

La citación en el aprendizaje inicial de la escritura de textos

Quotation in Initial Learning of Writing Text

Angélica Sepúlveda¹ Ana Teberosky²

Para citar este artículo: Sepúlveda A., Teberosky A. (2014). La citación en el aprendizaje inicial de la escritura de textos. *Enunciación*, 19(1), 22-34.

Recibido: 30-abril-2014 / **Aprobado:** 30-julio-2014

Resumen

Se presenta un análisis de la escritura de citas directas en un corpus de textos infantiles producidos durante los tres primeros años de Educación Primaria. Dichos textos fueron escritos por un grupo de cinco niños, los cuales formaban parte de una muestra mayor de seguimiento longitudinal de diez participantes (Sepúlveda, 2012). Se seleccionó para el análisis un texto dependiendo del grado escolar de cada uno de los niños. Los resultados muestran avances en la comprensión infantil de la escritura de textos y del curso del aprendizaje de los recursos discursivos y gráficos necesarios para representar el lenguaje por escrito.

Palabras clave: alfabetización, discurso reproducido, lengua escrita.

Abstract

This study presents an analysis of direct quotes writing in a corpus of children's texts produced during the first three years of Elementary School. These texts were written by a group of five children, part of a larger long-term sample of ten participants (Sepúlveda, 2012). A text was selected for analysis depending on the school grade of each child. The results show progress in the children's understanding of writing text and in the learning of necessary discursive and graphic resources to represent the written language.

Keywords: literacy, speech reproduced, written language

1 Doctora en psicología de la educación por la Universidad de Barcelona; fonoaudióloga de la Universidad Nacional de Colombia e investigadora de la organización Laboratório de educação. Correo electrónico: angelica@labedu.org.br

2 Catedrática del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Barcelona; directora del grupo de investigación en lenguaje y escritura del mismo departamento. Correo electrónico: ateberosky@ub.edu

INTRODUCCIÓN

Uno de los temas clave de la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita se relaciona con entender cómo los niños construyen formas discursivas extensas y se apropian de sus características textuales convencionales; dicha apropiación se ajusta a la posibilidad de frecuentar libros. Varias investigaciones han presentado evidencias que dan gran importancia a la participación en eventos de lectura en voz alta de libros, basándose en su contribución al desarrollo del lenguaje (Bus, van Ijzendoorn y Pellegrini, 1995; Sulzby y Teale, 1996; Wells, 1985; entre otros). Por ello, se ha considerado tal actividad como una de las más influyentes en el aprendizaje de lo escrito, la cual ha recibido la denominación de “quintaesencia de los eventos letrados” (Pellegrini, 1996). Desde el punto de vista del desarrollo del lenguaje, tales investigaciones relacionan la lectura de libros con el aprendizaje del vocabulario, la morfología y el desarrollo gramatical en general, así como con la comprensión de la estructura de género.

Desde el punto de vista del aprendizaje de lo escrito, las anteriores investigaciones suelen relacionar la frecuentación de textos con la comprensión y la lectura, delegando a unidades menores, como palabras o frases, las actividades de producción. Por ello, son muy pocos los estudios que muestran la actividad temprana de producción de textos (Ferreiro, Pontecorvo, Moreira y García Hidalgo, 1996); sin embargo, esta es una actividad clave en el aprendizaje de la lengua escrita. Cuando se promueve la -escritura de textos en los primeros cursos de la escolaridad los investigadores podemos descubrir que los niños son muy productivos y podemos observar varios fenómenos del lenguaje que solo ocurren en este contexto (Teberosky, 2001). En nuestra visión alternativa, observamos, por ejemplo, el proceso de construcción de la unidad “texto” y cuáles son los elementos de dicha construcción.

Antes de entrar en el tema del proceso de construcción de textos, tenemos que definir que

entendemos por “texto”, esto es: el conjunto de enunciados que constituyen una unidad de comunicación y que adquieren ciertas características propias (Yagüello, 2003). Entre ellas se cuentan su textura y sus relaciones de dependencia, así como las formas de relación entre el productor y su mensaje. En la textura se incluyen aquellas características que son semejantes a todos los textos, como las relaciones de correferencia, cohesión y coherencia, así como los límites del texto que hacen que el significado se canalice internamente (y no se derrame sin forma en todas las direcciones posibles, de acuerdo con Halliday, 1994). En cambio, hay otras características que diferencian los textos entre sí, como las relaciones y perspectivas del productor y su mensaje. Así, hay textos en los que el productor asume la enunciación y habla en primera persona dando otras voces a los personajes, como la voz del narrador que ubica el mensaje en el plano de la historia y las voces de los personajes. O bien textos en los que el productor solamente comenta o analiza el mensaje (Yagüello, 2003).

En el presente artículo nos referiremos a los textos como historias narrativas que fueron escritas por niños entre primero y tercer curso de Educación primaria, en las que el escritor asume la voz del narrador y cita las voces de los personajes. En este contexto de la producción de historias analizaremos la construcción de los límites del texto que crean, a la vez, una unidad de separación de otros textos y un agrupamiento interno como unidad compuesta por otras unidades. Dicha característica del texto, de límites externos y de unidad interna, forma parte de las convenciones escritas adultas que se ponen en primer plano en el aprendizaje inicial de la escritura.

