y discusión

Con el objeto de cuantificar la ocurrencia de determinados comportamientos y de detectar patrones discursivos en los textos producidos por los niños de los diferentes niveles de escolaridad, cada texto fue analizado según un conjunto de variables que se describen a continuación.

- (a) Tipo de narración (interlocutiva/autónoma)
- (b) Marco (presencia/ausencia)
- (c) Producción episódica (presencia/ausencia)
- (d) Discurso referido (presencia/ausencia)
- (e) Tipo de discurso referido
- (f) Verbo declarativo (presencia/ausencia)
- (g) Variedad léxica del verbo declarativo
- (h) Tipo de textualización

8.4.1. Cuestiones de superestructura narrativa

Como se indicó, esta historia tiene tres episodios fundamentales. En el primero se plantea el conflicto, con la llegada inesperada de la señora, en el segundo se produce un relato y en el tercero, se plantea la resolución del conflicto. Los textos que se analizan son el producto de una reformulación en la que no hay un conocimiento compartido del *input* entre el entrevistador y los niños.

El análisis se centró en dos temas: a) tipo de narración y b) problemas superestructurales de la reformulación.

El análisis sobre el tipo de narración se centra en dos fenómenos : i) el grado de autonomía del texto producido y ii) el hecho de que el relato esté o no enmarcado. Ambas variables informan sobre la capacidad de los sujetos para formular un texto autónomo de la situación comunicativa de interacción con el entrevistador y, algo que es más interesante aun, sobre la capacidad de los sujetos de esta muestra para proporcionar un marco lingüístico a un relato.

La noción de relato autónomo necesita de algunas precisiones: si bien considero, siguiendo a Gülich & Quasthoff (1986), que los textos narrativos orales son siempre textos producidos colectivamente, al mismo tiempo, los estudios sobre desarrollo narrativo informan que uno de los parámetros que es necesario considerar es el grado de autonomía en la construcción del texto. Este grado de autonomía se evalúa, a su vez, de acuerdo con: a) la posibilidad de construir el texto individualmente y no en conjunto con la persona a la que se le relata¹; b) el grado de autonomía del texto respecto de la situación de enunciación. Como señalé en el capítulo 2, apartado 2.3., Fayol (1987), a mi criterio acertadamente, plantea que el desarrollo de la competencia narrativa constituye un paso gradual y lento del *marco conversacional*, en el que los hechos relatados remiten a un turno de habla en el que aparecen las marcas del anclaje enunciativo fuerte respecto de la situación de enunciación, al *relato*, en el que se produce el progresivo borrado de las marcas del anclaje enunciativo.

Los estudios lingüísticos sobre narración (Adam, 1992; Gülich & Quasthoff, 1985; Labov, 1972; van Dijk, 1978) sostienen que el marco narrativo permite situar a los personajes en un tiempo y un espacio diferentes de la enunciación. En esta situación de elicitación, por una parte, los sujetos deben transformar un diálogo en una narración y, al mismo tiempo, transformar un *input* visual, que es el que contextualiza el diálogo, en el marco de la narración: de otro modo, los sujetos presentarían los hechos como si los hubiesen percibido directamente.

¹ Esto no sucede en los niños muy pequeños que siempre producen un relato construido conjuntamente y aparece como un rasgo frecuente ya en los niños de 6 años en adelante (Perroni, 1983b).

8.4.1.1. TIPO DE NARRACIÓN

8.4.1.1.1. GRADO DE AUTONOMÍA DE LOS TEXTOS

Se consideran narraciones autónomas aquellas en las que los sujetos pudieron narrar con ninguna o intervenciones mínimas por parte del entrevistador.

Se consideran narraciones interlocutivas aquellas que no hubiesen podido ser obtenidas sin la mediación explícita e intencional del entrevistador.

Los datos presentados en la tabla 23 indican que los sujetos pertenecientes al primer nivel de escolaridad de esta muestra tienen dificultades para producir una narración sin ayuda del interlocutor. La variación que se presenta es estadísticamente significativa ($p=0$).

Tabla 23

Tipo de narración según nivel de escolaridad (%)²

	P	2	4	6
Autónoma	18.18	60.87	93.75	81.25
Interlocutiva	81.82	39.13	6.25	18.75 ³

Los sujetos más pequeños formulan su narración a partir de preguntas disparadoras del entrevistador o planteando ellos mismos preguntas. Además, el tipo de intercambio en cada grupo presenta diferencias cualitativas: en tanto que con los niños mayores la intervención de la entrevistadora se produce, especialmente, para desambiguar emisiones,

² Tal como se especificó en el capítulo 5, en esta situación de elicitación se entrevistó a sujetos de preescolar, 2°, 4° y 6° grado.

³ Si bien los sujetos de 6° grado muestran una mayor proporción que los de 4° grado en la producción de narraciones interlocutivas frente a autónomas, esta diferencia no es significativa.

en el caso de los niños del primer nivel, prácticamente no existiría producción lingüística si no hubiese participación de la entrevistadora. Si bien los niños menores producen, en general, narraciones muy compactas, en los textos clasificados como interlocutivos, en realidad, no hacen más que evocar fragmentos de información relacionada con el texto fuente, como sucede en el ejemplo 64⁴.

Ejemplo 64

<i>bueno</i>		
<i>a ver, por favor,</i>		
<i>contáme la película que yo</i>		
<i>no la vi</i>	había una persona que	
	vino	
	y le dijo un señor	
no me acuerdo más		
y	tiró el bolso en la	
	mesa	
	<i>tiró el bolso en la</i>	
	<i>mesa y</i>	
y	la cartera y el saco	
después	dijo un señor	que
y	dijo	que se cayó en el
		subte y
		que se ensució toda
		la ropa
<i>si</i>		
<i>y no me acuerdo</i>		
<i>y cómo termina?</i>		
<i>qué hace ella</i>		
<i>se va?</i>		
<i>se queda?</i>		
	llama por teléfono	
<i>ah</i>		
<i>llama por teléfono</i>		
<i>y a quién llama por teléfono</i>		
<i>no</i>	en una casa que se iba	
	a ir	
<i>ah</i>		
<i>y para qué llama por teléfono</i>		
<i>fono</i>	para avisar que no se	
	iba	
<i>claro</i>		
<i>para avisar que no va</i>		
	<i>porque se</i>	
<i>había caído</i>		
<i>si</i>		
<i>muy bien</i>		
<i>muchas gracias Caro</i>		

⁴ Las emisiones en bastardilla corresponden al entrevistador.

En el ejemplo siguiente, aun cuando el niño presenta una cantidad menor de información, como contraparte formula un texto coherente y cohesivo.

Ejemplo 65

me contás la película

	había una señora	
	que abría la puerta	
	y el hombre le dijo	
	y la señora le dijo	bueno
	y llamó el teléfono	bueno hoy todo me salió mal
	y	no me hables
<i>muy bien</i>		

*y ahí terminó
cuando ella hablaba
por teléfono
muy bien
muchas gracias*

(5;7)

Estas proporciones se invierten a partir de 2° grado, en el que el 60% de los sujetos ya produce narraciones con un grado mayor de autonomía, tal como puede observarse en el siguiente ejemplo de un niño de ese nivel de escolaridad:

Ejemplo 66

me acuerdo que	entró la señora enojada	
y que	había un señor que estaba tomando	
	mate	
y que	entró enojada porque había bajado	
	del subte	
	y	había un montón de personas
	y	se cayó
	y	se ensució
y que después	igual	
y que después	llamaba por teléfono	
	a la amiga diciéndole	que iba a llegar
		un poco más tarde
y no me acuerdo		
nada más		

(7;10)

8.4.1.1.2. RELATO ENMARCADO VS. RELATO NO ENMARCADO

Desde un punto de vista cognitivo y lingüístico, la conversión de una película en una narración implica dos tipos de transformaciones especialmente interesantes y estrechamente vinculadas entre sí: a) la transformación de un *input* visual en el marco de la narración, formulado lingüísticamente; b) la reformulación lingüística propiamente dicha. La diferencia reside en que, en la primera, se pasa de material no lingüístico a material lingüístico y, en la segunda, de material lingüístico a material lingüístico.

Dado que la situación de elicitación implica el pasaje de un texto que constituye un diálogo a un texto narrativo, el marco no aparece lingüísticamente en la fuente. De manera que los sujetos deben ser capaces de construirlo lingüísticamente a partir de imágenes. En esta construcción del marco intervendrá el conocimiento del mundo que posean, puesto que deberán imaginar relaciones entre los personajes, atribuir un lugar a la escena, un tiempo y un espacio. Proporcionar un marco a una narración, desde el punto de

vista cognitivo, está íntimamente relacionado con la posibilidad de producir una narración autónoma en el sentido señalado en el punto anterior y evidencia dos aspectos del conocimiento de los sujetos:

- a) Un aspecto relacionado con su competencia sobre clases textuales.
- b) Un aspecto relacionado con su competencia para reformular textos.

Desde un punto de vista lingüístico, es necesario dominar los recursos que permiten introducir referentes desconocidos por el interlocutor y situar temporal y espacialmente la narración (verbos en tiempos imperfectivos, locuciones y adverbios espaciales y temporales).

En la tabla siguiente se presenta la proporción de sujetos, de acuerdo con el nivel de escolaridad, que produce un relato enmarcado y no enmarcado.

Tabla 24

Distribución de relatos enmarcados y no enmarcados según nivel de escolaridad (%)

	P	2	4	6
ENMARC	45.45	47.83	68.75	81.25
NOENMA	54.55	52.17	31.25	18.75

La tabla permite observar un comportamiento claramente diferenciado entre los niños de los primeros niveles y los de los niveles mayores de escolaridad. En el primer caso, las producciones se distribuyen equitativamente; en el segundo, la diferencia va aumentando hacia la producción de relatos enmarcados.

Si se agrupan los datos de los sujetos menores y se contrastan con los datos de los sujetos mayores, los resultados son los siguientes:

Tabla 25

Distribución de relatos enmarcados y no enmarcados según niveles de escolaridad (inferior y superior) (%)

	P+2	4+6
ENMARC	47.82	52.17
NOENMA	75.00	25.00

La diferencia de tipo de producción es significativa ($p=0.0164$).

El análisis cualitativo muestra, por otra parte, que la manera de presentar el marco difiere según las edades y dentro del grupo etario. Los niños del nivel inicial, por ejemplo, suelen producir emisiones como la siguiente, en la que el sujeto (5;10) solo dice :

Ejemplo 67

era una señora y un señor

es decir, presentan los participantes en un tiempo pasado sin más datos.

Este texto contrasta con el del ejemplo 68, relato no enmarcado, en el que el niño presenta directamente acciones narrativas sin explicitar sus agentes, ni el tiempo o el lugar en el que se desarrollan, con lo que presupone en el interlocutor un conocimiento compartido inexistente.

Ejemplo 68

después
primero

fue
fue a otro lado

(5;3)

En el ejemplo 69, también un relato no enmarcado, la narración comienza con el sintagma *la mujer*, sin que podamos atribuirle referencia, y luego continúa la secuencia de hechos que, en el texto fuente, la mujer relata.

Ejemplo 69

es como
y entonces

la mujer
la atropellaron
se encastró todo

(7;3)

No formular el marco de la narración, además, incide en el proceso de textualización, ya que los hechos que en la película son referidos pasan a constituir el cuerpo principal del texto reformulado, es decir que lo que podría ser referido por los personajes es presentado como acciones narrativas.

En cambio, cuando los sujetos producen textos enmarcados, como los de los ejemplos siguientes, la presentación de los personajes y de la situación en la que se encuentran facilita la formulación de los hechos narrados por la protagonista en un marco de discurso referido y no como acciones narrativas.

Ejemplo 70

cuando llegó la señora en la tele el hombre la vio que dejaba toda
la ropa en la silla

(5;8)

Ejemplo 71

era que	una señora había llegado de su trabajo			
y		le dijo	que le salió todo mal	
y después	el señor	dijo		

(6;11)

Sin embargo, aun cuando estos textos presentan un marco para la narrativa, se diferencian por el hecho de que en el ejemplo 71 el niño utiliza artículo indeterminado para introducir un referente desconocido con lo que minimiza la presuposición compartida con el interlocutor (su narrativa es más autónoma). Sin embargo, se observa que esta operación no es total, puesto que el interlocutor del discurso referido (*le dijo*) es ambiguo y se infiere de lo que sigue (*el señor*), sintagma en el que el artículo determinado plantea como conocido un elemento aun no nombrado en el texto. Parecería que el sujeto utiliza una estrategia de cohesión al inicio de su texto que luego abandona cuando continúa la formulación del mismo.

En el caso de los sujetos mayores de la muestra, el marco presenta formas más canónicas de presentación de la situación narrativa, como se puede observar en los ejemplos a continuación e, inclusive, muchos de ellos incluyen en el marco un resumen de la narración. Sin embargo, es de señalar que la cuarta parte de los sujetos de 4o. y 6o. grado no son capaces de proporcionar un marco a la narración.

Ejemplo 72

al principio	había un señor que estaba con	
	un mate y con la pava	
y después	vino una señora	
y	tenía	
y	tenía que ir a un lugar	
y	el señor le dijo	vos no tenés que ir a
		a la casa de

creo que era la amiga que se llamaba Laura

(9;6)

Ejemplo 73

se trataba de una chica que le había pasado muchos problemas

(12;2)

Si se considera que el esquema cognitivo constituye un paso intermedio entre el texto fuente y el texto reformulado (Denhière & Baudet, 1987; Fayol, 1987), en la mayor cantidad de los sujetos más pequeños este esquema no incluiría las condiciones en que los hechos se relatan, dado que sus textos se inician presentando, directamente, las acciones narrativas. Finalmente, habría que agregar que, desde el punto de vista de la formulación propiamente dicha, los sujetos mayores presentan detalles del marco que están ausentes en los textos de los sujetos más pequeños, hecho que ha quedado explicado en los ejemplos anteriores.

8.4.1.2. PRODUCCIÓN EPISÓDICA

En el análisis de la recuperación episódica se utilizan como unidades de análisis la estructura narrativa propuesta por van Dijk (1978) y la noción de *episodio* considerado como una “macrounidad cognitiva de tratamiento de la información” (Denhière, 1987).

Dado que se trata de una reformulación en ausencia, es posible predecir ciertas estrategias de reformulación diferenciadas según las edades: en primer término, por la capacidad de memoria de los sujetos; en segundo, porque el desarrollo de la capacidad narrativa difiere de manera importante en la brecha que existe entre los 5 y los 12 años. Estas estrategias diferentes pueden vincularse con distintos aspectos de la producción textual: con el hecho de que los sujetos produzcan todos o algunos de los episodios y, luego, con la selección propiamente dicha de los episodios.

