

DISCURSO REPRODUCIDO Y LA EXPRESIÓN DE LA INTENCIONALIDAD DE PERSONAJES. UNA HISTORIA RECONTADA POR NIÑOS Y JÓVENES EN EDAD ESCOLAR

REPORTED DISCOURSE AND THE EXPRESSION OF CHARACTERS' INTENTIONALITY IN A STORY-RETELLING BY SCHOOL-AGE CHILDREN AND ADOLESCENTS

Luisa Josefina Alarcón Neve
Universidad Autónoma de Querétaro, México
lalarcon@uaq.mx
0000-0002-1435-5684

Resumen

Este estudio analiza el discurso reproducido, de habla y pensamiento, y su relación con la expresión de intenciones y deseos de los personajes de un cuento recontado por niños y jóvenes mexicanos. Se compara la diversidad y frecuencia del uso de estilo directo e indirecto en 80 recuentos de niños de 1º grado (6-7 años), de 3º (8-9 años), de 6º (11-12 años) y 9º (14-15 años), bajo la premisa de que el uso del estilo indirecto, considerado lingüística y narrativamente más complejo, se incrementará con la escolarización.

Los resultados muestran disminución de estilo directo y aumento significativo de estilo indirecto, junto con una mayor expresión de intencionalidad a través de las muestras de los distintos grados. Estos resultados contrastan con el uso predominante de estilo directo y la ausencia de expresiones de intenciones y deseos en el cuento original, y muestran una reconstrucción narrativa creciente en los intercambios dialógicos de los personajes.

Palabras Clave: discurso reproducido, recuento, desarrollo tardío del lenguaje, intencionalidad, estilo indirecto

Abstract

This study analyzes reported speech and thought in Mexican school-age children's and adolescents' narratives when they express wishes and wills of characters in a story retelling. It compares diversity and frequency of direct and indirect style in 80 oral narrative retellings of 1st grade children (6-7 age), 3rd grade children (8-9 age), 6th grade children (11-12 age), and 9th grade teenagers (14-15 age), expecting a significant increase of indirect style use, linguistically and narratively more complex.

The results show a decrease of direct speech use while indirect reported speech and thought significantly increases, together with increasing willfulness expressions in the narratives from the different school level students. These tendencies contrast with a predominant use of direct speech in the original story. These findings give evidence of a progressive narrative complexity in the reconstruction of characters' dialogue.

Key words: reported speech and thought, story retelling, later language development, intentionality, indirect speech

Recibido: 20/03/2018

Aceptado: 30/10/2018

1. Introducción

El estudio que a continuación se presenta partió del interés de conocer el empleo de construcciones de discurso reproducido dentro de narraciones de niños y jóvenes mexicanos de distintos niveles escolares, cuando hacen evidente su interpretación de la intencionalidad de los personajes de un cuento previamente escuchado y que se les ha pedido que vuelvan a contar. Esta inquietud surgió durante el desarrollo de un proyecto mayor, en el que se tenían otros objetivos de investigación para el análisis de las estrategias lingüísticas en la evaluación de estados y acciones dentro de narraciones de esos mismos escolares¹. En dicho proyecto, una de las tareas de producción era precisamente la de volver a contar un cuento infantil, *Crisantemo* (Henkes 1993), que incluía una gran cantidad de diálogo entre los personajes y una importante expresión de sus sentimientos y emociones, pero una escasísima verbalización de deseos o intenciones.

Sin embargo, al trabajar con estas producciones de los participantes se observó que estos recurrían muy frecuentemente al estilo indirecto para reportar lo dicho y lo pensado por los personajes, así como a la expresión de las intenciones de dichos personajes al hablar; esto último ausente en el texto del cuento original. Además, este contraste entre el estilo discursivo del cuento original y el estilo de las nuevas producciones se incrementa progresivamente conforme se avanza en los grupos de los distintos grados escolares, al punto de que la frecuencia de expresiones de estilo directo e indirecto se invierte significativamente.

Para ejemplificar ese contraste, se muestran en (1) diversas formas de recuperar el inicio del cuento escuchado por participantes de los grupos mayores:

¹ El proyecto ha recibido financiamiento y actualmente está financiado por el Fondo de Fortalecimiento a la Investigación de la Universidad Autónoma de Querétaro, Reg. FOFI-UAQ FLL-2018-01. La base de datos se formó con el apoyo anterior de CONACYT al Proyecto de Ciencia Básica CB2012/183493.

Cuadro 1

En el cuento original	Ejemplos de la reproducción
<p>1. El día en que ella nació fue el día más feliz de la vida de sus padres.</p> <p>a. -¡Es perfecta! - <u>exclamó</u> la mamá. - Sin lugar a dudas- <u>reconoció</u> el papá. Y lo era Era absolutamente perfecta.</p> <p>-Debemos elegir un nombre adecuado para ella- <u>sugirió</u> la mamá. - Su nombre debe ser absolutamente perfecto-</p>	<p>1. <cuando una pequeña ratoncita nació> sus papás <u>se preguntaban</u> qué nombre le pondrían porque {es} su mamá <u>decía</u>: es perfecta y el padre <u>dijo</u> <es perfecto>, asintiendo a lo que acaba de decir la mamá. seguían pensando el nombre perfecto para esa pequeña ratoncita hasta que por fin lo decidieron, Crisantemo. (Niña de 6º, edad 11;7)</p> <p>1. Crisantemo era una bebé recién nacida a la que sus papas querían mucho. c. estaban pensando en el nombre que le pondrían sus padres <u>pensaban que</u> era la niña más bonita del mundo y <u>querían ponerle</u> el nombre que ella mereciera. sus padres <u>pensaron que</u> Crisantemo sería el nombre perfecto. (Joven de 9º, edad 15;5)</p>

De estas observaciones acerca de la manera en que niñas, niños y jóvenes escolarizados reconstruyen los diálogos del cuento escuchado, surge el objetivo principal del presente estudio: dar cuenta de la diversidad de expresiones de estilo directo y estilo indirecto, tanto de habla como de pensamiento, y mostrar cómo van incorporando el discurso reproducido para reportar lo dicho y pensado por los personajes de la historia previamente escuchada, incluso con la alusión a los estados mentales de esos personajes, tomando como base las reproducciones de una historia escuchada previamente por 80 escolares mexicanos de cuatro grados de Educación básica en México, (Bocaz 1996, Neira 2008).

Suponemos que las diferencias encontradas en las reconstrucciones de narradores de los distintos grados escolares se vinculan con el desarrollo del lenguaje en etapas tardías (Nippold 2007), específicamente con el desarrollo del discurso narrativo. Esta suposición se sustenta en los hallazgos de estudios sobre las características de las diversas construcciones del discurso reproducido y sobre el desarrollo y uso de estas construcciones en la narrativa infantil. Desde los trabajos de Banfield (1973, 1978, 1982) y Wierzbicka (1974), se ha destacado la diferencia sintáctica entre el estilo directo e indirecto para reportar citas de habla o pensamiento y se concluye de manera general que el estilo directo es *más básico* que el estilo indirecto. En el directo se relacionan dos cláusulas independientes, mientras que en el indirecto se recurre a la subordinación que exige movimientos deícticos y de referencias pronominales así como ajustes temporales y modales en el verbo de lo reportado o reproducido respecto al verbo que reporta (Barreras Gómez 2014, Köder y Maier 2016, Maldonado 1999, ASALE 2009, Reyes 1995). Además, el reporte directo está más vinculado con la comunicación (Banfield 1973) y por ello resulta más "teatral" (Wierzbicka 1974), mientras que el estilo indirecto es más narrativo e interpretativo, y se acerca a estilos literarios que implican

representación y no sólo reporte del habla o del pensamiento (Banfield 1973, 1978 y 1982, Reyes 1995).