El contexto del texto permite observar cómo los niños aprenden a separar el texto encontrando sus límites, así como a construir el mensaje y las perspectivas de la enunciación. Partimos de la hipótesis de que ambos aprendizajes ocurren simultáneamente en los textos narrativos porque constituyen dos aspectos del mismo proceso de textualización. En el ámbito del aprendizaje inicial

de lo escrito nos preguntamos: ¿cuáles serán los límites del texto que el niño aprende inicialmente?, ¿cuáles las unidades internas del texto? y ¿cómo se representan lingüística y gráficamente en la escritura inicial de los textos?

Respecto a los límites externos del texto, estudios anteriores sugieren que el conocimiento inicial consiste en procedimientos de delimitación desde lo externo hacia lo interno del texto, a partir del título y el comienzo formulario hasta el final, también formulario (Ferreiro *et al.*, 1996). Por ejemplo, la representación gráfica de las producciones infantiles suelen tener ciertas características de formato y de puntuación que indican, por medios gráficos, la localización de ciertos aspectos enunciativos en los límites extremos, como el título, el comienzo y el final. Estos aspectos son el “rostro gráfico” del texto que, según Ferreiro, sirve para dar unidad al texto (Ferreiro *et al.*, 1996).

Respecto a las unidades internas, hacia los ocho o nueve años de edad los niños pueden llegar a escribir un texto corto, sobre todo en situación de reformulación, repetición o citación de los cuentos conocidos; o, cuando son más pequeños, pueden relatar o dictar a un adulto un cuento previamente memorizado. En ambas condiciones hemos apreciado que las fórmulas fijas de inicio y final, las canciones, el discurso referido, los dichos y las enumeraciones constituyen las unidades segmentadas y segmentables de un texto escrito (Teberosky y Sepúlveda, 2009). Evidentemente son muy escasas las habilidades de escritura de los niños a estas edades, pero ya han desarrollado muchas destrezas lingüísticas. En los casos en que se ha estimulado la producción como situación-problema, es decir, antes de dominar los aspectos más técnicos de la escritura, se observan algunas tendencias (Teberosky y Sepúlveda, 2009, Sepúlveda y Teberosky, 2011).

Además de las delimitaciones externas, que son a la vez gráficas y enunciativas con expresiones formularias de inicio y final, los niños llegan a desarrollar procedimientos lingüísticos para delimitar internamente unidades del texto. Este proceso de

apropiación es semejante al puesto de manifiesto, en la adquisición de la lengua oral, por Tomasello y colaboradores. El niño construye enunciados a partir de amplias muestras con ejemplares arraigados en patrones gramaticales frecuentes en el *input* (Abbot-Smith y Tomasello, 2010; Tomasello, 2003). Es decir, la construcción no es producida por el *input*, sino que requiere de cierta frecuencia para capturar su estructura.

En tales edades las delimitaciones internas del texto parecen estar ligadas a construcciones que resultan de la suma de una matriz de semejanzas con respecto al texto fuente (Sepúlveda, 2012). En este se presentan los personajes y se introduce su discurso por medios lexicales, con el verbo *decir* principalmente. Estudios anteriores muestran que los niños se apropian del discurso referido, así como de verbos del discurso y de repeticiones cuando se concentran alrededor de los diálogos (Ferreiro *et al.*, 1996). Desde nuestra perspectiva, dichos elementos son usados como recursos de delimitación interna (Sepúlveda, 2012); es decir, delimitaciones en un intento de encontrar aspectos sobresalientes y segmentables dentro de la linealidad del texto. Las delimitaciones se derivan de haber identificado los elementos anteriormente descritos en las frases hechas y los paquetes léxicos en el texto fuente, así como de encontrar los personajes, su discurso en los diálogos y de haber localizado las repeticiones o enumeraciones que retienen con especial atención. Esos son procedimientos que se convierten en instrumentos de delimitación interna del texto, junto con los otros elementos antes mencionados de delimitación externa.

Una serie de estudios de Olson y colaboradores (Olson y Hildyard, 1983; Olson y Torrance, 1987) mostró que cuando los niños preescolares participaban en las actividades de lectura en voz alta, por parte del adulto, podían adquirir la capacidad para reconocer la versión literal de un texto que conserva las mismas palabras y diferenciarla de las paráfrasis que preservan el mismo sentido. Dicha preservación de las mismas palabras se da

también en el discurso directo y en otras formas de discurso como los versos, las canciones y las frases hechas. En el discurso directo, sostienen Olson y Hildyard (1983), el hablante reporta no solo el significado sino también lo dicho, las mismas palabras que atribuye al reportado. No es extraño, pues, que los niños identifiquen el discurso directo como una forma estable y segmentable del texto-fuente. Por tanto, el recurso a la reproducción del discurso puede ser una forma no solo de hacer avanzar el texto, sino también de delimitar sus unidades internas.

En relación con las frases hechas, los estudios sobre adquisición de la lengua oral han demostrado que estas unidades lingüísticas (parcelas hechas de secuencias lexicales, bien sean frases hechas o colocaciones), tienen un importante papel en el aprendizaje. En lo que respecta a la adquisición, Peters (1983) considera que el niño desarrolla estrategias para la extracción significativa de estos trozos en el flujo de la conversación: es capaz de recordarlos, compararlos con otros y usarlos como unidades de nuevo léxico. Más adelante, se encuentra apto para analizar los fragmentos almacenados y luego reconocer y recordar los patrones estructurales y los modos de distribución.