Respecto del primer punto, se encuentran diferencias significativas ($p=0.0089$) entre los sujetos mayores y los menores. En tanto los primeros tienen una tendencia a la producción de todos los episodios, los últimos realizan una selección y formulan un texto que pretende ser una narración pero que, en algunos casos, no se logra, puesto que carece de algunos de sus elementos estructurales.

En la tabla siguiente se presentan los datos sobre la producción global de los episodios distribuidos por nivel de escolaridad.

Tabla 26

Producción global de episodios por nivel de escolaridad

	N	%
P	6	27,27
2	4	17,39
4	10	62,50
6	9	56,25

Es interesante observar qué seleccionan los niños en su reformulación, es decir, cuáles son los episodios mayoritariamente elegidos en cada edad para incluir en el texto producido. En la tabla siguiente se presenta la producción de cada uno de los episodios por nivel de escolaridad.

Tabla 27

Producción de episodios por nivel de escolaridad (%)

	1	2	3
P	45.45	40.9	63.63
2	26.08	78.2	91.3
4	62.5	100	100
6	68.75	94	81.25

La diferencia entre los sujetos de menor edad y el resto de la muestra es estadísticamente significativa ($p=0.0092$).

No es casual que el episodio que cuenta con mayor cantidad de producción sea el tercero: es el único caso en el que en la película aparece una acción y no solamente la conversación entre los personajes, que es lo que permite referir acciones narrativas. Es más, muchos presentan, por ejemplo, al personaje femenino y acciones vinculadas a él: su entrada a la casa y lo que hace en ese momento (deja su cartera y su abrigo, enojada, sobre un sillón) e incluso que el personaje masculino toma mate, pero no reformulan el diálogo que ambos mantienen. De manera que es posible afirmar que, en los sujetos más pequeños de esta muestra, la formulación narrativa está centrada en las acciones de los personajes y no en las palabras que refieren, o lo que es más, las palabras referidas son consideradas, directamente, acciones. No hay que olvidar que, en esta tarea, a diferencia de otras situaciones de elicitación, como el recuento o la narración a partir de imágenes, los sujetos ven gente dialogando y oyen lo que dicen, de manera que el *input* no les provee la estructura narrativa, por lo que tendrán que organizar un relato cognitivo (esquema) como paso previo a la producción de textos narrativos.

En términos comparativos, el episodio 1 tiene un bajo nivel de reformulación en todas las edades. Esto es muy interesante porque marca la diferencia entre distintos tipos de estrategias de reformulación global: la diferencia básica, que luego analizaré en detalle, consiste en presentar las acciones narrativas como si se las hubiera visto en la película o como acciones referidas.

A continuación se presentan dos ejemplos de 6o. grado que contrastan, justamente, en este aspecto:

8.4.2. Estrategias de formulación episódica: discurso referido o acción narrativa.

De acuerdo con la clasificación de Motsch & Patsch (1987)⁵, en el texto fuente hay acciones ilocutivas y acciones que se corresponden con la naturaleza dialógica del texto.

Las estrategias de formulación episódica de la narración deberá incluir la decisión acerca de si esos episodios se formulan como discurso referido o como acción narrativa.

Así como se observó una diferencia significativa en cuanto a la producción del episodio 1 entre los sujetos de preescolar y el resto de la muestra ($p=0.0092$), este fenómeno también se verifica en cuanto al uso del discurso referido ($p=0.0319$).

Tabla 28

Episodio 1. Uso de discurso referido

	DR		-DR	
	N	%	N	%
P	7	70	3	30
2	6	100	0	0
4	10	100	0	0
6	11	100	0	0

En la tabla siguiente aparece la cantidad y proporción de sujetos que producen el episodio 2 utilizando discurso referido y los que lo hacen sin discurso referido.

⁵ Cfr. página 139.

Tabla 29

Episodio 2. Uso de discurso referido por nivel de escolaridad

	DR		-DR	
	N	%	N	%
P	6	66,66	3	33.33
2	8	44,44	10	55.55
4	11	68,75	5	31.25
6	9	60	6	40

Estos resultados muestran que la estrategia de reformulación episódica –diferidos o presentes– no cambia significativamente según las edades. Aun cuando los niños de 2º grado presentan proporciones similares de producción, el resto es capaz, en su mayoría, de presentar los hechos mediatizados por el discurso referido, es decir, de plantear un tiempo aun anterior al tiempo de la narración propiamente dicho.

En el episodio 3 sucede lo mismo: o bien se puede decir que la protagonista llama por teléfono a su amiga, o bien se puede narrar que el protagonista masculino le indica que llame por teléfono a su amiga con lo que, además, es necesario reformular un pedido, con los cambios de verbo introductorio del discurso referido que esto implica. En la tabla siguiente, presento cantidad y proporción de sujetos que reformulan mediante discurso referido o sin él en el episodio 3.

Tabla 30

Episodio 3. Uso de discurso referido.

	DR		-DR	
	N	%	N	%
P	2	14,28	12	85,71
2	3	14,28	18	85,71
4	12	75	4	25
6	12	92,30	1	7,69

En este caso, el comportamiento es diferente ($p=0$): los sujetos mayores formulan este episodio mayoritariamente con discurso referido, en tanto que los menores presentan la acción.

En principio, estas diferencias de desempeño en la producción textual podrían deberse a propiedades estructurales y lingüísticas del texto fuente, puesto que el episodio 2 constituye un relato dentro del relato en tanto que en el 3, el personaje realiza un pedido con verbo en imperativo. Los sujetos menores interpretan el acto de habla como una acción no lingüística y la presentan con enunciados del tipo *la señora llamó por teléfono*, con lo cual privilegian el efecto perlocutorio del acto de habla y lo que aparece en la escena de la película. Los sujetos mayores, en cambio, presentan este episodio como discurso referido y, luego, el final de la narración que consiste en la acción narrativizada.

Un dato que apoya esta interpretación es el tipo de verbo empleado. En la tabla siguiente se presenta el tipo de formulación que se utilizó para este episodio. En este caso,

se consideran las narrativizaciones, para compararlas con el uso de discurso referido propiamente dicho.

Tabla 31

Episodio 3. Tipo de formulación.

	DR		NARR	
	N	%	N	%
P	0	0	14	100
2	12	57,15	9	42,86
4	12	75	4	25
6	12	92,31	1	7.69

Los datos que aparecen en la tabla muestran un comportamiento totalmente diferente entre los sujetos de preescolar y los de los demás niveles de escolaridad ($p = 0$). Los primeros formulan una acción narrativa, el resto, en una progresión en aumento de 2° a 6° grado, muestran una tendencia al uso del discurso referido. En el caso de las narrativizaciones, se utiliza el verbo *llamar* (100%) que describe la acción narrativa, en el caso del discurso referido, en cambio, el verbo neutro *decir* (salvo en un caso en 6° grado en el que aparece el verbo *proponer*), con una diferencia también significativa ($p = 0.000011$).

De todos modos, el análisis de la recuperación episódica y del tipo de formulación, no permiten sacar conclusiones acerca del orden en que se presentan los episodios, lo que es relevante para esta situación de elicitación en la que los sujetos deben formar un esquema narrativo. Estos datos se analizan en la sección siguiente.

8.4.3. Discurso referido y procedimientos de textualización

En esta situación de elicitación, no es posible estudiar el uso del discurso referido independientemente de los procedimientos de textualización en virtud de que el proceso de reformulación exige pasar de un tipo de texto (el diálogo), a otro tipo de texto (la narración). De manera que la primera decisión estratégica que el narrador debe tomar es cómo *referir* ese diálogo, dado que toda la narración será discurso referido. Esta es la razón por la cual el análisis debe centrarse en los procesos de textualización.

8.4.3.1. TIPOS DE TEXTUALIZACIÓN

El análisis realizado toma como punto de partida las siguientes categorías de la lingüística del texto consideradas relevantes:

- la noción de *reformulación global* (Agricola, 1979; Ciapuscio, 1993);
- la noción de *secuencia textual* (Adam, 1992) en consideración de que se trata de una secuencia dialógica dominante dentro de la que se integra una secuencia narrativa.

La integración implica una diferencia de temporalidades: la secuencia dialógica se produce en un presente enunciativo en tanto que la secuencia narrativa es pasada respecto de ese presente.

De manera que los sujetos que producen la reformulación deberán atender a dos propiedades del texto fuente: su heterogeneidad en el nivel de la estructura textual y en el nivel temporal.

Esta reformulación, considerada desde un punto de vista psicolingüístico, implica que los sujetos deben construir una representación del texto₁ para poder producir un texto₂, o sea, deben ser capaces de elaborar una sucesión de microproposiciones que serán la base cognitivo-semántica (jerárquica y no secuencial), a partir de la cual se formará el texto (secuencial y lineal). Desde mi punto de vista, esta organización cognitivo-semántica incluirá indicaciones acerca de la clase de texto y su temporalidad.

La variable considerada fue el tipo de textualización, es decir, el modo de presentación de los textos, que se determinó en relación con el ordenamiento secuencial de la formulación. Este análisis permitió establecer cuatro tipos de textos:

Textos 1: textos con dos secuencias narrativas, una principal y otra incrustada. La estructura sintáctico-discursiva que permite la incrustación es el discurso referido. Existe una diferenciación entre un tiempo₁ narrativo y un tiempo₂, ambos anteriores al tiempo de la enunciación.

Textos 2: textos con dos secuencias narrativas en el mismo nivel, conectadas lógicamente y temporalmente por un verbo: los sujetos presentan en primer término la narración de las peripecias del personaje femenino (t₂) en tercera persona, desde la perspectiva de un narrador omnisciente, luego introducen al personaje que funciona como interlocutor por medio de verbos cuyo valor léxico permite "resumir" la acción lingüística que el personaje realiza (*contar, decir*) y continúan la narración en t₁.

Textos 3: una secuencia simple en la que se presentan las acciones del personaje femenino en tercera persona sin que se las presente como discurso referido.

Textos 4: textos en los que aparece lo percibido visualmente por los sujetos, es decir, las acciones no lingüísticas de los personajes.

A continuación presento el análisis de la frecuencia de cada tipo de texto de acuerdo con las edades.

Tabla 32

Distribución de los textos por nivel de escolaridad (%)

	1	2	3	4
P	22,22	11,11	16,66	50
2	42,85	14,28	42,85	0
4	57,14	21,42	21,42	0
6	57,14	35,71	7,14	0

Los datos presentados en la tabla permiten observar:

- a) En los sujetos mayores aumenta la tendencia a la producción de “Textos 1” pero la distribución entre “Textos 2” y “Textos 3” cambia: los sujetos de 6° grado (11 años) prácticamente no producen “Textos 3”, los de 4° grado, en cambio, se reparten por partes iguales entre “Textos 2” y “Textos 3”. De manera que la mayoría de los sujetos mayores (92,85%) produce textos en los que aparecen las dos temporalidades.
- b) “Textos 3”: la mayor proporción está producida por sujetos de segundo grado que, en su mayoría (85,70%) producen textos de este tipo o “Textos 1” (los más adecuados de acuerdo con la tarea solicitada).
- c) “Textos 4”: solo aparecen de manera significativa en los sujetos más pequeños.

Ahora bien, la resolución de problemas aislados de formulación y, sobre todo, la resolución de problemas de cohesión intratextual, difiere de acuerdo con el nivel de escolaridad.

1. **Preescolar (5 años):** no puede afirmarse estrictamente que los textos sean narrativos, sino más bien la presentación de las acciones de los personajes realizada en el modo del *script*, porque hay una sucesión de acciones que se desarrollan unas detrás de otras pero que, sin embargo, carece de su convencionalidad característica. En algunos casos, los textos consisten solo en la descripción de la percepción de la relación entre los personajes, como en el siguiente ejemplo, en donde aparece la idea de una pelea.

Ejemplo 76

te acordás de la peli	
me la contás	que
no se	
que se peleaba	
y ahí	
y ahí	
bueno quién se peleaba	
contáme	un varón y una mujer
ahá	
y por qué se peleaban	estaban peleando

(5;2)

Lo que aparece en este ejemplo es una traducción lingüística de lo visto en la pantalla. La intencionalidad de la producción textual estaría dada por el hecho de tener que cumplir con una tarea en el ámbito escolar.

Los textos carecen de causalidad narrativa. Las peripecias del personaje femenino no aparecen formuladas, ni siquiera las que más llamaron la atención a los sujetos de los otros grupos (la caída, la suciedad de la ropa). En el ejemplo siguiente se observa cómo el sujeto resume por medio de un sintagma:

Ejemplo 77

bueno, hoy todo me salió mal/no me hables

(5;7)

En este nivel de escolaridad son muy pocos los sujetos que pueden hacer una reformulación global que integre todos los niveles del texto fuente. Por otra parte, inclusive los textos clasificados como "Textos 1" presentan importantes problemas de cohesión, especialmente en cuanto a la introducción de referentes desconocidos y mantenimiento interno de la referencia, como en el siguiente ejemplo, en el que no es posible saber quiénes son los interlocutores.

Ejemplo 78

cuando entró
cuando entró caminando
y después
cuando entró

le dijo
le dijo que iba a llamar a alguien

le dijo había
me tomé un taxi y
tomé el subte dos paradas
nos atropellaron
cuando salimos me caí
me caí
nos caímos
todos
yo estaba
toda sucia

mm ahí nomás
y qué pasó después

ella llamó

(5;7)

Una cantidad importante de estos textos se inician por medio del verbo *haber* o con un verbo de percepción en primera persona (*vi*), como en la descripción de una imagen estática. En algunos casos, inclusive, aparece el verbo *decir* en tercera persona pero sin contenido proposicional, como la descripción de una acción más.

2. **Segundo grado (7 años):** producen Textos 1 o Textos 3, es decir que, o bien insertan las peripecias del personaje femenino en una narración que funciona como marco mayor, por medio del discurso referido, o bien producen textos en los que la narración consiste en estas peripecias. Los sujetos de esta edad prácticamente no presentan Textos 2. La mayoría de estos sujetos formula el estado anímico del personaje femenino o de ambos personajes, pero sin marcarlo como una consecuencia de los hechos pasados. En cambio, cuando los sujetos mayores plantean, por ejemplo, el enojo del personaje femenino, este "estado" funciona como desencadenante del *racconto*. Esto se observa en la manera de introducir el relato, dado que en muchos casos se utilizan verbos de movimiento para presentar al personaje principal, sin una fórmula inicial (como *se trataba de, era una película sobre, etc.*) o bien verbos de percepción en primera persona.