En estudios sobre el uso de las distintas construcciones del discurso reportado en la producción infantil, se ha visto que la cita directa es más común que la indirecta (Ely y McCabe 1993, Hickmann *et al.* 1993, Shiro 2012), y que los niños están expuestos a una narrativa ficcional a través de cuentos infantiles tradicionales que hacen un uso frecuente y dramático del reporte de habla (Ely y McCabe 1993). Estos estilos de reproducción del discurso se distinguen en su enfoque hacia lo reportado –estilo directo– o hacia la acción misma de reportar –estilo indirecto– (Aukrust 2004, Köder y Maier 2016). Esta diferencia tiene que ver con el grado de procesamiento de quien reporta una conversación original, como pudieron observar Goodell y Sachs (1992) en su estudio sobre recuento de narrativas por niños y adultos: los niños de 4 y 6 años daban una cita a continuación de otra, haciendo que su reproducción estuviera centrada en quien hace el reporte (“reporter-centered”); los adultos procesaban las conversaciones en su totalidad y las volvían a contar a través del estilo indirecto, lo que resultaba en reproducciones centradas en el escucha (“listener-centered”), que aprovechan el propio entendimiento en el proceso de la reproducción.

A partir de esa preocupación se plantean las preguntas que guían el análisis y la discusión de los resultados del estudio que aquí se presenta:

- 1) ¿Cómo recogen los participantes los diálogos entre los personajes del cuento que se les lee y luego se les pide que lo vuelvan a contar? ¿Hasta qué punto se apegan al estilo directo de reproducción de habla predominante en el discurso del cuento original?
- 2) La inclusión del estilo indirecto en sus producciones, que no es lo usual en el cuento original, ¿aumenta significativamente con el grado escolar de los participantes?
- 3) ¿Cómo retoman las citas del pensamiento de los personajes del cuento original?
- 4) ¿Cómo se relaciona la inclusión de construcciones de estilo indirecto para recoger la voz externa e interna de los personajes con el aumento del reconocimiento y verbalización de sus intenciones, de las que no se da cuenta en el texto original?
- 5) ¿De qué manera recuperan los tipos de verbo –tanto de habla como de pensamiento– que aparecen en el cuento original para enmarcar las construcciones de discurso reportado?
- 6) Todas estas posibles diferencias entre las reproducciones de los menores y de los mayores ¿muestran un cambio de discurso de más dramático-teatral (el de los niños de 1º grado) a un discurso cada vez más narrativo e interpretativo en el proceso de volver a contar ?

Con los resultados de este estudio se pretende contribuir a la respuesta de una pregunta más general acerca de cómo se construye el discurso referido en la narración para incorporar las voces externas e internas de personajes a la trama narrativa y de qué manera se abona con ello a la construcción del

paisaje de la conciencia (Bocaz 1996, Bruner 1994 y 2004, Neira 2008) de dichos personajes.

2. Antecedentes

El discurso reproducido se basa en la acción de *citar*, que consiste en introducir “voces ajenas” en el propio discurso (Prego Vázquez 2005), aunque bien puede tratarse de una auto-cita (Maldonado 1999, Pérez 2001). Esa reconstrucción de la voz se marca con recursos lingüísticos y pragmáticos específicos: uso de verbos de habla o comunicación verbal y verbos de pensamiento, ya sea epistémicos, psicológicos e incluso de percepción (Maldonado 1999), para enmarcar lo citado; movimientos referenciales de deícticos y pronombres; manipulación de la entonación y la prosodia (Barreras Gómez 2014, Ely y McCabe 1993, Maldonado 1999).

Dentro de la narración, a través del discurso reportado se “otorga la palabra” a ciertos personajes que son importantes para la trama y, al mismo tiempo, se posiciona el narrador ante el mundo narrado (Shiro 2012).

Algunos estudiosos del desarrollo del lenguaje infantil consideran que estas prácticas discursivas han sido escasamente tratadas en investigaciones sobre adquisición lingüística (Prego Vázquez 2005, Shiro 2012), y se ha desaprovechado así la oportunidad que brinda la observación de la cita de voces ajenas para valorar tres pilares básicos del desarrollo lingüístico en edad temprana: (a) la competencia socio-comunicativa que se apoya en el uso de diversos recursos gramaticales y en las habilidades socio-pragmáticas, (b) la indexicalidad y (c) la conciencia metapragmática.

Dichos pilares del desarrollo se entrelazan en el dominio del discurso reportado o reproducido, ya que citar las voces de los personajes en la narración conlleva cambios de los puntos de anclaje contextuales que exigen ajustes de los deícticos y de los morfemas verbales de tiempo y persona. La calidad del manejo lingüístico de esos ajustes permite evaluar el desarrollo de la deixis espacio-temporal por parte de los niños, ya que solicita de ellos discriminar y relacionar los estímulos lingüísticos y no lingüísticos de un enunciado. Es por esto que el manejo de este discurso se convierte en un índice para valorar el progreso de la conciencia metapragmática infantil (Prego Vázquez 2005) que, a su vez, se relaciona con el desarrollo tardío que emerge en la edad escolar (Crespo Allende 2009).

Además, dado que los diversos tipos de cita requieren el uso y reconocimiento de verbos de habla y psicológicos como elementos de contextualización de la voz y el pensamiento ajenos, también implica un desarrollo tardío, ya que se ha visto que la aparición de los verbos de acción lingüística y mental en el repertorio verbal infantil está conectado con el desarrollo metapragmático (Fernández Pérez 2003).

A partir de los estudios que han revisado tanto la adquisición como el desarrollo de las estrategias de cita desde edad temprana se sabe que:

1) Si bien desde los dos años los niños pueden recordar conversaciones pasadas y compartirlas con sus cuidadores (Aukrust 2004, Lucariello y Nelson 1987), la cita como tal se consolida en el habla infantil alrededor de los tres

años, y su frecuencia y diversidad de uso aumentan con la edad (Ely y McCabe 1993, Özyürek 1996). Además, en la producción infantil, la aparición y la frecuencia de la reproducción del habla, al igual que el hablar sobre la lengua *per se* o sobre aspectos discursivos, dependerán de cuánto y cómo aparezcan estas prácticas en el habla de la comunidad (Aukrust 2004).

2) En la producción de niños hablantes del inglés y el francés, se ha visto que la cita directa es la que se usa más recurrentemente en edad temprana y que la cita indirecta se incorpora después de la directa en el repertorio comunicativo del niño (Ely y McCabe 1993, Hickman *et al.* 1993).

3) En la producción de niños hablantes del inglés, francés, turco y español, se ha constatado que la cita indirecta es menos utilizada que la directa, incluso en etapas escolares (Ely y McCabe 1993, Goodell y Sachs 1992, Hickman *et al.* 1993, Özyürek 1996, Shiro 2012). Por ejemplo, en el estudio de Goodell y Sachs (1992), niños de 4, 6 y 8 años mostraron una cita centrada en la acción de reportar directamente las conversaciones escuchadas, mientras que los adultos de ese estudio procesaban las conversaciones como un todo y usaban el estilo indirecto para transmitir la información, restringiendo el uso del estilo directo para lo más sobresaliente de la historia.

En estudios más recientes se ha mostrado que estas diferencias encontradas en el desarrollo del discurso reproducido en cuanto la incorporación y frecuencia de uso de citas en estilo directo e indirecto no necesariamente se corresponden con el desarrollo de la habilidad para interpretar el reporte de habla en tareas de comprensión. Por ejemplo, en el estudio de Köder y Maier (2016) se muestra que niños y adultos tienen más dificultades para identificar los distintos referentes pronominales en expresiones en estilo directo que en estilo indirecto. Por ello, distinguen estos estilos más en su naturaleza de lo reportado (estilo directo) y la acción misma de reportar (estilo indirecto).

3. Tipos de construcciones para el discurso reproducido de habla y pensamiento dentro de las narraciones de los niños: estilos directo e indirecto

A través de distintos estudios de la narrativa infantil se ha podido observar de manera general la aparición de distintas construcciones para incluir las *voces externas*, principalmente, pero también las *voces internas* de los personajes. Para la reproducción de las voces externas, lo hablado por los otros, en el discurso propio, se tiene en primer lugar las construcciones de estilo directo (ED), donde “se citan las palabras ‘textuales’ del personaje” (Shiro 2012: 127). Entre éstas, a su vez, se reconocen citas directas *sin enmarque* o “sin marco explícito” (Maldonado 1999), en las que se introduce el fragmento citado en el discurso sin explicitar un verbo de habla que sirva como introductor del discurso reproducido. Se ha observado que este tipo de citas es bastante frecuente cuando los niños relatan cuentos, ya que adoptan directamente la voz de los personajes en forma de diálogo simple y, en ocasiones, modulan su propia voz para simular la de dichos personajes (Prego Vázquez 2005).

