

***Y ENTONCES LE DIJO...* LA REPRESENTACIÓN DEL HABLA EN LAS NARRACIONES DE NIÑOS VENEZOLANOS**

Martha Shiro

Universidad Central de Venezuela
shiromartha@gmail.com

RESUMEN

En este trabajo me planteo examinar cómo los niños entre 6 y 11 años construyen la interacción entre los personajes, por medio del discurso reportado, en narraciones orales de ficción y de experiencia personal. Los resultados sugieren que los niños aumentan el uso del discurso reportado con la edad. El tipo de reporte más usado es el directo y la función discursiva predominante es evaluativa. Las narraciones de ficción se caracterizan por un uso más abundante del reporte que las de experiencia personal. Los relatos de los niños contienen un número considerablemente mayor de reportes que los de las niñas y esta diferencia aumenta con la edad. El nivel socioeconómico también hace una diferencia, puesto que los narradores de nivel alto usan más reporte que sus pares de nivel bajo. Se discuten las implicaciones metodológicas y educativas de estos hallazgos relacionados con el desarrollo de la competencia discursiva.

PALABRAS CLAVE: discurso reportado, narraciones de ficción y de experiencia personal, desarrollo de la competencia discursiva

ABSTRACT

Six to eleven year-old children's ability to use reported speech is examined in this study, in order to determine how they construct character interaction in their oral narratives of fiction and personal experience. The results suggest that as children grow older, they use more reported speech. Direct report is the most common type of reporting and its most pervasive discursive function is evaluative. Fictional stories contain more reported speech than personal experience narratives. Boys use more reported speech than girls and the difference increases with age. Socioeconomic status (SES) also affects the use of reported speech, as higher SES children include more reporting in narratives than their low SES peers. The methodological and educational implications of these findings related to the development of discourse competence are discussed.

KEY WORDS: reported speech, fictional and personal experience narratives, development of discourse competence

INTRODUCCIÓN

En los estudios del desarrollo del lenguaje desde una perspectiva pragmática, se adopta un enfoque integrador de las teorías lingüísticas y se resalta el papel del contexto en la adquisición de las habilidades discursivas (Ninio y Snow 1996). Por tanto, en el marco de un enfoque pragmático, es posible responder a preguntas acerca de cómo se combinan las diferentes destrezas (fonológicas, gramaticales, léxicas y pragmáticas) y de cómo influyen unas en el desarrollo de las otras. Los seres humanos participamos en interacciones de diferentes tipos, desde el nacimiento o tal vez hasta desde antes (puesto que los estudios sugieren que el sentido del oído se desarrolla antes del nacimiento (Locke 1993)). Un rasgo fundamental en la comunicación consiste en identificar y/o (co)construir el género discursivo apropiado para el evento comunicativo en el que se encuentran los participantes (el/los emisor(es) y el/los destinatario(s)), lo cual constituye un aspecto indispensable de la competencia discursiva (Bakhtin 1986, Scollon y Scollon 1981, Shiro 2012). En los procesos de socialización por los que pasan los niños para convertirse en miembros plenos de las comunidades de habla en las que participan, ellos deben aprender a producir de manera apropiada los géneros discursivos que manejan los hablantes. Actualmente, se sabe que, todavía antes de poder producir las primeras palabras, los infantes participan en interacciones con el/la cuidador/a principal. De esta manera, se familiarizan con la toma de turnos que caracteriza la conversación cotidiana, las señales que indican el inicio y el final de un turno, las que permiten a un hablante en particular tomar la palabra o las que caracterizan el propósito de los enunciados y las respuestas aceptables en términos de los pares adyacentes (Sacks *et al.* 1974). Los niños aprenden así, desde muy temprano, a participar en conversaciones (Snow 1977). Puesto que, en la interacción diaria, están expuestos también a otros géneros discursivos, como la narración o la argumentación, por ejemplo, los inicios de estos otros géneros discursivos aparecen de igual manera en la interacción temprana (Hudson y Shapiro 1991).

En este trabajo presento un análisis de algunos rasgos que se consideran típicos de la conversación, como lo son el intercambio dialógico entre dos o más participantes, y la representación de este tipo de interacción en otro género discursivo, como lo es la narración.

1. LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Para determinar cómo se representa el habla de los personajes en el discurso narrativo, me planteo responder a las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cómo reflejan los niños el diálogo entre los personajes del relato?
2. ¿Qué efecto tienen la edad, el sexo y el nivel socioeconómico de los hablantes en el desarrollo de las habilidades relacionadas con la representación del habla en el discurso narrativo?
3. ¿Qué efecto tiene el contexto discursivo en la representación del diálogo entre los personajes del relato?

2. LA NARRACIÓN EN EL DIÁLOGO

Se ha mencionado que los primeros pasos que el niño da en la producción del discurso narrativo se enmarcan en la conversación con un adulto. Generalmente, el contexto propicio para que el adulto y el niño co-construyan un relato se produce cuando se habla de acontecimientos del pasado o se crea o relata acerca de un mundo ficticio, como suele ocurrir en los cuentos infantiles. En las etapas iniciales, son los adultos los que comienzan este tipo de construcción discursiva y el niño inserta unos enunciados relevantes para la narración. Con el paso del tiempo, las intervenciones del niño se vuelven cada vez más frecuentes e independientes, mientras que las del adulto se tornan menos frecuentes y menos importantes para el eje central del relato. De esta manera gradual, los niños desarrollan la habilidad de producir narraciones bien formadas y apropiadas para la interacción en curso. Los niños deben familiarizarse, entonces, con las siguientes características del discurso narrativo (Shiro 2007a, 2012):

1. Hablar del “ahí y entonces” en vez del “aquí y de ahora” que caracteriza la conversación.
2. Tomar turnos más largos para poder desarrollar los diferentes componentes de la narración.

3. Organizar la narración de manera que incluya la orientación necesaria acerca de la situación y los personajes, las acciones motivadas de los personajes que culminan en un punto de suspenso y la resolución que permite cerrar el relato (Labov 1972).

3. Construir la perspectiva narrativa que permita y justifique la inserción de la narración en la interacción y al mismo tiempo que mantenga la atención del interlocutor durante el turno más largo que requiere el relato.

3. EL DIÁLOGO EN LA NARRACIÓN

Veamos ahora cómo se refleja el diálogo dentro de la organización del discurso narrativo. En primer lugar, retomaremos el último punto del apartado anterior. Para construir la perspectiva narrativa, es preciso exponer los motivos de las acciones emprendidas por los participantes, es decir que el narrador tiene que hacer uso del lenguaje evaluativo como recurso para señalar el punto de vista desde el cual está elaborando el relato (Shiro 2007b).