Ejemplo 79

me acuerdo que entró la señora enojada

(7;10)

viene la chica
viene enojada

(7;8)

vi cuando llegó

(7;8)

En el siguiente ejemplo, se presenta un relato coherente y cohesivo en el que solo aparecen las acciones narrativas ("Texto 3").

Ejemplo 80

me acuerdo que	entró la señora enojada	
y que	había un señor	que estaba tomando mate
y que	entró enojada	porque había bajado del subte y había un montón de personas y se cayó y se ensució
y		
que después	igual	
y		
que después	llamaba por teléfono a la amiga diciéndole	que iba a llegar un poco más tarde
y no me acuerdo nada más		

(7;10)

Este modo de presentación implica la desaparición de las razones para relatar las peripecias del personaje femenino. Estas, por otra parte, se reducen, en cuanto a la serie relatada. En algunos casos llegan a verdaderos resúmenes narrativos (una suerte de macroestructura semántica), como en el siguiente ejemplo:

Ejemplo 81

	era una mujer que fue	
		iba a ir a una casa
pero		se cayó del subte y no pudo ir
y		la llamó
y nada más.		

(7;7)

De manera que los nudos de estado que en los sujetos mayores sirven como desencadenantes de las acciones del t_2 , en los sujetos de este grupo no tienen funcionalidad narrativa.

Por otra parte, parecería que hubiera una saliencia en las acciones, dado que se formulan las relacionadas con los "accidentes en la vía pública" pero no con los "incidentes labo-

Ejemplo 80

me acuerdo que	entró la señora enojada	
y que	había un señor	que estaba tomando mate
y que	entró enojada	porque había bajado del subte y había un montón de personas y se cayó y se ensució
Y		
que después	igual	
Y		
que después	llamaba por teléfono a la amiga diciéndole	que iba a llegar un poco más tarde
y no me acuerdo nada más		

(7;10)

Este modo de presentación implica la desaparición de las razones para relatar las peripecias del personaje femenino. Estas, por otra parte, se reducen, en cuanto a la serie relatada. En algunos casos llegan a verdaderos resúmenes narrativos (una suerte de macroestructura semántica), como en el siguiente ejemplo:

Ejemplo 81

	era una mujer que fue	
		iba a ir a una casa
pero		se cayó del subte y no pudo ir
y		la llamó
y nada más		

(7;7)

De manera que los nudos de estado que en los sujetos mayores sirven como desencadenantes de las acciones del t_2 , en los sujetos de este grupo no tienen funcionalidad narrativa.

Por otra parte, parecería que hubiera una saliencia en las acciones, dado que se formulan las relacionadas con los "accidentes en la vía pública" pero no con los "incidentes labo-

rales". Esta saliencia aparece tanto en los "Textos 1" como en los "Textos 3" en esta edad y no se verifica en los sujetos de 9 y 11 años.

1. **Cuarto grado (9 años):** tendencia mayor a la producción de "Textos 1", una disminución de la proporción de "Textos 3" y un aumento, respecto de los sujetos de 2º grado de producción de "Textos 2". Es decir que, de manera general, hay una mayor tendencia a la formulación de textos con distintos niveles de temporalidad.

La estructura de los "Textos 2" implica que el narrador primero formula las acciones narrativas del personaje femenino como si las hubiera percibido y, luego, por medio de un verbo, introduce una especie de discurso referido *a posteriori*. Este procedimiento hace que el narrador necesite introducir un interlocutor. En este nivel, se encuentran diferencias en los recursos utilizados para la introducción de un referente aun desconocido. En los "Textos 2", los niños del grado superior utilizan, en general, o un término relacional ("*el marido*") –con lo cual producen un texto cohesivo al establecer una relación semántica válida aun cuando usen el artículo determinado– o introducen al segundo personaje por medio del artículo indeterminado (ejemplo 82).

Ejemplo 82

entonces volvió a la casa muy enojada (...)
y estaba un amigo de ella
entonces agarró y le contó lo que pasó

(11;10)

En 4º grado, en cambio, en general, los sujetos utilizan artículo determinado en sintagmas como *el chico, el señor*, sin haber nombrado anteriormente al segundo personaje. Es decir que la estrategia narrativa coincide, pero los textos difieren en este rasgo cohesivo.

Por otra parte, se encuentra otra diferencia en este nivel de la formulación, en el mismo tipo de texto. Así, algunos sujetos de 9 años que producen "Textos 1" presentan un movimiento interesante que va del relato enmarcado por el discurso referido al relato que enmarca, es decir que formulan las acciones vividas por el personaje femenino en parte como discurso referido y en parte como narración propiamente dicha. El uso de las marcas referenciales en el siguiente ejemplo permiten observar este movimiento:

Ejemplo 83

le dijo al señor

que estaba en el subte

fue al subte salió y todos los
señores que salían del subte esta-
ban empujando

y la señora se cayó al piso

(9;10)

La emisión subrayada no forma parte del discurso referido, sino que es una acción narrativa anclada en el tiempo del discurso que refiere, indicada por el uso del sintagma *la señora*.

De una manera general, es posible marcar un mayor grado de cohesión que en los textos de los sujetos de 7 años.

4. **Sexto grado (11 años):** producen, mayoritariamente, Textos 1 y 2, es decir que siempre producen textos con dos temporalidades. Sin embargo, desde el punto de vista de la planificación global del texto son claramente diferentes: en los primeros, el discurso referido enmarca la narración de las acciones narrativas del personaje femenino; en los segundos, estas acciones se formulan desde el inicio y luego se las enmarca por medio de una pseudo corrección.

El siguiente ejemplo presenta un caso de "Texto 2" en el que el niño usa una estrategia iniciadora comentativa (Marro & Rosemberg, 1991)⁶, luego enumera los problemas utilizando la tercera persona del singular y, finalmente, narra las acciones del t_1 .

Ejemplo 84

se trataba de una chica que le había pasado muchos problemas (...)
 le contó así cuando llegó al hombre (...)

(12;2)

Si bien en este caso se plantean problemas cohesivos porque el sintagma *el hombre* no tiene referencia previa en el texto, por medio del verbo *contar* se enmarca el relato anterior sin utilizar el discurso referido, de modo que el relato se organiza según la temporalidad original de las acciones y no como una reformulación que atiende a la manera de presentación de las acciones narrativas en el *input*. Los verbos no funcionan en sentido estricto como verbos de *decir*, sino que describen, a posteriori, la acción que el personaje lleva a cabo en el tiempo₁ del relato y, desde el punto de vista de la estructuración de la narración, funcionan como una acción de *composición textual* (Gülich & Kotschi, 1995), por medio de la cual se produce una pseudo corrección.

Así, en el siguiente ejemplo, luego de presentar las peripecias del personaje femenino este sujeto dice:

⁶ Cfr. página 215.

Ejemplo 85

y después llegó a la casa enojada
 le dijo que le salió todo mal
 le dijo por qué había llegado tarde
 temprano a un chico
 (12;5)

"*le dijo que le salió todo mal*" funciona como un sintagma que recupera la información anterior y sirve para incluir al segundo personaje manteniendo la supuesta temporalidad original. Este ejemplo sirve para observar que no se trata, *strictu sensu*, de un problema de uso del discurso referido, dado que los sujetos emplean discurso directo y discurso indirecto, sino de una estrategia global de reformulación de un diálogo. En este caso, inclusive, el discurso referido es utilizado al comienzo de la narración:

Ejemplo 86

se trataba de una chica que salía de la oficina
 y un señor la agarró
 y le dijo que escriba cartas para mandar ese día

8.4.3.2. TIPO DE TEXTUALIZACIÓN Y ESTRATEGIAS COGNITIVAS

¿Qué tipo de representación está implicada en la construcción de cada "Texto", considerando el tipo de resolución de problemas implicado en la formulación? ¿Qué componentes poseen los esquemas mentales formados?

Para dar respuesta a estos interrogantes se partió de las siguientes consideraciones teóricas:

- la noción de procesamiento estratégico del discurso (van Dijk & Kintsch, 1983) como un proceso estratégico en el que se construye una representación mental del dis-

curso en la memoria usando información externa e interna con el objetivo de interpretar (comprender) el discurso;

- la idea de que el análisis de una narrativa debe considerar la secuencia de hechos originales (sean reales o ficcionales), el relato cognitivo (es decir la reconstrucción selectiva de la secuencia de hechos originales) y materialización del plan de verbalización que realiza el locutor (la manera en que el relato cognitivo se organiza lingüísticamente en que el oyente contribuye a estructurar la narrativa en tanto producto interactivo) (Gülich & Quasthoff, 1985);
- la idea de Fayol (1987) de que la noción de “esquema narrativo” en la concepción clásica de los trabajos de psicología cognitiva, operativa en el estudio de la comprensión, es insuficiente para dar cuenta de la producción de textos, puesto que en este caso constituye un paso intermedio previo a la textualización.

El análisis de los textos del corpus desde estas perspectivas permite afirmar que los textos (1, 2, 3 y 4) que se obtuvieron en la muestra responden a distintas estrategias de producción relacionadas con las capacidades cognitivo-lingüísticas⁷ de los sujetos.

Estas estrategias pueden caracterizarse de la siguiente manera:

ESTRATEGIA QUE INCLUYE DISTINTOS NIVELES TEXTUALES (E1): los sujetos son capaces de presentar las dos temporalidades y los diferentes niveles textuales con el uso del discurso referido, recurso que permite incluir el tiempo narrativo₂ dentro del tiempo narrativo₁. La reconstrucción cognitiva de la secuencia original incluiría estas dos temporalidades y su relación de inclusión. Se trata de una estrategia narrativa global.

⁷ La competencia sobre las clases textuales en los niños pertenece al dominio de las capacidades cognitivo-lingüísticas (Karmiloff-Smith, 1985).

ESTRATEGIA COMPOSICIONAL⁸ (E2): en la formación del esquema estarían representados ambos tiempos pero en la textualización, la falta de introducción de niveles en el texto produce un texto hendido, en el que un verbo funciona como la *bisagra* que articula las dos partes del texto⁹. La estructura es: tiempo₂ presentado como tiempo de la narración / verbo que articula / tiempo₁ presentado también como tiempo de la narración. Estos verbos, que funcionan como nexos entre los dos sub-textos (Gülich & Quasthoff, 1985), permiten dar cuenta del monitoreo cognitivo de los sujetos en la formulación del texto. Es verdad que no puede plantearse que sean la marca de una autocorrección propiamente dicha, sin embargo, esta intención es inferible por la necesidad de vincular causalmente las acciones del tiempo₂ con las del tiempo₁: la solución elegida es la conversión tardía de estos hechos narrativos en la descripción de una acción lingüística. El uso de este tipo de verbo es interpretable en términos de autocorrección en el nivel de la adopción de una perspectiva narrativa. El esquema intermedio incluiría las dos temporalidades pero no la relación de inclusión. La estrategia narrativa inicial se modifica a medida que se produce el texto.

ESTRATEGIA PSEUDOPERCEPTIVA (E3): se elimina la inserción del t₂ dentro del t₁. Las acciones narrativas se presentan como si hubiesen sido percibidas por el narrador en tercera persona. Por lo tanto, en la construcción del esquema semántico los sujetos borran las dos temporalidades y retienen solamente lo que en el *input* era ya discurso narrativo. Por otra parte, se produce una simplificación respecto de la cantidad de personajes y del espacio-tiempo de la narración. Evidentemente, los sujetos realizan una se-

⁸ Tomo el término de la descripción de las estrategias de "composición textual" que llevan a cabo los hablantes para resolver problemas comunicativos (Gülich & Kotschi, 1987; Gülich & Kotschi, 1995).

⁹ En la mayoría de los textos estos verbos están acompañados por un pronombre anafórico, marca textual de esta remisión hacia atrás en el texto ("Se lo contó al marido").

lección en la representación del modelo que no tiene en cuenta todas las propiedades del *input*. La representación incluye un modelo de superestructura narrativa.

ESTRATEGIA PERCEPTIVA PROPIAMENTE DICHA (E4): los sujetos producen un texto solamente a partir de lo que efectivamente percibieron, es decir, las acciones no lingüísticas de los personajes en la película. Imposibilidad de los sujetos de distanciarse de lo percibido visualmente. La representación que se realiza no es jerárquica y no incluye un modelo de superestructura narrativa.

Las estrategias 1 y 2 se diferencian claramente de las estrategias 3 y 4 por el hecho de que en las últimas se opera una selección de los elementos a representar, en tanto que en las primeras se evidencia la intención de representar la mayor cantidad de elementos del *input*. Las estrategias 3 y 4 son estrategias de borramiento y simplificación.

La estructura semántica del esquema intermedio que opera en los sujetos que ponen en práctica las estrategias 1 y 2 incluye dos temporalidades: al desplegarla linealmente en la textualización, estas dos temporalidades se plantean como incrustación (estrategia 1) o como sucesión (estrategia 2).

En cambio, en la estructura semántica del esquema intermedio que opera en los sujetos que ponen en práctica las estrategias 3 y 4, desaparecen las dos temporalidades y, por lo tanto, se producen textos planos, sin anterioridad en el pasado. En el caso de la estrategia 4, se trata, directamente, de la traducción de un sistema de representación a otro. En este proceso de textualización, el niño no puede acceder a las partes componentes por separado y operar sobre ellas y, por lo tanto, formula solamente lo directamente percibido.

8.4.4. DISCUSIÓN

La reformulación de un texto₁ en un texto₂ es un proceso lingüístico-cognitivo en el que intervienen distintos factores, entre los que pueden citarse el tipo de situación comunicativa en la que se produce la reformulación, la competencia lingüístico-textual de los sujetos que realizan la reformulación, las características lingüístico-comunicativas del texto fuente. En este proceso, como sostiene Antos (1982) los sujetos deben resolver múltiples problemas de formulación de los que aparecen huellas en el proceso lingüístico de producción del texto.

Las tres tareas básicas que los sujetos debían llevar a cabo son las siguientes: a) reformular lingüísticamente un diálogo que se les había presentado en un formato de película; b) convertir los elementos visuales que aparecen al comienzo en el marco de la narración; c) producir un texto narrativo con dos temporalidades.

El análisis global permite encontrar un comportamiento diferenciado de los sujetos de los dos primeros niveles de escolaridad y de los niveles mayores. Los primeros no solo necesitan de la interacción con la entrevistadora para poder producir un texto que no siempre es una narración, sino que, además, tienen serias dificultades para producir una narración enmarcada, es decir, para situar el texto narrativo en un contexto propio, que enmarque las acciones narrativas, con lo que aparecen relatadas como si hubiesen sido experimentadas (directamente percibidas) por los narradores. Los niños mayores, en cambio, son capaces de transformar este diálogo en una narración enmarcada en un diálogo, es decir, de establecer, lingüísticamente, las coordenadas espacio-temporales de la producción textual.