En el caso del aprendizaje de segundas lenguas también hay evidencias de que las secuencias de fórmulas se utilizan como estrategia de aprendizaje por parte de los niños (Ellis, 2003; Wong-Fillmore, 1976). Del mismo modo, en el caso de los textos escritos se reconocen secuencias de fórmulas de acuerdo con los géneros y las temáticas. Reid (1990) señala que la naturaleza de la escritura de textos se puede facilitar a través de la utilización de recursos de secuencias formularias. Asimismo sugiere que podría ser importante que los maestros sean conscientes de las fórmulas relevantes para géneros particulares, temas y tipos de tareas. Si es así, entonces la orientación de seleccionar secuencias de fórmulas apropiadas debería ser un paso clave en el proceso de la escritura con el fin de expresar ideas y matices.

En particular, en lo que respecta al discurso referido ¿por qué llega a constituirse en una unidad del texto? Hacia los seis años de edad los niños ya han adquirido experiencias lingüísticas para introducir el discurso propio y ajeno en la conversación. En los estudios sobre el discurso referido (Ely y McCabe, 1993; Hickmann, 1993; Köder, 2013; Nordqvist, 2001) se encontró que, entre los tres y cuatro años de edad, los niños comienzan a utilizar discurso referido. La citación se ha aprendido en la conversación con una variedad de formas de reproducción: recurriendo no solo a recursos lingüísticos sino también a una diversidad de recursos paralingüísticos como el acento, la calidad vocal, los gestos, la expresión facial, el cambio de ritmo, la entonación, la segmentación, los silencios, las dudas, etcétera. Además, los estudios sostienen que el discurso directo es más extendido y frecuente que el discurso indirecto (Ely y McCabe, 1993; Hickman, 1993; Nordqvist, 2001; Özyürek, 1996). Por lo tanto, el discurso directo aparece en estas edades y se utilizan cada vez más. A los tres años son conscientes de las condiciones comunicativas, que tienen que ver con diferentes actividades; sin embargo, no siempre se adaptan al interlocutor ni queda claro quién sea el locutor que informa el discurso (Nordqvist, 2001). Los estudios han demostrado que la atribución de la palabra a los demás está relacionada con atribuir intenciones a los demás (Nordqvist, 2001). A los cuatro y cinco años de edad los niños han desarrollado una teoría de la mente y una conciencia sobre los diferentes puntos de vista, que les permite transmitir los cambios de perspectiva al interlocutor y usar tanto el discurso directo como el indirecto (Aston-Jones y Jenkins, 1995; de Villiers, 2005; 2007).

El primer aprendizaje se da en la vida familiar, sostiene Finnegan (2011), porque somos un eco de las palabras y voces de los otros bajo la forma de “me dijo”, “le dije”, “él dijo”, en muchas situaciones cotidianas; Tales situaciones que promueven la cita del discurso en familia son diversas: el juego simbólico, el pedido de explicación (“¿qué has dicho?”), la incompreensión o el error, el

relato, el diálogo, el contacto con una lengua extranjera y la lengua escrita. Las situaciones tienen también diversas formas y funciones: las formas de dichos, proverbios, máximas, explicaciones y clarificaciones, correcciones, cantos y canciones, narraciones, poesías, textos religiosos y políticos, expresiones rituales, etcétera. De la misma manera tienen la función de introducir el rol de locutor en el discurso para animar y hacer más vivo el relato, a fin de acrecentar la información y aportar autoridad, con el propósito de insistir en un argumento, para evocar a los otros, como forma de memoria compartida y educar a los pequeños (Bonnet y Tamine-Gardes, 1984). En el lenguaje de los adultos dirigido a los niños se usa la citación en la modalidad deóntica de lo que se debe o no decir. Por ejemplo, en las primeras recomendaciones maternas de la cortesía del *decir*: “di por favor”, “di buen día”, “¿qué se dice?” o “no se dice eso”, “no se dicen palabrotas” (Bonnet y Tamine-Gardes, 1984).

No obstante, el discurso referido que se ha comenzado a desarrollar en la conversación, alcanza la plena forma con el lenguaje escrito de la narración (discurso directo, indirecto y narrativizado) y con la literatura. Los niños aprenden nuevas formas de citar porque el marco de la citación es la narración de historias: las múltiples palabras y voces de los personajes, como señaló Bakhtin (recuerda Finnegan, 2011), activan la expresión personal y la interacción. Hay una gran cantidad de ejemplos, desde los griegos con Homero, pasando por la Biblia, hasta el actual drama y novela, donde se ve que la narración presenta y re-representa una perspectiva polifónica.

Los estudios antes mencionados muestran que los niños de estas edades han aprendido a introducir al interlocutor en el discurso citando sus palabras (y a los personajes en la narración). Para ello han tenido que extraer dichas palabras, descontextualizarlas, citarlas y desarrollar una capacidad para “hablar del lenguaje” (como denominan Bonnet y Tamine-Gardes, 1984, en el título de su libro); es decir, desarrollar una conciencia sobre el acto de habla, mencionar el acto de citar, tratar a las

palabras citadas como signos y dar alternancia al diálogo cuando hay más de un locutor.

La conexión entre la citación y la conciencia de los signos es muy explícita en la teoría lingüística sobre los procesos metalingüísticos, la cual concibe a la cita como un ejemplo de autonomía, de referencia a sí mismo en el lenguaje (Authier-Revuz, 1997; Rey-Debove, 1997). Además, la relación entre la citación y el lenguaje escrito es muy amplia en la teoría psicológica de la representación de lo escrito, que entiende los textos como una citación. Por ejemplo, Olson (Olson y Oatley, 2014) sostiene que los niños se representan la escritura como un lenguaje *offline*, fuera de uso.

