



ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Cita directa e indirecta en la construcción narrativa de estudiantes escolares mexicanos

Direct and indirect quotation in narrative construction of Mexican scholar students

Luisa Josefina Alarcón Neve* 

Resumen

Este artículo presenta un estudio descriptivo-comparativo de los usos de citas directas e indirectas en la narración de estudiantes de distintos niveles escolares. El objetivo era encontrar tendencias en el manejo del discurso reproducido, vinculadas con distintos momentos de desarrollo. El corpus de estudio se compone de muestras narrativas orales de 80 escolares (20 participantes por grado: 1º, 3º, 6º y 9º) de distintas escuelas públicas urbanas del centro de México, obtenidas a través de recontar un cuento previamente escuchado y de narrar historias presentadas en ilustraciones. Se llevó a cabo un análisis cuantitativo de las citas directas e indirectas en las producciones de cada narrador. Posteriormente, se compararon las frecuencias por grado escolar. Dicha comparación se sometió a estadística con *R*. Los resultados muestran que los más pequeños tienden a reproducir directamente los diálogos del cuento original escuchado e incluyen pocas citas en sus cuentos más autónomos. Los mayores, en cambio, tienden a citar indirectamente en el recuento, generando textos más narrativos, pero en sus cuentos autónomos predomina la cita directa.

Palabras clave: cita, discurso reproducido, narración.

Abstract

A descriptive-comparative study about the uses of direct and indirect quotations in the narrative of students of different school grades is presented in the article. The objective was to find tendencies in the use of the reported speech linked to different moments of development. The study corpus is formed by oral stories from 80 schoolchildren (20 participants per grade, 1st, 3rd, 6th and 9th) from different public, urban schools in the center of Mexico. They were obtained by retelling a previously told story, and by telling stories shown in illustrations. A quantitative analysis of the direct and indirect quotations in the production of each narrator was carried out. Afterwards, the frequencies were compared among school grades. This comparison had statistical assessment using *R*. Results show that the younger ones tend to report directly the dialogues of the original listened story, and they include few quotes in their more autonomous stories. The older ones, on the contrary, are prone to quote indirectly in the report, generating more narrative texts, but in their autonomous stories the direct quotation predominates.

Keywords: quotation, reported speech, narrative.

* Doctora en Filología Española, con Mención Doctorado Europeo, por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (Madrid, España); maestra en Psicología Educativa por la Universidad Autónoma de Querétaro. Docente de pregrado y posgrado en la Facultad de Lenguas y Letras de la UAQ. Desde el año 2011 es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Correo electrónico: lalarcon@uaq.mx

Introducción

Quienes nos dedicamos a estudiar el desarrollo lingüístico-discursivo de niñas, niños y jóvenes que se encuentran en la etapa escolar, lo que dentro del ámbito de investigación se reconoce como *etapas tardías del lenguaje* (*later language development*) (Berman y Slobin, 1994; Kerswill, 1996; Nippold, 2004, 2016), sabemos, por la vastedad de trabajos que se han realizado al respecto, que la producción narrativa es una excelente ventana para mirar ese desarrollo.

A través de ese tipo de producción discursiva se han podido observar diversos indicadores, distribuidos en distintos planos de su construcción: la complejidad sintáctica en la coordinación y la subordinación de cláusulas, la diversidad de expresiones de estados mentales, el mantenimiento de la referencia anafórica y el manejo de elementos para la cohesión, entre otros (Bamberg, 1997; Hickmann, 2004; López-Orós y Teberosky, 1998). De hecho, se cuenta desde la década del noventa con compilaciones de estudios acerca de la narración de niñas, niños, jóvenes y adultos en distintas lenguas, cuyas metodologías han marcado los caminos a seguir en esta indagación (Auza y Hess, 2013; Barriga, 2014; Berman, 2004; Ravid y Shyldkrot, 2005).

Uno de los planos a considerar en la producción narrativa es el discurso reproducido con el que los narradores otorgan voz a los personajes de sus historias (Ely y McCabe, 1993; Köder y Maier, 2016; Sepúlveda y Teberosky, 2014; Shiro, 2012), ya sean historias originales o recontadas de otras que han escuchado o leído previamente.

Estudios que han abordado el uso de las construcciones para el discurso reproducido en la producción infantil, han mostrado que la cita directa es más común que la indirecta (Ely y McCabe, 1993; Hickmann, Champaud y Bassano, 1993; Shiro, 2012). La elección de uno u otro estilo depende de si el narrador se enfoca hacia lo reportado, que es el estilo directo, o hacia la acción misma de reportar, en estilo indirecto (Aukrust, 2004; Köder y Maier, 2016; Sepúlveda y Teberosky, 2014).

Esa diferencia de elección tiene que ver con el grado de procesamiento de quien reporta una conversación originalmente escuchada. Goodell y Sachs (1992), en su estudio sobre recuento de narrativas por niños y adultos, pudieron constatar que participantes de 4 y 6 años daban una cita a continuación de otra, haciendo que su recuento estuviera centrado en quien hace el reporte (*reporter-centered*); en cambio, los adultos procesaban las conversaciones en su totalidad y las recontaban a través del estilo indirecto, lo que resultaba en recuentos centrados en el escucha (*listener-centered*), aprovechando el propio entendimiento en el proceso de recontar.

Las distintas estrategias empleadas para citar directa o indirectamente lo dicho por terceros generan cuentos y recuentos más histriónicos, con predominio de intercambios dialógicos, o más narrativos, donde se relata lo dicho por otros. Sepúlveda y Teberosky (2014, p. 23) rescatan de estudios del francés el hecho de que a través de la *citación* el autor de un texto asume la enunciación y habla en primera persona para otorgar otras voces a los personajes, diferenciando así la voz del narrador, cuya función es la de ubicar el mensaje en el plano de la historia, tal como se puede apreciar en el siguiente ejemplo (1), tomado del recuento del original “Crisantemo” (Henkes, 1991):

1. [...] estaba Victoria y sus amigos y le decían: mira eres una flor, te podemos oler, te podemos arrancar y tal vez te podamos arrancar las hojas. (Narrador 6º grado, edad 11;9¹)

Pero también, el productor del texto puede decidir comentar o analizar el mensaje, como en el ejemplo (2), tomado del mismo recuento del niño de 6º grado.

2. [...] entonces de nuevo después de un rato Victoria {se} le dijo a la maestra que Crisantemo era

¹ Para indicar la edad de quien se toma el ejemplo, se recurre al formato años; meses; si aparece como edad 11;9 significa que el narrador tenía 11 años con 9 meses de edad.

el nombre de una flor {que crecía en [bueno]} que crecía en los pastizales. (Mismo narrador 6º grado)

El uso de uno u otro estilo implica, además, una serie de ajustes gramaticales y referenciales que permiten evaluar las capacidades discursivas en distintos momentos de desarrollo.

En el presente estudio analizamos las citas directas e indirectas en la producción narrativa de niñas, niños y jóvenes en edad escolar, con el fin de encontrar tendencias de uso a través de distintas edades y niveles escolares. Observamos la presencia de expresiones de estilo directo y estilo indirecto, tanto de habla como de pensamiento, en su producción narrativa oral para reportar lo dicho y pensado por los personajes de una historia previamente escuchada o visualizada.

Creemos que las diferencias que se muestran en las reconstrucciones de narradores de diferentes momentos escolares están relacionadas con el desarrollo del discurso narrativo en etapas tardías (Nippold, 2016). Nuestra idea se sustenta en los hallazgos de estudios sobre las características de las diversas construcciones del discurso reproducido y su uso en la narrativa infantil (Ely y McCabe, 1993; Özyürek, 1996; Prego, 2005; Sepúlveda y Teberosky, 2014; Shiro, 2012).