1. Para indicar al interlocutor qué punto de vista se está adoptando, es preciso evaluar a los personajes, sus acciones y la contribución que tienen con el curso de los acontecimientos que conducen al desenlace.

2. En la construcción de la perspectiva narrativa co-ocurren voces distintas, muchas veces en contraposición. Este contrapunteo de voces permite relatar el conflicto de manera más efectiva e impactante para el interlocutor.

3. Un recurso indispensable para representar las voces narrativas lo constituye la representación del habla de los personajes del relato. Atribuir la palabra a algunos personajes permite señalar la importancia de los mismos y el posicionamiento del narrador con respecto al mundo narrado que va construyendo en el relato.

La representación del habla en una narración, entonces, consiste en atribuir la palabra a los personajes en el mundo narrado:

Represented discourse ... is understood here as a means of bringing other discourse, real or imagined, inside the time or space of our own ... by pretending to reproduce it verbatim (Oropeza-Escobar 2011: 1).¹

Reportar el habla de otros en el discurso propio es un aspecto que ha sido ampliamente estudiado, desde varios ángulos y en varias lenguas, en las últimas décadas (Halliday 1985; Maldonado 1991, 1999; Lucy 1993; Mahler 1995, 1997; Thompson 1996; Coupland y Jaworski 1998; Galluci 2009; Oropeza-Escobar 2011). Lucy (1993) sugiere que los estudios sobre la reflexividad del lenguaje (es decir, la posibilidad de citar el lenguaje con el lenguaje) se pueden inscribir en tres grandes tendencias: la filosófico-lingüística, la semiótico-funcional y la etnográfica (*performance* 'ejecución').

La tendencia filosófico-lingüística se centra en las propiedades (universales) de la lengua como código y en las relaciones que se establecen entre el uso de la lengua para describir la realidad extralingüística y el metalenguaje (es decir, el uso de la lengua para describir la lengua). Pese a que, desde los estudios de Jakobson (1975), se ha resaltado la función metalingüística como una de las propiedades centrales del lenguaje,² entre los objetivos del presente estudio no se plantea esta problemática, por lo que el análisis aquí propuesto se enmarca en las otras dos tendencias que explican la reflexividad: la semiótico-funcional y la etnográfica.

En la tendencia semiótico-funcional, por una parte, se enfoca la lengua como un sistema semiótico y, siguiendo la línea de Halliday (1985), se analiza la reflexividad como un aspecto de las tres macrofunciones de la lengua en uso: la función experiencial, interpersonal y textual. Dado que, en este marco conceptual, la lengua se considera una acción comunicativa, la representación del habla cumple funciones importantes en la organización del discurso:

From this perspective, reflexive activity is essential to language use. Meta-communicative and metalinguistic activity takes place all the time to help structure ongoing linguistic activity (Lucy 1993: 18).³

1. Mi traducción: Se entiende por discurso representado el procedimiento mediante el cual se inserta el discurso de "otro", real o imaginado, en el discurso propio, aparentando una reproducción literal del discurso reportado.

2. Es interesante resaltar aquí la discusión que Derrida (1971) desarrolla acerca de la relación entre la fuerza ilocutiva de los enunciados (Austin 1962) y el discurso reportado (o citado). Derrida muestra que, en el caso del reporte, la fuerza ilocutiva (que siempre depende del contexto) se atribuirá a la enunciación del que cita y no al enunciado citado.

3. Mi traducción: Desde esta perspectiva, la actividad reflexiva es esencial en la lengua en uso. Las actividades metalingüísticas y metacomunicativas contribuyen constantemente a estructurar la actividad lingüística en curso.

La tendencia etnográfica, por otra parte, analiza la reflexividad como un aspecto de la ejecución (performance) del ritual del evento comunicativo. Bauman (1992) explica que el discurso está 'situado' en un evento comunicativo y, por tanto, se planifica (en mayor o menor medida) y se sitúa en el espacio y el tiempo. De esta manera, la forma de la ejecución se inscribe en la tradición discursiva:

Performance is formally reflexive – signification about signification, insofar as it calls attention to and involves self-conscious manipulation of the formal features of the communicative system... making one at least conscious of its devices (Bauman 1992: 47).⁴

Pese a la diversidad de los estudios de la representación del habla en el discurso, son escasos los trabajos que analizan este fenómeno en narraciones infantiles (cf. Hickman 1993; Mahler 1995, 1997).

Resumiendo, el análisis en el presente trabajo se centra en el diálogo en la narración infantil y se enmarca en un enfoque de la semiótica social. En este sentido, se hará especial énfasis en las funciones del reporte de habla en el discurso narrativo y en los factores que afectan a dicho funcionamiento.

4. MÉTODO

Los datos utilizados para este estudio fueron recopilados en seis escuelas de Caracas: tres públicas y tres privadas (Shiro 1997, 2001, 2007a, 2007b, 2008, 2012). Para apreciar las diferencias sociales de la población venezolana (pobreza creciente y tendencia a la desaparición de la clase media, (Maza Zavala 1997)), la muestra se recogió, en el período comprendido entre 1995 y 1996, en escuelas que pueden considerarse representativas de polos extremos de la pirámide social. Fueron seleccionadas seis escuelas en total, para reducir al mínimo la posibilidad de sesgar la muestra.

La descripción del corpus, los criterios de selección y recolección de los datos son tomados de Shiro (1997). Cabe señalar también que el contexto educativo descrito aquí corresponde a la situación observada en los años 1995-1996 cuando se realizó la recolección del corpus.

4. traducción: La ejecución es formalmente reflexiva – significado de significado, en la medida en que la ejecución evidencia la manipulación consciente de los rasgos formales del sistema comunicativo... y alerta acerca de los usos de estos recursos.

Las escuelas privadas donde se seleccionaron los sujetos para la entrevista se consideran entre las mejores del país, son muy selectivas y competitivas, y prestan servicio a una población de niños de las clases alta o media alta.

Las tres escuelas públicas se encuentran en barriadas donde la mayor parte de la población vive por debajo de la línea de pobreza.⁵ La educación es gratuita en todas las escuelas públicas, pero se limita el ingreso de alumnos debido a los insuficientes recursos. Estas escuelas prestan servicio a una población de niños de clase media baja o clase baja que viven generalmente en los barrios cercanos a la escuela (Shiro 2000).