Sobre la base de estas relaciones teóricas y de los datos empíricos de las anteriores investigaciones ajenas y propias, buscamos fundamentar más ampliamente nuestra hipótesis de que las citas en discurso directo en los primeros textos infantiles constituyen un recurso de construcción textual, en torno al cual es posible observar aspectos de delimitación que muestran la comprensión del funcionamiento del texto escrito.

En el presente artículo demostraremos esta hipótesis de construcción de las unidades del texto analizando un corpus de textos infantiles producidos durante los tres primeros años de Educación Primaria, por un grupo de niños de entre seis y nueve años de edad. Los textos fueron escritos respondiendo principalmente a la tarea de (re)escribir historias de libros de literatura infantil que habían sido leídas y comentadas en el aula. Estudiamos en este corpus los procesos de reproducción con delimitaciones lexicales y gráficas en la escritura de discurso referido. En particular, esperamos analizar cómo los niños intentan representar en el texto, no tanto la estructura abstracta de la narración, sino los ejemplares de expresiones de discurso directo del texto-fuente. Dicha representación o imitación del discurso directo se realiza utilizando, tanto recursos lexicales como recursos que el sistema de escritura provee: los signos de puntuación, contrastes tipográficos, espacios en blanco, palabras y expresiones metalingüísticas, entre otros.

La escritura de discurso directo enfrenta al niño a un problema específico: el de diferenciar no solo modos enunciativos, sino también establecer diferencias en el continuo textual para señalar *quién dice qué, cómo y a quién*. Para ello puede optar por diversos recursos discursivos y recursos gráficos. Entre los recursos discursivos se encuentra la introducción del discurso de un personaje en el mensaje del emisor, que implica la separación entre la enunciación y el mensaje citado, una forma que separa la relación entre hablante y enunciado; es decir, implica poner el lenguaje fuera del contexto de uso, *offline* (Blanche-Benveniste, 1991; Olson y Oates, 2014). Para esto puede recurrir a la formulación de marcos de las citas con verbos declarativos que anuncien, describan o comenten los actos de habla reproducidos. De otro lado, entre los recursos gráficos se destaca la alusión a diversidad de signos de puntuación y la indicación de la alternancia dialogal cuando interviene más de un locutor.

El discurso referido es el terreno privilegiado de las investigaciones sobre y alrededor de la puntuación y la enunciación (Rosier, 1998). La relación entre ambos aspectos se ve claramente en las convenciones de uso: por ejemplo las comillas para lo dicho de forma literal, los signos de admiración y de interrogación para el decir, las formas propias del cómo en lo literal del discurso directo y los guiones para la alternancia dialogal. Como son signos que se agregan al texto escrito, representan una marca meta-enunciativa propia de lo escrito. Dichas marcas permiten, como argumenta Authier-Revuz (1998), efectuar una vuelta reflexiva de la lengua sobre sí misma. Se trata de una especie de autonomía del texto (como la autonomía de los nombres). Es una reflexividad con mención de sí misma.

Nuestras preguntas surgieron como consecuencia de haber promovido la escritura de textos en edades tan tempranas de la escolaridad y están alrededor de los aspectos teóricos antes mencionados, que pudimos observar en el proceso de apropiación de los textos-fuente en tareas de

reescritura de cuentos leídos y analizados previamente por parte de la profesora.

METODOLOGÍA

Datos

Los datos seleccionados para este estudio forman parte de un corpus de textos infantiles que resultó del seguimiento longitudinal de un grupo de diez niños durante los tres primeros años de escolaridad primaria, en una escuela pública de la ciudad de Barcelona. La escuela contaba con un proyecto para la clase de lengua basado en el diseño de secuencias de enseñanza y aprendizaje a partir de la lectura de libros de literatura infantil (Teberosky, Sepúlveda, Martret y Fernández de Viana, 2007). El proyecto se caracterizaba principalmente por: a) la lectura en voz alta de la maestra y la visualización colectiva de los textos; b) la orientación de la atención de los niños hacia la escritura del lenguaje en el texto; y c) por la reescritura por parte de los niños de los textos leídos y comentados.

Los niños eran hijos de familias de origen inmigrado con diferentes lenguas familiares, aunque habían nacido en Cataluña y cursado tres años de Educación Infantil en catalán (la lengua escolar). Según la información relativa a la fecha de nacimiento, al inicio de Primero de primaria la edad media era de seis años, al inicio de Segundo de primaria de siete años y al inicio de Tercero de ocho años. Para la presente investigación estudiamos textos escritos por cinco niños, tres niñas y dos niños. Seleccionamos de cada año escolar el texto con mayor proporción de palabras escritas en discurso directo, así, el corpus quedó conformado por quince textos, tres por cada niño, un texto por cada grado escolar: Primero, Segundo y Tercero de primaria, respectivamente.

Los textos con mayor proporción de discurso directo correspondieron a la reescritura en Primero de primaria del libro de Max Velthuijs *El sapo y el extraño*, en Segundo de Primaria del libro del mismo autor *El sapo salva a sus amigos* y en Tercero de

Primaria a la invención de una historia a partir de dos imágenes desencadenantes procedentes del libro de Alain Serres y Daniel Maja *Il était une fois il était un fin* (que como se trataba de imágenes no hizo falta la traducción al catalán).

Para el análisis los textos fueron transcritos y normalizados desde el punto de vista ortográfico, manteniendo la puntuación original. En la sección de resultados ofrecemos varios ejemplos que son presentados en la lengua original y acompañados de traducción al español.