Las distinciones sintácticas más destacadas entre las citas directas e indirectas de habla o pensamiento están en el hecho de que en el estilo directo se relacionan dos cláusulas independientes (véase la coordinación de cláusulas el ejemplo (1)), mientras que en el indirecto se recurre a la subordinación (como en el ejemplo (2)); esto último exige movimientos deícticos y de referencias pronominales así como ajustes temporales y modales en el verbo de lo reproducido respecto al verbo que reporta (Banfield, 1973, 1993, 1982; Wierzbicka, 1974), lo que ha sido también ampliamente estudiado en español (Barreras, 2014; Maldonado, 1999; RAE, 2010; Reyes, 2005). La observación de estas características ha llevado a la conclusión, de manera general, que el estilo directo es *más básico* que el indirecto, en cuanto a que el reporte

directo está más vinculado con la comunicación y por ello resulta más *teatral*, mientras que el estilo indirecto es más narrativo e interpretativo, y se acerca a estilos literarios que implican representación y no solo reporte del habla o del pensamiento (Banfield, 1973, 1993, 1982; Reyes, 2005; Wierzbicka, 1974). Para mostrar ese contraste entre el estilo directo y el estilo indirecto, en (3.b, c y d) confrontamos tres tipos de recuento que recuperan de manera diferente el texto original de un cuento previamente escuchado (3.a).

- 3.a. El día en que ella nació fue el día más feliz de la vida de sus padres.
 –¡Es perfecta! –exclamó la mamá.
 –Sin lugar a dudas –reconoció el papá.
 Y lo era
 Era absolutamente perfecta.
 –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. (Henkes, 1991)
- 3.b. su mamá dijo: hay que ponerle un nombre: bonito y el papá dijo ¡sí!
 {y} y la mamá dijo hay que llamarla Crisantemo. (Recuento narradora grado 1º, edad 6;5)
- 3.c. sus papás se preguntaban qué nombre le pondrían
 porque {es} su mamá decía: es perfecta y el padre dijo: 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. (Recuento narradora 6º grado, edad 11;7)
- 3.d. Crisantemo era una bebé recién nacida a la que sus papás querían mucho.
 estaban pensando en el nombre que le pondrían sus padres pensaban que era la niña más bonita del mundo y querían ponerle el nombre que ella mereciera.

sus padres pensaron que Crisantemo sería el nombre perfecto. (Recuento narrador 9º grado, edad 15;5)

Una narración completa contiene en su estructura una orientación para ubicar el contexto y los personajes, una secuencia de eventos que llega a un punto climático en el que se complica la situación, y un desenlace. Las niñas y los niños, hablantes de una lengua occidental como el español, adquieren esta estructura narrativa y progresivamente la van incorporando a sus propias narraciones, así como incluyen la evaluación sobre las acciones, actitudes y estados mentales de los personajes (Auza y Hess, 2013; Barriga, 2014; Peterson y McCabe, 1983). Esta complejidad narrativa obliga al narrador a construir dos planos, lo que Bruner (2004, p. 698) explica como el paisaje dual (*dual landscape*): el primero de esos planos es el paisaje de la acción, construido por medio de la secuencia narrativa de las acciones de los personajes, en un espacio temporal y locativo; el segundo es el paisaje de la conciencia (Bocaz, 1996), en donde se describe a los personajes en cuanto a sus actitudes, sentimientos, emociones, pensamientos, deseos e intenciones. Dentro de ese entramado narrativo, quien lo está entretejiendo puede también introducir *voces ajenas* en el propio discurso (Prego, 2005). Esto es lo que se denomina *citar*, y se logra a través de recursos lingüísticos y pragmáticos específicos, como el uso de verbos de habla o comunicación verbal y de verbos de pensamiento (Maldonado, 1999) para enmarcar lo citado; movimientos referenciales de deícticos y pronombres; manipulación de la entonación y la prosodia (Barreras, 2014; Ely y McCabe, 1993; Maldonado, 1999). Gracias a las citas dentro de una narración, el autor *otorga la palabra* a ciertos personajes importantes para la trama y toma su propia posición ante el mundo narrado (Shiro, 2012).

Dentro del campo de investigación sobre la adquisición del lenguaje, la manera en que niñas y niños desarrollan la cita en su discurso narrativo ha sido poco estudiada (Prego, 2005; Shiro, 2012). La observación de la cita de voces ajenas puede

resultar en una rica muestra para valorar el desarrollo lingüístico infantil, ya que su uso implica el dominio de la deixis espacio-temporal. El manejo de este discurso reproducido se convierte en un índice para valorar el progreso de la conciencia metapragmática infantil (Prego Vázquez, 2005), la cual emerge en la edad escolar (Crespo, 2009).

Vinculado con ese desarrollo metapragmático está la aparición de verbos de acción lingüística y mental en el paradigma de verbos usados por niñas y niños (Fernández, 2003); que son necesarios para otorgar la voz y el pensamiento a los personajes de la historia que se está construyendo. Seguramente, por esto se ha constatado un progresivo uso y dominio del discurso reproducido en la narración infantil. Observaciones sobre el uso de este discurso han arrojado información valiosa acerca de lo que niñas y niños van logrando en su desarrollo lingüístico-comunicativo: a los 2 años pueden recordar conversaciones pasadas y compartirlas con sus cuidadores (Aukrust, 2004; Lucariello y Nelson, 1987), pero es a los 3 años cuando usan la cita como tal (Ely y McCabe, 1993; Özyürek, 1996).

El uso de citas aumentará y se consolidará con la edad, siempre y cuando se trate de una práctica de habla de la comunidad en la que esté inserto el aprendiz (Aukrust, 2004, p. 197). Al respecto, estudios en distintas lenguas han reportado desempeños específicos con relación a discurso reproducido en la producción infantil. Así, 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; Hickmann *et al.*, 1993). Incluso en las etapas escolares, se ha constatado que la cita indirecta es menos usada que la directa en la reproducción del habla de terceros cuando se está construyendo una narración en inglés, francés, turco y español (Ely y McCabe, 1993; Goodell y Sachs, 1992; Hickmann, Champaud y Bassano, 1993; Özyürek, 1996; Shiro, 2012). Entre estos estudios, el de Goodell y Sachs (1992) sirve de ejemplo para valorar las diferencias

en la forma de citar. En su investigación, basada en una tarea de recuento, pudieron constatar que niños pequeños de 4 años, así como niños escolares de 6 y 8 años recurrían a la cita centrada en la acción de reportar directamente las conversaciones escuchadas, mientras que los adultos, que sirvieron de grupo control en su estudio, procesaban las conversaciones como un todo y luego usaban el estilo indirecto para transmitir la información, restringiendo el uso del estilo directo para lo más sobresaliente de la historia.

Entre las construcciones de estilo directo (ED), en las que “se citan las palabras ‘textuales’ del personaje” (Shiro, 2012, p. 127), aparecen las reconocidas como citas directas *sin enmarque*, aquellas que introducen el fragmento citado en el discurso sin explicitar un verbo que sirva como introductor del discurso reproducido (Hernández, 1999). Se ha observado que estas citas son bastante frecuentes en las narraciones en las que los niños relatan cuentos, ya que adoptan directamente la voz de los personajes en forma de diálogo simple, en ocasiones modulando su propia voz para simular la de dichos personajes (Prego, 2005).

A diferencia de las anteriores, las citas directas *con enmarque* están compuestas a través de la yuxtaposición entre el enmarque de la cita, generalmente un verbo *dicendi*², y el texto citado. El enmarque sirve para indexicalizar el cambio de voces que se produce en el discurso al emitir la voz del personaje a través del texto citado. El verbo *dicendi*, previo o posterior al texto citado, funciona como indicio contextualizador del cambio de voz. En los ejemplos de (4) se muestra este tipo de cita directa.

4.a. –¡La escuela no se ha hecho para mí –respondió Crisantemo. (Henkes, 1991)

4.b Crisantemo contestó: la escuela no está hecha para mí. (Recuento narradora grado 3º, edad 8;10)

Por otra parte, en las construcciones de estilo indirecto (EI), que implican citar indirectamente las voces de los personajes en un virtual acto de comunicación previo, se establece una relación de dependencia gramatical con respecto al verbo *dicendi*, que es el elemento esencial del enmarque. Dicha relación de dependencia exige transposiciones de deícticos de espacio o tiempo pues en el EI el fragmento citado se presenta como una proposición subordinada sustantiva en función de complemento del verbo de enmarque, lo que impide que el texto citado mantenga el punto de anclaje de la fuente original y a la vez fuerza ajustes léxico-gramaticales en adverbiales locativos y temporales, en pronombres personales, en morfemas verbales de tiempo y persona para adaptarse al momento de la enunciación narrativa. En (5) se ejemplifican esos ajustes realizados al recontar en EI un diálogo originalmente presentado en cita directa.

5.a. –¡Bienvenida a casa! –le dijo la mamá.