4.1. *La muestra*

La población que sirvió de base a la muestra está conformada por niños del ciclo básico que cursan primero y cuarto grado. Se escogieron estos dos grupos de edad porque los hallazgos de las investigaciones en el área de la adquisición de narrativa infantil sugieren que en este período tienen lugar cambios notables en el uso de la evaluación y la elaboración de la estructura narrativa (Berman y Slobin 1994, Peterson y McCabe 1983, Bamberg y Damrad Frye 1991).

Cuadro 1. Distribución de la muestra (N=113)⁶

Nivel socioeconómico			
Grado cursado	Nivel bajo	Nivel alto	Total
Primer grado	27	29	56
Cuarto grado	27	30	57
Total	54	59	113

La muestra está conformada por ciento trece (113) niños y, como se observa en el cuadro 1, están estratificados por edad, clase social y sexo. Todos los niños participaron en cuatro tareas en las que se les pedía producir

5. Una encuesta, que ya cumple más de una década, pero es contemporánea con la recolección de los datos, encontró que el 81% de la población venezolana vivían por debajo de la línea de pobreza; de este porcentaje 41% vivían en la pobreza crítica (Maza Zavala 1997). Habría que comprobar si estos porcentajes, que reflejan una terrible inequidad en la población venezolana, se mantienen en la actualidad. Sin embargo, para los fines de este trabajo, es pertinente recopilar las estadísticas que describen la estratificación de la sociedad venezolana en los años correspondientes a la recolección del corpus analizado.

6. Las cifras representan el número de niños en cada grupo.

una narración de ficción o de experiencia personal. Dos consignas que servían de detonador de las narraciones eran de tipo abierto: una solicitaba un recuento de una película favorita y la otra de una anécdota personal que le causó temor al niño. Las otras dos consignas eran de tipo estructurado: una consistía en resumir una película sin palabras que se le proyectaba al participante y en el marco de la otra, la entrevistadora contaba una anécdota y le preguntaba al niño si le había sucedido algo similar. De esta manera, se esperaba que cada uno de los participantes produjera por lo menos cuatro narraciones: una de ficción y otra de experiencia personal en respuesta a la consigna abierta; y, una de ficción y otra de experiencia personal en respuesta a la consigna estructurada. Puesto que solo ciento siete (107) de los ciento trece (113) niños respondieron a las cuatro consignas, la muestra se redujo, dado que se eliminaron las respuestas nulas de seis (6) niños, que no supieron responder a alguna de las preguntas en el transcurso de la entrevista. A continuación, la distribución de las narraciones, de las cuales se analizaron 428 que produjeron los niños que respondieron a las cuatro consignas presentadas.

Cuadro 2. Distribución de las narraciones de la muestra⁷

	Narración Personal		Ficción		Total	
	Nivel	Estructurada	Abierta	Estructurada		Abierta
4to grado	Alto	29	29	29	29	116
	Bajo	25	26	27	26	104
1er grado	Alto	29	29	30	30	118
	Bajo	27	25	27	27	106
	Total	110	109	113	112	444

Todos los niños seleccionados nacieron en Caracas y son monolingües, hablantes del español. Es interesante resaltar, sin embargo, que los estudiantes en las escuelas privadas tienen antecedentes étnicos más diversos que los de las escuelas públicas. Con frecuencia los niños pertenecen a familias de inmigrantes de primera o segunda generación.⁸ Aunque en la

7. Las transcripciones completas de las entrevistas están disponibles en la Base de Datos de CHILDES (y se puede consultar en <http://childes.psy.cmu.edu/data/Romance/Spanish/Shiro>).

8. Las familias de inmigrantes del nivel alto son en su mayoría de origen europeo. Sin embargo, la proporción de hijos de inmigrantes no excede el 10% en ninguno de las aulas donde se realizó la observación. La mayoría de ellos son descendientes de españoles o italianos. Algunos provienen de familias de origen alemán, croata, griego e iraní.

muestra todos los niños son monolingües, algunos niños del nivel socioeconómico más alto provienen de hogares bilingües, mientras que en las familias de los niños del nivel socioeconómico más bajo solo se habla español.⁹

El promedio de edad de los niños en la muestra es de 8 años y 8 meses (en adelante 8;8, D.T.¹⁰ = 1;7, mínima = 6;5, máxima = 10;9). Como los niños están divididos en dos grupos etarios que corresponden a los cursantes del primer y cuarto grados, determinados por su nivel escolar, es importante resaltar que el promedio de edad del primer grado es 7;2 (D.T. = 5 meses, mínima = 6;5, máxima = 7;11) y que el promedio de edad de cuarto grado es 10;1 (D.T. = 5 meses, mínima = 9;1, máxima = 10;9).

Para algunos de los análisis realizados en el presente trabajo se utilizó solamente una parte de esta muestra. La muestra parcial consta de 68 niños y niñas seleccionadas de la muestra descrita arriba. La distribución de esta muestra parcial es muy similar a la muestra mayor y, por tanto, pensamos que las tendencias arrojadas por los análisis pueden extrapolarse, sin duda, a la muestra original.

5. LA REPRESENTACIÓN DEL HABLA

Hemos visto que los estudios sobre la representación del habla en el discurso destacan la función evaluativa y organizativa de este meta-lenguaje. Un aspecto que combina ambas funciones es la construcción de la perspectiva discursiva en la narración (Shiro 2007b, 2008; Oropeza-Escobar 2011). Para responder a las preguntas de investigación planteadas en este trabajo, analizaremos el uso del reporte de habla en las narraciones producidas por los niños y las maneras en que estas voces se combinan para ayudar al oyente identificar el punto de vista adoptado por el hablante/narrador.

Para este análisis se identificaron los casos de reporte de habla en cada una de las narraciones y se clasificaron en cuatro grupos:

a. *Reporte directo*: se citan las palabras ‘textuales’ del personaje.

9. Esto no implica necesariamente que los niños del nivel bajo son todos hijos de venezolanos. Algunos niños entrevistados pertenecían también a familias de inmigrantes que provenían de los países hispanohablantes vecinos (de Colombia sobre todo).

10. Desviación Típica.

Ejemplo 1

Entonces estaban los dos vigilantes con las armas afuera diciendo y que: “*No salgas ahorita, César, porque el que está ahí es un ladrón.*” (062.IGN.124.M. César).¹¹

b. *Reporte indirecto*: se cita el contenido del enunciado reportado, pero no las palabras textuales.

Ejemplo 2

Mi mamá me contó un día que cuando yo estaba aprendiendo a caminar, que mi tío dejó una taza de café, dejó que la sacaran en la cocina y yo me la agarré. (010.FR.85.M. Alexis).

c. *Reporte libre*: solo se retiene el propósito comunicativo de los enunciados reportados, sin incluir el contenido exacto de la cita.