Por supuesto, están también las citas directas *con enmarque*, dadas por la yuxtaposición entre el texto citado y el enmarque de la cita, que puede ser un verbo de habla, como *decir, exclamar, explicar, preguntar, insistir, repetir, responder* (ASALE 2009), o sea, verbos de comunicación verbal (Maldonado 1999). El enmarque indexa el cambio de voces que se produce en el discurso al reportar la voz del personaje a través del texto citado. El verbo introductor del texto citado funciona como indicio contextualizador del cambio de marco. En (2) se puede apreciar este tipo de cita, tanto en el texto original de Crisantemo (Henkes 1993) como en una reproducción del mismo.

Cuadro 2

En el cuento original	Ejemplo de la producción de recuento
2. -¡La escuela no se ha hecho para mí!- a. respondió Crisantemo.	2. Crisantemo contestó: la escuela no está hecha para mí. b. (Niña de 3º, edad 8;10)

En segundo lugar aparecen las construcciones de estilo indirecto (EI), que implican una cita indirecta de las voces de los personajes, donde se establece una relación de dependencia gramatical con respecto al verbo de habla, elemento esencial del enmarque, y se exige la transposición de deícticos de espacio o tiempo (Maldonado 1999, ASALE 2009). En el EI, el fragmento citado se presenta como una proposición subordinada sustantiva en función de complemento del verbo de enmarque. Esto impide que el texto citado mantenga el punto de anclaje de la fuente original y obliga a ajustes tanto de elementos adverbiales locativos y temporales, como a cambios de pronombres personales y modificación de los morfemas verbales de tiempo y persona para adaptarse al *yo-aquí-ahora* de la enunciación narrativa.

En (3) se ejemplifican esos ajustes, realizados al volver a contar en estilo indirecto un diálogo que originalmente está en forma de cita directa.

Cuadro 3

En el cuento original	Ejemplo de la producción de recuento
3. - ¡Bienvenida a casa!- le dijo la mamá. a. - ¡Bienvenida a casa!- le dijo el papá. - La escuela no se ha hecho para mí- respondió Crisantemo- -No les hagas caso, cariño- la consoló la mamá- ¡Son todos unos envidiosos! -¿Quién no va a tener envidia de un nombre tan bonito como el tuyo?- se preguntaba la mamá. -¿No te das cuenta de que es absolutamente perfecto?- insistía el papá.	3. entonces Crisantemo llegó con sus papás {y} y le <u>dijo que</u> la escuela no <i>estaba</i> <i>hecha para ella</i> . entonces se sintió muy triste sus papás le <u>dijeron que</u> <i>no era cierto</i> que no <i>les hiciera</i> caso a las demás niñas {que era} que su nombre <i>era perfecto</i> . (Niño de 6º, edad 11;11)

Estudios sobre el discurso reproducido o reportado (DR) en el habla infantil han podido comprobar que las citas indirectas son más tardías (Aukrust 2004, Ely y McCabe 1993, Hickmann *et al.* 1993, Prego Vázquez 2005). Este hecho se justifica por la complejidad gramatical y pragmática que supone su producción (Leech y Short 2007, Reyes 1995, Verschueren 2002). Además, el EI se considera menos objetivo y menos imitativo que el ED, y por ello más interpretativo (Leech y Short 2007, Lozano *et al.* 2009).

Sobre esa propiedad interpretativa, Banfield (1982) señala que el segundo enunciador interpreta el contenido de lo dicho por el primero, utilizando una forma proposicional y deja de lado las características discursivas del primer enunciador, como la dramatización, el histrionismo y la textura conversacional.

El discurso originalmente dialógico pasa a una forma descriptivo-narrativa, con lo que se posibilita la atribución de pensamientos a los personajes, así como la de retratarlos a través de verbos como *creer* o *pensar*, esto es, se da pie a describir la vida mental interna de los personajes (Barreras Gómez 2014).

Relacionadas con esto último, las construcciones de cita para la reproducción de las voces internas exponen los pensamientos de otros dentro del propio discurso. Al igual que en el reporte de habla, aparecen construcciones en ED, donde el verbo de enmarque es ahora un verbo de pensamiento, epistémico-psicológico-percepción, como *pensar*, *creer*, *sentir* (Maldonado 1999, Reyes 1995). Por ejemplo, en el texto original del cuento de este estudio, *Crisantemo* (Henkes 1993), aparece una única expresión de este tipo (4.a) y en la muestra de los 80 recuentos se encontró también un solo ejemplo (4.b).

Cuadro 4

En el cuento original	Ejemplo de la reproducción del cuento
4. ¡Ojalá pudiera!, pensó Crisantemo, toda a. descorazonada.	4. Crisantemo ↓muy desconsolada↓ pensó b. sí ya lo sé. (Joven de 9º, edad 15;0)

Las voces internas de los personajes son más propicias para ser expresadas a través de construcciones de EI. Véase los ejemplos en (5):

Cuadro 5

En el cuento original	Ejemplo de la reproducción del cuento
5. a. Crisantemo pensaba que su nombre era absolutamente perfecto hasta el día en que comenzó a ir al colegio.	5. pensaba que era el nombre perfecto, el b. mejor nombre que le podían haber puesto. [...] y pensaba que su nombre era perfecto hasta el día en que fue a la escuela (Niña de 6º, edad 11;7)

La cita de un pensamiento muestra una perspectiva interna y sugiere la ilusión de estar viendo la mente del personaje, por lo que exige del narrador un cierto dominio, precisamente, de la teoría de la mente (Perner 1994). Los verbos epistemológicos-psicológicos y de percepción que enmarcan la cita de los pensamientos tienden a aparecer con cláusulas subordinadas de complemento y se distinguen de los verbos de habla prototípicos en cuanto a que estos últimos aparecen más fácil y frecuentemente en yuxtaposición con lo citado (Maldonado 1999, Reyes 1995).

En el corpus del presente estudio, en algunos casos en que lo hablado por los personajes se cita en EI, aparecen expresiones referentes a la intención de los personajes al decir ciertas cosas. Esos deseos e intenciones, expresados principalmente por los verbos modales *querer* o *intentar*, o la perífrasis *tratar*

de hacer algo, forman parte del *paisaje de la conciencia*, que contribuye a la complejidad narrativa a que remite al concepto de dualidad narrativa de Bruner (1994, 2004). Esta implica, por un lado, el paisaje de la acción (*landscape of action*), constituido precisamente por la secuencia de acciones y por el otro lado, el paisaje de la conciencia (*landscape of consciousness*), dado por la expresión de lo que piensan, saben o sienten los agentes de esas acciones (Bocaz 1996, Neira 2008, Perner 1994).

Obsérvese el contraste entre el texto original y su reproducción por parte de jóvenes del grupo mayor:

Cuadros 6 -7

En el cuento original

Ejemplo de la reproducción del cuento

6. a. Josefina, Rita y Victoria miraban ahora a Crisantemo con cierta envidia...
 - Llamadme Amapola- dijo Victoria.
 - A mí Clavelito- sugirió Rita.
 - A mí Azucena- concluyó Victoria.

6. b. ahora entonces Victoria, Josefina y Rita le dijeron a Crisantemo que también querían llamarse así {con nom} que querían tener nombres de flor <como ella>, jazmín, margarita, etc.
 (Joven de 9º, edad 15;4)

7. a. - ¡Fijaos!iHasta se parece a una flor!- gritó Victoria al verla aparecer en el patio.
 - ¡Vamos a arrancarla!- propuso Rita.
 - ¡A ver cómo huele!- insistió Josefina.

7. b. Victoria, Josefina y Rita empezaron a decir que Crisantemo era un nombre de flor y incluso se parecía a un flor/ que querían arrancarla {y oler} y Ø ver a qué olía.
 (Joven de 9º, edad 15;4)

En el estudio general del discurso referido pueden encontrarse otras construcciones como el estilo indirecto libre o la referencia a actos comunicativos donde se infiere que hubo intercambios de habla pero el mensaje no se cita (Banfield 1973, 1978 y 1982, Leskiv 2009, Maldonado 1999, Pérez 2001, Wierzbicka 1974). En la presente exposición el análisis se limita a tres tipos de cita registradas consistentemente tanto en el texto original como en las 80 reproducciones de los participantes del estudio: citas de lo dicho por los personajes, presentadas en estilo directo o en estilo indirecto, y citas del pensamiento de éstos expresadas en estilo indirecto.