Análisis

Identificamos en cada texto los segmentos textuales correspondientes a la representación del discurso de los personajes en estilo directo, así, atendimos a los segmentos en los que la perspectiva del narrador era interrumpida para desplazarse a la perspectiva de los hablantes citados y, en consecuencia, se ajustaban los elementos deícticos (pronombres, referencias temporales, demostrativos, etcétera). Realizamos dos tipos de análisis sobre estos segmentos: uno de carácter descriptivo, con el cual identificamos y cuantificamos características; y otro de tipo cualitativo, en el que analizamos caso a caso los cambios en la escritura de estos segmentos.

En lo que respecta a los análisis descriptivos, atendiendo a los recursos discursivos y gráficos utilizados por los niños para la escritura de las citas directas, identificamos la variedad de procedimientos con los que indicaban los hablantes citados y el comienzo y el final de los enunciados atribuidos a los mismos. Estos procedimientos se definen en la Tabla 1.

En el caso de las citas directas con marco, estudiamos la posición en relación con los enunciados citados (entrada antepuesta, pospuesta o intermedia) y también la variedad y cantidad de recursos léxicos, con los que en ellos se anunciaban y/o referían los actos de habla representados.

RESULTADOS

La Tabla 2 muestra los resultados de la codificación del tipo de citas directas escritas por los niños a través de los tres cursos escolares. Como se observa, el número de citas directas con marco discursivo y gráfico convencional (CD) aumentó en todos los ejemplos seleccionados. En el caso de tres niños (identificados como N1, N2 y N5) también se registró un aumento en el número de citas directas libres puntuadas (CDLP). A la inversa, para grado Tercero, desaparecieron las citas directas libres sin puntuación (CDLSP); es decir, discurso directo escrito sin ninguna marca gráfica propia de la citación o discursiva que explicita su identidad particular.

En Primero de primaria los niños escribieron citas directas reconocibles en la mayoría de casos por la escritura de marcos de cita antepuestos, en los que especificaban el hablante, anunciaban el acto del decir y al mismo tiempo indicaban el comienzo del enunciado citado.

Niña 3 - Primero de primaria

<i>Els altres li diuen calma't</i>	<i>los otros le dicen cálmate</i>
<i>per què no l'anem a visitar-la</i>	<i>porque no vamos a visitarla</i>
<i>no va dir el porc</i>	<i>no dijo el cerdo</i>
*	*
<i>el porc va cridar foc foc foc</i>	<i>el cerdo gritó fuego fuego fuego</i>
<i>foc</i>	<i>fuego</i>

En el ejemplo de la Niña 3 observamos que los marcos de las citas antepuestos son los delimitadores que usa para indicar el inicio de los enunciados. En dos secuencias alternó una cita con marco antepuesto y la siguiente con marco pospuesto. Si bien el verbo *decir* reemplaza *preguntar* y *contestar*, leemos que en el enunciado de mayor dramatismo del texto el verbo declarativo es mucho más preciso: *gritar*.

Tabla 1. Definición de los procedimientos usados para la escritura de citas directas

Procedimiento	Definición
Cita Directa (CD)	Se codifican como cita directa las citas en las que se yuxtaponen dos segmentos: 1) el marco de la cita, formado por un verbo declarativo seguido de las marcas gráficas propias de la citación (dos puntos, comillas o guiones); y 2) la cita misma, que puede distinguirse, o no, tipográficamente usando comillas o guiones. La cita reproduce el sistema de referencias del personaje citado (no del que escribe). Su estructura sintáctica equivale a la primera persona.
Cita Directa Sin Puntuación (CDSP)	Aunque cumplen los requisitos discursivos para ser citas directas (convencionales) carecen de las marcas de puntuación propias del procedimiento de cita directa (comillas, guiones, dos puntos, o solo alguno de los anteriores). En particular, para diferenciar el límite inicial entre el discurso del narrador y el inicio del discurso de los personajes.
Cita Directa Libre Sin Puntuación (CDLSP)	Se codifica como una cita directa libre la reproducción de palabras sin marco de la cita y sin los signos de puntuación propios de la cita: dos puntos, comillas o guiones.
Cita Directa Libre Puntuada (CDLP)	Se codifica como una cita directa libre puntuada la reproducción de palabras de los personajes sin marco discursivo, pero delimitadas con los signos de puntuación propios de la citación.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Codificación de tipo de citas

Niño	Curso	Procedimiento				Localización marco		
		CDSP	CD	CDLSP	CDLP	Antepuesto	Postpuesto	Intermedio
N1	Primero							
	Segundo	2	7	2	1	9		
	Tercero		10		13	1	9	
N2	Primero	8	2			9	1	
	Segundo		10		2	9	1	
	Tercero	3	13		5	9	7	1
N3	Primero	5				3	2	
	Segundo	3	5			8		
	Tercero		11			10	1	
N4	Primero	5		3		5		
	Segundo	2	5	2		7		
	Tercero		12			10	2	
N5	Primero			1				
	Segundo	1	6			7		
	Tercero	3	3	3				

Fuente: elaboración propia.

En la secuencia del Niño 2 observamos una cita con acumulación de marcas gráficas y también repetición léxica para delimitar el inicio y final de la cita. El niño escribe el signo de interrogación junto a la palabra *preguntar* y luego lo escribe al final del enunciado interrogativo citado. En el marco antepuesto se especifica quién habla y en el pospuesto a quien.

