

Paula Mahler

*Texto, textura y modalidad
de producción en
narrativas infantiles
orales y escritas*

Instituto de Lingüística
Facultad de Filosofía y Letras
UBA

Este trabajo forma parte de una investigación mayor sobre Discurso referido en narrativas infantiles orales y escritas de niños de 7 y 9 años, financiada por una Beca de Investigación de la Universidad de Buenos Aires (BI 983) y por el Subsidio UBACYT FI 160.

1. Introducción

El objetivo de este trabajo es comparar producciones orales y escritas a partir de la reformulación de un relato ficcional tradicional de la cultura occidental, realizadas por niños de 9 años. Los ejes en los que nos basamos para establecer esta comparación son los siguientes: la cantidad de palabras de los textos, la recuperación episódica, las marcas lingüísticas de conexión entre episodios, las aperturas y cierres de los mismos y el análisis de una configuración discursiva característica de la oralidad existente en el texto fuente (T.F.).

La comparación entre la oralidad y la escritura es un tema que se desarrolló ampliamente en los últimos tiempos en la literatura lingüística y psicolingüística, pero que adquiere matices distintos cuando se analizan producciones infantiles, puesto que el lenguaje está, aún, en proceso de desarrollo.

Tradicionalmente se sostenía que la oralidad y la escritura se diferenciaban, especialmente, en que la primera era altamente contextualizada, y la segunda, descontextualizada, en que la última mostraba un mayor grado de complejidad sintáctica (medida a partir de la cantidad de, por ejemplo, oraciones subordinadas), en tanto que la oralidad utilizaba una sintaxis más primitiva, y en que la cohesión de los textos transmitidos oralmente se debía, especialmente, a la función de los canales paralingüísticos y no verbales, en tanto que en la escritura se producía a través de lexicalizaciones y conectivos explícitos. Sin embargo, los estudios más recientes marcan la imposibilidad de comparar en abstracto textos orales y textos escritos sin atender al tipo textual al que pertenecen (Biber, 1985, 1986, 1988; Tannen, 1982). Biber (1988) realiza un importante estudio so-

bre el inglés en el que, a partir del análisis estadístico de un amplio corpus de textos, demuestra que los rasgos lingüísticos co-ocurren en lo que él denomina 'géneros' más allá de que estos se den en la oralidad o en la escritura. Es decir que es posible encontrar mayor cantidad de rasgos lingüísticos comunes entre una carta a un amigo y una conversación telefónica, que entre una carta a un amigo y una conferencia académica. Biber encuentra 'dimensiones', es decir, conjuntos de rasgos que co-ocurren y que permiten comparar grupos de textos. "Textos individuales o grupos de textos denominados registros pueden ser comparados a través de cada dimensión. Dos registros son análogos en una dimensión en dependencia del grado en que utilizan los rasgos co-ocurrentes de la dimensión de manera similares" (Biber, 1995) (:344). Lo que determina la aparición de los rasgos lingüísticos es, en primer término, el tipo textual¹ al que el texto pertenece. De modo que el género discursivo funciona como una restricción. Como señala Beaman (1984), "La diferencia entre ambos registros puede ser el resultado más de la formalidad de la situación o de los propósitos, que de la distinción entre oral/escrito" (:51).

Focalizando en un tipo textual determinado, la narración oral, Tannen (1982) encuentra que hay rasgos de la oralidad presentes en las narrativas escritas de adultos con determinado grado de alfabetización y que hay rasgos de la escritura en las narraciones orales de los mismos adultos. Señala que "el cuento escrito saca ventaja del medio escrito para lograr la integración, para crear el máximo efecto con la menor cantidad de palabras; pero para su impacto depende, como la conversación cara a cara, de un sentido de compromiso entre el escritor y su audiencia o los personajes de su narrativa. Por eso el discurso literario es, de hecho, más similar que diferente de la conversación ordinaria: lo que es esencialmente literario (repetición de sonidos, palabras, paralelismos sintácticos, ritmo) son recursos básicos de la conversación espontánea".

1. Ciapuscio (1994) sostiene que, según la tradición lingüística francesa, *género discursivo* remite a "una dimensión histórico-cultural que incluye la competencia sobre *tipos discursivos*" que refieren a una dimensión estrictamente lingüística; en tanto que, desde la lingüística del texto alemana se diferencia entre tipo textual y clase textual. En el primer caso se trata de categorías vinculadas con la clasificación lingüística de los textos, en el segundo, de las clasificaciones empíricas que realizan los hablantes de determinada comunidad lingüística. En este trabajo adoptamos la diferencia última. Biber (1988), por su parte, sostiene que el término género remite a "una categorización textual hecha en base a criterios externos relacionados con los propósitos del autor/hablante" (: 68).