4. Metodología

En el estudio participaron 80 sujetos: niñas, niños y jóvenes mexicanos, monolingües en español y con desarrollo típico, de cuatro grados escolares distintos, coincidentes con las etapas tardías del desarrollo del lenguaje (Nippold 2007).

Identificación	Grado Escolar	Participantes	Edad	Género
G1	1o	20	6-7 años	Mitad
G3	3o	20	8-9 años	mujeres y
G6	6o	20	12 años	mitad
G9	9o	20	14-15 años	hombres

Tabla 1. Distribución de los participantes

Todos eran alumnos de escuelas públicas urbanas de alta demanda, dentro de la zona centro de una de las ciudades más importantes de México (Querétaro); provenían de familias de clase social media-media y media-baja.

La tarea con la que se obtuvieron las muestras fue una reproducción oral después de escuchar la lectura oralizada *en directo* del cuento de Crisantemo (Henkes 1993). Mientras la lectora iba leyendo el cuento original, el niño escuchaba y seguía la narración con una versión impresa a colores del total de las ilustraciones sin texto escrito, especialmente preparada para esta tarea, y pasaba de página a la par que la lectora avanzaba en el cuento.

Durante la reproducción los niños se apoyaron con esa versión ilustrada sin texto, y recibieron la instrucción de contar el cuento lo más parecido a cómo lo habían escuchado. La participación se llevó a cabo en sesiones individuales. Las reproducciones fueron audiograbados y posteriormente transcritos con apoyo del modelo propuesto por Berman y Slobin (1994).

Tanto en el cuento original de Crisantemo como en las 80 reproducciones del corpus se registraron las siguientes unidades de análisis:

EDH = Expresiones en *Estilo directo de habla*: citas en reporte directo de lo hablado por los personajes.

EDP = Expresiones en *Estilo directo de pensamiento*: cita directa de lo pensado por los personajes.

EIH = Expresiones en *Estilo indirecto de habla*: reproducción indirecta de lo hablado por los personajes, donde la cita se subordina al verbo de comunicación verbal de enmarque.

EIP = Expresiones en *Estilo indirecto de pensamiento*: reproducción indirecta de lo pensado por los personajes, donde la cita se subordina al verbo epistémico-psicológico o de percepción de enmarque.

VH = Verbos de habla que enmarcan los EDH y los EIH.

VP = Verbos de pensamiento que enmarcan los EDP y los EIP.

Independientemente de estas construcciones de DR registradas, que citaban tanto habla como pensamiento, se identificaron aquellas expresiones que hicieran referencia a las intenciones de los personajes al decir algo. En un estudio previo² se mostró que el texto original del cuento de Crisantemo, en lo concerniente al *paisaje de la conciencia* de sus personajes (Bocaz 1996, Neira 2008), contenía expresiones de estados mentales (EM) vinculados principalmente con sentimientos y emociones (52% de las expresiones de EM), y con pensamientos y cognición (46% de dichas expresiones), pero un mínimo de construcciones expresando deseos e intenciones (2%), mientras que en los recuentos de los niños y jóvenes deseos e intenciones aparecieron con más frecuencia (6-7%). Para los propósitos de este trabajo, era necesario recoger este último tipo de estados mentales y vincular su aparición con el progresivo cambio de discurso reportado hacia el estilo indirecto, reconocido como más interpretativo.

² Ponencia Complejidad lingüística en la expresión de pensamientos y cognición de personajes en cuentos generados por niños hispanohablantes mexicanos. *VIIIth International Conference of Language Acquisition (AEAL)*. Universitat de les Illes Balears. Palma de Mallorca, 7-9 Septiembre 2016. Producto del Proyecto de investigación de Ciencia Básica de CONACYT, CB2012/183493.

Primeramente se realizó un análisis cuantitativo y los resultados se procesaron en porcentajes para valorar la frecuencia de cada tipo de construcción respecto al total de construcciones vinculadas con el discurso reproducido (DR). Esas cuantificaciones, organizadas por muestras de cada uno de los grados escolares de los participantes (1º, 3º, 6 y 9º), se sometieron al análisis estadístico con R. También se aplicó un análisis cuantitativo de los distintos tipos de verbos de enmarque para las construcciones de EDH, EIH y EIP.

Los resultados del análisis cuantitativo, tanto porcentual como estadístico, fueron comparados y contrastados entre las distintas muestras, (a) el texto original de *Crisantemo* y (b) los cuatro conjuntos de 20 reproducciones de cada uno de los grados escolares.

También se llevó a cabo un análisis cuantitativo para valorar la diversidad de tipos de verbos de habla y de pensamiento que funcionaban como enmarque en el DR de la historia original y que fueron recuperados en cada conjunto de reproducciones.

Por último, a través de un análisis cualitativo se valora la manera en que se alude a la conciencia de los personajes por medio de la reconstrucción en EIH de los diálogos del cuento original, sobre todo, las intenciones que no están verbalizadas en el cuento original, pero sí en las reproducciones de los participantes.

5. Resultados

El orden de la discusión de resultados será el siguiente: i) lo concerniente a las construcciones para el discurso reproducido (DR) que citan el habla de los personajes, directa (EDH) o indirectamente (EIH), principalmente en la reconstrucción de las reproducciones; ii) lo respectivo a las construcciones para citar pensamientos, básicamente en estilo indirecto (EIP); iii) el uso de verbos de habla (VH) encontrados a lo largo de las muestras de reproducciones, comparándolos con los usados en el cuento original; iv) se mostrará por último, lo observado respecto de la expresión de intenciones de personajes, que constituye una innovación por parte de los niños y jóvenes al volver a contar, lo cual termina relacionándose con el aumento de la diversidad de verbos de pensamiento (VP) para el EIP.

El contraste de la distribución de expresiones de EDH y de EIH dentro del discurso reproducido (DR) del cuento original de *Crisantemo* (Corg) y en las reproducciones de los participantes de los cuatro grados escolares analizados se presenta en porcentajes en el Gráfico 1.

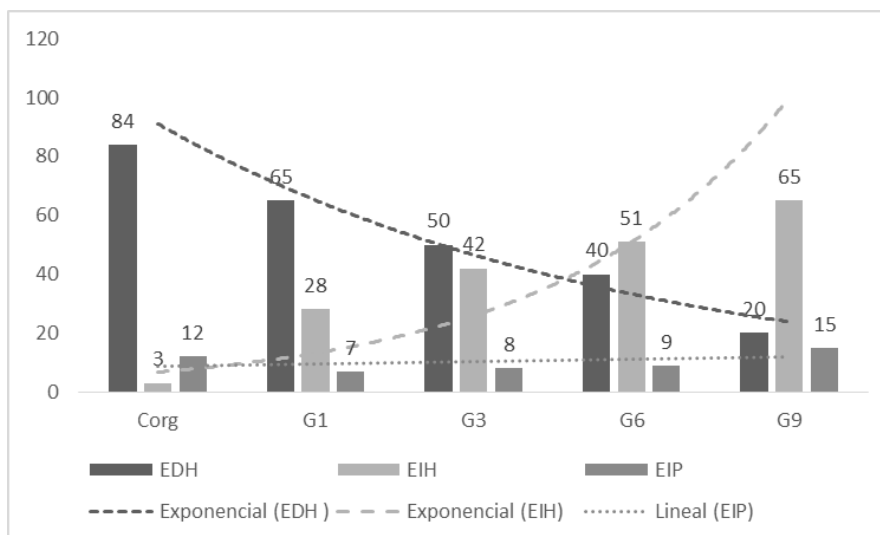


Gráfico 1. Distribución en porcentajes de la diversidad de expresiones de DR en las distintas muestras

Como puede observarse, existe un cambio importante en la recuperación, por los participantes de los cuatro grados escolares, de las construcciones de EDH de la historia escuchada, las cuales están vinculadas con un estilo de diálogo directo entre los personajes. Mientras en *Crisantemo* (Corg) el 84% de las construcciones de DR son citas directas de lo hablado por los personajes, en las reproducciones este predominio va decreciendo: 65% en las reproducciones de 1º grado, 50% en los de 3º grado, 40% en los de 6º grado, para quedar finalmente en un 20% de las construcciones de DR dentro de las reproducciones de los jóvenes de 9º grado.