Por otra parte, los sujetos realizan una selección de los episodios a incluir en el texto. Esta selección no está vinculada con el orden de aparición del episodio en el texto fuente, sino con su naturaleza. Aquellos episodios directamente vinculados con operaciones metalingüísticas, es decir, los que implicaban la reformulación de un diálogo en una narración fueron producidos por la mayoría de los sujetos de más edad de la muestra. Los sujetos más pequeños, en cambio, no logran diferenciar, en su gran mayoría, entre relato referido y relato propiamente dicho y, por lo tanto, atienden, especialmente, al episodio que, en el texto fuente, constituye una acción de los personajes. Formulan la acción de manera narrativa, pero no son capaces de incluir esta acción en un relato referido.

La mayor dificultad cognitiva de esta tarea reformulativa se encuentra en la doble temporalidad del *input*. El análisis de los datos permite observar que no todos los sujetos de esta muestra resuelven este problema de la misma manera, sino que aplican, básicamente, dos estrategias diferentes: el planteamiento de la doble temporalidad o la eliminación de la doble temporalidad.

En el segundo caso se encuentran estrategias diferenciadas, una propiamente narrativa y otra, que aparece solo en los sujetos menores, que implica una traducción lingüística de lo percibido. Es evidente que los sujetos de esta edad tienen serias dificultades para resolver los tres problemas planteados: el paso de una clase textual a otra, la formulación de dos temporalidades, el uso del discurso referido para marcar niveles en el texto.

Los sujetos que producen textos de acuerdo con la estrategia pseudoperceptiva, en cambio, logran salvar el primer problema, puesto que pueden pasar de un diálogo a una narración, pero fracasan en los otros dos.

Los sujetos que adoptan una estrategia composicional logran salvar las primeras dos dificultades pero no pueden utilizar el discurso referido para enmarcar el relato incluido y marcar niveles en el texto.

Finalmente, los sujetos que producen textos a partir de estrategias que incluyen distintos niveles textuales logran resolver los tres problemas y producir textos adecuados.

Por otra parte, el análisis permitió observar que además del nivel de formulación global se encuentran diferencias marcadas desde el punto de vista evolutivo en el nivel superestructural y en el nivel de la resolución de problemas de cohesión textual. Aun cuando sujetos de diferentes edades produzcan textos a partir de la misma estrategia de textualización, estos difieren en sus propiedades cohesivas.

Capítulo 9

Conclusiones

La reflexividad del lenguaje y el desarrollo de la función metapragmática

En este capítulo recapitularé los resultados más relevantes presentados previamente, luego los compararé, con el objetivo de arribar a conclusiones generalizables a la problemática de la adquisición discursiva en los aspectos estudiados.

Los resultados respecto de la situación experimental 1 (la formulación de un texto narrativo a partir de una secuencia de imágenes con estructura narrativa) muestran que la presencia de la secuencia de imágenes durante la narración que realizan los niños facilita la construcción del esquema narrativo, puesto que este no se produce "en ausencia". Simultáneamente, la presencia de las imágenes restringe las posibilidades de los tipos de enunciados que pueden aparecer. Por otra parte, varios de los trabajos que utilizan este instrumento (básicamente, para problemas de formulación global, Bamberg, 1987; Berman & Slobin, 1994) muestran que, hasta los 5 años, los sujetos adoptan una estrategia local de recuento en tanto que, a partir de esta edad, lo hacen desde una perspectiva global.

Estas capacidades determinan, por supuesto, el uso del discurso referido: un sujeto que puede narrar sólo localmente producirá alguna emisión lingüística para cada imagen presente; en cambio, un sujeto capaz de narrar globalmente, reorganizará las imágenes en función de la estrategia global que adopte.

El análisis de los datos permitió encontrar comportamientos diferentes con respecto al uso del discurso referido en los niños de 4 y 5 años, por una parte, los de 7 años, y los de 9 y 11 años. Se observó que el uso del discurso referido depende, por un lado, de la

situación comunicativa que se refiere dentro del discurso narrativo y, por otro, de la estrategia narrativa que los sujetos seleccionen.

Los niños menores de esta muestra presentan una tendencia mayoritaria al uso del discurso directo, aun en aquellas situaciones que permiten predecir el uso de narrativizaciones. Sin embargo, este discurso referido es aparente, dado que carece de contenido proposicional en el sentido fuerte del término. Se trata, más bien, de una representación de acciones lingüísticas como si fuesen acciones narrativas. De manera que, desde un punto de vista textual, no encuentro una diferenciación de niveles en el texto, no hay un narrador que relata una serie de eventos entre los que se incluyen espacios de habla con los correspondientes cambios del sistema indicial, sino que, justamente, estos cambios prácticamente no aparecen porque lo *referido* en el discurso directo es, en general, una sola palabra, con un valor onomatopéyico u ostensivo. En resumen, los personajes no dicen, “hacen”.

Los niños de 7 años se diferencian de los menores pues, aun cuando, en general, no caracterizan el discurso ajeno (operación que se produce por medio del discurso indirecto), producen discurso directo en sentido estricto. Este hecho, relacionado con el tipo de tarea, significa que no hay, en este caso, una mera descripción de lo que el chico está viendo, sino que el discurso referido se integra, cohesivamente, al discurso narrativo que el niño produce.

Finalmente, los sujetos mayores, realmente “traducen” de una manera global, eligen caracterizar el discurso ajeno en el caso de la escena más propiamente interlocutiva, con lo que pueden agregar causalidad a la inclusión del discurso indirecto, es decir que pue-

den utilizar esta forma discursiva con una finalidad pragmática intradiscursiva. Por último, no utilizan discurso referido cuando pueden transmitir el contenido por medio de la narrativización, es decir, no hay palabras de los personajes cuando hay léxico específico para reemplazarlas.

En esta situación experimental, distinta en muchos aspectos de las otras dos, vemos una diferenciación muy clara en el uso del discurso referido desde el punto de vista evolutivo, en íntima relación con las estrategias de producción textual.

En la segunda situación experimental estudiada (reformulación oral de una narración ficcional) los sujetos debían reformular una narración compleja. La narración fuente cuenta con varios espacios de habla, de modo que la pregunta principal planteada fue de qué modo los sujetos reformularían estos espacios de habla en relación con la estructura global del cuento reformulado.

Al respecto, se encontraron dos resultados relevantes. Por una parte, una relación directa entre función narrativa del espacio de habla y su reformulación en las dos edades estudiadas. Por otra, una tendencia generalizada a la incorporación de las palabras de los personajes al texto por medio de la incrustación sintáctica del discurso indirecto. Sin embargo, se observa que los sujetos de 9 años son más hábiles en sus capacidades para adoptar diferentes puntos de vista como narradores, al optar por el discurso directo o indirecto para referir a las palabras de los personajes en la narración ficcional en tercera persona, en tanto que los sujetos de 7 años presentan una tendencia a la utilización de una sola perspectiva en sus narraciones. De manera que, en este proceso de reformulación, los niños no se ven restringidos por el punto de vista del productor del texto fuen-

te, sino que parafrasean los espacios de habla de acuerdo con su propia perspectiva global como narradores.

Desde un punto de vista cognitivo, el esquema (como paso intermedio en la representación) integraría, también, la perspectiva narrativa. Esto implica plantear que si la construcción del esquema forma parte de la operación estratégica que se pone en juego en la reformulación, este integra algún tipo de instrucción sobre la manera de referir las palabras de los personajes. El uso mayoritario del discurso indirecto revelaría una integración del discurso de los personajes al discurso del narrador pero, al mismo tiempo, una capacidad limitada para descentrarse del texto y establecer niveles de manera que, en algunos casos, el discurso referido se integre y en otros sea re-presentado, como un modo de formular un texto con diferentes perspectivas narrativas y, por lo tanto, un texto narrativo de mayor "calidad"¹.

La situación experimental 3 consiste en la conversión de un diálogo en una narración. Dado que el *input* no era narrativo, se formuló un modelo hipotético narrativo que permitiera predecir una narración 'adecuada'. El tipo de operación es mixta: reformulación/formulación en ausencia. Para llevar a cabo la operación lingüística, los sujetos adoptaron estrategias diferenciadas con respecto a la selección de los episodios del relato. Los sujetos mayores presentan una tendencia a la producción de todos los episodios; los menores, en cambio, producen, en muchos casos, textos no narrativos. El dato más llamativo en esta situación, que se conecta con la estrategia de producción local en la situación 2, es que los sujetos de 5 años, de manera significativa, solo producen texto a partir de lo 'visto' en la película.

¹ Para la noción de "texto de calidad" cfr. Tolchinsky Landsmann (1992) y mis artículos (Mahler, 1994b; Mahler, 1998) para aspectos no presentados en esta tesis.

En mi opinión, el problema principal en esta situación experimental está relacionado con dos aspectos: por una parte, hay una doble temporalidad narrativa –la del relato que enmarca y la del relato enmarcado–; por otra, el relato enmarcado implica la capacidad para plantear niveles dentro del texto vinculados a la presentación de voces. En este sentido, en esta situación se encuentran cuatro tipos de producción textual diferenciada que se corresponden con cuatro estrategias de textualización distintas en relación con sus respectivas operaciones lingüístico-cognitivas. Por un lado, estrategias de producción textual que permiten, al deslinealizar la estructura semántica, presentar las dos temporalidades en el texto; por otro, estrategias de producción textual que no incluyen las dos temporalidades.

Como consecuencia de lo expuesto anteriormente, es evidente que no es posible plantear una independencia entre el tipo de procedimiento lingüístico que los sujetos deben realizar (formulación/reformulación) y el tipo de operación cognitiva que deban poner en práctica para la formulación de la narración (construcción del esquema a partir de un relato/construcción del esquema a partir de un no relato) y el uso del discurso referido, es decir, no puede hablarse de pautas de desarrollo global en el uso del discurso referido, sino de pautas de desarrollo relacionadas con la tarea comunicativa.

En este sentido, en adquisición del lenguaje existe una tradición de discusión metodológica sobre el tipo de prueba a utilizar para verificar hipótesis con respecto al desarrollo del lenguaje infantil. Por supuesto que esta discusión se integra a una más global, relacionada básicamente con qué se considera pasible de estudio en el campo de la adquisición del lenguaje. La gran barrera pasa por la división entre los que consideran que el núcleo de la adquisición está centrado en la sintaxis y aquellos que consideramos que la

sintaxis se adquiere en un marco interactivo que apoya su desarrollo en conjunción con la adquisición de los géneros discursivos y los modos de interacción de la comunidad lingüística a la que el niño pertenece.

El discurso referido entraña problemas sintácticos. El más evidente es, quizás, el uso de los tiempos verbales con discurso indirecto que, en realidad, se enmarca dentro del problema mayor de la subordinación. Sin embargo, se observó cómo estos “problemas sintácticos” se resuelven, toman forma, en un marco discursivo determinado. Así, se determinó que cuando los niños reformulan un cuento de hadas y deben expresar hechos futuros, es decir, predicciones, algunos optan por formas hipotéticas (como el condicional o la forma perifrástica con pretérito imperfecto del indicativo) y otros, en cambio, no expresan el valor hipotético del futuro. Estas diferencias en el empleo de los tiempos verbales no pueden analizarse fuera del contexto en el que estos se producen: la narración de un cuento que se acaba de escuchar, sabiendo que luego habrá que repetirlo, además, dentro del contexto escolar. Es decir que, cuando hablo de contexto, en este caso, no me refiero a una noción limitada, restringida a aspectos temporo-espaciales y roles sociales, sino que creo, además, que intervienen, en la producción discursiva, factores como los procedimientos de entextualización (Bauman & Briggs, 1990), es decir, factores que inciden en la manera de producir un texto por la atención que se le otorga al contexto en el que se produce.

Tomar en cuenta todos estos factores es, quizás, imposible y, por lo tanto, debemos ser cautos en cuanto al papel que se le otorga a lo cognitivo y el papel que se le otorga a lo determinado por el contexto específico; pero, además, creo que hay que ser cauto con respecto de las generalizaciones en cuanto al desarrollo de factores discursivos que no

consideren las restricciones y posibilidades del tipo de tarea lingüístico-cognitiva que se le solicita ejecutar a los niños. Si se consideran, por ejemplo, algunos de los trabajos presentados en el capítulo 1 sobre utilización del sistema pronominal, se observa que los resultados varían de acuerdo con que el problema se enfoque en el marco oracional o como un recurso de cohesión textual. En este último caso, además, no es posible esperar las mismas conclusiones a partir de situaciones experimentales en las que, por ejemplo, el entrevistador y el sujeto entrevistado conozcan ambos previamente el texto fuente, y aquellas que surjan de una situación en las que no compartan este conocimiento. Es necesario considerar con mucho detenimiento las condiciones de producción de los textos en relación con la generalización de las conclusiones.

Por ejemplo, si se establecieran conclusiones solamente a partir de la situación de elicitación 1, se debería colegir que, hasta los siete años, los niños tienen una tendencia mayoritaria al uso del discurso directo y que esta tendencia se modifica de manera significativa a partir de los nueve años. No obstante, se observó que en otro tipo de tarea, en los casos en los que no se trata de formulación, sino de reformulación, los sujetos utilizan, mayoritariamente –y sin diferencias de edades– el discurso indirecto (salvo en los casos en los que se trata de discurso referido que implica diálogo²). La gran disparidad entre la tarea de formulación y las de reformulación se vincula al hecho de que la primera es en presencia y la segunda en ausencia. La reformulación, entonces, implica la adopción de una perspectiva centrada en el que narra, quien controla, inclusive, las palabras de los personajes al incorporarlos al discurso propio. La secuencia icónica, en cambio, al estar presente, impide esta toma

² Pero también en este tipo de situación, en la narración a partir de imágenes, se observan las diferencias entre los sujetos menores y los mayores.

de perspectiva en los sujetos más pequeños; perspectiva que, sin embargo, aparece en los mayores y se insinúa en los de edad intermedia.³

Algo similar sucede cuando se decide estudiar el uso de los verbos de habla en el discurso referido de los niños. Este punto es crucial, puesto que el uso diferenciado de verbos de habla depende, en parte, de las propiedades pragmáticas de los enunciados, es decir, de la relación entre su forma y función en su contexto de uso. La interpretación que los hablantes realizan de estas propiedades implica el modo de representarlas en el discurso metapragmático, es decir, en el discurso referido. Pero se observó que no todas las situaciones de elicitación permiten predecir un uso diferenciado de los verbos de habla y que, en realidad, solo puede observarse un atisbo de uso diferenciado en el caso de reformulación estricta, es decir, en el caso de la narración ficcional, cuando la memoria del verbo marcado pragmáticamente (*anunciar, prometer, etc.*) interviene en la recuperación del espacio de habla. En los casos en los que los sujetos deben reconstruir la escena (desde lo icónico o desde lo lingüístico-visual), no se encontró prácticamente variedad léxica, solo el verbo *decir* y, en algunos casos, verbos como *preguntar* que, como se señaló en el capítulo 4, estructuran el tipo de intercambio comunicativo. Por otra parte, en ninguna de las tres situaciones y en ninguna de las edades aparece un fenómeno señalado como rasgo evolutivo en, al menos, dos trabajos sobre este tema, el de Hickmann (1992) y el de Sulzby (1991): el hecho de que los sujetos, hasta los 7 años, suelen no enmarcar el discurso directo, es decir, presentan las palabras referidas sin verbo introductor de ningún tipo, lo que significa que no señalan un límite metalingüístico entre el discurso que refiere y el discurso referido.