–¡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. (Henkes, 1991)

5.b. entonces Crisantemo llegó con sus papás {y} y le dijo que la escuela no estaba hecha para ella. entonces se sintió muy triste sus papás le dijeron que no era cierto que no les hiciera caso a las demás niñas {que era} que su nombre era perfecto. (Recuento narrador 6º grado, edad 11;11)

Diversos estudios sobre discurso reproducido (DR) en el habla infantil han mostrado que las citas indirectas aparecen posteriormente a las citas directas, sin enmarque y con enmarque, lo cual se

2 Los verbos *dicendi*, también reconocidos como verbos declarativos, de habla o de comunicación, son verbos que denotan actos de habla porque significan acciones verbales, como el verbo *decir* y verbos equivalentes (*mencionar, expresar, preguntar, responder, aclarar*, entre muchos otros).

justifica por la complejidad gramatical y pragmática que conlleva la producción en EI (Aukrust, 2004; Prego, 2005; Verschueren, 2002). También puede deberse al hecho de que el EI se considera menos objetivo y menos imitativo que el ED, y por ello más interpretativo (Leech y Short, 2007; Lozano, Peña y Abril, 1982), es decir, el segundo enunciador interpreta el contenido de lo dicho por el primer enunciador (Banfield, 1982; Barreras, 2014), y expresa esa interpretación por medio de una forma proposicional, dejando de lado las características discursivas del primer enunciador, como la dramatización, el histrionismo y la textura conversacional.

En el EI se traduce el discurso originalmente dialógico a una forma más bien descriptiva, con lo que se posibilita la atribución de pensamientos a los personajes (Fabb, 1997), así como la de retratarlos a través de verbos como *creer* o *pensar*, esto es, se da pie a describir la vida interna mental de los personajes a través de la cita de sus pensamientos, como en (6).

- 6.a. ...pensaba que era el nombre perfecto, el mejor nombre que le podían haber puesto. (Narradora 6° grado, edad 11;7)
- 6.b. y sus papás creían que era perfecta (Narradora 6° grado, edad 12;3)
- 6.c. ella se convencía de que {su} su nombre era perfecto. (Narrador 6° grado, edad 12;1)

En el presente estudio nos propusimos dar cuenta de la tendencia de uso de citas directas e indirectas en la construcción y reconstrucción de diálogos de personajes en producciones narrativas de niñas, niños y jóvenes de cuatro momentos escolares claves en la educación básica mexicana³; dichas producciones fueron obtenidas a través de dos tareas distintas: el recuento de una historia que se les leyó y el cuento de unas historias que se les mostraron en ilustraciones.

Partimos de las siguientes preguntas:

1) ¿Cómo reproducen niñas, niños y jóvenes mexicanos escolarizados (de 1°, 3°, 6° y 9° grados) los diálogos entre los personajes del cuento que se les lee y luego se les pide recontar?

2) La inclusión del estilo indirecto en sus recuentos, que no es lo usual en el cuento original, ¿aumenta significativamente con el grado escolar de los participantes del estudio?

3) ¿Cómo retoman los pensamientos de los personajes del cuento original?

4) ¿Qué tanto se asemeja su recuento de diálogos previamente escuchados a la manera en que inventan diálogos de personajes que aparecen en una historia mostrada solamente en ilustraciones?

5) Todas estas posibles diferencias entre los recuentos y cuentos de los narradores menores (de grado 1°, iniciando la escuela primaria) respecto de lo que hacen los narradores mayores (9° grado, finalizando la escuela secundaria) ¿muestran un cambio de discurso de más dramático-teatral a un discurso cada vez más narrativo e interpretativo?

Metodología

Participantes

En este estudio descriptivo-comparativo participan 80 narradores, de cuatro momentos claves en la educación básica del sistema mexicano: 20 niñas y niños de 1°; 20 de 3°, y 20 de 6° grado de escuela primaria, y 20 jóvenes de grado de escuela secundaria (9° grado).

En la [tabla 1](#) observamos la distribución de los participantes.

G1, G3 y G6 se formaron con niñas y niños que provenían de tres escuelas públicas de nivel primaria, mientras que G9 se formó con jóvenes de dos escuelas de secundaria, elegidas a partir de su reconocimiento oficial de desempeño en la Evaluación Nacional para la Calidad de la Educación (ENLACE-2012). Eran escuelas clasificadas con un desempeño en la materia de español como *Bueno*, ubicadas en la zona centro de una de las ciudades más importantes de México (Querétaro), con alta

3 La Educación Básica en México abarca seis años de escuela primaria (de los 6 a los 12 años) y tres años de Escuela Secundaria (de los 12 a los 15 años). Muchos niños y niñas han asistido al preescolar, de los 3 a los 5 años.

Tabla 1. Narradoras y narradores por grado escolar

Identificación	Grado escolar	Número de participantes	Edad	Género
G1	1º	20	6-7 años	50 % mujeres y 50 % hombres
G3	3º	20	8-9 años	
G6	6º	20	12 años	
G9	9º	20	14-15 años	

Fuente: elaboración propia.

demanda social por parte de las familias del área (clase social media-media y media-baja).

Los participantes fueron elegidos a partir de sus resultados individuales en la evaluación ENLACE-2012: debían ubicarse en la calificación promedio de su grupo; el criterio del docente responsable de cada grupo confirmó, en un segundo momento, la selección.

Muestras narrativas

Para la obtención de las muestras lingüísticas se organizaron sesiones individuales, realizadas dentro de la respectiva escuela, en las que trabajamos con cada participante dos tareas narrativas:

a) Tarea de recuento oral basada en un cuento previamente escuchado, *Crisantemo* (Henkes, 1991), el cual contiene 16 diálogos entre los distintos personajes y 8 monólogos internos de la propia *Crisantemo*, personaje principal, en un texto de 248 cláusulas (con base en la propuesta de Berman y Slobin (1994, pp. 657-664), la cual está basada en el formato de transcripción de CHILDES). A través de esta tarea obtuvimos 80 producciones (20 producciones por cada grado escolar).

b) Tarea de contar oralmente sus propios cuentos, basados en dos historias presentadas en ilustraciones de las famosas historias de “la rana” (Mayer, 1967; Mayer y Mayer, 1975). Con este procedimiento conseguimos 160 cuentos (dos por cada participante). Para el análisis, estos cuentos se trabajan conjuntamente. En el total de las ilustraciones se encontraron 14 imágenes que referían a actos comunicativos verbales.

Análisis de las citas directas e indirectas en los recuentos y cuentos

Dado que nuestro estudio es de tipo descriptivo-comparativo, llevamos a cabo primeramente un análisis cuantitativo de la aparición de citas directas e indirectas, tanto de habla como de pensamiento, en las producciones de cada narrador de los distintos niveles escolares, iniciando por las obtenidas a través de la tarea de recuento y continuando por aquellas que se consiguieron mediante la tarea de cuentos basados en ilustraciones. Así, en los 80 recuentos y los 160 cuentos que componen el corpus identificamos diversas unidades de análisis para tener el panorama general del discurso reproducido de los narradores participantes. Dichas unidades se muestran en la [tabla 2](#).

También registramos los verbos de habla y los verbos de pensamiento que enmarcaban las citas directas e indirectas. En dicho registro se da cuenta de la posición del verbo: enmarque previo a la cita (7.a.) o aparición posterior, como en (7.b.)

7.a. y le decía: {tú} te crees más lista que yo Ø/ eso ya lo veremos. (Narrador 9º grado, edad 14;10)

7.b. ¿qué nunca me dejarán en paz? –exclamó el sapo. (Narradora 9º grado, edad 15;2)

Por cuestiones de espacio, en este artículo nos limitamos a mostrar los resultados respecto del análisis de las citas directas e indirectas, de habla y pensamiento, es decir, las primeras cuatro categorías que aparecen en la tabla 2: EDH, EDP, EIH y EIP.

En un segundo momento, comparamos la frecuencia de aparición de citas directas e indirectas por grado escolar. Procesamos los datos en porcentajes para valorar la frecuencia de cada tipo de construcción respecto al total de construcciones vinculadas con el discurso reproducido (DR). Las cuantificaciones, organizadas por muestras de cada uno de los grados escolares de los participantes (1º, 3º, 6º y 9º), son sometidas al análisis estadístico con *R*. Los resultados son comparados y contrastados entre los distintos conjuntos de muestras, (a) el texto original de *Crisantemo*, (b) los cuatro conjuntos de recuentos y (c) los cuatro conjuntos de cuentos.