Un sentido opuesto se registra respecto a las construcciones de EIH. En el cuento original de *Crisantemo* apenas representan el 3%, –confirmándose con esto el estilo dramático-teatral de la presentación de la historia (Banfield 1973, Ely y McCabe 1993, Reyes 1995, Wierzbicka 1974)– en contraste con el progresivo aumento de EIH a lo largo de las muestras de distintos grados escolares, tal como se aprecia visualmente en el Gráfico 1 (28% en G1, 42% en G3, 51% en G9). Esta distribución de expresiones de EIH muestra una naturaleza cada vez más narrativa e interpretativa del DR dentro de las reproducciones.

Resulta interesante la distribución de EDH y EIH en los grupos de en medio, G3 y G6. Si bien se observa una presencia mayor de EDH en G3, la diferencia con relación a la presencia de EIH es de sólo 8%; inversamente proporcional en G6, pues la diferencia entre la mayor cantidad de EIH con relación a EDH es de 11%. Precisamente, la intersección de las líneas de tendencia entre estas dos construcciones de DR se encuentra entre estos grupos, como se aprecia en el Gráfico 1. Esta distribución inversa es más impactante entre los grupos extremos, ya que el porcentaje de EDH en el G1 alcanza el mismo 65% que representa el EIH en el G9.

Para valorar qué tan significativas son las tendencias exponenciales que se observan en el Gráfico 1, se sometieron los datos a pruebas estadísticas con R.

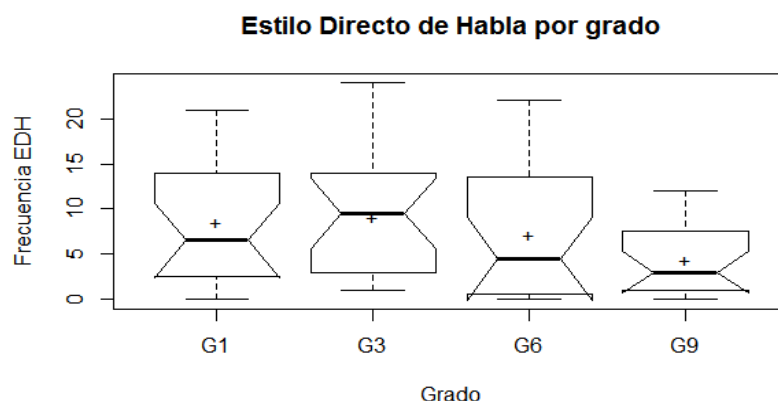


Gráfico 2. Comparación de frecuencia de EDH en las reproducciones de 1º, 3º, 6º y 9º grados

La ANOVA de una vía muestra que el uso de EDH es significativamente más bajo en la muestra de reproducciones de 9º grado (G9), con relación a lo registrado en los otros tres grupos de reproducciones ($p > 0.05$).

El test de análisis de varianza al modelo demuestra que la variable Grado tiene una tendencia a causar efecto sobre la variable EDH ($F=2.41$, 3 y 7 gl, $R^2=0.05$, $p=0.07$). La ANOVA da como resultado que sólo G3-G9 tienen tendencia a la diferencia ($p < 0.07$); el resto de pares son iguales. La prueba Tukey de bondad de ajuste verificó ese único par con diferencia significativa.

En el Gráfico 2 se puede ver también que los usos de EDH entre los 20 participantes de los grupos de 1º, 3º y 6º grados son más dispersos, se separan de sus medianas respectivas, con tendencia a una mayor presencia de ese tipo de DR en sus reproducciones, en el grupo de 1º grado y el de 6º grado, pero no el grupo de 3º grado. Lo interesante es que el uso de EDH por parte de los 20 participantes de 9º grado, además de ser significativamente menos frecuente, se muestra menos disperso con relación a su mediana.

Cuando se observa el Gráfico 1, se puede pensar que la significativa y progresiva disminución del uso de EDH en las muestras de los distintos grados escolares se compensa con un aumento del uso de EIH para volver a contar los diálogos entre los personajes del cuento original. Para comprobar si esto es así, se sometieron los datos obtenidos en las muestras de cada grado a una prueba estadística con R (Gráfico 3).

La ANOVA de una vía demuestra que la media de uso de EIH es significativamente diferente entre todos los grados. El test de análisis de varianza al modelo demuestra entonces que la variable Grado sí tiene efecto sobre la variable EIH ($F=15.37$, 3 y 76 gl, $R^2=0.35$, $p < 0.001$).

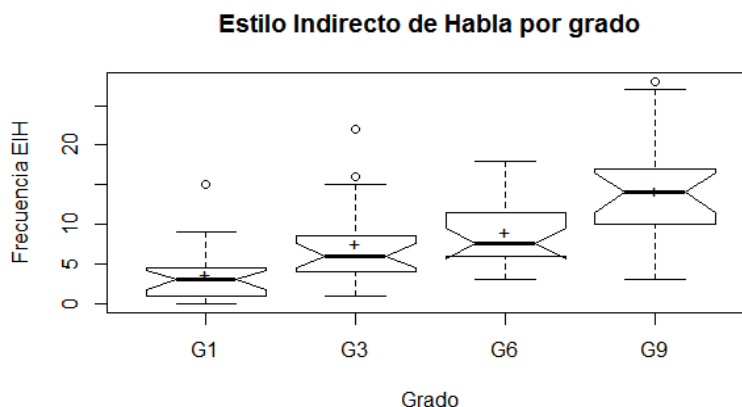


Gráfico 3. Comparación de frecuencia de EIH en las reproducciones de 1º, 3º, 6º y 9º grados

La prueba Tukey de bondad de ajuste demuestra que solo dos pares de grupos no tienen diferencia significativa: G1 y G3, por un lado, y G3 y G6, por el otro. En cambio, los pares G1-G6, G1-G9, G3-G9 y G6-G9 tienen diferencias estadísticamente significativas.

Así que el progresivo aumento del uso de construcciones de EIH para recuperar el DR del cuento original, sí resulta significativo, como ya se apreciaba en la línea de tendencia exponencial del Gráfico 1. Además, en el Gráfico 3, se observa como el comportamiento de uso de EIH, por parte de los 20 participantes de cada grupo, es muy similar y cercano a la mediana correspondiente. En (8) se muestra un ejemplo de esta reproducción en EIH.

Cuadro 8

En el cuento original

8. a. - Debemos elegir un nombre adecuado para ella- sugirió la mamá.
 - Su nombre debe ser absolutamente perfecto -
 indicó el papá.
 Y así fue.
 Crisantemo. Sus padres le pusieron Crisantemo

Ejemplo de la producción de recuento

8. b. y la mamá dijo que le tenían que poner un nombre que fuera perfecto.
 y el papá dijo que tenía que ser muy perfecto.
 le pusieron Crisantemo porque dijeron que ése era un nombre hermoso para ella
 (Niña de 3º grado)

La cita de los pensamientos de los personajes, en el cuento original de Crisantemo como en los 80 recuentos de la muestra, prácticamente se presenta en estilo indirecto (EIP). En el ejemplo (4) del apartado 3, se mostró el único ejemplo de cita de pensamiento en estilo directo dentro del cuento original, y el único ejemplo dentro de la muestra, en un recuento de los participantes mayores. Por ello, la revisión de las construcciones de DR para citar las voces internas se basa exclusivamente en EIP.

Se observa en el Gráfico 1 que la proporción de su uso es bastante similar entre todas las muestras (7% en G1, 8% en G3, 9% en G6, 15% en G9), e incluso en el cuento original de Crisantemo (12%), lo que visualmente se aprecia con la horizontalidad de la línea de tendencia. Para corroborar esta similitud, se sometieron los resultados también a prueba estadística con R (Gráfico 4).