³ Hickmann (1987b; 1991; 1992: 74) es la única que propone diversas tareas para el mismo problema y también encuentra diferencias en algunos resultados, predecibles en relación con el tipo de tarea.

El análisis específico del uso del discurso referido permitió estudiar estrategias globales y locales de formulación y de reformulación en diferentes clases textuales. Para las tres situaciones de elicitación es evidente que el dominio del recurso no está relacionado con aspectos sintácticos, sino con las estrategias globales de producción de los textos: la inclusión de “las palabras del otro” es funcional, más allá de la forma que se utilice para incluirlas, es decir, está al servicio de las estrategias narrativas globales o locales de los sujetos. Cuanto más elaboradas son estas estrategias, se encuentra mayor diferenciación en los recursos utilizados. Esto aparece, especialmente, en las tareas de reformulación. Así, en la narración ficcional, por ejemplo, no se incluye un episodio irrelevante para la trama que en el texto fuente estaba en discurso indirecto, pero se formulan en proporciones estadísticamente significativas los espacios de habla que constituyen la complicación de un episodio. En la narración de la película, en cambio, el uso del discurso referido no está al servicio de la trama narrativa, sino que **determina** la estructura global de la narración en la medida en que la primera decisión estratégica global que los sujetos deben tomar es acerca de la producción de un relato enmarcado dentro de otro o de un relato sin enmarcar (el marco estaría dado por el discurso referido).

Como postulé en el capítulo 4, si se establece una gradación de dificultades para producir textos en las tres situaciones, el resultado es el siguiente: situación 1 (formulación a partir de imágenes seriadas), situación 2 (reformulación de narración ficcional), situación 3 (reformulación con cambio de clase textual). En esta última, el cambio de tipo de texto involucra decisiones estratégicas que, desde el comienzo, determinan el uso o no del discurso referido.

Respecto de los procesos de textualización, se estableció que solo hay reformulación en las situaciones de elicitación 2 y 3. En esta última, además, se plantea un proceso mixto de formulación/reformulación que determinará las propiedades de los textos. Si se comparan las dos tareas de reformulación, poniendo el eje en la presencia de una categoría superestructural como el marco de una narración, se observa que en la tarea de reformulación textual pura, como la de la situación 2, la ausencia de material icónico, en realidad, facilita la producción de textos autónomos con una alta proporción de producción de marco narrativo en todas las edades estudiadas, dado que en la formación del esquema intermedio únicamente interviene ese material lingüístico. En cambio, en una tarea de reformulación textual que se realiza a partir de material mixto (visual y lingüístico), la proporción de narraciones con marco es sensiblemente inferior en general (correlaciona con la edad) y, además, los sujetos más pequeños muestran una tendencia a no producir actividad reformulativa.

Es posible afirmar, entonces, que existe una relación directa entre clase textual narrativa, tipo de tarea y uso del discurso referido. Los resultados obtenidos en las distintas tareas vuelven necesaria la pregunta acerca de las diferentes conductas observadas en la situación 1 y en las situaciones 2 y 3, es decir, acerca de las diferencias entre usos de discurso referido diferenciados por edades y usos con una tendencia clara (hacia el discurso indirecto) en las edades en las que los sujetos pueden producir un texto narrativo.

En la exposición del marco teórico señalé que el discurso referido se integra al campo de las actividades metapragmáticas dada su capacidad para representar, organizar y regular empleos del discurso. Si bien planteé una hipótesis inicial que postulaba un uso del discurso referido vinculado evolutivamente con el desarrollo del discurso narrativo en gene-

ral, el análisis lingüístico ha demostrado que, en realidad, no es posible postular una evolución independiente del tipo de acción lingüística que los sujetos realizan (formulación/reformulación condicionadas por la presencia/ausencia de imagen o por un *input* con imagen/ sin imagen) y en cada una de estas tareas, según el tipo de restricción discursiva que opere, el discurso referido permitirá representar, organizar y regular los empleos del discurso. Por ende, no es posible hacer una evaluación que no considere estas variables: si comparamos los sujetos más pequeños de las situaciones 1 y 3, se observa que en el primer caso aparece un uso aparente de discurso referido y en el segundo, en cambio, el discurso referido no aparece: los sujetos no registran los planos diferenciados en el *input* y producen, en general, textos no narrativos. Considerado desde un punto de vista metapragmático, aunque la representación fenoménica sea diferente, en ninguno de los dos casos se trata de uso de discurso referido; de manera que, en esta edad, es posible plantear distintas estrategias de textualización para diferentes tareas pero, simultáneamente, la incapacidad para “predicar sobre un evento de habla como actividad pragmática” (Lucy, 1992b). En cambio, en todas las situaciones se encontró que los 7 años son una edad “bisagra”, en la que se verifican momentos intermedios, de pasaje de estrategias de “carencia” a estrategias de “adecuación”. En la situación 1, el discurso directo es utilizado en su forma “canónica”, pero no alterna de ningún modo con el discurso indirecto, es decir que las palabras siempre se representan, nunca se integran al discurso del narrador, ni se producen descripciones de la acción por medio de verbos en tercera persona. Esto significa que los sujetos de esta edad, en este tipo de tarea, tienen dificultades para discriminar el valor metapragmático del discurso referido, ya que solo utilizan uno de los recursos disponibles, con lo que no plantean diferentes niveles textuales ni posturas narrativas diferenciadas. En el caso de la reformulación, los sujetos o bien producen textos con discurso referido (mayoritariamente con discurso indirecto) o bien textos sin discurso referido, en

los que solo hay acciones narrativas. En este último caso, y en el anterior, no hay, "strictu sensu", predicación acerca de un evento de habla como actividad metapragmática, sino solo acciones narrativas.

Los sujetos mayores de las muestras, en cambio, muestran una capacidad generalizada, con las diferencias ya analizadas, para incluir distintos niveles en el discurso que producen, para emplear efectivamente los diferentes tipos de discurso referido, de acuerdo con la situación comunicativa de que se trate, para reformular un texto enmarcándolo en un diálogo; en suma, pueden utilizar los instrumentos lingüísticos del referir para organizar el discurso que producen desde una perspectiva narrativa propia.

Para finalizar, retomaré las preguntas planteadas en la introducción, vinculadas a la hipótesis global del trabajo.

En primer término, era lógico plantearse, ya que se trata de un trabajo evolutivo, si alguna de las formas estudiadas del discurso referido precedía a la otra en el tiempo. El estudio de los pocos trabajos de investigación sobre este tema permitía prever que los niños más pequeños utilizarían preponderantemente discurso directo y los mayores discurso indirecto. Sin embargo, es evidente que en las edades estudiadas, los sujetos dominan ambas formas (más allá de los casos que observamos como *formas mixtas* que, además, son de uso frecuente en ciertos tipos de texto). De manera que no es posible afirmar, como conclusión de esta investigación, que una forma preceda a la otra **en cualquier tarea narrativa**. Tampoco es posible afirmar que, como resultado de este trabajo, se haya encontrado evidencia de diferencias formales en el uso de las formas del referir.

Las respuestas afirmativas a las preguntas comienzan cuando se abandona el campo de las formas lingüísticas descontextualizadas y se profundiza el análisis de su empleo. En ese momento se empiezan a encontrar diferencias desde el punto de vista evolutivo, vinculadas, como señalé, al tipo de tarea narrativa, al tipo de operación cognitiva implicada en la tarea, a la función desde el punto de vista textual del discurso referido y a su función desde una perspectiva discursiva. De manera que *referir las palabras de otros locutores en el discurso propio* correlaciona con los objetivos comunicativos de los hablantes y con su competencia para poner en práctica estos objetivos comunicativos. En este sentido, los niños, más que utilizar las diferentes formas del discurso referido para indicar el punto de vista de un narrador, desde una perspectiva evolutiva, lo que hacen es dar prueba de su competencia en tanto narradores. Cuanto mayor es su competencia, mayor es su capacidad para presentar distintas perspectivas, para no producir espacios de habla innecesarios, para transformar diálogo en discurso referido, etc. El uso del discurso referido, entonces, es una variable a considerar cuando se estudian aspectos evolutivos en el dominio de la competencia textual.

Por otra parte, la variedad de opciones que aparecen en los ejemplos presentados a lo largo del trabajo constituye una evidencia a favor de la relación estrecha entre la actividad metalingüística (discurso referido en tanto lenguaje objeto) y la actividad metapragmática (el uso del discurso referido en un marco discursivo determinado). Este estudio textual sobre el uso del discurso referido permite, entonces, arribar a conclusiones sobre el uso reflexivo del lenguaje y la competencia metalingüística de los niños: el estudio de las distintas producciones textuales permitió observar el modo en que el uso del discurso referido está relacionado, en la infancia, básicamente con las posibilidades de los sujetos de plantearse como narradores en diferentes situaciones narrativas. Se obser-

vó que esta capacidad no es generalizable a la narración como clase de texto en general, sino que las diferentes tareas y las diferentes situaciones narrativas se correlacionan con el uso de este recurso lingüístico. De manera que la competencia metalingüística de los sujetos, es decir, su capacidad para usar el lenguaje como “lenguaje objeto”, no es mensurable en el desarrollo como una línea independiente de la situación comunicativa y de la tarea textual que los sujetos desarrollan.

Finalmente, espero que este trabajo de investigación contribuya al desarrollo de los trabajos lingüísticos sobre adquisición discursiva en general y sobre adquisición del español en particular, campo que todavía necesita de un importante estímulo si se compara con las investigaciones que se realizan en otras lenguas. Además, es de esperar que constituya un aporte para el campo de la lingüística aplicada, en especial para la didáctica de la lengua y las terapias del lenguaje.

Bibliografía

- Adam, J. M. (1992). *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan.
- Agricola, E. (1979). *Textstruktur, Textanalyse, Informationskern*. Leipzig: VEB.
- Akita, K., & Omura, A. (1987). The development of causal sequencing in children's narrative production. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 35, 65-73.
- Alcina Franch, J., & Blecua, J. (1975). *Gramática Española*. Barcelona: Ariel.
- Anderson, L. (1988). Evidentials, path of change and mental maps: typological regular asymmetries. In W. Chafe & J. Nichols (Eds.), *Evidentiality: The linguistic coding of epistemologie* (Vol. XX, pp. 273-312). Norwood: Ablex.
- Antos, G. (1982). *Grundlagen einer Theorie des Formulierens*. Tübingen: Niemeyer.
- Austin, J. (1962). *Como hacer cosas con palabras*. Buenos Aires: Paidós.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Bamberg, M. (1987). *The acquisition of narrative. Learning to use language*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Barthes, R. (1966). Introducción al análisis estructural de los relatos. *Comunicaciones*, 8, 9-43.
- Bartlett, F. C. (1932). *Remembering: A study in experimental and social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bauman, R., & Briggs, C. (1990). Poetics and performance as critical perspectives on language and social life. *Ann. Rev. Antropologie*, 19, 59-88.
- Benveniste, E. (1966). *Problemas de lingüística general I*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Benveniste, E. (1977). *Problemas de lingüística general II*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Berman, R. A. (1988). On the ability to relate events in narrative. *Discourse Processes*, 11(4), 469-497.
- Berman, R. A., & Slobin, D. I. (1994). *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berthoud, I., & Othenin Girard, C. (1983). L'étude génétique des subordonnées: propositions méthodologiques. En J. P. Bronckart, M. Kail, & G. Noizet (Eds.), *Psycholinguistique de l'enfant*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Berthoud-Papandropoulou, I., & Kilcher, H. (1987). Que faire quand on me dit de dire? L'enfant messenger des paroles d'autrui dans une situation de communication: recherche exploratoire. *Archives de Psychologie* (55), 219-239.
- Biber, D., & Finegan, E. (1989). Styles of stance in English: Lexical and grammatical marking of evidentiality and affect. *Text*, 9 (1), 93-124.
- Blanche-Benveniste, C. (1990). *Français parlé: analyses grammaticales*: Manuscrito.
- Blanche-Benveniste, C. (1991). La citazioni nell'orale e nello scritto. En M. Orsolini & C. Pontecorvo (Eds.), *La costruzione del testo scritto nei bambin* (pp. 259-273). Firenze: La Nuova Italia.