Para ejemplificar los resultados, se analizan cualitativamente algunos casos representativos.

Discusión de resultados

Comenzamos la exposición de los resultados con lo observado en la tarea de recuento. En la [tabla 3](#), se brindan los resultados cuantitativos generales de los cuatro conjuntos de recuentos, comparados con el texto original de *Crisantemo*.

Respecto de la primera pregunta de investigación, en la tarea de recuento existe un cambio importante en la reproducción de los diálogos entre los personajes del cuento que se les lee a los participantes. Mientras en el texto original de *Crisantemo* (COrg) el 84 % de las construcciones de DR son citas directas de lo hablado por los personajes, en los recuentos este predominio va progresivamente decreciendo ([figura 1](#)): 65 % en los

Tabla 2. Expresiones del DR en las muestras narrativas

Descripción de la categoría	Etiqueta	Ejemplos de 9º grado
Estilo directo de habla	EDH	...le dijo: <i>No, Sara, eso no se hace.</i>
Estilo directo de pensamiento	EDP	René se quedó un momento ahí pensando: <i>estuvo mal, no lo debí de haber hecho.</i>
Estilo indirecto de habla	EIH	...lo reprendió llamándole la atención y <i>diciéndole que eso no se debería de hacer</i>
Estilo indirecto de pensamiento	EIP	...y la rana había <i>comprendido que lo que había hecho estaba mal</i>
Estilo indirecto libre	EIL	...desenvolvió el regalo, quitó la tapa y ¡oh sorpresa! <i>Mmm ¿qué será?</i> / lo sacó y era otra pequeña rana
Referencia actos comunicativos	RAC	Balú también lo regañó

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3. Longitud en cláusulas, frecuencias y porcentajes de DR en la tarea de recuento

Muestras	Total cláusulas	Total citas DR	EDH	EDP	EIH	EIP
Original	248	69	58 (84 % citas)	1 (1 % citas)	2 (3 % citas)	8 (10 % citas)
G1	1489	260	169 (65 % citas)	0	72 (28 % citas)	19 (10 % citas)
G3	2094	361	181 (50 % citas)	0	150 (42 % citas)	30 (10 % citas)
G6	2259	358	142 (40 % citas)	0	182 (51 % citas)	34 (10 % citas)
G9	2765	438	86 (20 % citas)	1	283 (65 % citas)	68 (20 % citas)

Fuente: elaboración propia.

recuentos de grado 1° (G1); 50 %, en los de grado 3° (G3); 40 %, en los de 6° grado (G6); para quedar en un 20 % de las construcciones de DR dentro de los recuentos de 9° grado (G9).

Para la segunda pregunta de investigación, sobre la inclusión de construcciones de EIH, en el cuento original de *Crisantemo* apenas representan el 3 %; con lo cual se confirma el estilo dramático-teatral de la presentación de la historia (Banfield, 1973; Ely y McCabe, 1993; Reyes, 2005;

Wierzbicka, 1974). En contraste, se observa un progresivo aumento de EIH a lo largo de las muestras de los distintos grados escolares, tal como se aprecia en la [figura 2](#): 28 % en las muestras de grado 1° (G1); 42 %, en las de grado (G3); 51 %, en las de 6° grado (G6); hasta llegar a 65 % de las citas en las muestras de 9° grado (G9). Esta creciente distribución de expresiones de EIH muestra una naturaleza cada vez más narrativa e interpretativa

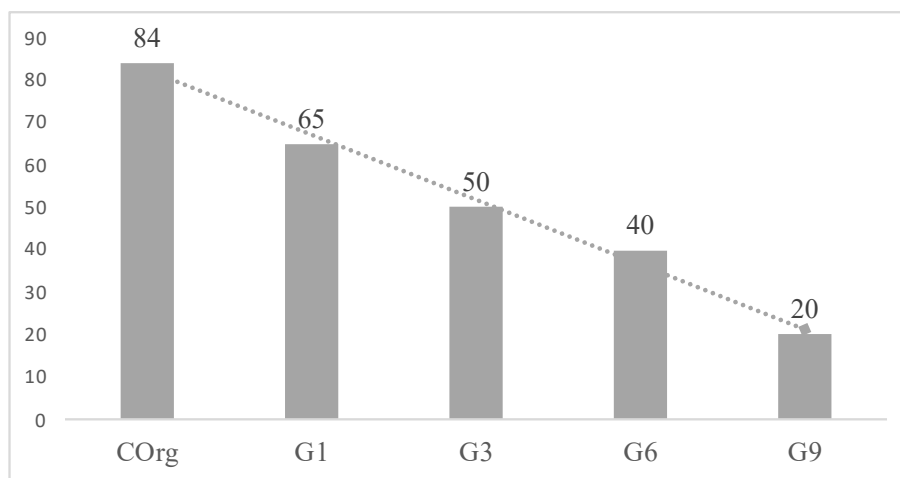


Figura 1. Distribución de los porcentajes de citas en EDH en la tarea de recuento

Fuente: elaboración propia.

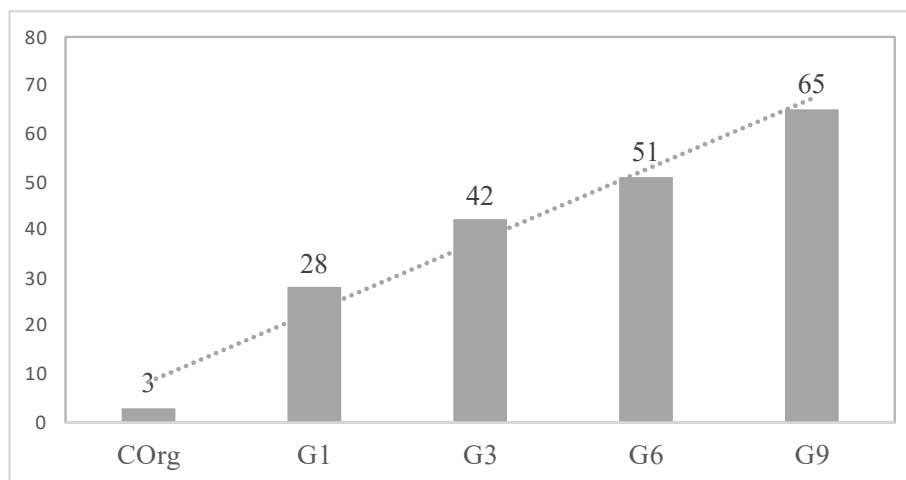


Figura 2. Distribución de los porcentajes de citas en EIH en la tarea de recuento

Fuente: elaboración propia.

del DR en la recuperación de los diálogos originales escuchados en la tarea de recuento.

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 los recuentos de grado 3°, la diferencia con relación a la presencia de EIH es de solo 8 %; inversamente proporcional aparecen estas citas indirectas en las muestras de 6° grado, pues la diferencia entre la mayor cantidad ahora 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 en estos grupos, como se aprecia en la [figura 3](#). Esta distribución inversa es más impactante entre los grupos extremos, G1 y G9, ya

que el porcentaje de EDH en las muestras de grado 1° alcanza el mismo 65 % que representa el EIH en las de 9° grado. Esto responde a la quinta pregunta de investigación, ya que los datos permiten corroborar en los recuentos un cambio de discurso de más dramático-teatral (G1 y G3), a más narrativo-interpretativo (G6 y G9), vinculado con el grado de procesamiento de quien reporta una conversación originalmente escuchada, generando recuentos centrados en el escucha (*listener-centered*).

En la [tabla 4](#) se brindan los resultados cuantitativos generales de las citas de DR que registramos en las muestras obtenidas por la tarea de cuento, que como se recordará está basada en las historias en ilustraciones “de la rana”.