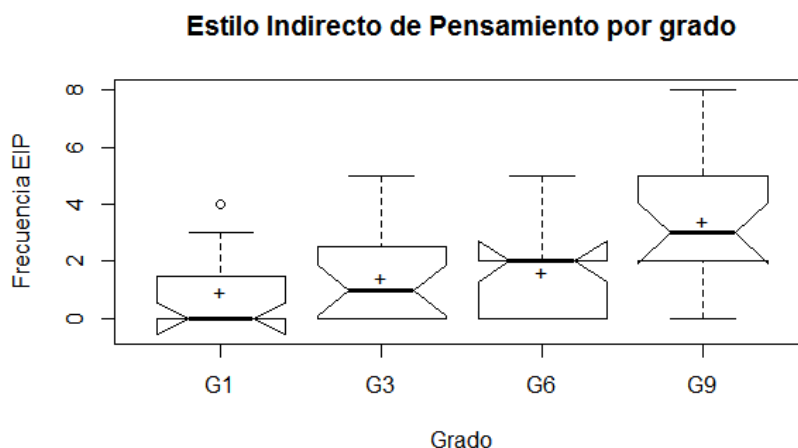


Gráfico 4. Comparación de frecuencia de EIP en las reproducciones de 1º, 3º, 6º y 9º grados

La ANOVA de una vía muestra que existe diferencia significativa solamente entre las medias de G1 y G9 ($F=7.74$, 3 y 76 gl, $R^2=0.20$, $p<0.001$). La prueba Tukey de bondad de ajuste confirma esa única diferencia significativa entre los usos de EIP por parte de los niños menores y los jóvenes mayores (G1-G9 $p<0.001$). Con un test post-hoc se demostró que la variable Grado tiene efecto significativo ($p<0.001$) sobre la variable EIP. La prueba Tukey confirmó que hay diferencia en las medias de los grupos G1-G9 ($p<0.001$), pero también entre G3-G9 ($p<0.01$) y G6-G9 ($p<0.01$).

Cuadro 9

En el cuento original	Ejemplo de la producción de recuento
9.a. Crisantemo <u>pensaba que</u> su nombre era absolutamente perfecto....	9.b. <u>pensaba {que:} que</u> era {su} {el} el mejor nombre (Niña de 1º grado)
	9.c. <u>se dio cuenta de que</u> su nombre era maravilloso (Joven de 9º grado)

A continuación se expondrán los resultados del análisis de los VH que se encontraron en los distintos grupos de reproducciones, y su comparación con aquellos que aparecen en el cuento original. Se comienza con la revisión de los VH para las construcciones de EDH.

Para identificar los verbos introductorios de las citas de habla, consideramos los criterios señalado por Maldonado (1999) y por Reyes (1995): son aquellos que expresan las actividades verbales que los seres humanos (o entidades humanizadas) realizan con intención de comunicar algo a alguien, por ello, el referente de su sujeto y de su posible objeto indirecto es típicamente humano (o animales humanizados, en el caso de los cuentos), y su objeto directo se refiere al producto del acto verbal. Son verbos activos que pueden usarse parentéticamente, como en las citas en EDH, y no tiene valor factivo, es decir, no presuponen la verdad de sus complementos.

Algunos de los verbos de comunicación, además de introducir una cita pueden agregar a la reproducción otra información o evaluación, como puede ser la diferencia entre *decir* y *asegurar*, o *decir* e *insistir*.

En la Tabla 2 se muestra la distribución del uso de estos verbos para enmarcar el 66% de las citas en EDH dentro del cuento original Crisantemo.

Total VH	Tipos	Frecuencias	Porcentaje
38	14	decir	14 0.37
		preguntar	4 0.11
		insistir, responder	3 c/u 0.08*
		exclamar, gritar, indicar, sugerir	2 c/u 0.05*
		explicar, llamar, murmurar, proponer, replicar, cantar a coro	1 c/u 0.03 *
			* respectivamente

Tabla 2. Tipos de VH y su proporción de uso para EDH en Crisantemo

También se registraron otros verbos que no son propiamente de habla, pero que de cierta forma enmarcan las citas de EDH, como si la forma *diciendo* quedara implícita en la construcción: *añadir*, *agregar*, *extrañarse*, *concluir*, *consolar*, *continuar*, *interrumpir*, *reconocer*. Estos tipos de verbos acompañan el 17% de las citas en EDH (Obsérvese el ejemplo en 10).

Cuadro 10

10. -No les hagas caso, cariño - la *consoló* la mamá.

El restante 17% de las citas en EDH dentro del cuento original de Crisantemo aparecen sin enmarque (Véase 11).

Cuadro 11

11. - ¡Bienvenida a casa!- le *dijo* su papá (EDH con verbo de habla)
- ¡La escuela no se ha hecho para mí! - *respondió* Crisantemo. (EDH con verbo de habla)
Mi nombre es muy largo. Casi no me cabe en la tarjeta. ¡Y, además, es el nombre de una flor! (ED sin enmarque)

Por su parte, la distribución de los tipos de VH para el enmarque de las citas en EDH dentro de las reproducciones de los distintos grados escolares es mostrada en la Tabla 3. Se observa una predominancia de *decir* como VH de enmarque de las construcciones de EDH en todas las muestras de reproducción, a pesar de que la diversidad de tipos va aumentando. Estos VH acompañan a la mayoría de las citas en EDH en todos los grupos de reproducción: el 88% en G1, 92% en G3, 82% en G6, y 84% en G9.

Únicamente en las reproducciones de 3º grado (G3) y en las de 6º grado (G6) se encontraron verbos que no son de habla, y que como en el original de Crisantemo acompañan la cita directa: *consolar*, *burlar*.

El porcentaje de EDH sin enmarque varía entre los grupos. En G1, las reproducciones de los más pequeños, el 12% de las citas directas aparecen sin VH que las introduzca; en G3, solo el 7% muestra esta condición. En las reproducciones de los mayores, el porcentaje de EDH sin enmarque es muy similar a lo visto en el cuento original: 17% en G6 y 16% en G9.

Grado	Total VH	Tipos	Frecuencias	Porcentaje	
G1	151	7	decir	134	0.89
			responder	6	0.04
			exclamar, preguntar, replicar	2 c/u	0.01 *
			gritar	1	
G3	170	11	decir	144	0.85
			responder	8	0.05
			repetir	4	0.02
			exclamar, llamar	3 c/u	0.02 *
			hablar, preguntar, susurrar	2 c/u	
			contestar, gritar	1 c/u	0.01 *
G6	118	9	decir	103	0.87
			exclamar	4	0.03
			preguntar, responder	3	0.03 *
			contestar, gritar, llamar, murmurar, susurrar	1 c/u	0.01 *
G9	72	13	decir	51	0.71
			responder	5	0.07
			contestar, gritar, insistir, preguntar, repetir	2 c/u	0.03 *
			llamar, mencionar, murmurar, replicar, susurrar	1 c/u	0.01 *

* respectivamente

Tabla 3. Tipos de VH y su proporción de uso para EDH en loas Reproducciones

Comparando las Tablas 2 y 3 se puede apreciar cómo niños y jóvenes en la tarea de reproducción recuperaron algunos VH de enmarque usados en el cuento original para las construcciones de EDH, sin embargo, en la muestra de los mayores aparecen nuevos verbos, como *contestar*, *mencionar* o *susurrar*. Otros verbos del cuento original no fueron retomados por ninguno de los 80 participantes, como es el caso de *proponer* o el compuesto *cantar a coro*.

A continuación se muestran ejemplos de las distintas muestras de participantes, en ellos se constata que si bien aparecen otros verbos, *decir* es fundamental para la reproducción de las voces de los personajes del cuento original.

Cuadro 12

- | | |
|--|---|
| <p>12. los papás le <i>dijeron</i>
 a. Ø bienvenida hija
 {y Ri} y Crisantemo respondió
 la escuela no está hecha para mí
 (Niño de 3º grado)</p> | <p>12. entonces la maestra <i>dijo</i>
 b. {qué pasa} ¿qué pasa aquí?
 ¿qué da tanta risa?
 y entonces Victoria contestó
 simplemente es el nombre de Crisantemo
 que tiene {muchos} muchas letras
 y es el nombre de una flor
 (Niño de 6º grado)</p> |
|--|---|

En cuanto a la manera en que se presenta el uso de EIH para dar cuenta del DR, en el Gráfico 1 quedó de manifiesto la ínfima presencia de estas construcciones en Crisantemo (3% del total de construcciones de DR).

En los siguientes ejemplos se muestran los dos únicos ejemplos y sus verbos de enmarque, *indicar* y *decir*.

Cuadros 13 -14

13. Durante la siesta, Victoria levantó la mano para indicarle a la señorita Charo que el nombre de Crisantemo tenía diez letras! ¡D-I-E-Z!