Es decir que cuando se analizan textos que pertenecen a la misma clase textual, la primera restricción proviene de la competencia textual² de los hablantes; el medio en que se transmiten dichos textos, es decir, el medio oral o el medio escrito, será secundario respecto de la restricción anteriormente señalada. Sin embargo, no es posible dejar de señalar que la instantaneidad y la presencia del interlocutor en el lenguaje oral, así como la posibilidad de planificación del lenguaje escrito y la ausencia del interlocutor, deberán producir diferencias en la superficie de los textos.

Una noción que nos parece importante en el momento de comparar producciones orales y escritas de niños es la de "lenguaje dominiguero" de Claire Blanche-Benveniste (1982), quien considera que tanto los niños como los adultos analfabetos son conscientes de ciertas propiedades del lenguaje escrito y que estas aparecen también en sus producciones orales.

El análisis que haremos en este trabajo está basado en textos producidos a partir del recuento de una narración ficcional. Consideramos que las características del tipo y clase textual, de la tarea que realizaron los niños y del contexto de producción no permiten predecir diferencias importantes entre las producciones orales y las producciones escritas. Prevemos que no habrá diferencias significativas entre la modalidad escrita y la modalidad oral en los aspectos macroestructurales y superestructurales de los textos y que encontraremos diferencias a nivel microestructural. Atribuimos las similitudes a la conciencia de los sujetos sobre las propiedades estructurales de los textos y sobre el lenguaje que se utiliza para escribir y las diferencias a las posibilidades de elección y planificación que permite la escritura frente al procesamiento *on line* de la información que requiere la oralidad. Consideramos que cuando el niño cuenta un cuento tradicional que recibió anteriormente a partir de la lectura propia, la lectura ajena o el recuerdo, el texto producido, ya sea oral, ya sea escrito, será una reformulación del texto original. Tal como señala Ong (1987) no es posible hablar de oralidad estricta en los sujetos que pertenecen a culturas alfabetizadas; lo que estos poseen es una oralidad secundaria. Por otra parte, los sujetos de esta investigación produjeron los textos orales frente a un grabador, es decir que existía una mediación tecnológica que registraba sus producciones.

2. Entendemos por competencia textual el conocimiento que tienen los hablantes de las características superestructurales de los tipos textuales.

Dadas las restricciones originadas en el tipo y clase textual y en las características de la tarea, consideramos que no estamos comparando registros (en el sentido de Halliday (1978)) sino diferentes modalidades de producción textual.

En lo concerniente a la naturaleza de la tarea, es interesante retomar las palabras de Orsolini (1991), quien sostiene que “En el pasaje hacia las formas escritas de cohesión, un problema que encuentra el niño es el de construir y señalar las entidades sobresalientes del discurso de manera autónoma, sin utilizar el diálogo ni la cooperación de un interlocutor para definir un ‘universo de discurso’: el texto, más que la memoria de la interacción y del diálogo, debe devenir universo de discurso. (...) En la narración de una historia en una situación de monólogo (en la que el oyente se limita a prestar atención) los niños deben recurrir a sus propios recursos lingüísticos, más que al diálogo, a la construcción, mantenimiento, cambio, señalización de las entidades sobresalientes del discurso” (:24).

2. Método

2.1. Sujetos

Se entrevistó a 50 sujetos que concurrían a 4º Grado de Escuelas Primarias pertenecientes a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, es decir, escuelas públicas. La variable que se consideró fue el nivel de escolaridad, de modo que, salvo casos especiales (como, por ejemplo, la repitencia) los sujetos de esta investigación tienen entre 8; 8 y 10 años de edad. Las escuelas están ubicadas en distintos barrios de la ciudad y no se ha tomado en cuenta la variable social.

2.2 Corpus

Se considerarán para el análisis 19 textos orales y 25 textos escritos. Seis textos orales fueron excluidos del análisis puesto que la situación de interacción entre el investigador y el niño dio como resultado una serie de preguntas y respuestas que no alcanzaban a conformar un texto narrativo. Consideramos que un presupuesto básico de la narración, especialmente de la narración ficcional, es la autonomía de la situación de enun-

ciación (Fayol, 1985)³. De manera general, puede afirmarse que fueron considerados los textos orales en los que la interacción entre la investigadora y el niño no interfería en el desarrollo del relato.