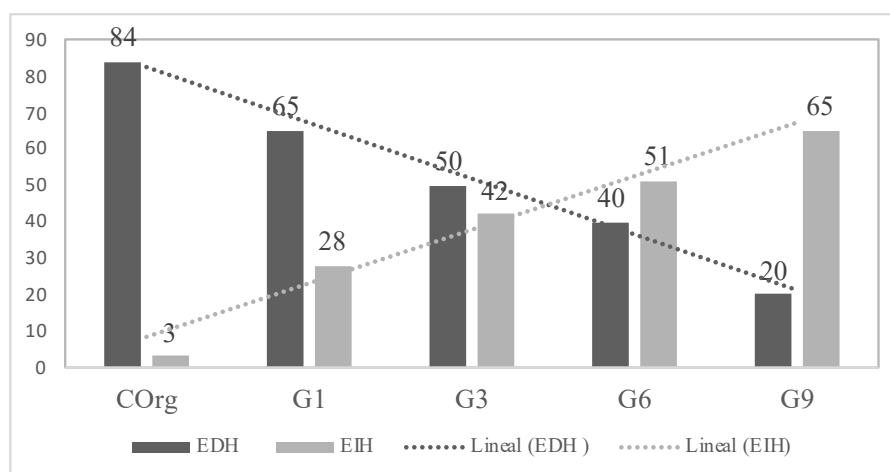


Figura 3. Comparación de los porcentajes de EDH y de EIH en la tarea de recuento

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4. Longitud en cláusulas, frecuencias y porcentajes de DR en la tarea de cuento

Muestras	Total cláusulas	Total citas DR	EDH	EDP	EIH	EIP
G1	1932	103	67 (66 % citas)	7 (7 % citas)	22 (21 % citas)	6 (6 % citas)
G3	2062	118	47 (40 % citas)	0	45 (38 % citas)	26 (22 % citas)
G6	2232	152	73 (48 % citas)	2 (1 % citas)	49 (32 % citas)	28 (18 % citas)
G9	3064	195	75 (38 % citas)	8 (4 % citas)	56 (29 % citas)	56 (29 % citas)

Fuente: elaboración propia.

Para responder la cuarta pregunta de investigación, se comparan las tendencias en la tarea de recuento con lo que mismos participantes hicieron en la tarea de cuento, y se observa que, aunque existe una tendencia a la baja en el uso de EDH a lo largo de los cuatro grupos de la muestra, este el estilo predominante, como se aprecia en la [figura 4](#): 66 % de las citas en los cuentos de grado (G1); 40 % de las citas, en los de grado (G3); 48 %, en los de 6° grado (G6), y 38 % de las citas, en las muestras de los mayores (G9).

En cuanto al uso de citas en EIH, si bien aumenta, no alcanza a *voltear* el tipo de discurso predominante como se dio en la tarea de recuento: 21 %, en los cuentos de grado 1° (G1); 38 %, en los de grado (G3); 32 %, en los de 6° grado (G6), y 29 % de las citas, en los cuentos de 9° grado (G9). En la [figura 4](#), las cifras corresponden a los porcentajes alcanzados por los distintos tipos de cita en las respectivas muestras grupales (véase [tabla 4](#)).

Llama la atención que son narradores de grado 3° (G3) quienes vuelven a usar estos dos estilos, EDH y EIH, de manera bastante similar en sus producciones de la tarea de cuento como lo hicieron en la producción de la tarea de recuento (véase [figura 3](#)).

Para valorar qué tan significativas son las tendencias exponenciales que se observan en las figuras 1 a 4, respecto del uso de EDH y EIH, sometimos los datos a pruebas estadísticas con *R*.

Comencemos primeramente con la revisión de lo encontrado respecto de las citas directas de habla, es decir, las etiquetadas como EDH. La [figura 5](#) muestra el resultado del análisis estadístico en *R* para las citas directas (EDH) en la tarea de recuento.

La Anova de una vía muestra que el uso de EDH es significativamente más bajo en la muestra de recuentos de 9° grado (G9), con relación a lo registrado en los otros tres grupos de recuentos ($p < 0,05$).

En dicha [figura 5](#) podemos ver también que los usos de EDH entre los 20 participantes de los grupos de 1°, 3° y 6° grados (G1, G3 y G6) son dispersos, se separan de sus medianas respectivas. En cambio, el uso de EDH por parte de los 20 participantes de 9° grado (G9), además de ser significativamente menos frecuente, se muestra menos disperso con relación a su mediana.

Muy distinto fue lo que sucedió en la tarea de cuento, pues en lo que respecta al uso de EDH en estos cuentos, la Anova no muestra diferencias significativas entre grupos ($p = 0,8115$). Acaso el uso de EDH por parte de los 20 participantes de

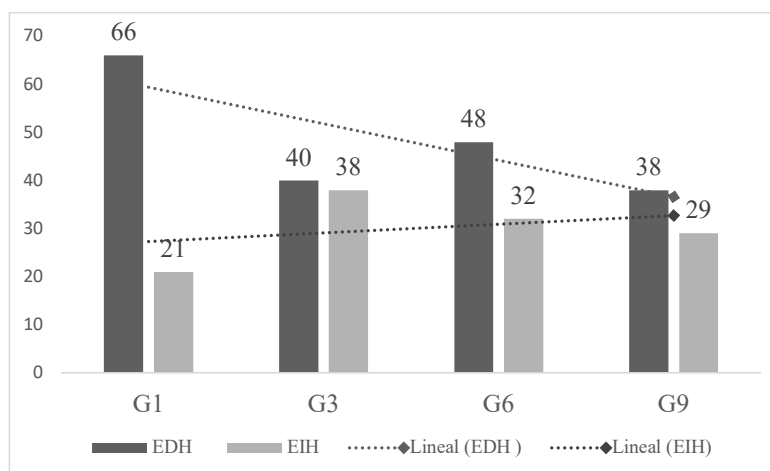


Figura 4. Comparación de los porcentajes de EDH y de EIH en la tarea de cuento

Fuente: elaboración propia.

9º grado (G9) se muestra menos disperso con relación a su mediana, aunque en esta tarea en todos los grupos se encontraron desempeños individuales que se alejan de lo que hace la mayoría, como se ilustra en la [figura 6](#).

Continuemos con la revisión de los resultados del análisis estadístico sobre lo encontrado respecto de las citas indirectas de habla, o sea, las etiquetadas como EIH.

Con respecto al uso de estas citas indirectas, la Anova de una vía demuestra que la media de uso de EIH en la tarea de recuento de *Crisantemo* es significativamente diferente entre todos los grados ($p < 0,001$) (véase [figura 7](#)).

Entonces, el progresivo aumento del uso de construcciones de EIH para recuperar el EDH del cuento original de *Crisantemo* en la tarea de recuento que se muestra en la [figura 3](#), sí resulta

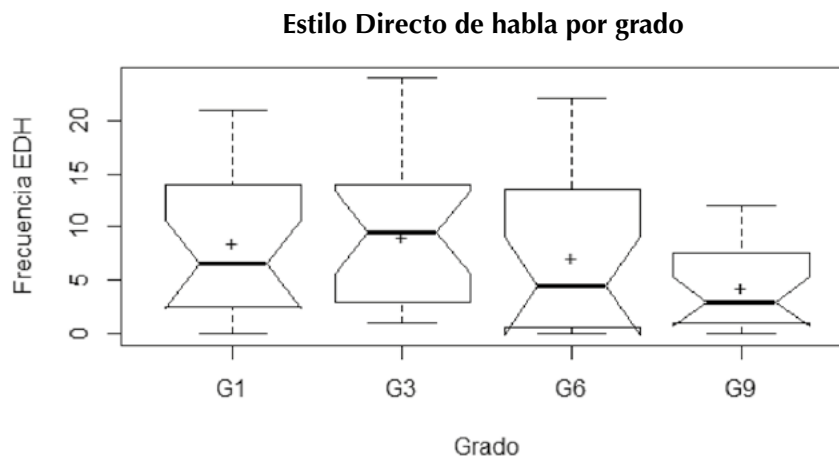


Figura 5. Comparación de frecuencia de EDH en los recuentos de *Crisantemo* "habla" minúscula

Fuente: elaboración propia.