Ejemplo 3

Entonces empezamos a jugar a la *ouija* y una amiguita de nosotros nos cuenta una cosa que a su hermana le pasó jugando a la *ouija*. (052.PE.118.F. María).

c. *Onomatopeya*: se reporta un sonido que imita algún ruido o grito.

Ejemplo 4

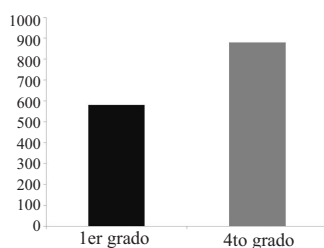
Entonces el papá y todos se fueron en el carro y el pequeñito estaba sentado atrás con su peluche y el papá hizo “po” y entonces dio la vuelta así en el aire “gua” y se cayó “pum”. (004.FR.86.M. Ricardo).

Además del tipo de reporte, se registraron los verbos que enmarcaban el reporte y si la voz reportada era del narrador o de algún personaje en el relato.

11. Las siglas entre paréntesis corresponden a la siguiente información acerca del narrador: a. Los primeros dígitos, 062, identifican al hablante; b. Las siglas que siguen representan la escuela donde se recogió la muestra y, por consiguiente, permiten identificar el nivel socioeconómico al que pertenece el hablante, IGN = nivel alto; c. los dígitos siguientes corresponden a la edad del hablante calculada en meses, 124 = 10 años y 4 meses; d. la última letra indica el sexo M = masculino, y luego, d. un nombre que se le asignó al hablante para facilitar su identificación, César.

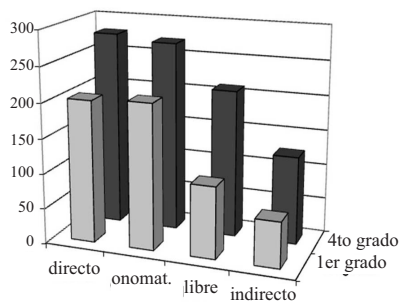
En la figura 1 se observa el aumento de la frecuencia de uso de los casos de reporte de habla en las narraciones de los niños de cuarto grado. Este aumento estadísticamente significativo ($F_{1,111} = 4,59$ $p < 0,034$) implica que los niños mientras van desarrollando sus habilidades narrativas reportan con mayor frecuencia el habla de los personajes en sus relatos.

Figura 1. Frecuencia de expresiones que reportan el habla



Dado que los datos indican que los niños en edad escolar todavía están desarrollando las habilidades de reportar las voces en las narraciones, habría que indagar acerca de los tipos de reporte que están utilizando. La figura 2 muestra cómo aumenta, con la edad, el uso de los tipos de reporte analizados.

Figura 2. Frecuencia de expresiones que reportan el habla



Los niños de cuarto grado usan un mayor número de expresiones en todos los tipos de reporte que los de primer grado. Se puede observar que los tipos de reporte más frecuentes son el discurso directo y las onomatopeyas en ambos grupos de edad, (el efecto de la edad en el aumento del uso de las onomatopeyas se aproxima a un valor significativo, $F_{1,111} = 3,46$, $p < 0,07$). De aproximadamente 1500 casos de reporte de habla, 650 son de reporte directo y alrededor de 600 casos de onomatopeyas, lo que indica que estos

dos tipos constituyen la gran mayoría de los casos en las narraciones de niños entre 6 y 11 años de edad. Es preciso detenerse en el caso de las onomatopeyas (ver ejemplo 4), un fenómeno poco estudiado en las producciones narrativas de niños hispanohablantes (Sánchez 1987, Pandolfi y Herrera 1991, Shiro 2007b). Sorprende que el uso de este tipo de expresiones sea tan abundante y que aumente con la edad. Podría suponerse que los niños recurren a las onomatopeyas cuando les falta el léxico adecuado para formular el enunciado de manera más precisa, por lo que se esperaría la disminución del uso con la edad, puesto que los niños de más edad adquieren un vocabulario más amplio. El aumento en el uso de las onomatopeyas en las narraciones de los niños de mayor edad implica que el enriquecimiento del léxico disponible (que sabemos que ocurre en este grupo de edad) no conlleva ni la disminución ni la completa desaparición de las onomatopeyas.

Asimismo, el aumento con la edad en el uso del discurso libre e indirecto (ejemplos 2 y 3) es considerable. A pesar de que la frecuencia de uso es menor que las del discurso directo y de las onomatopeyas, el efecto de la edad en el uso del discurso indirecto es también estadísticamente significativa ($F_{1,111} = 5.39$, $p < 0.02$).

Veamos cómo comienza su relato un niño de 7 años y un mes de nivel social bajo:

Ejemplo 5

Mi mamá me contó un día que cuando yo estaba aprendiendo a caminar, que en mi... mi tío dejó una taza de café, dejó que la sacaran en la cocina y yo me la... y yo la agarré (010.FR.85.M. Alexis).

En apenas unos pocos enunciados el niño hizo referencia a una experiencia personal que él había oído de su madre: en ese incidente, él resultó quemado debido al descuido de su tío. De esta manera, toda la experiencia que relata el niño equivale al reporte de lo que le habían contado. Cabe señalar que el reporte indirecto se expresa con una sintaxis más compleja que los otros tipos de reporte puesto que lo reportado se inserta mediante una cadena de cláusulas subordinadas, como se observa en el extracto del relato de Alexis. Posiblemente, esta complejidad sintáctica explica el uso poco frecuente del discurso indirecto en niños entre 6 y 11 años.¹²

12. Hickmann (1993) reporta resultados similares en las narraciones de niños angloparlantes.

En el reporte directo, en cambio, las dificultades son de otro tipo, como se puede notar en el ejemplo siguiente:

Ejemplo 6

entonces como era muy, bien malo, entonces como un amigo de él, este, se puso a manejar un carro y el ayudante y todo, y entonces le dijo <pa' ver, lo puedo prender?> entonces le dijo <sí, préndelo> y lo iba, ful chola. entonces lo apagó. el señor dijo <lo siento>. entonces salió pirao y entonces, entonces dijo <para ese carro> entonces agarró y brincó le quedó, le quitó esa broma y paró el carro (071.RG.125.M Nicolás).¹³

En este extracto, Nicolás intenta reportar el diálogo de dos personajes que están reparando un automóvil. En los cuatro casos de reporte, introduce la cita con (le) *dijo*, el verbo de reporte más común en el habla. Sin embargo, no queda claro a qué personaje se le atribuye la cita (si al amigo o al ayudante) y tampoco se aclara la finalidad del intercambio entre los dos personajes, ya que el verbo introductorio (*dijo*) es ambiguo y no nos orienta suficientemente en la interpretación del propósito comunicativo de lo citado.