2.3. Instrumento

Para la elicitación de los textos se utilizó la versión del cuento “La Bella Durmiente” de Jacob y Wilhelm Grimm, editada en el año 1982 por Alianza Editorial. La elección de este cuento está vinculada con el tipo y función de los espacios de habla que contiene, dado el marco más amplio de la investigación que se está desarrollando y porque cumple con ciertos requisitos “literarios” que nos interesaban particularmente, tales como, por ejemplo aperturas y cierres canónicos como marca de la clase textual; animizaciones; acciones con tres pasos; complejidad léxica; pensamientos, ruidos, sentimientos, etc.

2.4 Procedimiento

La situación experimental es la de “recuento”, frecuentemente utilizada en la elicitación de textos narrativos (Mandler & Jonsohn, 1977; Marro & Rosemberg, 1991; Teberosky, 1989; Tolchinsky Landsmann, 1992). Para la elicitación de los textos se procedió de la siguiente manera: con posterioridad a un breve período de contacto entre los niños y la lectora en el que, entre otras cosas, se habló de la naturaleza de la tarea a desarrollar posteriormente, la investigadora leyó el cuento en el salón de clases, en presencia de la maestra del grado. La tarea a realizar y sus propósitos fueron explicitados para que los sujetos supiesen que luego deberían volver a contar el relato. Asimismo se les anticipó que, elegidos al azar por la investigadora, la mitad lo haría oralmente, y el resto, por escrito. Consideramos que el conocimiento de la naturaleza de la tarea predispone a los sujetos a prestar atención a elementos del texto que serán relevantes en su posterior reproducción ya que coincidimos con van Dijk & Kintsch (1983) en que en el procesamiento de la información intervienen procesos *top down* y procesos *bottom up* y que el procesamiento del discurso es un proceso estratégico en el que se construye una represen-

3. Los criterios para la selección de los textos a analizar pueden verse en Mahler (1995a).

tación mental del discurso en la memoria, utilizando información externa e interna con el objetivo de interpretar el discurso.

Asignamos también especial interés al momento de la lectura: pensamos que se debían reproducir espacios de lectura de narraciones infantiles en los que el objetivo es el placer. Para esto se tuvieron en cuenta los siguientes criterios: a) que el portador del texto fuese el libro del que provenía la versión; b) que se respetaran pautas de la narración "en voz alta": levantar la vista del texto de tanto en tanto, para no perder el contacto con el interlocutor, cambiar el tono de voz para diferenciar el cuerpo del relato de los espacios de discurso directo, etc. El libro original contiene texto e ilustraciones. En la generalidad de los casos, los niños solicitaron ver las ilustraciones aun antes de haber escuchado la narración, pero solo se les permitió mirarlas luego de haber finalizado la tarea, ya que queríamos que el estímulo fuese puramente lingüístico.

La consigna utilizada fue la siguiente: "Volvé a contar el cuento. Hacélo como para alguien que no lo conoce."

2.5. Sistema de transcripción de los textos

Los textos orales fueron grabados y posteriormente desgrabados. Tanto los textos orales como los textos escritos fueron transcritos *en grille* según las normas del GARS (Groupe Aixois de Recherche en Syntaxe) (Blanche-Benveniste & Jeanjean, 1986). Este sistema es utilizado para la transcripción de textos orales producidos por adultos (Blanche-Benveniste & Jeanjean, 1986) y niños (Trigo Coutiño, 1990) y también para los textos producidos por niños en proceso de alfabetización (Teberosky, 1989; Tolchinsky, 1990; Tolchinsky Landsmann, 1992).⁴

3. Análisis y presentación de los datos

Puesto que concordamos con Fayol (1987) en que los problemas de orden psicolingüístico en la producción textual se plantean en el nivel de la elaboración de una sucesión de microproposiciones que constituirán el texto, después de que se hayan efectuado una serie de transformaciones cuyo resultado es que el relato no sea una simple yuxtaposición

4. Las características del sistema de transcripción están explicitadas en la bibliografía citada y también en Mahler (1995).

de enunciados, y en que –en la ‘puesta en texto’– el problema reside, justamente, en el paso de una organización cognitivo-semántica no secuencial a otra lineal, la comparación de las producciones textuales de los niños se realiza atendiendo a los siguientes aspectos:

1. aspectos superestructurales y macroestructurales
2. aspectos cohesivos de los textos
3. aspectos de la superficie textual vinculados con el tipo y la clase textual

Para el análisis de estos aspectos tomamos en cuenta dos tipos de fenómenos:

- a) los relacionados con la superestructura del texto narrativo, y
- b) los relacionados con la formulación textual de dicha superestructura.