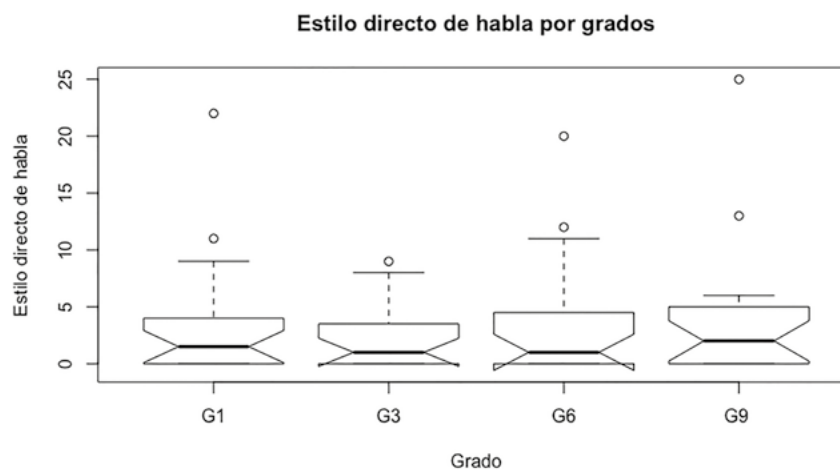


Figura 6. Comparación de frecuencia de EDH en los cuentos de ranas

Fuente: elaboración propia.

Estilo Indirecto de habla por grado

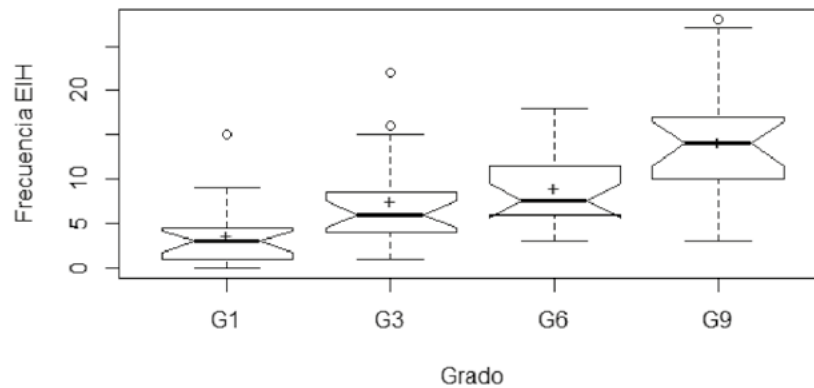


Figura 7. Comparación de frecuencia de EIH en los recuentos de *Crisantemo*

Fuente: elaboración propia.

significativo. En (8) se muestra un ejemplo de esta reproducción en EIH.

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. (Henkes, 1991)

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. (Recuento, narra-
dora grado 3º, edad 8;10)

En la tarea de cuento con base en las historias de la rana, el uso de EIH muestra una diferencia significativa ($p < 0,05$) entre los recuentos de grado 1º y los de 9º, los grupos más extremos (G1 y G9), y se observa una tendencia en el aumento de uso de estas citas indirectas entre todos los grupos ($p = 0,06$), tal y como apreciamos en la [figura 8](#).

Pero como ya habíamos visto en la [figura 4](#), esta tendencia en el aumento de EIH en la tarea de cuento no logra competir con el mayor uso de EDH.

Reflexionamos aquí sobre lo cuestionado en la cuarta pregunta de investigación: la manera en que los narradores inventan diálogos entre personajes de la historia que conocen únicamente a través de la visualización de imágenes lleva a secuencias más descriptivas y menos entretejidas con citas indirectas; de hecho, a un menor uso de DR en general.

Por último, revisemos lo que pasó con el uso de citas indirectas de pensamiento, que en la [tabla 2](#) quedan identificadas como EIP, ya que las citas directas de pensamiento EDP son bastante escasas en ambas tareas. En la tarea de recuento de *Crisantemo* prácticamente no aparece (véase [tabla 3](#)). En las muestras obtenidas por la tarea de cuento, a diferencia de lo visto en los recuentos, sí aparecieron citas EDP (véase [tabla 4](#)). Sin embargo, es baja su presencia: 7 % de las citas de los cuentos de grado 1º (G1), ninguna en los cuentos de grado 3º, apenas 1 % de las citas en 6º grado (G6), y solo 4 % de las citas en los cuentos de 9º grado (G9).

Para responder a la tercera pregunta de investigación, en la [figura 9](#) apreciamos que el uso de EIP a lo largo de las muestras generadas por la tarea de recuento, incluso desde el cuento original de *Crisantemo* (Henkes, 1991), tiene una baja presencia en contraste con los usos de EDH y EIH.

En contraste, el uso de EIP en la tarea de cuento con base en la historia de “la rana” (Mayer, 1967; Mayer y Mayer, 1975) presenta una tendencia al alza, incluso, más pronunciada que en el uso de EIH, como se observa en la [figura 10](#).

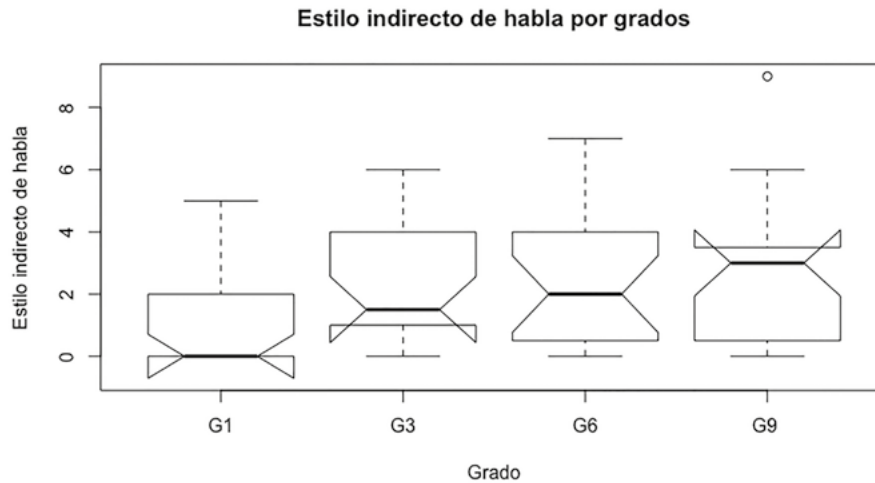


Figura 8. Comparación de frecuencia de EIH en los *Cuentos de Rana*

Fuente: elaboración propia.

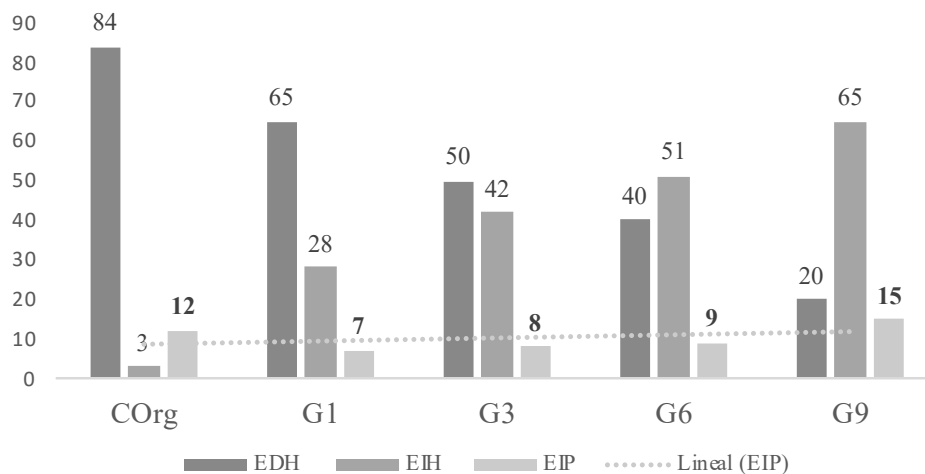


Figura 9. Presencia en porcentajes de citas EDH, EIH y EIP en la tarea de recuento

Fuente: elaboración propia.

Nuevamente, con el fin de valorar qué tan significativas son las tendencias exponenciales ilustradas en las figuras 9 y 10, con relación al uso de EIP, sometimos los datos a pruebas estadísticas con *R*.

En la tarea de recuento, la Anova de una vía señala una diferencia significativa solamente entre las medias de G1 y G9 ($p < 0,001$), como se aprecia en la figura 11.

En (9) brindamos ejemplos de EIH en esta tarea de recuento.