Llama la atención, sin embargo, cómo el reporte directo del discurso permite al niño representar una conversación y proyectar, con la ayuda de este recurso, el rápido cambio de turnos en la interacción y la perspectiva constantemente cambiante en esta parte de la narración.

En el caso del discurso directo, cabe preguntarse también a qué corresponde exactamente la cita que supuestamente transfiere al relato las palabras precisas que alguien ha pronunciado en otro contexto. Veamos el siguiente ejemplo de una niña de 10 años, nivel socioeconómico alto, que resume la película sin palabras que se le proyectó en la entrevista:

Ejemplo 7

y los niñitos, el niñito estaba a punto de caerse y en una de ésas y entonces el, el abuelo no sé qué era y le, le dijo <no sé, no sé qué más> (038.PE.120.F. Alina).

Este caso es interesante puesto que apunta a que el discurso directo tiene cierta función discursiva adicional al reporte de lo que un personaje

13. Los signos < y > encierran el reporte del discurso directo.

pudo o no haber dicho. Pareciera, en este ejemplo, que la niña quería señalar que se dijo algo (sin tener claro siquiera el contenido del mensaje) porque sentía que discursivamente esto era necesario, tal vez para dramatizar la narración (Sánchez 1987, Goodwin 1990, Ely y McCabe 1993, Ely *et al.* 1996) o para hacer resaltar el punto culminante del relato (Peterson y McCabe 1983), como se ilustra en el ejemplo siguiente tomado de la misma narración.

Ejemplo 8

se detienen y todos, todos hablando, todos gritando, ¿no? <ven, para acá> pensando, no? entonces el ratoncito, eh, piensa <ay, si ésa es mi familia> (038.PE.120.F. Alina).

De este análisis se desprende que el reporte de habla cumple con funciones evaluativas dentro del discurso narrativo, como ya se ha señalado en numerosas investigaciones (Labov 1972; Chafe 1994; Shiro 1997, 2007b, 2008, 2012). Por una parte, cuando el narrador reporta lo que dice un personaje, se distancia del contenido de lo reportado y, mediante este recurso, hace la distinción entre el posicionamiento del *yo* y del *otro*, por lo que logra construir una perspectiva narrativa (Polkinghorne 1991, Shiro 2007b).

Cabe señalar que entre los verbos de reporte más frecuentes que se usaron en la muestra están los siguientes: *dijo, contestó, gritó, contó, llamó, felicitó, pensó, pidió, mandó*. Igualmente, se encontró que algunas citas no tenían un verbo de reporte propiamente dicho sino expresiones del tipo *y que, que, así* o algún cambio de calidad de voz o entonación que señalaba que el narrador adoptaba la voz de alguno de los personajes del relato. Llama la atención que alrededor de 250 casos de reporte directo (lo que representa casi la mitad del total de 650 casos) se introduce por la expresión *y que*:

Ejemplo 9

Gabriel estaba, estaba, asustando y que <mira, hay un loco> (067.RG.84.F. Karen).

El verbo *decir* como verbo introductorio de reporte merece especial atención (Bolívar 1998-1999), puesto que es el más usado (553 casos de

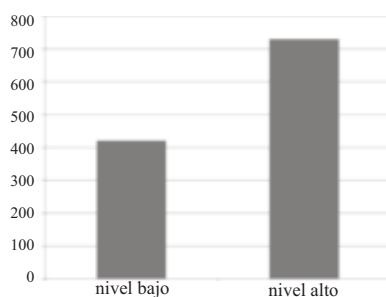
discurso reportado introducidos por alguna forma del verbo *decir*). El uso más frecuente es de la forma *dijo*, lo que refleja que la voz del otro se reporta más que la voz propia del narrador (241 casos). La forma en primera persona (*dije, digo*) se ha usado 56 veces en la totalidad de las narraciones.¹⁴ Cabe señalar que la forma *digo* aparece con mayor frecuencia, pero los niños la usan para autocorregirse, para modificar algo en el enunciado que están formulando, como en el siguiente ejemplo:

Ejemplo 10

Estudia en Caracas, qué digo, en Carúpano (016. LE.85. M. Erick).

El análisis de los casos de reporte arrojó también que el nivel socioeconómico tiene un efecto significativo sobre el uso del habla reportada ($F_{1,111} = 5,55, p < 0,02$), pues indican que los niños de nivel socioeconómico alto reportan más que los de nivel bajo en condiciones similares de producción discursiva, como se indica en la figura 3.

Figura 3. La frecuencia de uso del habla reportada según el nivel socioeconómico

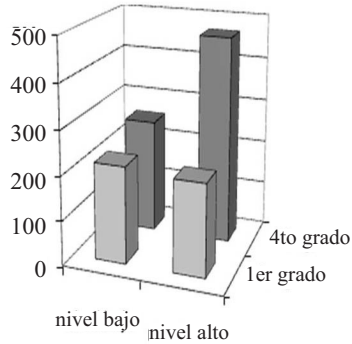


Pero el proceso evolutivo no es igual para todos los niños. En la figura 4 se observan las diferencias en el uso del reporte de habla según la edad y el nivel socioeconómico. Se nota que el reporte de habla se usa más frecuentemente en las narraciones de los niños de nivel alto. La edad y el nivel socioeconómico conjuntamente tienen un efecto combinado sobre el uso del habla reportada en las narraciones infantiles ($F_{2,110} = 4,87, p < 0,01$), efecto que sugiere que no todos los niños desarrollan la habilidad de

14. Parece que en la conversación de adultos, autocitarse es mucho más frecuente que en el corpus de habla infantil analizado aquí (Galucci 2009).

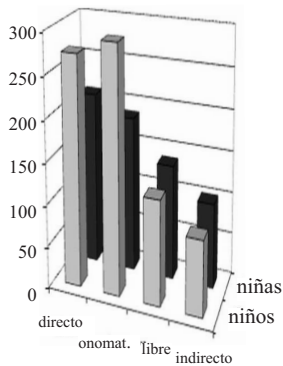
representar el habla en las narraciones de la misma manera. Nótese que los niños del nivel bajo apenas aumentan el uso del reporte con la edad, mientras que los niños de nivel alto, casi triplican la frecuencia de uso de estas expresiones.