Niño 2 - Primero de primaria

<i>aleshores va preguntar ? l'ànec</i>	<i>entonces preguntó? el pato</i>
<i>quants idiomes saps parlar?</i>	<i>cuantos idiomas sabes hablar?</i>
<i>Li va preguntar a la rata</i>	<i>Le preguntó a la rata</i>
<i>3 idiomes català, castellà i anglès</i>	<i>3 idiomas catalán, castellano e inglés</i>

En Segundo de primaria observamos que los niños avanzan de los recursos discursivos a la incorporación de los signos gráficos propios de las citas. Así, además de la escritura de citas directas con marcos antepuestos y pospuestos, los niños usan la secuencia de signos *dos puntos*, *guion* y *comillas*. Sin embargo, en algunos casos, el orden y localización de esta secuencia de signos en el marco de la cita parece oscilar.

Niña 5 - Segundo de primaria

<i>diu: "ja ho sé nedar a través del turons</i>	<i>dice: "ya lo sé nadaré a través de las colinas</i>
<i>i diu: "el porc la corrent és molt forta</i>	<i>y dice: "el cerdo la corriente es muy fuerte</i>

En estas citas observamos que la Niña 5 escribe sistemáticamente la secuencia de signos de cita *dos puntos*, *guion* y *comillas* justo después del verbo *decir*. En algunas ocasiones el enunciado citado comienza justo después de este verbo, construyendo citas directas convencionales, pero en otros casos no, por lo que los signos se ubican en medio del marco de la cita, no delimitando así el comienzo del enunciado citado. Dicha localización de los signos también la observamos en una cita del Niño 1.

Niño 1-Segundo de primaria

<i>I va dir la: "llebre això és molt perillós."</i>	<i>Y dijo la: "liebre eso es muy peligroso."</i>
---	--

En Segundo grado también encontramos varios ejemplares de citas directas totalmente demarcadas.

Niño 2 – Segundo de primaria

<i>Després la granota va suggerir: "anem a casa de la llebre."</i>	<i>Después el sapo sugirió: "vamos a casa de la liebre."</i>
--	--

En el ejemplo de la Niña 3 observamos una cita directa con los signos de puntuación de cita que alterna con una que carece de ellos.

Niña 3 - Segundo de primaria

<i>La granota diu: " jo no em vull morir pas".</i>	<i>El sapo dice: "yo no quiero morirme".</i>
<i>Llavors la granota diu ja ho sé! nedaré i nedaré a buscar ajuda .</i>	<i>Entonces el sapo dice ya lo sé! nadaré y nadaré para buscar ayuda.</i>

En Tercero de primaria todos los niños utilizan sistemáticamente variedad de marcas gráficas para establecer los límites de los enunciados atribuidos a los personajes. En ocasiones prescinden de los marcos de cita con verbos declarativos y a través del uso del guion de apertura indican el inicio de los enunciados citados y consiguen crear la alternancia entre lo interlocutores, propia de los intercambios conversacionales que representan por escrito.

En los ejemplos de las Niñas 3 y 5, observamos la delimitación completa de las citas, usan las marcas gráficas convencionales aunque todavía en un orden no convencional. También incorporan signos de admiración e interrogación que ofrecen información adicional sobre los enunciados escritos e imprimen vivacidad a sus textos. En el caso de la Niña 5 observamos la escritura de una cita directa libre puntuada.

Niña 3 - Tercer de primaria

*Li va dir la mare: "ja canviarás el món quan siguis gran!
i el noi deia: "no jo vull canviar el món ara!"*

*Le dijo la mamá: "ya cambiarás el mundo cuando seas grande!
y el chico decía: "no yo quiero cambiar el mundo ahora!"*

Niña 5 - Tercero de primaria

*La clara li va preguntar: "vols anar a la festa de conills"?
-Si estic encantada"*

*La clara le preguntó: "quieres ir a la fiesta de conejos"?
-Si estoy encantada"*

En este curso los Niños 1 y 2 coinciden en la escritura de numerosas citas directas sin marco discursivo, pero demarcadas con guiones que consiguen el efecto de la alternancia dialogal que están representando.

Niño 1 - Tercero de primaria

*-Palles meu dígues tens vida. va preguntar el nen.
-Si tinc vida.*

*-Campesino mío dime si tienes vida. preguntó el niño.
-Si tengo vida.*

Niño 2 - Tercero de primaria

*va veure una fada, que li va dir:-
què vols noi?*

-mira saps que?, que ahir quan estava caminant vaig perdre un cargol, que em podries ajudar a trobar-lo?

-esta be però primer m'hauries de canta una cançó!

-D'acord va dir

i va cantar: lalalal lalolalalololol lo lo

vio un hada, que le dijo: qué quieres chico?

-mira sabes que?, que ayer cuando estaba caminando perdí un caracol, me podrías ayudar a encontrarlo

-está bien pero primero me tendrías que cantar una canción!

-De acuerdo dijo

y cantó: lalalal lalolalalololol lo lo

El Niño 2 también se destaca por los procedimientos que utiliza para representar pensamientos. Como se observa en el ejemplo recurre a signos diferentes de las comillas para enmarcar el pensamiento, pero antecediéndola con guion. Y luego en el monólogo narrativo con la introducción del marco "tuvo una idea", seguido de coma, cita los pensamientos del personaje.

Niño 2 - Tercero de primaria

- «però pobre cargol» va pensar.

*Al cap d'una estona va tenir una idea,
posaré el cargol a una bossa!
i faré un forat perquè pugui respirar.*

-«pero pobre caracol» pensó.