Las variables a partir de las cuales compararemos los textos son las siguientes:

1. Cantidad de palabras de los textos
2. Recuperación episódica
3. Marcas lingüísticas de conexión entre episodios
4. Aperturas y cierres de los mismos
5. Configuración discursiva presente en el T.F.

Consideramos que al orientar el análisis en esta dirección atendemos a las marcas lingüísticas que aparecen en las producciones textuales sin dejar de lado los problemas vinculados con los aspectos superestructurales.

3.1. Características del texto fuente

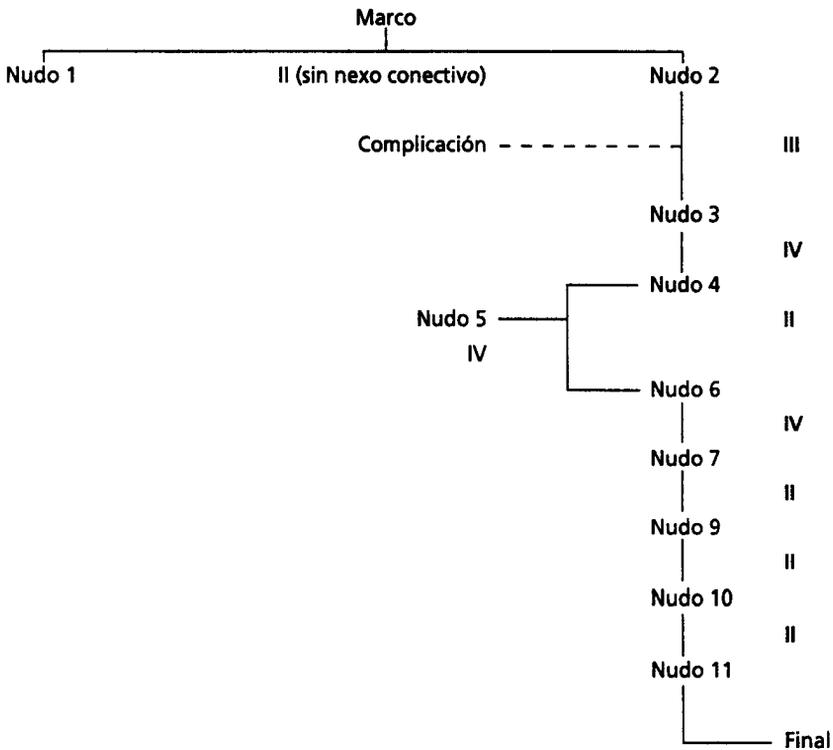
Tomamos el modelo de análisis de la superestructura de los textos narrativos de van Dijk (1978) que realiza una reelaboración de la propuesta de Labov (1972):

- marco
 - suceso
 - complicación
 - resolución
 - evaluación. Trama + evaluación: historia
 - anuncio/epílogo
- } episodio. Serie de episodios: trama

Mandler y Johnson (1977) realizan un análisis de la estructura subyacente de los relatos simples y sostienen que el tipo de representación de los relatos se utiliza para formar *esquemas* que guían la codificación y la recuperación de los mismos. Sostienen que los nudos terminales de un relato representan un estado o un evento y que el tipo de relación que se da entre nudos es de simultaneidad, temporalidad y causa.

Es posible plantear la complementariedad, en este nivel de análisis, de la propuesta proveniente de la lingüística textual y de la propuesta que surge de los psicólogos cognitivos. Así, el gráfico siguiente refleja la superestructura y la relación conectiva entre los nudos del relato que oyeron los niños. El tipo de relación conectiva se establece de acuerdo con la clasificación de Rudolph (1988), que se explica en la sección 3.2.2.