Figura 4. El uso del habla reportada según la edad y el nivel socioeconómico



Puesto que los análisis de los datos evidencian que hay diferencias evolutivas en el uso del reporte de habla que se deben a las características del narrador (como la edad y el nivel socioeconómico), cabe preguntarse si el sexo de los pequeños narradores tiene alguna relación con la manera de reportar el habla de los personajes en los relatos. Los resultados se muestran en la figura 5.

Figura 5. Tipos de reporte por sexo



En todas las categorías los niños usan el reporte de habla con mucha más frecuencia que las niñas.¹⁵ Al igual que en las tendencias generales (ver figura 2), se observa que tanto los niños como las niñas usan el discurso directo y las onomatopeyas más frecuentemente que el resto de las categorías. En las categorías restantes, en cambio, se nota que la frecuencia de uso es ligeramente mayor en las niñas que en los niños, pero no alcanza la gran diferencia que existe en el uso de las onomatopeyas y del discurso directo. Es interesante destacar que en ninguno de los demás análisis de habilidades narrativas (Shiro 1997, 2008) he encontrado tan marcadas diferencias entre los sexos (niños y niñas) como en el caso del discurso reportado y, muy particularmente, en el uso de las onomatopeyas. Sin embargo, únicamente la relación entre onomatopeyas y sexo se acerca a valores estadísticamente significativos ($F_{1,111} = 3.05$, $p < 0.08$).

Veamos ahora cómo inciden conjuntamente las variables edad, sexo y nivel socioeconómico en el uso del reporte de habla.

Figura 6. Discurso reportado por edad y sexo en el nivel socioeconómico alto

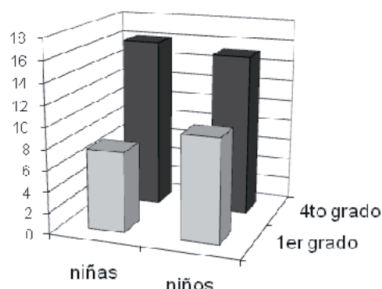
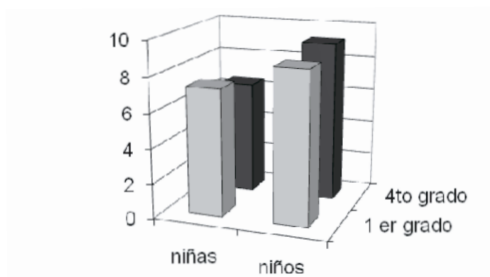


Figura 7. Discurso reportado por edad y sexo en el nivel socio económico bajo



15. Parece que esta diferencia entre hombres y mujeres en el uso del discurso reportado se mantiene en hablantes adultos (Gallucci 2009).

En las figuras 6 y 7 se puede observar que el nivel socioeconómico y el sexo combinados afectan al desarrollo del reporte de habla. En ambos niveles vemos que los niños mayores usan el discurso reportado más frecuentemente que sus pares de menor edad, excepto en las niñas de nivel socioeconómico bajo (figura 7). Los niños y niñas mayores de nivel socioeconómico alto duplican la frecuencia del discurso reportado con respecto a sus pares de primer grado (figura 6). Las niñas, no obstante, siguen procesos evolutivos diferentes. Se encontró un efecto combinado significativo de la edad, el sexo y el nivel socioeconómico sobre el uso de habla reportada ($F_{3,109} = 3,38$, $p < 0,02$). Mientras las niñas del nivel alto aumentan considerablemente el uso del discurso reportado (figura 6), las de mayor edad en el nivel bajo lo disminuyen (figura 7). En el ejemplo que sigue se ilustra el uso de las onomatopeyas de un niño de 10 años 4 meses, nivel socioeconómico alto:

Ejemplo 11

y el carro hace y que <tu,tu> y cae y después ellos se van sin la niña nadie se dio cuenta que ella cayó con su conejita y se quedó llorando más adelante empiezan a bañarse en la piscina a jugar béisbol y entre la piscina no, en el riito ese entonces salen todos y que a comer empiezan a gritar, pero así <aah, aah>. (042.PE.124.M. César).

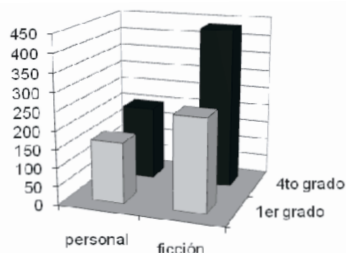
Se destaca, entonces, el uso variado que los niños y las niñas de niveles socioeconómicos diferentes hacen del discurso reportado. Pareciera ser que este rasgo del discurso narrativo está estrechamente vinculado, por una parte, con el contexto socioeconómico de los hablantes y, por la otra, con características individuales como la edad y el sexo.

6. EL DISCURSO REPORTADO Y EL GÉNERO DISCURSIVO

Del análisis anterior se desprende que ciertos factores extralingüísticos como el nivel socioeconómico, el sexo y la edad de los niños tienen incidencia en las maneras en que los niños atribuyen la palabra a los personajes en sus relatos. Cabe preguntarse entonces si el tipo de relato también afecta el uso del habla reportada.¹⁶

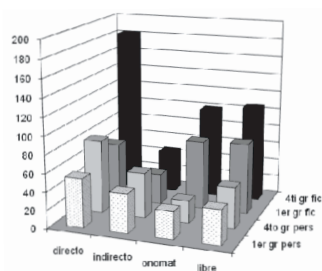
16. Ya en Thompson (1996) se sugiere la posibilidad de que el uso del discurso reportado puede variar según el género discursivo en el que se inserta.

Figura 8. Reporte de habla en narraciones de ficción y de experiencia personal



En la figura 8 se observa que los niños usan el discurso reportado con una frecuencia considerablemente mayor en las narraciones de ficción que en las de experiencia personal. Se puede concluir, entonces, que esta tendencia se mantiene de manera clara y robusta en el desarrollo de la competencia discursiva: en las narraciones de los niños de cuarto grado, los casos de habla reportada en las narraciones de ficción son tres veces más frecuentes que en las narraciones de experiencia personal de estos mismos niños. Este rasgo distintivo de las narraciones de ficción parece deberse a la característica de este género discursivo. Las narraciones en general son un tipo de discurso que, como hemos visto, requieren mantener el turno por más tiempo y el hablante necesita cautivar la atención de su interlocutor para poder llevar su relato a feliz término.