*Al cabo de un rato tuvo una idea,
pondré el caracol en una bolsa! y haré un hueco para que pueda respirar.*

La Tabla 3 muestra que a través de los cursos los niños fueron incorporando en los marcos de las citas verbos diferentes del paradigma del *decir*. En la mayoría de casos observamos que los niños avanzaron hacia la especificación de enunciados interrogativos utilizando el verbo *preguntar* y luego, en Tercero de primaria, con el verbo *responder*, calificaron los enunciados que constituían respuestas a otros enunciados.

En conjunto, tanto los resultados de identificación de los procedimientos utilizados por los niños para escribir discurso directo, como la identificación de la cantidad y variedad de verbos declarativos utilizados en los marcos de las citas, ponen en evidencia que los niños avanzaron en la demarcación de los límites entre el discurso del narrador y el de los personajes. Es decir, consiguieron diferenciar modos enunciativos diferentes recurriendo a los signos gráficos propios de la citación y también incorporando variedad en las opciones léxicas con las que anunciaban o comentaban explícitamente los actos de habla representados.

CONCLUSIONES

Delimitar los enunciados de un texto y diferenciar su variedad parecen ser problemas que los niños resuelven inicialmente recurriendo a las citas en estilo directo con recursos discursivos (entradas postpuestas y antepuestas). Se trata de mecanismos de construcción del texto que los niños encuentran para indicar las fronteras entre diferentes modos

de enunciar. Como resultado de esta construcción aparecen unidades de discurso delimitadas y diferenciadas del resto del texto.

A partir de Segundo de primaria observamos la incorporación de convenciones textuales alrededor de las unidades delimitadas que en ocasiones reemplazan estas marcas discursivas. En los textos de Segundo existe una concentración de marcas gráficas alrededor de las unidades que establecen los límites, aunque el orden de organización sucesiva de las marcas gráficas a veces oscila, indicando que en el proceso de conceptualización estos signos forman una sola unidad que luego irá diferenciándose.

Los textos de Tercero de primaria muestran que algunos niños avanzan hacia la supresión tanto de los marcos de cita convencionales como del

aglutinamiento de marcas gráficas y optan por realizar una única demarcación gráfica, en general el guion de apertura y punto para finalizar el enunciado citado. La diversidad de procedimientos gráficos y discursivos para delimitar las unidades del texto pone en evidencia la comprensión y control que estos niños lograron construir sobre la escritura de textos.

Los datos analizados en el presente estudio confirman que la escritura de discurso directo les ofrece a los niños la oportunidad de trabajar en la construcción de varios de los conocimientos sobre el funcionamiento del sistema de escritura y de la escritura de textos. Se trata de una unidad segmentable, tiene límites que los niños consiguen reconocer y que intentan indicar en sus representaciones escritas, primero a través de recursos

Tabla 3. Verbos en los marcos de cita del discurso directo

Niños	Primero		Segundo		Tercero	
	Tipo	Cantidad	Tipo	Cantidad	Tipo	Cantidad
N1			Decir	8	Decir	3
			Contestar	1	Gritar	4
			Encontrar una idea	1	Sentir	1
					Exclamar	1
					Preguntar	1
N2	Decir	6	Decir	7	Decir	10
	Gritar	1	Gritar	1	Pensar	2
	Preguntar	3	Preguntar	1	Cantar	1
			Sugerir	1	Tener una idea	
N3	Decir	4	Decir	7	Decir	5
	Gritar	1			Preguntar	1
N4					Responder	5
	Decir	4	Decir	7	Decir	6
			Preguntar	1	Preguntar	1
N5					Responder	5
			Decir	7	Decir	1
					Preguntar	1
				Gritar	1	

Fuente: elaboración propia.

discursivos y luego gráficos. Es una unidad de denominación común, la refieren como *lo que dicen los personajes o los diálogos*. También se trata de una unidad con vocación literal y que concentra las marcas de lo escrito. A fin de reproducir las palabras de los personajes y comentar sus intenciones, los niños se apropian de signos de admiración e interrogación y del léxico metalingüístico propio de la denominación de la diversidad de actos de habla.

Todas estas propiedades son de especial interés para los procesos de enseñanza y aprendizaje porque facilitan las actividades de reconocimiento, extracción y comentario de unidades lingüísticas. En el aprendizaje de la escritura de textos los niños necesitan oportunidades para pensar la diversidad de unidades con las que es posible construir textos, las citas directas son una de esas unidades de construcción textual privilegiadas para comprender la escritura y los textos.

RECONOCIMIENTOS

El estudio presentado en este trabajo seleccionó datos del corpus de escrituras infantiles conformado en el desarrollo de la investigación doctoral *El aprendizaje inicial de la escritura de textos como (re)escritura* (Sepúlveda, 2012). La investigación fue posible gracias a una Beca de Investigación y Docencia otorgada por la Universidad de Barcelona para realización de este proyecto.