14. Dicen que me parezco a una flor.

En cambio, en las reproducciones de los participantes, ha quedado demostrado que las construcciones de EIH son cada vez más frecuentes. La Tabla 4 muestra la diversidad de verbos que enmarcan las construcciones de EIH.

Nuevamente se observa que el verbo predominante para enmarcar las construcciones es *decir*. Sin embargo, la diversidad de tipos de verbos que se encuentra en las reproducciones de los niños y jóvenes mayores es mucho mayor que en la muestra de los más pequeños.

Además, mientras para EDH los tipos de verbos registrados en las reproducciones de 9º grado no suman el doble de los registrados en las reproducciones de 1º (Tabla 3), en el caso de EIH casi se cuadriplica la diversidad de verbos, aunque sigue predominando el verbo *decir* (Tabla 4).

Grado	Total VH	Tipos	Frecuencias	Porcentaje	
G1	73	5	decir	69	0.95
			explicar, pedir, preguntar, responder	1 c/u	0.01*
G3	144	6	decir	137	0.95
			contestar, preguntar	2 c/u	
			expresar, repetir, responder	1 c/u	0.01*
G6	173	10	decir	152	0.88
			preguntar	9	0.05
			explicar	3	0.02
			contestar, exclamar, contar	2 c/u	
			murmurar, quejar, repetir, susurrar	1 c/u	0.01*
G9	277	19	decir	211	0.76
			preguntar	20	0.07
			contestar	10	0.04
			comentar, exclamar	7 c/u	0.03*
			replicar, responder	3 c/u	
			explicar, hacer mención, insistir, susurrar	2 c/u	0.01*
			asegurar, contar, contradecir, gritar, mencionar, pedir, repetir, reprochar	1 c/u	0.003*

* respectivamente

Tabla 4. Tipos de VH y su proporción de uso para EIH en las Reproducciones

Aunque no se esperaba, debido a la naturaleza de la construcción de EIH, aparecieron citas con el nexos subordinante *que* y los ajustes de tiempo, deícticos y pronombres exigidos por el EIH, pero sin verbo de enmarque. En G1 no sucedió, en G3 un 3% de estas construcciones apareció sin VH; en G6 un 5%, y en G9 un 2%.

El significativo aumento de EIH para dar cuenta del DR en el proceso de volver a contar la historia original se relaciona con el aumento de la interpretación que los niños hacen de los deseos e intenciones de los personajes interlocutores de los diálogos que se recuperan del cuento original. Sobre las intenciones de los personajes al decir tal o cual cosa, se recogieron expresiones con explícita declaración de esa intencionalidad. En la Tabla 5 se muestra esa progresiva aparición tanto en número de expresiones como en número de reproducciones donde se encuentran.

Reproducciones	Expresiones intencionalidad	Número de reproducciones en que aparecen
G1	10	7 (35%)
G3	24	14 (70%)
G6	23	15 (75%)
G9	31	15 (75%)

Tabla 5. Manifestación de la intencionalidad de los personajes en las reproducciones por grado

Mientras que menos de la mitad de los participantes más pequeños –los de 1^{er}. grado–, recurrió a esta estrategia para perfilar la conciencia de los personajes, a partir de 3^o grado, la mayoría de los narradores ya la usan, aun cuando no está presente en el cuento original.

Cuadros 15 - 16 - 17

EDH en Crisantemo

15. a. - *iLa escuela no se ha hecho para mí!* - respondió Crisantemo -. *Mi nombre es muy largo. Casi no me cabe en la tarjeta. ¡Y, además, es el nombre de una flor!*
16. a. *iFijaos! ¡hasta se parece a una flor!*- gritó Victoria al verla aparecer en el patio.
- *iVamos a arrancarla!*- propuso Rita.
- *iA ver cómo huele!*- insistió Josefina.
17. a. Josefina, Rita y Victoria miraban ahora a Crisantemo con cierta envidia...
- *Llamadme Amapola*- dijo Victoria.
- *A mí Clavelito*- sugirió Rita.
- *A mí Azucena*- concluyó Victoria.

EIH con intencionalidad expresa en recuentos

15. b. le dijo a sus papás que no *quería volver* a la escuela porque todos se burlaban de ella.
(Recuento de un joven de 9^o grado)
16. b. Victoria, Rita y Josefina le dijeron lo mismo que era un nombre asqueroso que era de una flor que la *querían oler para ver* cuál era su olor.
(Joven de 9^o grado)
17. b. ahora entonces Victoria, Josefina y Rita le dijeron a Crisantemo que también *querían llamarse* así {con nom} que *querían tener* nombres de flor <como ella>, jazmín, margarita, etc.
(Joven (hombre) de 9^o)

En los antecedentes y en la fundamentación teórica se ha discutido que el uso de EIH implica un texto más narrativo e interpretativo, que aquel en donde predomina el EDH, que resulta en un texto más dramático-teatral e histriónico,

con reproducciones “literales” del discurso (Pérez 2001). Precisamente, en el plano narrativo es que se ubica el *paisaje de la conciencia* de los personajes (Bruner 1994, 2004). A través del uso de EIH en las reproducciones, los narradores han encontrado una manera más inmediata de poner de manifiesto lo que desean e intentan los personajes de la historia que deben reconstruir (Bocaz 1996, Neira 2008, Perner 1994). Esto se vincula con la presencia de citas de pensamiento en EIP, que si bien aparecen en el cuento original, como se mostró en el Gráfico 1, la variedad es muy escueta: prácticamente se repiten las mismas expresiones, y están dadas por sólo dos VP (*pensar que* +[pensamiento citado], *estar convencida de que* +[pensamiento citado]). En cambio, en las reproducciones se manifiesta una diversidad de expresiones en EIP, que trae consigo también una mayor variedad de verbos psicológicos, epistémicos y de percepción, como se muestra en la Tabla 6.

En todos las reproducciones	En los de G1, G3, G6	Únicos ejemplares
<i>pensar que, saber que, creer que, sentir que</i> +[pensamiento citado]	<i>estar convencida/ segura de que</i> +[pensamiento citado]	<i>imaginar que</i> (G1), <i>convencerse de que</i> (G6), <i>entender que, darse cuenta de que</i> (G9) +[pensamiento citado]

Tabla 6. Tipos de VP (epistémicos-psicológicos-percepción) para citas en EIP

A través del EIP se recrea la ilusión de estar viendo el interior mental de los personajes (Leech y Short 2007, Lozano *et al.* 2009), y esto abona a la construcción del paisaje de la conciencia (Bocaz 1996, Bruner 1994 y 2004, Neira 2008), lo que exige, por parte de los narradores, el dominio de la teoría de la mente (Perner 1994).

6. Conclusiones

La observación del desarrollo del discurso reproducido en las etapas tardías del lenguaje permite estudiar muchas aristas interesantes del manejo de recursos lingüísticos y pragmáticos, y de la capacidad de reconocer estados mentales en terceros, en este caso, los personajes, tal y como lo advierten estudiosos del lenguaje y discurso infantil (Crespo Allende 2009, Fernández Pérez 2003, Prego Vázquez 2005, Shiro 2012). Con los hallazgos del presente estudio se contribuye al conocimiento de la construcción del discurso referido para incorporar las voces de personajes a la trama narrativa y su impacto en el *paisaje de la conciencia* de dichos personajes (Bocaz 1996, Neira 2008).

En cuanto a la manera en que los participantes del estudio recogen la gran cantidad de diálogos entre los personajes del cuento que se les lee y se les pide volver a contar, se puede afirmar que, aun cuando los niños de 1º y 3º grados (G1 y G2) usaron más EDH que EIH para volver a contarlos, la diferencia encontrada entre las proporciones de estos tipos de construcción es mucho menor que el contraste hallado en el cuento original. Se pudo corroborar estadísticamente el progresivo aumento de EIH y el decremento de EDH, lo que aleja los recuentos del estilo original del cuento escuchado.