Gráfico 1
Relación conectiva entre nudos



De acuerdo con el esquema superestructural propuesto por van Dijk, este es un relato con varios episodios que se relacionan entre sí; el conjunto configura la trama. Así, el nudo 1 configura el marco y el nudo 2 el suceso del primer episodio. El nudo 2 constituye el marco del segundo episodio, la complicación está marcada por *como*, la resolución se da en el nudo 5; a su vez, este episodio cuenta con dos sucesos relacionados. La relación con el episodio siguiente es temporal, en este se dan una serie de sucesos encadenados temporal y causalmente y finaliza en un nudo de estado. El episodio final cuenta con un nudo que es un relato dentro del relato en el que se recopila la totalidad de la historia y el nudo 10 constituye la resolución de este episodio y del relato en general. La historia tiene un final. Mandler & Johnson (1977) sostienen que el final no siempre debe coincidir con la resolución del relato. En este sentido es asimilable al epílogo que plantea van Dijk.

La macroestructura semántica mínima del mismo es la siguiente:

1. Introducción (nudo 1)
2. Se realiza una fiesta y hay una profecía de muerte/sueño (nudos 2,3,4).
3. La princesa se pincha y cae dormida (nudo 6).
4. Todos duermen en el palacio, varios príncipes intentan salvar a la princesa (nudos 7,8).
5. Llega un príncipe que se entera de lo sucedido. Venció el plazo (nudo 9).
6. El príncipe logra salvarla (nudo 10).
7. Todos se despiertan (nudo 11).
8. Final feliz.

El texto fuente que recibieron los niños tiene 887 palabras.

3.2. Reformulación de los textos

3.2.1 Cantidad de palabras

El siguiente gráfico muestra las curvas de recuperación de palabras en cada una de las modalidades.

Tal como puede observarse, a partir del gráfico 2 y de la tabla 1, no hay diferencias significativas entre los mínimos y máximos de palabras utilizadas en los textos en ambas modalidades.

En la tabla 1 se presenta el análisis de la comparación de medias entre ambas modalidades.

Gráfico 2



La tabla siguiente muestra el análisis estadístico de la cantidad de palabras utilizadas en la modalidad oral y la modalidad escrita.

Tabla 1
Cantidad de palabras utilizadas

	N	Media	Desviación standard	Min	Max.
O	19	277,6	109,2	83	471
E	25	234,6	77,1	87	403

La diferencia entre los dos grupos de medias es 43,12 y su desviación standard 28.

$T = 1.5353$ y $prob = .0661$, de modo que no encontramos diferencia significativa en la comparación de las medias. Esto significa que no hay una influencia de la modalidad de producción de los textos sobre la cantidad de palabras utilizadas en la construcción de los textos.

3.2.2. Recuperación de nudos en el oral y en el escrito

Dada la complejidad de la estructura narrativa y nuestro interés por el tipo de relación conectiva que los niños utilizan y por su realización lingüística en la superficie del texto, consideramos que es interesante hacer un análisis de la recuperación de los nudos, y no de los episodios. Esto no quiere decir que, al no recuperar todos los nudos, los niños no den cuenta de las características superestructurales del relato. Mandler y Johnson (1977) señalan que la posibilidad de recuperación está vinculada con el tipo de relación que los nudos mantienen entre sí. Por otra parte, tal como veremos a partir del análisis, la posición de los nudos en el relato también es significativa para la recuperación de los mismos. Voss et al. (1982) sostienen que lo que aparece en primer término en un texto se recuerda mejor que lo que está en el medio o al final porque los sujetos lo consideran supraordenado y relevante.

La tabla siguiente muestra la recuperación de nudos en los textos orales y los textos escritos en porcentajes.

Tabla 2
Recuperación de nudos en cada modalidad (%)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	F
O	68,4	89,5	78,9	68,4	15,7	100	36,8	68,4	12,7	100	36,4	78,9
E	88	96	80	52	20	96	40	76	16	92	36	72

En primer término, es posible observar que, en general, la recuperación de los nudos es mayor en los textos escritos que en los textos orales, y esto sucede a pesar de que en la situación de elicitación de estos últimos existía la posibilidad de interactuar con el entrevistador, quien a veces otorgaba claves para la continuación del relato.⁵ Creemos que esto

5. Para las claves que los adultos proporcionan para la elicitación de narrativas ver Mc Namee, 1987; Hausendorf, 1992.

se debe a la diferencia de procesamiento *on line* y las posibilidades de planificación que permite la escritura.