REFERENCIAS

- Abbot-Smith, K. & Tomasello, M. (2010). *The influence of frequency and semantic similarity on how children learn grammar*. *First Language*, 30, 1, 79-101.
- Astington, J. & Jekins, J. (1995). A longitudinal study of the relation between language and theory-of-mind development. *Developmental Psychology*, 35, 1311-1320.
- Authier-Revuz, J. (1997). Modalisation autonymique et discours autre: quelques remarques. *Modèles Linguistiques*, 35, XVIII(1), 33-51.
- Authier-Revuz, J. (1998). Le guillemet, un signe de "langue écrite" à part entière". En J.M. Defays, L. Rosier & F. Tilkin (Eds.). *À qui appartient la ponctuation?* (373-388). Paris: Duculot.
- Blanche-Benveniste, C. (1991). Le citazioni nell'orale e nello scritto. En M. Orsolini & C. Pontecorvo (Eds.). *La costruzione del testo scritto nei bambini* (260-273). Firenze: La Nuova Italia.
- Bonnet, C. & Tamine-Gardes, J. (1984). *Quand l'enfant parle du langage*. Paris: Pierre Mardaga, éditeur.
- Bus, A., van Ijzendoorn, M. & Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65, 1-21.
- de Villiers, J. (2005). Can language acquisition give children a point of view? En J. Astington & J. Baird (Eds.). *Why Language Matters for Theory of Mind* (186-219). New York: Oxford University Press.
- de Villiers, J. (2007). The interface of language and theory of mind. *Lingua*, 117(11), 1858-1878.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ely, R. & McCabe, A. (1993). Remembered voices. *Journal of Child Language*, 20, 671-696.
- Ferreiro, E., Pontecorvo, C., Ribeiro-Moreira, N. y García-Hidalgo, I. (1996). *Caperucita Roja aprende a escribir. Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas*. Barcelona: Gedisa.
- Finnegan, R. (2011). *Why Do We Quote? The culture and History of Quotation*. Cambridge: Open Book.
- Halliday, M. A. K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.
- Hickmann, M. (1993). The boundaries of reported speech in narrative discourse: some developmental aspects. En J. A. Lucy (Ed.). *Reflexive Language: Reported Speech and Metapragmatics* (63-90). Cambridge: Cambridge University Press.
- Köder, F. (2013). How children acquire reported speech in German and Dutch: a corpus study. En B. Sonnenhauser, C. Trautmann, & P. Noel Aziz Hanna (Eds.). *Perspektiven Diskussionsforum Linguistik in Bayern / Bavarian Working Papers in Linguistics* 2 (15-28). München: Bamberg.

- Nordqvist, A. (2001). The Use of Direct and Indirect Speech by 1 ½ - to 4-Year-Olds. *Psychology of Language and Communication*, 5(1), 57-66.
- Olson, D. & Hildyard, A. (1983). Literacy and the comprehension and expression of literal meaning. En F. Coulmas (Ed.). *Writing in Focus* (291-325). Amsterdam: Mouton de Gruyter.
- Olson, D. R. & Torrance, N. (1987). Language, literacy, and mental states. *Discourse Processes*, 10, 157-167.
- Olson, D. R. & Oatley, K. (2014). The quotation theory of writing. *Written Communication*, 31(1), 4-26.
- Özyürek, A. (1996). How children talk about a conversation. *Journal of Child Language*, 23(3), 693-714.
- Pellegrini, A. (1996). *Observing Children in the Natural Worlds: A Methodological Primer*. Mahwah, New Jersey: Erlbaum.
- Peters, A. (1983). *The Units of Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Reid, J. (1990). Responding to different topic types: a quantitative analysis from a contrastive rhetoric perspective. En B. Kroll (Ed.). *Second Language Writing: Research Insights for the Classroom* (191-210). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rey-Debove, J. (1997). *Le métalangage*. Paris: Armand Colin.
- Rosier, L. (1998). Discours grammatical et ponctuation: l'exemple du discours rapporté. En J.M. Defays, L. Rosier & F. Tilkin (Eds.). *À qui appartient la ponctuation?* (353-364). Paris: Duculot.
- Rosier, L. (1998). La ponctuation et ses acteurs. En J.M. Defays, L. Rosier & F. Tilkin (Eds.). *À qui appartient la ponctuation?* (15-30). Paris: Duculot.
- Sepúlveda, A. (2012). *El aprendizaje inicial de la escritura de textos como (re)escritura*. Tesis de doctorado. Universidad de Barcelona: Barcelona.
- Sepúlveda, A. y Teberosky, A. (2011). El lenguaje en primer plano en la literatura infantil para la enseñanza y el aprendizaje inicial del lenguaje escrito. *Cultura y Educación*, 26(1), 23-42.
- Sulzby, E. & Teale, W. (1996). Emergent literacy. En R. Bau, M. Kamil, P. Mosenthal & P. D. Pearson (Eds.). *Handbook of Reading Research* (727-757). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Teberosky, A. (2001). *Proposta constructivista per aprendre a llegir i a escriure*. Barcelona: Vicens Vives.
- Teberosky, A. y Sepúlveda, A. (2009). El texto en la alfabetización inicial. *Infancia y Aprendizaje*, 32(2), 199-218.
- Teberosky, A., Sepúlveda, A., Martret, G., y Fernández de Viana, A. (2007). Innovación educativa en la lectura con población de origen inmigrante a través de textos narrativos. Procesos metalingüísticos y metacognitivos. En Centro de Investigación y Documentación Educativa (Ed.). *Premios nacionales de investigación e innovación educativa 2006* (284-320). Madrid: Gobierno de España; Centro de Investigación y Documentación Educativa; Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language. A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Harvard: Harvard University Press.
- Wells, G. (1985). *Learning, Language and Education*. Philadelphia: NFER Nelson.
- Wong-Fillmore, L. (1976). The second time around: cognitive and social strategies in second language acquisition. Tesis de doctorado. Stanford University.
- Yagüello, M. (2003). La grammaire. En M. Yagüello. (Ed.). *Le grand livre de la langue française* (153-259). Paris: Seuil.