- Blanche-Benveniste, C., & Jeanjean, C. (1986). *Le Français parlé. Transcription & Edition*. Paris: Institut Nationale de la Langue Française.
- Bocaz, A. (1987). Simultaneidad en el discurso narrativo infantil. *Lenguas Modernas* (14).
- Bocaz, A. (1997). Las cláusulas relativas y sus funciones en el discurso narrativo infantil. *Signo & Seña*, 8 (Psicolingüística: enfoques, métodos, objetos), 171-199.
- Bremond, C. (1966). La lógica de los posibles narrativos. *Comunicaciones*, 8, 87-110.
- Brinker. (1971). Aufgaben und Methoden der Textlinguistik. Kritischen Überblick über den Forschungsstand einer neuen linguistischen Teildisziplin. *Wirkendes Wort*, 21, 217-237.
- Britton, B., & Pellegrini, A. (Eds.). (1990). *Narrative Thought and Narrative Language*. London: Lawrence Erlbaum.
- Bronckart, J.-P. (1983). *Psycholinguistique de l'enfant*. Genève: Delachaux et Niestlé.
- Brown, R. (Ed.). (1970). *Psycholinguistics: selected papers*. Nueva York: Free Press.
- Brown, R., & Bellugi, U. (1964). Three processes in the child's acquisition of syntax. *Harvard Educational Review*, 34, 133-151.
- Brown, R., & Fraser, C. (1963). The acquisition of syntax. En C. N. Cofer & B. S. Musgrave (Eds.), *Verbal behavior and learning: Problems and processes* (pp. 158-197). Nueva York: McGraw-Hill.
- Bruner, J. (1983). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (1984a). Los formatos en la adquisición del lenguaje. En J.L. Linaza (Ed.) *Acción, pensamiento y lenguaje*. (pp. 163-185) Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (1984b). Concepciones de la infancia: Freud, Piaget, Vygotsky. En J.L. Linaza (Ed.) *Acción, pensamiento y lenguaje*. (pp. 31-41) Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (1984c). La inmadurez: su naturaleza y usos. En J.L. Linaza (Ed.) *Acción, pensamiento y lenguaje*. (pp. 45-74) Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (1984d). Cultura y desarrollo cognitivo. En J.L. Linaza (Ed.) *Acción, pensamiento y lenguaje*. (pp. 149-170) Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (1985). *Realidad mental y mundos posibles*. Madrid: Alianza.
- Bullock, M., & Gelman, R. (1979). Preschool children's assumptions about cause and effect: temporal ordering. *Child Development*, 50, 89-96.
- Bybee, J., Perkins, R., & Pagliuca, W. (1994). *The evolution of grammar*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Caldas-Coulthard, C. (1994). On reporting reporting: the representation of speech in factual and fictional narratives. En M. Coulthard (Ed.), *Advances in written text analysis* (pp. 295-308). London: Routledge and Kegan.
- Chafe, W. (1986). Evidentiality in English Conversation and Academic Writing. En W. Chafe & J. Nichols (Eds.), *Evidentiality: The linguistic coding of epistemologie* (Vol. XX, pp. 261-272). Norwood: Ablex.

- Chien, Y. C., & Wexler, K. (1990). Children's knowledge of locality conditions in binding as evidence for the modularity of syntax and pragmatics. *Language acquisition*, 1, 225-295.
- Chomsky, C. (1969). *The acquisition of syntax in Children from 5 to 10*. Massachusetts: MIT Press.
- Chomsky, N. (1959) Review of Skinners' Verbal Behavior. *Language*, 35, 26-58.
- Chomsky, N. (1981). *Lectures on government and binding*. Dordrecht: Foris.
- Ciapuscio, G. (1993). Reformulación textual: el caso de las noticias de divulgación científica. *Revista Argentina de Lingüística*, 9 (1-2), 69-116.
- Ciapuscio, G. (1994). *Tipos textuales*. Buenos Aires: Oficina de publicaciones.UBA.
- Coseriu, E. (1955-56). Determinación y entorno. *Romanistisches Jahrbuch*, VII, 29-54.
- Coulmas, F. (1986). Reported speech: some general issues. En F. Coulmas (Ed.), *Direct and indirect speech* (pp. 1-27). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Culioli, A. (1990). *Pour une linguistique de l'enonciation*. Paris: Ophrys.
- Dannequin, C. (1982). Langage de l'enfant et communications sociales: quelques interrogations actuelles. *Études de linguistique appliquée*, 46.
- de Beaugrande, R., & Dressler, W. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Ariel. Edición original, 1972. Tübingen: Niemeyer.
- Denhière, G. (1987). "Il y a bien longtemps"...Genèse de la compréhension et de la mémorisation de récits. En P.-L. Bonniec (Ed.), *Connaître et le dire* (pp.189-221). Bruxelles: Pierre Mardaga Editeur.
- Denhière, G., & Baudet, S. (1987). Traitement du texte. In J. Rondal & J.-P. Thibaut (Eds.), *Problèmes de psycholinguistique*. Bruxelles: Pierre Mardaga Editeur.
- Desinano, N. (1997). Renarración y reelaboración de textos narrativos. *Signo y Señal* 8. (Psicolingüística: enfoques, métodos, objetos) 239-267.
- Dolz, J. (1985). *Psicolingüística genética*. Barcelona: Ediciones Avesta.
- Du Bois, J. (1991). Transcription design principles for spoken discourse. *Pragmatics*, 1 (1), 71-106.
- Ducrot, O. (1984). *El decir y lo dicho*. Buenos Aires: Hachette.
- Echeverría, M. (1978). *Desarrollo de la comprensión infantil de la sintaxis española*. Concepción: Editorial de la Universidad de Concepción.
- Edwards, J. (1993). Perfecting research techniques in an imperfect world: response to MacWhinney & Snow. *Journal of Child Language*, 20, 209-216.

- Erlich, S. (1990). *Point of view*. New York: Routledge.
- Fayol, M. (1985a). L'emploi des temps verbaux dans les récits écrits. Etudes chez l'enfant, l'adulte et l'adolescent. *Bulletin de Psychologie*, XXXVIII (371) 653-670.
- Fayol, M. (1985b). *Le récit et sa construction*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- Fayol, M. (1986). Les connecteurs dans les récits écrits: Étude chez l'enfant de 6 à 10 ans. *Pratiques*, 49, 101-113.
- Fayol, M. (1987). Vers une psycholinguistique textuelle génétique. L'acquisition du récit. En P.-L. Bonnic (Ed.), *Connaitre et le dire* (pp. 223-238). Bruxelles: Pierre Mardaga.
- Felix, S. (1984) Maturational Aspects of Universal Grammar, en A. Davis, C. Cripe and A. Howat (eds.) *Interlanguage*, Edinburgh University Press, Edinburgh
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI Editores.
- Floyd, R. (1996). Experience, certainty and control, and the direct evidential in Wanka Question quechua. *Functions of Language*, 3(1), 69-93.
- Fodor, J. (1983). *La modularidad de la mente*. Madrid: Ediciones Morata.
- Fónagy, I. (1986). Reported speech in French and Hungarian. En F. Coulmas (Ed.), *Direct and Indirect Speech* (pp. 255-309). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Fuchs, Ch. (1983) A paráfrase lingüística. Equivalência, sinonímia ou reformulação? *Cuadernos de estudios lingüísticos*, 8, 129-134
- Fuchs, Ch. (1994) Paraphrase et énonciation. Paris: Ophrys.
- Gaspar, M. d. P., Mahler, P., & Orellana, L. (1999). Presentación y diferenciación de voces en la noticia de controversia sobre medioambiente. *Revista Argentina de Lingüística*, 11, 203-232.
- Gombert, J.-E. (1986). Le développement des activités métalinguistiques chez l'enfant: le point de la recherche. *Etudes de linguistique appliquée*, 62, 5-25.
- Gombert, J. E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: PUF.
- Grégoire, A. (1933). L'apprentissage de la parole pendant les premières années de l'enfance. *Journal of Psychology*.
- Grégoire, A. (1937/1947). *L'apprentissage du langage*. Paris/Lieja: Droz.
- Greimas, A. J. (1966). Elementos para una teoría de la interpretación del relato mítico. *Comunicaciones*, 8, 45-86.
- Gülich, E., & Kotschi, T. (1987). *Les actes de reformulation dans la consultation "La dame de Caluire"*. Ponencia presentada en el coloquio: "L'analyse des interactions verbales. La dame de Caluire: un consultation", Université de Lyon.
- Gülich, E., & Kotschi, T. (1995). Discourse Production in Oral Communication. En U. Quasthoff (Ed.), *Aspects of Oral Communication* (pp. 31-66). Berlin: W. de Gruyter.

- Gülich, E., & Quasthoff, U. (1985). Narrative Analysis. En T. van Dijk (Ed.), *Handbook of Discourse Analysis* (pp. 169-197). New York: Academic Press.
- Gülich, E., & Quasthoff, U. (1986). Story-telling in conversation. Cognitive and Interactive Aspects. *Poetics*, 15, 217-241.
- Gupta, P. D., & Bryant, P. E. (1989). Young children's causal inferences. *Child Development*, 60, 1138-1146.
- Haberland, H. (1986). Reported speech in Danish. En F. Coulmas (Ed.), *Direct and Indirect Speech* (pp. 219-254). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Halliday, M. A. K. (1975). Aprendiendo a conferir significado. En E. Lenneberg & E. Lenneberg (Eds.), *Fundamentos del desarrollo del lenguaje* (pp. 239-267). Madrid: Alianza.
- Halliday, M. A. K. (1978). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hamann, C., Rizzi, L., & Frauenfelder, U. (1995). On the acquisition of the pronominal system in French. En C. Jakubowicz (Ed.), *Grammaire Universelle et Acquisition du Langage* (Vol. Recherches Linguistiques de Vincennes, 24, pp. 83-101). Vincennes: Presses Universitaires de Vincennes.
- Hausendorf, H. (1993). L'adulte auditeur: aspects de l'etayage dans l'interaction avec des narrateurs enfants. *Aile* (2), 85-107.
- Hausendorf, H., & Quasthoff, U. (1992a). Children's Storytelling in Adult-Child Interaction: Three Dimensions in Narrative Development. *Journal of Narrative and Life History*, 2 (3), 293-306.
- Hausendorf, H., & Quasthoff, U. (1992b). Patterns of adult-child interaction as a mechanism of discourse acquisition. *Journal of Pragmatics*, 17, 241-259.
- Heinemann, W., & Viehweger, M. (1991). *Textlinguistik. Eine Einführung*. Tübingen: Niemeyer.
- Hernández Pina, F. (1984). *Teorías psicolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna*. Madrid: Siglo XXI.
- Hickmann, M. (1985). Metapragmatics in Child Language. En E. Mertz & R. Parmentier (Eds.), *Semiotic Mediation* (177-201,). Orlando: Academic Press.
- Hickmann, M. (1986). Psychosocial aspects of language acquisition. En P. Fletcher & M. Garman (Eds.), *Language Acquisition* (pp. 9-29). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hickmann, M. (1987a). Ontogenèse de la cohésion dans le discours. En P.-L. Bonniec (Ed.), *Connaître et le dire* (pp. 239-259). Bruxelles: Pierre Madarga Editeur.
- Hickmann, M. (1987b). The pragmatics of Reference in Child Language: some issues in Developmental Theory. En M. Hickman (Ed.), *Social and functional approaches to language and thought* (pp. 165-183). London: Academic Press.
- Hickmann, M. (1991). Le discours rapporté: aspects métapragmatiques du langage et de son développement. *Bulletin de Psychologie*, XLIV (399), 122-137.
- Hickmann, M. (1992). The boundaries of reported speech in narrative discourse: some developmental aspects. En J. Lucy (Ed.), *Reported speech* (pp. 63-90). Cambridge: Cambridge University Press.

- Hickmann, M. (1995). Discourse Organization and the Development of Reference to Person, Space and Time. En P. Fletcher & B. Mac Whinney (Eds.), *The Handbook of Child Language* (pp. 194-218). Oxford: Basic Blackwell.
- Hickmann, M., Liang, J., & Hendriks, H. (1988). *Référentiation et cohésion dans le discours de l'enfant*. Réseau Européen "Acquisition des langues". Manuscrito.
- Hickmann, M., & Warden, D. (1991). Children's strategies when reporting appropriate and inappropriate speech events. *Pragmatics*, 1(1), 27-70.
- Hurtado, A. (1983). Estructuras tardías en el lenguaje infantil. Manuscrito.
- Hymes, D. (1984). *Vers la compétence de la communication*. Paris: CREDIF.
- Inhelder, B. (1979). Lenguaje y conocimiento en el marco constructivista. En Piatelli-Palmarini (Ed.), *Teorías del lenguaje. Teorías del Aprendizaje* (pp. 174-181). Barcelona: Crítica.
- Irwin, O. C. (1947). Infant speech: consonant sounds according to manner of articulation. *Journal of Speech Disorders*, 12.
- Isenberg, H. (1983). Cuestiones fundamentales de tipología textual. En E. Bernárdez (Ed.), *Lingüística del texto*. Madrid: Arco.
- Jaffré, J. P. (1988). Lecture et production graphique chez les jeunes enfants. L'exemple du domaine extralphabétique. *Langue Française* (80) 20-32.
- Jakobson, R. (1948). *Child language, aphasia and phonological universals*. La Haya: Mouton.
- Jakobson, R. (1956). Los conmutadores, las categorías verbales y el verbo ruso. En R. Jakobson (Ed.), *Ensayos de lingüística general* (pp. 307-332). Barcelona: Seix Barral.
- Jakobson, R. (1974). *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Seix Barral.
- Jakubowicz, C. (1989). Maturation or invariance of Universal Grammar principles in language acquisition. *Probus*, 3 (283-340).
- Jakubowicz, C. (1993). Linguistic theory and language acquisition facts: reformulation, maturation or invariance of Binding Principles. In E. Reuland & W. Abraham (Eds.), *Knowledge and language: Issues in representation and acquisition* (pp. 157-184). Boston: Kluwer.
- Jakubowicz, C. (1997). La adquisición del lenguaje: hipótesis y datos. *Signo y Seña*, 8, (Perspectivas en psicolingüística: enfoques, métodos, objetos) 59-88.
- Jakubowicz, C. (En prensa). Crosslinguistic investigation. Manuscrito.
- Jakubowicz, C., Müller, N., Kang, K., Riemer, B., & Rigaut, C. (en prensa). *On the acquisition of the pronominal system in French and German*. Proceedings of the 20th Annual Boston Conference on Language Development, Boston.
- Jespersen, O. (1922). *Language: its nature, development and origin*. Londres: Allen and Unwin.
- Karmiloff Smith, A. (1985). Language and cognitive processes from a developmental perspective. *Language and Cognitive Processes*, 1(1), 61-85.
- Karmiloff Smith, A. (1992). Autoreorganización y cambio cognitivo. *Substratum*, 1 (1), 19-43.