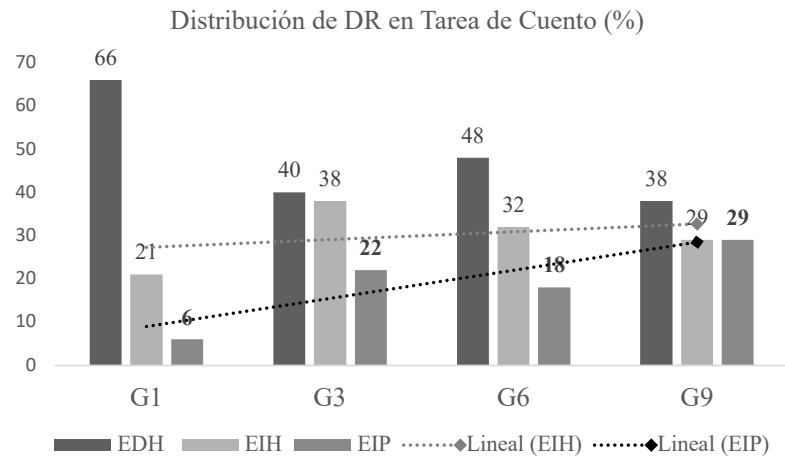


Figura 10. Presencia en porcentajes de citas EDH, EIH y EIP en la tarea de cuento

Fuente: elaboración propia.

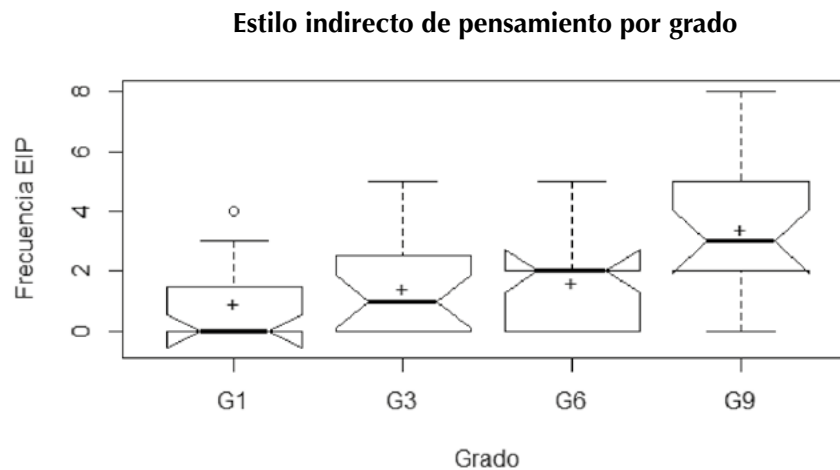


Figura 11. Comparación de frecuencia de EIP en los recuentos de *Crisantemo*

Fuente: elaboración propia.

- 9.a. Crisantemo pensaba que su nombre era absolutamente perfecto... (Henkes, 1991)
- 9.b. pensaba {que:} que era {su} {el} el mejor nombre. (Recuento narradora grado 1º, edad 7;2)
- 9.c. se dio cuenta de que su nombre era maravilloso. (Recuento narrador 9º grado, edad 15;5)

En cambio, en los cuentos generados con base en las historias “de la rana”, la Anova muestra tendencia entre lo visto en el grado 1º y lo que aparece en 3º y en 6º (G1 a G3, G1 a G6). La diferencia significativa en el uso de EIP se encuentra entre los resultados de los grupos extremos, G1 y G9 ($p < 0,05$), según se muestra en la [figura 12](#).

En (10) ahora presentamos ejemplos de EIH en la tarea de cuento.

EIH en cuentos de Rana	EIP en cuentos de Rana
10.a. Ricardo le dijo a la ranita mayor que no debía hacer esas cosas que todos eran amigos. (Narradora 9º grado, edad 14;7)	10.b. entonces la rana mayor comprendió que tenía que- hacer más amigos. (Misma narradora 9º grado)
10. c. Pepillo muy enojado con Fido le dijo que por qué hizo eso si ya la iba a atrapar que sólo él la tenía que acorralar. (Narrador 9º grado, edad 15;4)	10. d. entonces Pepillo se dio cuenta de que no necesitaba atraparla para poder tener un nuevo amigo más solamente tratar de convencerla. (Mismo narrador 9º grado)

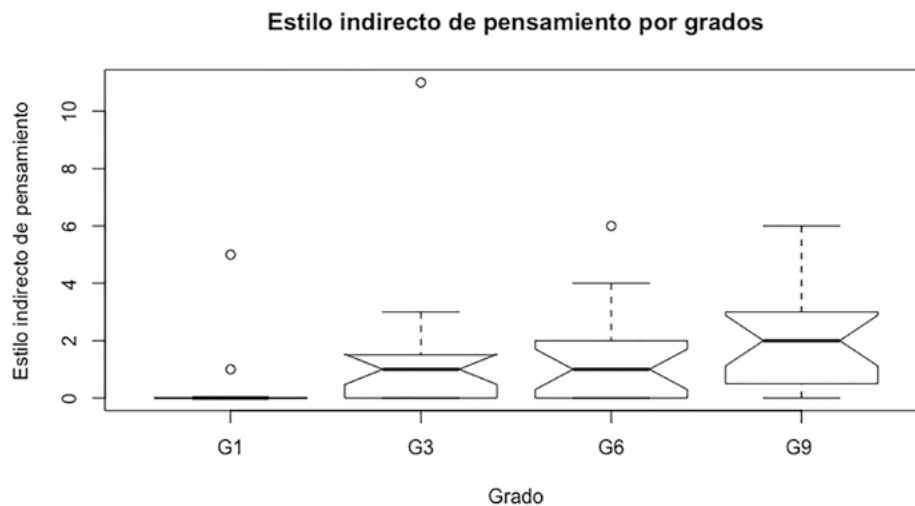


Figura 12. Comparación de frecuencia de EIP en los cuentos de rana de 1º, 3º, 6º y 9º grados

Fuente: elaboración propia.

Conclusiones

Haber comparado narraciones generadas de dos maneras diferentes nos brindó rica evidencia para valorar lo observado en otros estudios sobre el uso de distintas construcciones para el DR en la producción infantil.

Con los resultados obtenidos en la tarea de recuento, comprobamos que la cita directa es más común que la indirecta (Ely y McCabe, 1993; Hickmann *et al.*, 1993; Shiro, 2012) en las producciones de narradores menores (grados 1° y 3°), mientras que los narradores mayores tendieron a interpretar los diálogos de los personajes de *Crisantemo* y, al recontarlos, recurrieron más al EIH, que está más vinculado con el grado de procesamiento de quien reporta una conversación originalmente escuchada, y más enfocado con la acción misma de reportar, lo que generó recuentos centrados en el escucha (*listener-centered*), como ya se había visto con adultos en otros estudios (Aukrust, 2004; Goodell y Sachs, 1992; Köder y Maier, 2016).

Sin embargo, parece ser que, si la tarea exige una elaboración más espontánea, sin que medien diálogos previos, como la tarea de cuento, aun los narradores mayores (9° grado), cuando otorgan voces a sus personajes, conocidos solamente por la visualización de imágenes (Mayer, 1967; Mayer y Mayer, 1975), lo hacen con EDH, y la presencia de ese tipo de cita directa no mostró diferencias significativas por grado. En contraste, el uso de EIH sí aumentó de manera relevante entre los grupos extremos de los cuentos de ranas (G1 y G9), y manifestó una tendencia al alza a lo largo de los cuatro grados escolares; sin embargo, no logró rebasar la presencia del EDH, y mucho menos *voltear* la preferencia, como se observó en la tarea de recuento.

Lo más interesante es el aumento de citas indirectas del pensamiento de los personajes, EIP, en los cuentos de ranas, ya que, a diferencia de la tarea de recuento en la que el texto original les brindaba monólogos internos del personaje principal, *Crisantemo*, en la tarea de cuento de Rana, era la

propia construcción del paisaje de la conciencia de los personajes lo que llevó a narradores de 3°, 6° y 9° grados a citar los pensamientos de esos personajes, como ya se ha evidenciado en estudios sobre estados mentales (Alarcón, 2018).

Reconocimientos

Este artículo es producto derivado del proyecto “Discurso referido en la producción narrativa de niños y jóvenes escolarizados”, con apoyo del Fondo de Fortalecimiento a la Investigación de la Universidad Autónoma de Querétaro (FOFI-UAQ-FLL-2018-01). Asimismo, contó con el apoyo de becario del XXVIII Verano de la Investigación Científica de Academia Mexicana de Ciencias y de becaria del Verano de la Ciencia-UAQ 2018.