Figura 9. Los tipos de reporte en narraciones de ficción y de experiencia personal



En la figura 9 se señala con claridad que todos los tipos de reporte tienden a aumentar con la edad, tanto en las narraciones de ficción como en las de experiencia personal. Sin embargo, en los relatos de ficción de los niños de cuarto grado, abundan los casos de reporte directo, en la medida

en que duplican en frecuencia con respecto a todos los otros tipos de reporte. Las onomatopeyas (que en este estudio se clasifican como un caso particular de reporte directo) también son considerablemente más frecuentes en los relatos de ficción y los niños mayores aumentan su uso, pero en mayores proporciones en las narraciones de ficción. Todo esto indica que el aspecto de la “ejecución” (*performance*) de las narraciones se acentúa en las narraciones de ficción y propicia la presencia del discurso directo que funge como una simulación, puesta en escena, de un supuesto diálogo que pudo haber tenido lugar en el mundo narrado (en este caso ficticio).

Quisiera detenerme en este aspecto, de la narración como “dramatización”, puesto que parece ser un rasgo distintivo de este género discursivo. En este sentido, el reporte de habla es un recurso fundamental, particularmente el discurso directo y las onomatopeyas, para “dramatizar” el relato. Asimismo, como se ha visto, el reporte directo y las onomatopeyas son considerablemente más frecuentes en la narración de ficción. Si pensamos que el reporte directo y las onomatopeyas reflejan conversaciones y ruidos que se produjeron y que el narrador “reporta”, se justificaría la presencia en las anécdotas personales que recuentan unos eventos que ocurrieron en el pasado y que el narrador rememora, por lo que puede recordar fragmentos de conversaciones o ruidos impactantes. Pero en las narraciones de ficción, en particular la tarea de relatar la película proyectada en esta investigación, los hablantes no podían recordar las palabras emitidas por los personajes puesto que los animalitos del cuento no hablaban (emitían unos sonidos como para hacer entender que se estaban comunicando). Asombra entonces encontrar que el reporte directo sea el más frecuente en este tipo de narración. De igual manera, las onomatopeyas podrían considerarse como muletillas que usan los niños cuando no encuentran el léxico preciso para expresar lo que quieren decir. Sin embargo, la figura 9 también muestra que los niños más grandes aumentan la frecuencia de uso de onomatopeyas, no la disminuyen como se esperaría si fuera cuestión de vocabulario. Todo esto hace pensar que estos recursos son altamente evaluativos y contribuyen a dramatizar los relatos con el fin de cautivar la atención del oyente hasta el desenlace.

7. CONCLUSIONES

En este estudio se analizó el uso del reporte de habla en las narraciones orales de niños escolares para determinar cómo se usan los recursos empleados en un tipo de interacción (la conversación cara a cara)

y se transfieren a otro género discursivo (la narración). Los resultados sugieren que el discurso reportado es un artefacto evaluativo de gran importancia en la construcción del relato oral y, al mismo tiempo, es un rasgo que distingue los diferentes tipos de narración. En estudios anteriores (Shiro 2003) se encontró que las expresiones evaluativas, al igual que el discurso reportado, son elementos que tienen considerablemente mayor presencia en las narraciones de ficción que en las de experiencia personal. En este trabajo se comprueba que el discurso reportado, particularmente el discurso directo y las onomatopeyas, contribuyen a la dramatización de la producción narrativa, característica que permite, por una parte, mantener la atención del interlocutor durante la ejecución del relato que requiere que el hablante mantenga su turno de habla por un tiempo mayor, y, por la otra, contribuyen a la escalada del suspenso que conduce al punto culminante, ayudando así a la organización discursiva del relato.

Es importante destacar también que las habilidades de producir géneros discursivos apropiados se desarrollan desde la infancia temprana y continúan hasta la adolescencia tardía (y tal vez durante toda la vida). En este estudio, se enfoca el período comprendido entre las edades de seis y once años y se observa que estas habilidades todavía están en proceso de desarrollo en este período de la preadolescencia. Los hallazgos implican que el uso de las expresiones que reflejan el habla de los personajes en el discurso narrativo varía con la edad, el sexo, el nivel socioeconómico y el tipo de narración. Es posible concluir, entonces, que las características del narrador influyen en la manera en la que se construye el discurso narrativo. Al mismo tiempo, el contexto tiene un marcado efecto también, puesto que el mismo narrador usa los recursos aquí estudiados de manera sistemáticamente diferente cuando produce una narración de experiencia personal y cuando produce un relato de ficción.

Esta visión del desarrollo del discurso infantil tiene implicaciones metodológicas y educativas que me gustaría destacar. Entre las implicaciones metodológicas, es necesario tener en cuenta, cuando se recopila una muestra de habla para su posterior análisis, los factores contextuales que influyen en mayor medida en los datos recopilados, con el fin de incorporarlos en el análisis que se plantee realizar en el estudio que se pretende desarrollar. En otras palabras, los fenómenos de la lengua, las competencias gramaticales, léxicas y discursivas de los hablantes no permanecen constantes en situaciones comunicativas diferentes.

Asimismo, las implicaciones educativas son múltiples, pero me

gustaría mencionar dos que, en mi opinión, son las más relevantes. En primer lugar, las destrezas orales y las de producción discursiva dependen en gran medida de la comunidad de habla a la que pertenece el niño o la niña que está ingresando al sistema escolar. Por tanto, la lectura y la escritura, la comprensión y la producción del discurso escrito pueden aprenderse de manera exitosa solo si se toman en cuenta las diferencias individuales en las habilidades orales de estos niños que comienzan la escolaridad. En segundo lugar, las diferencias individuales entre los grupos de hablantes no pueden verse como unas características constantes en el tiempo y en el espacio. Los hablantes de cualquier edad hacen uso de recursos discursivos variados y algunos contextos propician la presencia de unos recursos más que de otros, puesto que así lo requieren los géneros discursivos que se están construyendo en las numerosas interacciones (orales o escritas) en las que todos participamos a diario.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Austin, John. 1962. *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press.
- Bakhtin, Mikhail Milkhailovich. 1986. *Speech genres and other essays*. Austin, TX: Austin University Press.
- Bamberg, Michael y Robin Damrad-Frye. 1991. On the ability to provide evaluative comments: Further explorations of children's narrative competencies. *Journal of Child Language* 18. 689-710.
- Bauman, Richard. 1992. Performance. En Richard Bauman (ed.), *Folklore, cultural performances and popular entertainments: A communications-centered handbook*, 41-49. New York: Oxford University Press.
- Berman, Ruth y Dan Isaac Slobin. 1994. *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bolívar, Adriana. 1998-1999. El reporte de la experiencia con decir en el habla de Caracas. Homenaje a Ambrosio Rabanales. *Boletín de Filología de la Universidad de Chile* 37. 181-206.
- Chafe, Wallace. 1994. *Discourse, consciousness and time*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Coupland, Nikolas y Adam Jaworsky. 1998. Sociolinguistic perspectives on metalanguage: Reflexivity, evaluation and ideology. En Adam