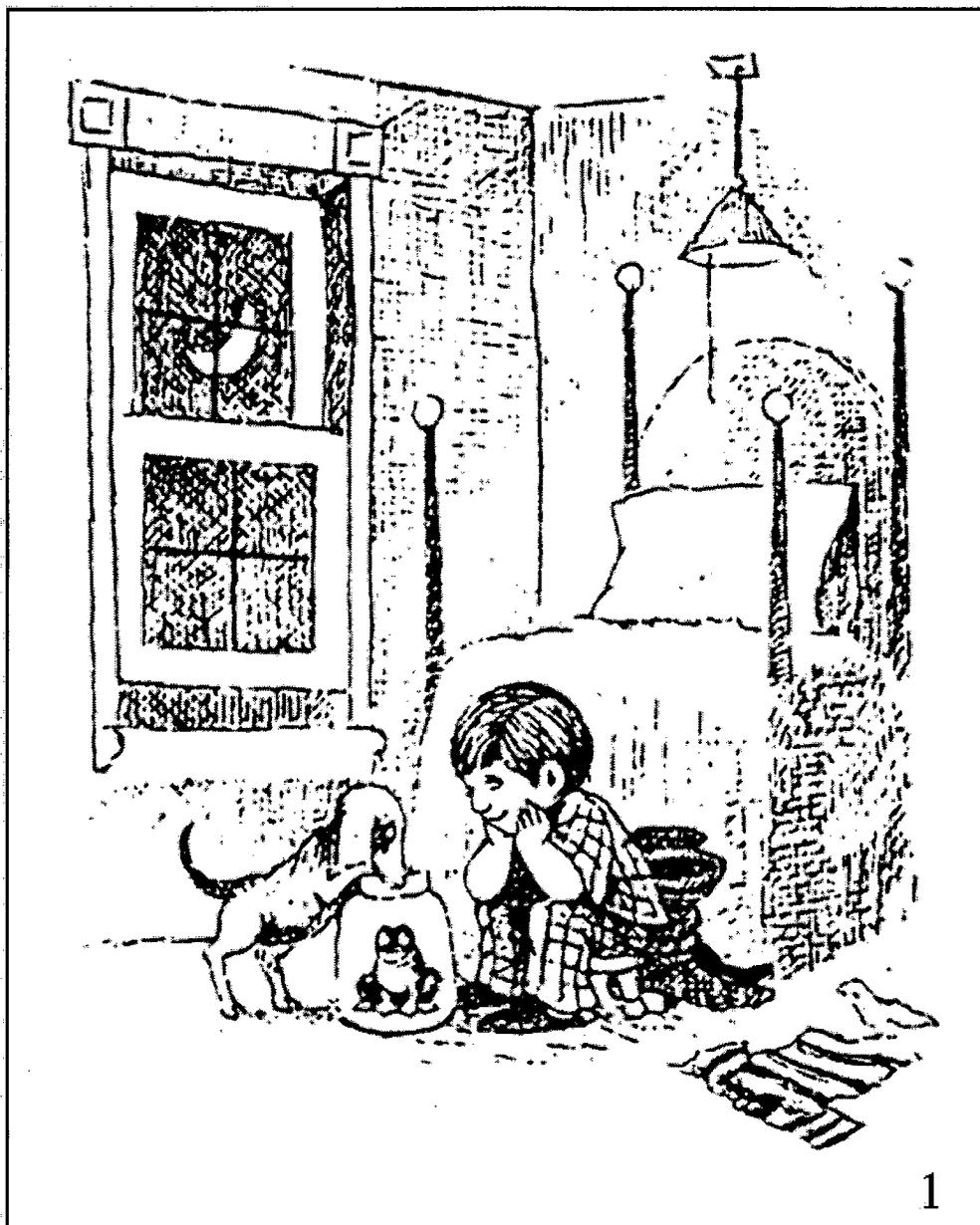
- Kovacci, O. (1992a). *El comentario gramatical*. (Vol. II). Madrid: Arcos.
- Kovacci, O. (1992b). *El comentario gramatical*. (Vol. I). Madrid: Arco.
- Labov, W. (1972). *Language in the Inner City: Studies in Black English Vernacular*. Oxford: Blackwell.
- Lenneberg, E., & Lenneberg, E. (Eds.). (1975). *Fundamentos del desarrollo del lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Leopold, W. F. (1939-1949). *Speech development of a bilingual child: A linguist's record*. Evanston: Northwestern University Press.
- Leslie, A. M., & Keeble, S. (1987). Do six-month old infants perceive causality? *Cognition*, 25, 265-288.
- Li, C. (1986). Direct speech and indirect speech: a functional study. En F. Coulmas (Ed.), *Direct and indirect speech* (pp. 29-45). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Liles, B. Z. (1987). Episode organization and cohesive conjunctives in narratives of children with and without language disorder. *Journal of Speech and Hearing Research*, 30 (2), 185-196.
- Linaza, J. L. 1984. Introducción a Bruner, J. *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial (pp. 9-29).
- López Ornat, S. (1994). *La adquisición de la lengua española*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- 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.
- Lyons, J. (1977). *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mac Whinney, B. (1991). *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mahler, P. (1994a). Autocorrecciones como recurso de composición textual en producciones narrativas infantiles. Ponencia presentada en las "Jornadas de la Teoría Lingüística a la Enseñanza del Español", Buenos Aires-Instituto de Lingüística-Facultad de Filosofía y Letras-UBA.
- Mahler, P. (1994b) Esquema narrativo en la oralidad y en la escritura. Ponencia presentada en las "Primeras Jornadas de Adquisición del lenguaje y Enseñanza de la lengua. Rosario: Facultad de Humanidades y Arte. UNR.
- Mahler, P. (1996). El valor del presente histórico en narrativas infantiles orales y escritas. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 23/2 (Actas del III Congreso de AMLA), 318-330.
- Mahler, P. (1998). La producción narrativa infantil: aspectos lingüístico-textuales. *Signo & Seña* 10, 49-85.
- Maldonado González, C. (1999) Discurso directo y discurso indirecto. En I. Bosque & V. Demonte, *Gramática Descriptiva de la Lengua Española* (Tomo 3, pp 3549-3642). Madrid: Espasa Calpe.
- Mandler, J., & Johnson, N. (1977). Remembrance of Things Parced: Story Structure an Recall. *Cognitive Psychology* (9), 111-151.

- Marro, M., & Rosemberg, C. (1991). De la lectura a la producción: regularidades en las estrategias de relato en niños de 8 a 9 años. *Lectura y Vida*, XII (2), 23-28.
- Marro, M., Signorini, A., & Rosemberg, C. (1990). Factores textuales en la comprensión de narraciones. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* (28).
- Mc Namee, G. D. (1987). Social Origins of Narrative Skills. En M. Hickmann (Ed.), *Social and Functional approaches to Language and Thought* (pp. 287-304). London: Academic Press.
- Mitchell, W. (Ed.). (1980). *On narrative*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Montes, R. (1993). *Tipos y funciones de repeticiones en el habla materna*. Universidad Autónoma de Puebla: Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades .
- Morera Pérez, M. (1991) *Diccionario crítico de las perífrasis verbales del español*. Puerto del Rosario: Servicios de Publicaciones del Excmo. Cabildo Insular de Fuerteventura.
- Motsch, W., & Pasch, R. (1987). Illokutive Handlungen. En W. Motsch (Ed.), *Satz, Text, sprachliche Handlung* (Vol. Studia Gramatica XXV, pp. 11-80). Berlin/GDR: Akademie-Verlag.
- Oakes, L. M., & Cohen, L. B. (1990). Infant perception of a causal event. *Cognitive Development*, 5, 193-207.
- Ochs, E. (1979). Transcription as Theory. En E. Ochs (Ed.), *Developmental Pragmatics* (pp. 43-72). New York: Academic Press.
- Ochs, E., & Schieffelin, B. (1995). The impact of language socialization on grammatical development. En P. Fletcher & B. MacWhinney (Eds.), *The Handbook of Child Language* (pp. 73-94). Oxford: Blackwell.
- Perroni, M. C. (1983a). A Bela e a Fera do aquisicao do linguagem. En J. Meisel (Ed.), *Adquisición del lenguaje* (pp. 23-35). Frankfurt: Verlag Klaus Dieter Verviert.
- Perroni, M. C. (1983b). *Desenvolvimento do discurso narrativo*. Tesis doctoral sin publicar, IEL-UNICAMP.
- Piaget, J. (1923). *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Neuchâtel, Paris: Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1969). *La psicología del niño*. Madrid: Morata.
- Piaget, J. (1970). Relación de las ciencias con la filosofía, *Psicología y epistemología* . Buenos Aires: Emecé.
- Piatelli-Palmarini, M. (Ed.). (1979). *Teorías del lenguaje. Teorías del aprendizaje*. Barcelona: Grijalbo.
- Propp, V. (1965). *Morphologie du conte*. Paris: Seuil.
- Real Academia Española (1973). *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Reisz de Rivarola, S. (1989). *Teoría y análisis del texto literario*. Buenos Aires: Hachette.
- Reyes, G. (1984). *Polifonía textual. La citación en el relato literario*. Madrid: Gredos.
- Rubattel, C. (1990). Polyphonie et modularité. *Cahiers de linguistique française*, 11, 297-310.

- Rudolph, E. (1988). Connective Relations - Connective Expressions - Connective Structures. En J. Petöfi (Ed.), *Text and discourse constitution* (pp. 97-133). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Schiffrin, D. (1988). Conversation analysis. En Newmayer, F (ed.), *Linguistics: The Cambridge Survey*. T IV (pp. 251-276). Londres: The Cambridge University Press.
- Schiffrin, D. (1994). *Approaches to Discourse*. Cambridge, Mass: Blackwell Publishers.
- Schneuwly, B., & Bronckart, J.-P. (1983). Pour une psychologie du langage. *Archives de Psychologie*, 51, 155-160.
- Searle, J. (1980). *Actos de habla. Ensayo de filosofía del lenguaje*. Madrid: Cátedra.
- Sebastián, E., & Slobin, D. (1994). Development of Linguistic Forms: Spanish. En R. Berman & D. Slobin (Eds.), *Related events in narrative* (pp. 239-284). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Sedlak, A. J., & Kurtz, S. T. (1981). A review of children's use of causal inference principles. *Child Development*, 52, 759-784.
- Shen, Y., & Berman, R. A. (1994). From isolated event to action structure: Stages in narrative development. En Y. Shimron (Ed.), *Psycholinguistic studies in Hebrew*. Haifa, Israel: Haifa University Press.
- Silva Corvalán, C. (1987). La narración oral española: estructura y significado. En E. Bernárdez (Ed.), *Lingüística del texto* (pp. 265-292). Madrid: Arco.
- Silverstein, M. (1987). The three faces of "Function": Preliminaries to a Psychology of Language. En M. Hickman (Ed.), *Social and functional approaches to language and thought* (pp. 17-38). London: Academic Press.
- Silverstein, M. (1992). Metapragmatics discourse and metapragmatic function. En J. Lucy (Ed.), *Reflexive language* (pp. 33-58). Cambridge: Cambridge University Press.
- Silvestri, A., & Blanck, G. (1993). Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia. Barcelona: Anthropos.
- Sinclair de Zwart, H. (1978). *Adquisición del lenguaje y desarrollo de la mente*. Barcelona: Oikos.
- Sinclair, H. J., Berthoud-Papandropou, J., Bronckart, J. P., Chipman, H., Ferreiro, E., & Rappe du Cher, E. (1985). Investigaciones en psicolingüística genética. En J. Dolz (Ed.), *Psicolingüística genética* (pp. 93-116). Barcelona: Oikos.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal Behavior*. New York: Appleton-Century Crofts.
- Smyth, R. (1995). Conceptual perspective-taking and children's interpretation of pronouns in reported speech. *Journal of Child Language*, 22, 171-187.
- Stein, S., & Glenn, G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. En R. Freedle (Ed.), *New Directions in Discourse Processes* (pp. 53-120). Norwood, N.J.: Ablex.
- Sulbzy. (1991). Oralità e scrittura nel percorso verso la lingua scritta. En M. Orsolini & C. Pontecorvo (Eds.), *La costruzione del testo nei bambini* (pp. 54-75). Firenze: 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*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Teberosky, A. (1989). La escritura de textos narrativos. *Infancia y Aprendizaje* (46), 17-35.
- Tesnière, L. (1959). *Éléments de syntaxe structurale*. Paris: Klincksieck.
- Todorov, T. (1966). Las categorías del relato literario. *Comunicaciones*, 8, 155-192.
- Tolchinsky, L. (1990). La reproducción de relatos en niños entre cinco y siete años: organización sintáctica y funciones narrativas. *Anuario de Psicología* (47), 65-88.
- Tolchinsky, L., Teberosky, A., & Illera, R. (1993). *Protexos*. Barcelona: ICE.
- Tolchinsky Landsmann, L. (1992). Calidad narrativa y contexto escolar. *Infancia y Aprendizaje* (58), 83-105.
- Tolchinsky Landsmann, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Barcelona: Anthropos.
- Trabasso, T., & Rodkin, P. (1994). Knowledge of goal/plans: a conceptual basis for narrating *Frog, where are you?* En R. Berman & D. Slobin (Eds.), *Relating Events in Narrative* (pp. 85-126). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Trigo Coutiño, J. M. (1990). *El habla de los niños de Sevilla*. Sevilla: Alfar.
- van Dijk, T. (1978). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- van Dijk, T. (1980). *Macrostructures. (An interdisciplinary study of global structures)*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- van Dijk, T. (1983). *Estructuras y funciones del discurso*. Madrid: Siglo XXI.
- van Dijk, T. (1985). The semantic analysis of discourse. En T. van Dijk (Ed.), *Handbook of Discourse Analysis* (Vol. 2, pp. 103-136). Orlando: Academic Press.
- van Dijk, T., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.
- Veneziano, E. (1992). Ganando pericia con la edad: una aproximación constructivista a la adquisición inicial del lenguaje. *Substratum*, 1 (1), 79-101.
- Vygotsky, L. (1934). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Voloshinov, V. (1992). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Voss, Tyler, & Bisanz. (1982). Prose comprehension and memory. En C. R. Puff (Ed.), *Handbook of Research Methods in Human Memory and Cognition*. New York: Academic Press.
- Vygotsky (1934). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Werlich, E. (1975). *Typologie der Texte*. Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Willet, T. (1988). A cross-linguistic survey of the grammaticization of evidentiality. *Studies in language*, 12 (1), 51-97.