Referencias bibliográficas

- Alarcón Neve, L.J. (2018). Complejidad sintáctica de las expresiones de estados mentales: análisis en un corpus de narraciones infantiles. En S. Bogard (ed.), *Sentido y gramática en español* (pp. 257-286). Ciudad de México, México: El Colegio de México. DOI: <https://doi.org/10.2307/j.ctv8bt19h.13>
- Aukrust, V.G. (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. DOI: doi.org/10.1017/S0305000903005907
- Auza, A. y Hess, K. (eds.). (2013). ¿Qué me cuentas? Narraciones y desarrollo lingüístico en niños hispanohablantes. Querétaro, México: Universidad Autónoma de Querétaro-Hospital General Dr. Manuel Gea González-Ediciones De Laurel.
- Bamberg, M. (1997). Language, concepts and emotions: The role of language in the construction of emotions. *Language Sciences*, 19(4), 309-340. DOI: [doi.org/10.1016/S0388-0001\(97\)00004-1](https://doi.org/10.1016/S0388-0001(97)00004-1)
- Banfield, A. (1973). Narrative style and the grammar of direct and indirect speech. *Foundations of Language*, 10(1), 1-39.

- Banfield, A. (1982). *Unspeakable sentences: Narration and representation in the language of fiction*. Londres: Routledge.
- Banfield, A. (1993). Where epistemology, style, and grammar meet literary history: the development of represented speech and thought. En J.A. Lucy (ed.), *Reflexive language: Reported speech and metapragmatics* (pp. 339-364). Cambridge: Cambridge University Press. DOI: doi.org/10.1017/CBO9780511621031.018
- Barreras Gómez, A. (2014). *El estudio literario de la narración breve y su utilización en el contexto docente*. Logroño, España: Universidad de La Rioja.
- Barriga, R. (ed.). (2014). *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil*. Ciudad de México, México: El Colegio de México.
- Berman, R.A. (2004). The role of context in developing narrative abilities. En S. Strömquist y L. Verhoeven (eds.), *Relating Events in Narrative, Volume 2: Typological and Contextual Perspective* (pp. 261-280). Nueva York, EE. UU.: Lawrence Erlbaum.
- Berman, R.A. y Slobin, D.I. (eds.) (1994). *Relating events in narrative*. Hillsdale, NJ, EE. UU.: Lawrence Erlbaum.
- Bocaz, A. (1996). El paisaje de la conciencia en la producción de narraciones infantiles. *Lenguas Modernas*, 23, 49-70. Recuperado de <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/45544/47609>
- Bruner, J. (2004). Life as narrative. *Social Research: An International Quarterly*, 71(3), 691-710. Recuperado de <https://philpapers.org/rec/BRULAN>
- Crespo, N. (2009). La medición de la conciencia metapragmática de los niños: resolviendo la ambigüedad en la comprensión oral. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 47(2), 69-88. DOI: doi.org/10.4067/S0718-48832009000200005
- Ely, R. y McCabe, A. (1993). Remembered voices. *Journal of Child Language*, 20(03), 671-696. DOI: doi.org/10.1017/S0305000900008539
- Fabb, N. (1997). *Linguistics and literature*. Oxford: Blackwell.
- Fernández, M. (2003). Dinamismo construccional en el lenguaje infantil y teoría lingüística. *ELUA. Estudios de Lingüística Universidad de Alicante*, (17), 273-287. DOI: doi.org/10.14198/ELUA2003.17.15
- Goodell, E.W. y Sachs, J. (1992). Direct and indirect speech in English-speaking children's retold narratives. *Discourse Processes*, 15(4), 395-422. DOI: doi.org/10.1080/01638539209544820
- Henkes, K. (1991). *Crisantemo*. León, España: Everest.
- Hernández Sacristán, C. (1999). *Culturas y acción comunicativa: introducción a la pragmática intercultural*. Barcelona: Octaedro.
- Hickmann, M. (2004). Coherence, cohesion, and context. Some comparative perspectives in narrative development. En S. Strömquist y L. Verhoeven (eds.), *Relating Events in Narrative. Volume 2: Typological and Contextual Perspective* (pp. 281-306). Nueva York, EE. UU.: Lawrence Erlbaum.
- Hickmann, M., Champaud, C. y Bassano, D. (1993). Pragmatics and metapragmatics in the development of epistemic modality: evidence from French children's reports of think-statements. *First Language*, 13(39), 359-388. DOI: doi.org/10.1177/014272379301303905
- Kerswill, P. (1996). Children, adolescents, and language change. *Language Variation and Change*, 8(2), 177-202. DOI: doi.org/10.1017/S0954394500001137
- Köder, F. y Maier, E. (2016). Children mix direct and indirect speech: evidence from pronoun comprehension. *Journal of Child Language*, 43(4), 843-866. DOI: doi.org/10.1017/S0305000915000318
- Leech, G. y Short, M. (2007). *Style in fiction. A linguistic introduction to english fictional prose*. 2a. ed. Londres: Pearson Longman.
- López-Orós, M. y Teberosky, A. (1998). La evolución de la referencia en catalán en narraciones orales y escritas. *Infancia y Aprendizaje*, 21(83), 75-92. DOI: doi.org/10.1174/021037098760403488
- Lozano, J., Peña, C. y Abril, G. (1982). *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual*. Madrid, España: Cátedra.
- Lucariello, J. y Nelson, K. (1987). Remembering and planning talk between mothers and children. *Discourse Processes*, 10(3), 219-235. DOI: doi.org/10.1080/01638538709544673

- Maldonado, C. (1999). Discurso directo y discurso indirecto. En I. Bosque y V. Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española: entre la oración y el discurso. Morfología* (pp. 3549-3595). Madrid, España: Espasa.
- Mayer, M. (1967). *A boy, a dog, and a frog*. Nueva York, EE. UU.: Dial Books for Young Readers.
- Mayer, M. y Mayer, M. (1975). *One frog too many*. Nueva York, EE. UU.: Dial Books for Young Readers.
- Nippold, M.A. (2004). Research on later language development: International perspectives. En R.A. Berman (Ed.), *Language Development across Childhood and Adolescence* (pp. 1-8). Ámsterdam, Países Bajos: John Benjamins. DOI: doi.org/10.1075/tilar.3.04njp
- Nippold, M. A. (2016). *Later language development: School-age children, adolescents, and young adults*. 4a. ed. Austin, Texas, EE. UU.: PRO-ED.
- Özyürek, A. (1996). How children talk about a conversation. *Journal of Child Language*, 23(3), 693-714. DOI: doi.org/10.1017/S0305000900009004
- Peterson, C. y McCabe, A. (1983). *Developmental psycholinguistics. Three ways of looking at a chi/d's narrative*. Nueva York, EE. UU.: Plenum Press.
- Prego Vázquez, G. (2005). Recursos gramaticales y dinámicas interaccionales. La profunción discursiva "cita" en el habla infantil. En E. Serra Alegre y M. Veyrat Rigat (eds.), *Problemas de eficacia comunicativa: descripción, detección, rehabilitación* (pp. 139-159). Valencia, España: Universitat de València.
- Real Academia Española (RAE) (2010). *Nueva gramática de la lengua española: manual*. Madrid, España: Espasa.
- Ravid, D.D. y Shyldkrot, H.B.-Z. (eds.) (2005). *Perspectives on language and language development: essays in honor of Ruth A. Berman*. Nueva York, EE. UU.: Kluwer Academic. DOI: doi.org/10.1007/978-1-4899-3484-0_7
- Reyes, G. (2005). *Los procedimientos de cita: estilo directo y estilo indirecto*. Madrid, España: Arco Libros.
- Sepúlveda, L.A. y Teberosky, A. (2014). La citación en el aprendizaje inicial de la escritura de textos. *Enunciación*, 19(1), 22-34. DOI: doi.org/10.14483/udis-trital.jour.enunc.2014.1.a02
- Shiro, M. (2012). Y entonces le dijo... La representación del habla en narraciones de niños venezolanos. *Boletín de Lingüística*, 24(37-38), 119-143.
- Verschueren, J. (2002). *Para entender la pragmática*. Madrid, España: Gredos.
- Wierzbicka, A. (1974). The semantics of direct and indirect discourse. *Paper in Linguistics*, 7(3-4), 267-307. DOI: doi.org/10.1080/08351817409370375