- Jaworsky, Nicolas Coupland y Dariusz Galasinski (eds.), *Melanguage. Social and ideological perspectives*, 3-13. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Derrida, Jacques. 1971. Signature, événement, context. Ponencia presentada en el *Congrès International des Sociétés de Philosophie de Langue Française*. Montréal, agosto de 1971.
- Ely, Richard, Jean Berko Gleason y Allyssa McCabe. 1996. "Why didn't you talk to your Mommy, honey?": Parents' and children's talk about talk. *Research on Language and Social Interaction* 29. 7-25.
- Ely, Richard y Allyssa McCabe. 1993. Remembered voices. *Journal of Child Language* 20. 671-696.
- Gallucci, María José. 2009. *Nos fuimos a la quebrada y mi mamá: "¿Estaban lanzándose por la quebrada?", "¡No, mamá!", "¡Claro que sí!"*. Estudio piloto de las citas conversacionales en el habla de Caracas. *Núcleo* 26. 75-98.
- Goodwin, Marjorie Harness. 1990. *He-said-she-said: Talk as social organization among Black children*. Bloomington: Indiana University Press.
- Halliday, Michael. 1985. *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.
- Hickmann, Maya. 1993. The boundaries of reported speech in narrative discourse: some developmental aspects. En John Lucy (ed.), *Reflexive language. Reported speech and metapragmatics*, 63-90. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hudson, Judith y Lauren Shapiro. 1991. From knowing to telling: The development of children's scripts, stories and personal narratives. En Allysa McCabe y Carole Peterson (eds.), *Developing narrative structure*, 89-136. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Jakobson, Roman. 1975. *Ensayos de lingüística general*. Barcelona, España: Seix Barral.
- Labov, William. 1972. The transformation of experience in narrative syntax. En William Labov (ed.), *Language in the inner city: Studies in the Black English vernacular*, 354-405. Philadelphia: University of Pennsylvania.
- Locke, John. 1993. *The child's path to spoken language*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Lucy, John. 1993. Reflexive language and the human disciplines. En John Lucy (ed.), *Reflexive language: Reported speech and metapragmatics*, 9-32. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mahler, Paula. 1995. El marco enunciativo del discurso referido en narraciones

- orales y escritas de niños de 9 años: La variedad léxica de los verbos de habla. *Lenguas Modernas* 22. 113-136.
- Mahler, Paula. 1997. Discurso referido y perspectiva narrativa en narraciones orales infantiles. *Lenguas Modernas* 24. 61-82.
- Maldonado, Concepción. 1991. *Discurso directo y discurso indirecto*. Madrid: Taurus.
- Maldonado, Concepción. 1999. Discurso directo y discurso indirecto. En Ignacio Bosque y Violeta Demonte (Comps.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Vol. 3, 3.551-3.595. Madrid: Espasa-Calpe.
- Maza Zavala, Domingo Felipe. 1997. Hacia la sociedad venezolana del siglo XXI. *El Nacional*, Caracas, 28 de mayo de 1997, A6.
- Ninio, Anat y Catherine Snow. 1996. *Pragmatic development*. Boulder, Company: Westview Press.
- Oropeza-Escobar, Minerva. 2011. *Represented discourse, resonance and stance in joking interactions in Mexican Spanish*. Amsterdam: John Benjamins.
- Pandolfi, Ana María y María Oliva Herrera. 1991. La onomatopeya como recurso infantil. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* 29. 63-76.
- Peterson, Carole y Allyssa McCabe. 1983. *Developmental psycholinguistics*. New York: Plenum Press.
- Polkinghorne, Donald. 1991. Narrative and self-concept. *Journal of Narrative and Life History* 1. 135-153.
- Sacks, Harvey, Emanuel Schegloff y Gail Jefferson. 1974. A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language* 50. 696-735.
- Sánchez, Julieta. 1987. *Dramatization devices in children's oral narratives*. Philadelphia: University of Pennsylvania.
- Scollon, Ron y Susan Scollon. 1981. *Narrative, literacy and face in interethnic communication*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Shiro, Martha. 1997. *Getting the story across: A discourse analysis approach to evaluative stance in Venezuelan children's narratives*. Cambridge, Massachusetts: Universidad de Harvard. [Tesis de doctorado].
- Shiro, Martha. 2000. Los pequeños cuentacuentos. *Cuadernos de Lengua y habla* 2. 319-337.
- Shiro, Martha. 2001. Las habilidades evaluativas en dos tipos de discurso narrativo infantil. *Lingüística* 13. 217-248.
- Shiro, Martha. 2003. Genre and evaluation in narrative development. *Journal of Child Language* 30. 165-194.
- Shiro, Martha. 2007a. El discurso narrativo oral en la vida cotidiana:

- géneros y proceso. En Adriana Bolívar (ed.), *Análisis del discurso. ¿Por qué y para qué?*, 121-133. Caracas: Los libros de El Nacional.
- Shiro, Martha. 2007b. *La construcción del punto de vista en los relatos orales de niños en edad escolar. Un análisis discursivo de la modalidad*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Shiro, Martha. 2008. Narrative stance in Venezuelan children's stories. En Allyssa McCabe, Alison Bailey y Gigliana Melzi (eds.), *Research on the development of Spanish language narratives*, 213-236. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shiro, Martha. 2012 (en prensa). El desarrollo de los géneros en el habla infantil: el caso de la narración. En Martha Shiro, Patrick Charaudeau y Luisa Granato (eds.), *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis*, 249-278. Madrid: Iberoamericana.
- Snow, Catherine. 1977. The development of conversations between mothers and babies. *Journal of Child Language* 4. 1-22.
- Thompson, Geoff. 1996. Voices in the text: Discourse perspectives on language reports. *Applied Linguistics* 17, 4. 501-541.

MARTHA SHIRO

Es profesora titular de la Universidad Central de Venezuela. Obtuvo su doctorado en la Universidad de Harvard (USA) y la Maestría en la Universidad de Birmingham (Reino Unido). Ha sido directora del Instituto de Filología "Andrés Bello", es co-editora del Boletín de Lingüística y de la Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso (ALED) y participa en los comités editoriales de varias revistas nacionales e internacionales. Sus actividades docentes e investigativas se centran en el Análisis del Discurso, la Adquisición de Lenguas (Primera y Segunda) y la Gramática Funcional.