Se destacó la interesante distribución de construcciones de DR en los grupos de en medio, G3 y G6, en los que se observó un uso de EDH y de EIH inversamente proporcional, con una diferencia aproximada al 10%, lo que en el Gráfico 1 se aprecia con la intersección de las líneas de tendencia exponencial de estas dos construcciones de DR, ubicada precisamente entre estos grupos, 3º y 6º grados. Parece que esta segunda parte de la Escuela Primaria es clave para el desarrollo de una incorporación más narrativa de voces externas e internas en el discurso. Se abre aquí un área de oportunidad para más investigación sobre lo que sucede en los tres últimos años de este nivel educativo, cuando otros procesos escolares iniciales también se están afinando y consolidando.

Respecto a cómo fueron recuperados los tipos de VH de enmarque que aparecían en el cuento escuchado, se pudo constatar la predominancia de *decir* para las construcciones de EDH, si bien su predominio va disminuyendo progresivamente. A la vez, aparecen diferentes tipos de VH en la muestra de los mayores, pero esa diversidad no llegó ni siquiera a duplicar lo encontrado en los recuentos de los escolares menores. En cambio, en el caso de los VH para las construcciones de EIH se pudo constatar entre los distintos grupos una mayor diversidad de verbos que casi se cuadruplica.

En la recuperación de algunos de los verbos de enmarque usados en el cuento original de *Crisantemo*, muchos no fueron retomados por ninguno de los 80 participantes.

Al mismo tiempo, en las reproducciones de los participantes mayores, aparecieron verbos que no se encontraban en el cuento original. Esto muestra una autonomía en la tarea de reproducir por parte de los participantes mayores que invita a seguir siendo estudiada en nuevas investigaciones, junto con su libertad para reconstruir las voces de los personajes a través de un DR más indirecto, más interpretativo, más creativo.

Si bien, el uso de construcciones de EIP en la proporción del DR tanto del cuento original como del total de las muestras es similar, llama la atención que en las reproducciones se observa una progresiva incorporación de mayor diversidad de VP y de tipos de construcciones para citar pensamientos. Dicho aumento dentro de las reproducciones coincide con la creciente verbalización de los deseos e intenciones de unos personajes al decirles a otros personajes tal o cual cosa, siempre en construcciones de EIH. Esto evidencia una narración interpretativa de los intercambios dialógicos del cuento original en el proceso de volver a contar. Asimismo, se pudo detectar que eran ciertos episodios del cuento original los que provocaron el reconocimiento de intenciones de los personajes al "hablar"; no sucedió así con los diálogos en otros episodios del cuento. Queda pendiente una revisión detallada de las características de esos episodios para dar cuenta de qué es lo que motiva y condiciona la expresión de la intencionalidad.

Definitivamente, la creciente proporción de construcciones de estilo indirecto en las reproducciones de los mayores, muestra un cambio de discurso de más dramático-teatral e histriónico (Banfield 1982) a un discurso cada vez más narrativo e interpretativo en el proceso de reproducir las conversaciones escuchadas en el cuento original.

Se pasa de una cita centrada en la acción de reportar directamente los intercambios comunicativos, a una reproducción basada en la consideración de las conversaciones como un todo (Goodell y Sachs 1992). Se comprueba que el discurso originalmente dialógico se recupera de una manera descriptiva-narrativa (Pérez 2001), y ello permite a los jóvenes narradores describir la vida interna mental de los personajes (Barreras Gómez 2014).

Referencias bibliográficas

- ASALE (Asociación de Academias de la Lengua Española). 2009. *Nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa.
- Aukrust, Vibeke Grøver. 2004. Talk about talk with young children: Pragmatic socialization in two communities in Norway and the US, *Journal of Child Language*, 31,1: 177-201.
- Banfield, Ann. 1973. Narrative style and the grammar of direct and indirect speech, *Foundations of Language*, 10,1: 1-39.
- Banfield, Ann. 1978. Where epistemology, style, and grammar meet literary history: The development of represented speech and thought, *New Literary History*, 9,3: 415-454.
- Banfield, Ann. 1982. *Unspeakable sentences. Narration and representation in the language of fiction*, Londres, Routledge & Kegan Paul.
- Barreras Gómez, Asunción. 2014. *El estudio literario de la narración breve y su utilización en el contexto docente*, Logroño, Universidad de la Rioja.
- Berman, Ruth A. y Dan I. Slobin. 1994. *Relating events in narrative*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum.
- Bocaz, Aurora. 1996. El paisaje de la conciencia en la producción de las narraciones infantiles, *Lenguas Modernas*, 23: 49-70.
- Bruner, Jerome. 1994. *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*, Madrid, Gedisa.
- Bruner, Jerome. 2004. Life as Narrative, *Social Research*, 71,3: 691-710.
- Crespo Allende, Nina. 2009. La medición de la conciencia metapragmática de los niños: resolviendo la ambigüedad en la comprensión oral, *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 47,2: 69-88.
- Ely, Richard y Allyssa McCabe. 1993. Remembered Voices, *Journal of Child Language*, 20,3: 671-96.
- Fernández Pérez, Milagros. 2003. Dinamismo construccional en el lenguaje infantil y teoría lingüística, *Estudios de Lingüística (ELUA)*, 17: 273-287.
- Goodell, Elizabeth W. y Jacqueline Sachs. 1992. Direct and indirect speech in children's retold narratives, *Discourse Processes*, 15: 395-422.
- Henkes, Kevin. 1993. *Crisantemo*, León, Everest.
- Hickmann, Maya, Christian Champaud y Dominique Bassano. 1993. Pragmatics and metapragmatics in the development of epistemic modality: evidence from French children's reports of think-statements, *First Language*, 13: 359-389.
- Köder, Franziska y Emar Maier. 2016. Children mix direct and indirect speech: evidence from pronoun comprehension, *Journal of Child Language*, 43,4: 843-866.

- Leech, Geoffrey y Mick H. Short. 2007. *Style in fiction. A linguistic introduction to English fictional prose* (Second Ed.), London, Longman.
- Leskiv, Alina. 2009. The literary phenomenon of free indirect speech, *Studia Anglica Rsoviensia*, 6: 51-58.
- Lozano, Jorge, Cristina Peña-Marín y Gonzalo Abril. 2009. *Análisis del discurso: hacia una semiótica de la interacción textual*, Madrid, Cátedra.
- Lucariello, Joan M. y Katherin Nelson. 1987. Remember and planning talk between mothers and children, *Discourse Processes*, 10: 457-472.
- Maldonado, Concepción. 1999. Discurso directo y discurso indirecto, en I. Bosque y V. Demonte (dir.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Vol. 3, Madrid, Espasa: 3549-3595.
- Neira, Patricia. 2008. Diferencias de género en la construcción del paisaje de la conciencia en narraciones orales infantiles, *Cyber Humanitatis*, 45. [en línea] Disponible en <https://revistapsicologia.uchile.cl/index.php/RCH/article/view/5959/5826>
- Nippold, Marilyn A. 2007. *Later language development: School-age children, adolescents, and young adults*, Austin, Pro-Ed.
- Özyürek, Asli. 1996. How children talk about a conversation, *Journal of Child Language*, 23,3: 693-714.
- Pérez, Sara Isabel. 2001. Modalidad, polifonía y discurso: análisis de algunas inferencias lingüísticas, en J. García Fajardo (ed.), *Semántica, oración y enunciado*, México, El Colegio de México: 115-133.
- Perner, Josef. 1994. *La comprensión de la mente representacional*, Barcelona, Gedisa.
- Prego Vázquez, Gabriela. 2005. Recursos gramaticales y dinámicas interaccionales. La protofunción discursiva "cita" en el habla infantil, en E. Serra Alegre y M. Veyrat Rigat (eds.), *Estudios de lingüística clínica. Problemas de eficacia comunicativa. Descripción, detección, rehabilitación*, Vol. 4, Valencia, Universitat de Valencia: 139-159.
- Reyes, Graciela. 1995. *Los procedimientos de cita: estilo directo y estilo indirecto*, Madrid, Arco/Libros.
- Shiro, Martha. 2012. Y entonces le dijo... La representación del habla en las narraciones de niños venezolanos, *Boletín de Lingüística*, XXIV, 37-38: 119-143.
- Verschueren, Jef. 2002. *Para entender la Pragmática*, Madrid, Gredos.
- Wierzbicka, Anna. 1974. The semantics of direct and indirect discourse, *Paper in Linguistics*, 7,3-4: 267-307.

Luisa Josefina Alarcón Neve es la única responsable de la elaboración y redacción de esta investigación.