La proporción de recuperación del nudo 1 es alta aunque, desde el punto de vista de su función estructural, no es fundamental para el resto del relato y presenta un personaje adicional que luego no interviene en el desarrollo de la trama. Atribuimos su alta recuperación a su posición al inicio del texto. ¿Cómo solucionan los niños la falta de este nudo? Lo que sucede en la mayoría de los casos es que el deseo de los reyes de tener una hija y su nacimiento aparecen en el marco de manera conjunta.

Paula (9;6-O)⁶

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

Adrián (9;7-E)

*Había una vez un rey y una reina que querían tener una hija,
y la tuvieron.*

Los nudos 3 y 4 señalan una totalidad desde el punto de vista macroestructural: la profecía de la muerte, invalidada por el sueño. El hecho de que los nudos 3 y 4 no sean recuperados en la totalidad no marca una ausencia en las características superestructurales del episodio que componen. En los textos orales, el 63,15% de los niños recuperan ambos nudos, el 15,78% no recupera ninguno de los dos, el mismo porcentaje solo el primer nudo y el 10,5% solo el segundo. En el caso de los textos escritos solo un sujeto no recupera ninguno de los dos sucesos, en tanto que el 52% recupera ambos, el 28% solo el primero y el 12% solo el segundo.

En primer término, creemos que es interesante analizar cómo resuelven este problema los niños que obvian este episodio.

Enrique (9;0-O) dice

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

6. Los textos de los niños se citarán de la siguiente manera: Nombre, edad en años y meses y modalidad. Se transcriben con ortografía normalizada. En los textos escritos se respetan las mayúsculas y signos de puntuación.

Natalia (9;3-E)

*y se sintió obligado a que una de las trece badas se tenía que ir
y le dieron todos los dones*

bondad

etc.,

etc.,

etc.,

*un día ella se quedó sola y
recorrió lo que no conocía*

La estrategia de producción de los sujetos hace que no eliminen la complicación sino sus causas: el sueño de la princesa aparece como un accidente sin causalidad aparente. En el resto de los casos, los sujetos que utilizan uno u otro nudo reducen la complejidad de la trama sin eliminar la complicación de la misma.

Florescia (9;2-E)

*pero entró la bada número 13 y le dijo cuando la princesa cumpla
los 15 años la niña se pinchará el dedo y caerá muerta y
despertará en diez años*

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

Después de la profecía, el rey decide eliminar todos los husos del reino para evitar que la princesa pueda pincharse. Este es el contenido semántico del nudo 5 que tiene, como preveíamos en la elaboración del estímulo narrativo, una recuperación muy baja. Tal como se ve en el gráfico, este es accesorio para el desarrollo de la trama y su contenido no aparece en la macroestructura semántica. Como vemos, la modalidad de elicitación del texto no produce diferencias significativas en la recuperación del mismo.

El nudo 6, en cambio, es esencial para el desarrollo de la trama y es altamente recuperado, tal como puede verse en la tabla. El único sujeto que no recupera este nudo pasa directamente de la profecía al hecho concluido.

Paula Mahler

Ingrid (9;3-E)

y dijo

*yo no te puedo sacar esa maldad
pero en vez de caer muerta*

caerás

*profundamente dormida y
durante cien años no habrás abierto los ojos*

después de

cien años llegó un príncipe

Los nudos 7 y 11 son de series de eventos accesorios respecto del desarrollo de la trama; su recuperación no es muy pequeña, como en el caso del 5, pero no llega a la mitad de los sujetos. Es interesante, de todos modos, que las cifras sean coincidentes para los dos nudos del mismo tenor. Creemos que su producción no se vincula con la capacidad de los niños de producir un texto coherente desde el punto de vista superestructural, sino con las propiedades de la textura (Mahler, 1994; Tolchinsky Landsmann, 1992), fenómeno que analizaremos en la sección 3.2.5.

El nudo 8 representa el intento y fracaso de los príncipes por rescatar a la princesa. Su recuperación es significativa en ambos registros. En cuanto al nudo 9, constituye, como hemos dicho anteriormente, un relato dentro del relato. Su recuperación es muy baja sin que esto altere la coherencia del texto. El nudo 10, en cambio, constituye la resolución general del conflicto, su recuperación es muy alta ya que solo 2 sujetos, en el escrito, no lo recuperan. Sin embargo, no pueden equipararse; en un caso la narración queda realmente inconclusa aun cuando el niño ponga la palabra *FIN* al término de su trabajo. En el otro, se aplica una solución mágica:

Gustavo (9;2-E)

todas las cosas quedaron dormidas

después de pasar

mil años

todos quedaron

todos

muy felices

En este texto, sin embargo, no aparece ninguna marca gráfica de finalización del texto escrito. De todos modos consideramos que es una proporción no significativa y que la falta de resolución del relato puede

deberse a variables no controladas en esta investigación.