Anexo 1

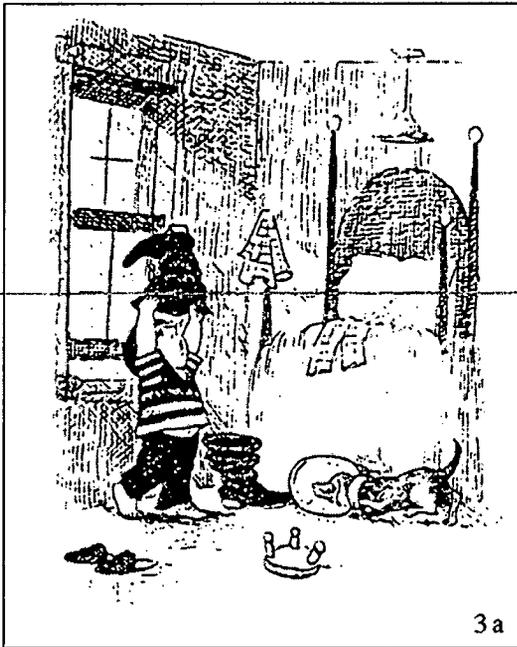




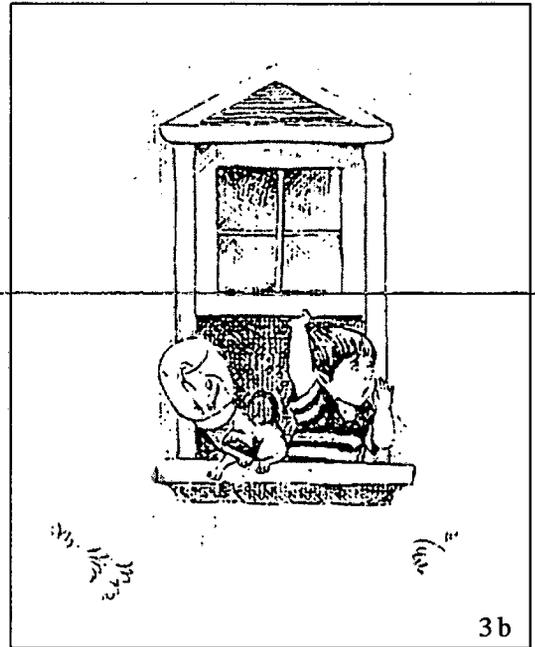
2a



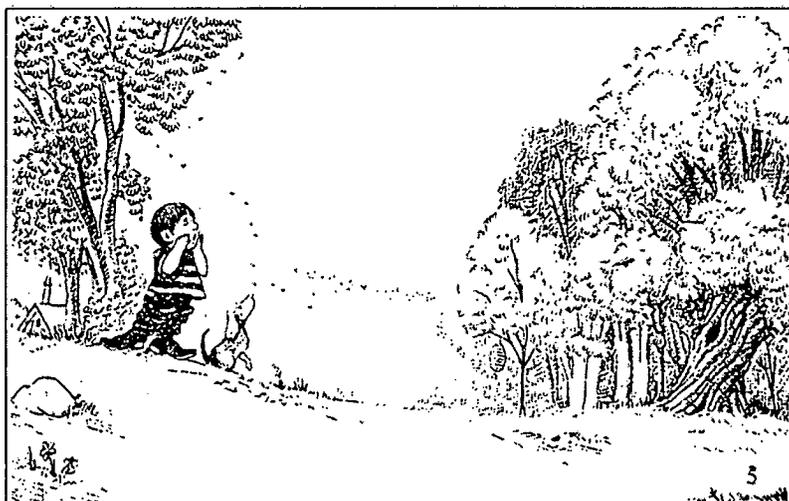
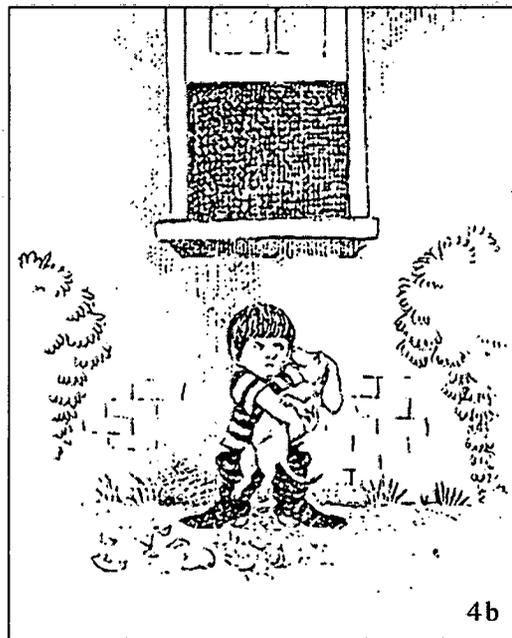
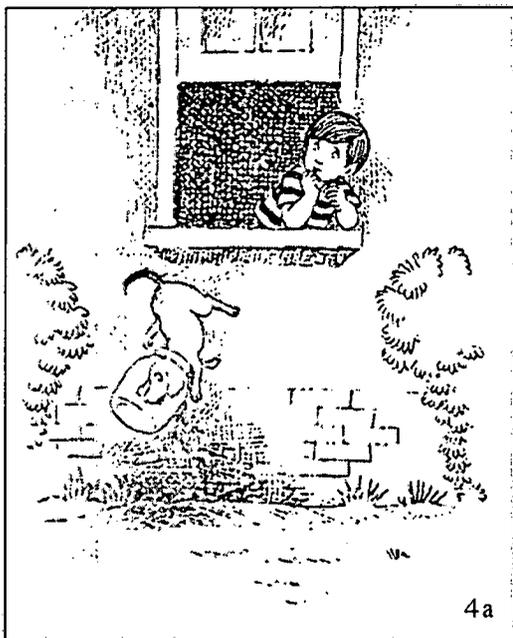
2b

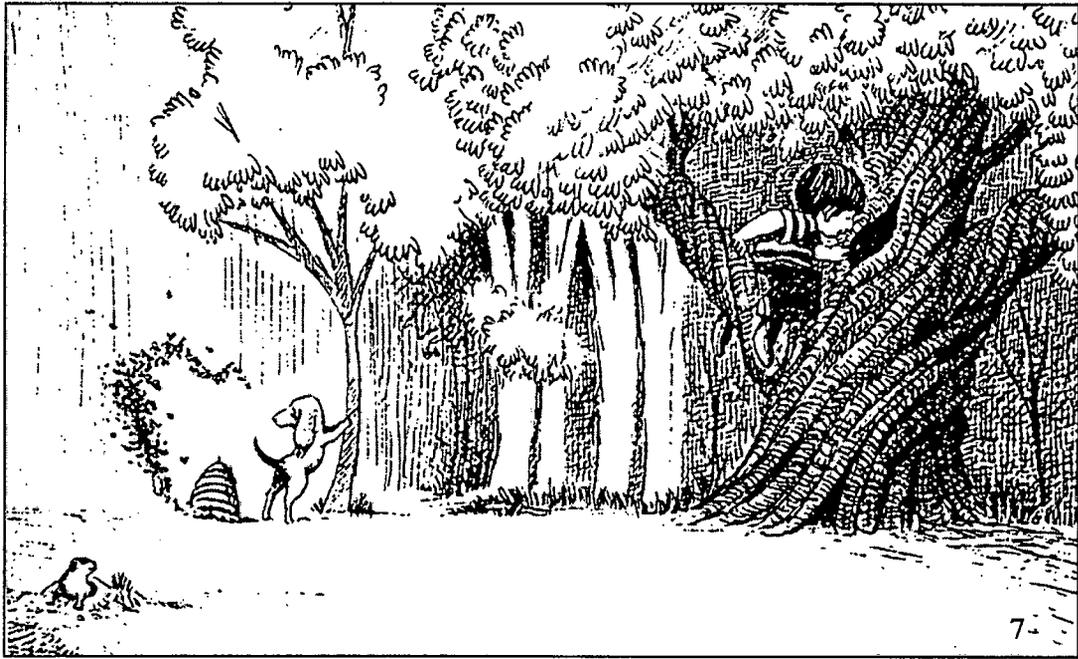


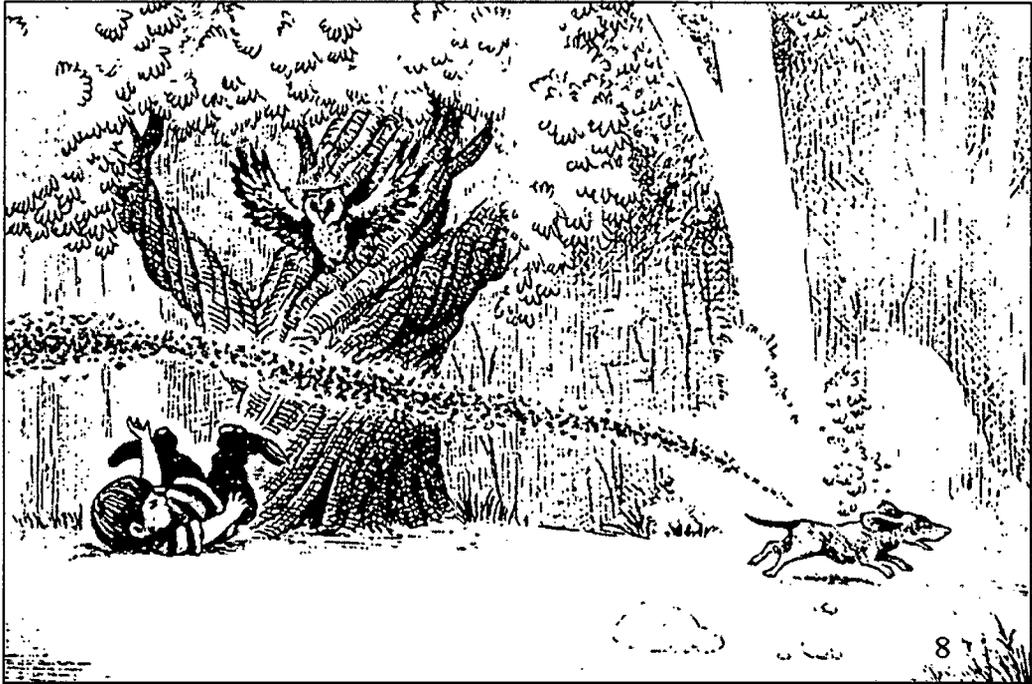
3a



3b













14a



14b



15

Anexo 2

Había una vez, en tiempos muy lejanos, un rey y una reina que nada deseaban tanto como tener una hija. 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.

La profecía se cumplió. Nació una niña muy hermosa y el rey se sintió feliz y organizó una gran fiesta. Invitó a sus parientes, amigos y conocidos y también a las hadas para que fueran generosas con su hija.

Las hadas de aquel país eran trece. Como el rey solo tenía doce platos de oro, se vio obligado a dejar fuera a una de ellas.

La fiesta fue celebrada a todo lujo. Al terminar, las hadas concedieron sus dones a la recién nacida. La primera le otorgó la bondad, la segunda la belleza, la tercera la fortuna y así cada una de ellas. Entre todas le dieron todo lo que se puede desear en este mundo.

Pero cuando once de ellas le habían dado sus dones, se presentó el hada número trece, furiosa porque no la habían invitado a la fiesta. Sin saludar ni mirar a nadie, gritó:

- Al cumplir quince años la princesa se pinchará el dedo con un huso y caerá muerta – y dicho esto se fue.

Todos quedaron aterrados. Sin embargo, el hada número doce aun no había otorgado su don. Se adelantó y dijo:

- No tengo poder para anular la fatal sentencia, aunque sí puedo atenuarla. La princesita no morirá: solo quedará profundamente dormida durante cien años.

El rey, ansioso por salvar a su hija de la desgracia que la amenazaba, ordenó que fueran quemados por ley todos los husos de su reino.

La princesa creció. Mostraba los dones concedidos por las hadas. Era hermosa, modesta, buena e inteligente. Todos quedaban encantados con ella.

Un día, poco después de haber cumplido sus quince años, la princesa quedó sola en el palacio. Aprovechó la oportunidad para explorar los lugares donde jamás había estado. Recorrió aposentos y corredores y al fin llegó a una antigua torre. Subió por la escalera de caracol y encontró una puerta que tenía llave de oro.

Dio vuelta a la llave y entró en un cuarto muy pequeño donde una anciana hilaba su lino.

-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 el huso.

Apenas lo había tocado cuando se pinchó el dedo, cayó en la cama y quedó profundamente dormida.

En ese preciso instante entraban en el palacio el rey, la reina y sus cortesanos. Se quedaron dormidos y el sueño se propagó por todo el edificio. Los caballos en el establo, las palomas en el tejado, los perros en el patio, las moscas en la pared y hasta el el fuego que llameaba en el hogar quedaron dormidos.

En torno del palacio empezó a crecer un cerco de espinos. Cada año era más alto, hasta que rodeó el edificio y terminó por cubrirlo enteramente y ocultarlo a la vista de todos.

Por todas partes se extendió la leyenda de la hermosa princesa, a quien, desde entonces, llamaron la Bella Durmiente del Bosque. Algunos príncipes intentaron atravesar el cerco y rescatarla. Pero las espinas, como si fueran manos, los aprisionaban. Quedaban sujetos a ellas sin poder soltarse y morían de hambre y sed.

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. Un anciano le contó que detrás del cerco había un palacio en el que yacía dormida una princesa con toda su corte y también que muchos príncipes habían fracasado en sus intentos por salvarla. Y el príncipe decidió salvar a la princesa.

Acababan de cumplirse los cien años. Había llegado el momento de despertar a la princesa. Cuando el hijo del rey se aproximó al cerco, las espinas se transformaron en rosas, le abrieron paso y volvieron a cerrarse tras él.

Empujó la puerta y entró al palacio en el que reinaba el silencio más absoluto. Mientras lo recorría, el príncipe podía escuchar su propia respiración.

Por último, llegó a la vieja torre en donde estaba la Bella Durmiente. Yacía en la cama, tan joven y hermosa que el príncipe no pudo resistir y se inclinó a darle un beso. En cuanto sus labios la tocaron despertó la Bella Durmiente y lo miró con ojos llenos de amor.

En ese instante despertaron el rey y la reina y los cortesanos y se miraron asombrados unos a otros. Los caballos del establo se incorporaron y sacudieron sus crines. Los perros se pusieron a ladrar y mover el rabo. Las palomas sacaron la cabeza debajo del ala y emprendieron el vuelo. Las moscas volvieron a caminar por la pared.

La Bella Durmiente y el Príncipe celebraron su boda con gran esplendor y fueron muy felices el resto de sus vidas.

Anexo 3

Guión

Una señora llega ante una puerta de un departamento y la abre con su llave. Lleva un portafolio y se tiene que notar que acaba de volver del trabajo.

Ricardo: Mariana...pero ¿qué hacés acá? ¿No te ibas a encontrar con Laura en su casa?

Mariana: Mirá, no me hablés...me salió todo mal: estaba saliendo de la oficina cuando llega el insorportable de Juan y me pide que escriba unas cartas que tenía que mandar ese mismo día. Salí, me subí al subte, anduvo dos estaciones y se descompuso.

Ricardo: Pero ¿por qué no te fuiste directamente a su casa?

Mariana: Pero ¿no me ves? cuando pudimos salir todo el mundo atropellaba, me caí al piso y me ensucié toda. No iba a ir así...

Ricardo: Bueno, por lo menos llamála y avisale...

Mariana: Ni que fuera adivina. Ayer a la mañana me llamó y me dijo: "-Cuidado con llegar tarde como siempre". Bueno, la llamo, me cambio y me voy...

Toma el teléfono, dice: hola y se cierra la imagen.

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
Dirección de Bibiliotecas