Es decir que los niños de 9 años son capaces, en el recuento de una narración ficcional tradicional, de recuperar la macroestructura semántica mínima del relato que funcionó como texto fuente y de su superestructura. En el proceso de reformulación textual que constituye el recuento, seleccionan los elementos más importantes para el desarrollo de la trama narrativa y, una cierta proporción, aquellos subalternos.⁷

3.2.3 Las relaciones conectivas entre nudos

En el gráfico 1 aparece el tipo de relación que se establece entre cada uno de los nudos.

Esta relación es, por supuesto, una abstracción. Berman & Slobin (1994) realizan una experiencia translingüística en la que utilizan como disparador de la elicitación de narrativas un libro de imágenes sin texto que, en su conjunto, componen una narrativa con varios episodios y varios personajes. Con respecto a los niños de la edad que aquí estudiamos sostienen: "Por otra parte, a los niños de 9 años, en general, les cuesta mostrar una habilidad completamente desarrollada para organizar sus narraciones en términos de una acción-estructura completa que vaya más allá de la interrelación temporal, e incluso, causal, en el nivel local de los eventos contiguos, incluso de las cláusulas adyacentes. La mayoría de los narradores de esta edad persisten en presentar un evento después de otro en series; los eventos se vinculan y separan por medio de *shifters* temporales como *entonces* y *luego* y, en menor grado por medio de conectivos causales como *porque*, *por lo tanto*." (:71-72). Al mismo tiempo agregan: "La tendencia de los niños de 9 años a referir a las relaciones causales así como a las secuenciales y temporales es consistente con un desarrollo más general en las habilidades para relacionar los hechos que se muestran en el dibujo con las circunstancias que constituyen el marco del relato." (:72)

Con respecto a los textos escritos, Fayol (1986), que realiza una experiencia a partir de la narración de hechos vividos, señala: "Como hemos subrayado en la introducción, el estudio de los conectores en las producciones textuales de niños de 6 a 10 años no puede, al menos para los términos que consideramos en este trabajo (ET, PUIS/ APRES/ENSUITE,

7. Para reformulación textual global, ver Ciapuscio (1993).

MAIS) invocar “razones” conceptuales o lingüísticas para explicar la ausencia de estas palabras en los textos. No es posible argumentar que a los 6 ó 7 años no “conocen” la “causalidad” o no disponen del léxico elemental para codificarla. De hecho, la ausencia o la presencia de conectores está originada, en este nivel, en condiciones que podríamos calificar como pragmáticas y que se relacionan con las funciones textuales que aseguran este tipo de palabras. (...en los adultos) los conectores aparecen en lugares “estratégicos”, cuando se trata de señalar la existencia de una relación poco perceptible, de hacer valer el carácter inesperado de un suceso, de marcar la aparición de la complicación o el inicio de una resolución.” (: 111)

Señalamos las características experimentales de los trabajos antes citados porque consideramos que son un dato importante para los textos que se analizan, en tanto sostenemos que la naturaleza de la tarea y el hecho de haber recibido un *input* lingüístico determina tanto las características superestructurales como las formales de los textos producidos. Como señala Orsolini (1991) la diferencia de tarea entre armar un relato a partir de imágenes y realizar un ‘recuento’ es que los sujetos deben prestar atención al contenido y a la forma.

Se utiliza el modelo de Rudolph (1988) para el análisis de las relaciones de conectividad entre los nudos de los episodios⁸, puesto que esta autora elabora una clasificación que, por una parte, sostiene que la conectividad no obligatoriamente debe estar marcada por conectivos especiales, sino que puede haber otro tipo de marcas comunicativas que la establezcan y, por otra parte, vincula la existencia y marcado de la conexión con el punto de vista y con la opinión del emisor respecto de los hechos expresados. En este trabajo se sostiene que las expresiones conectivas son elementos composicionales del texto que ofrece el lenguaje, sin que exista obligación de que dichos elementos sean utilizados como componentes necesarios del texto. Define la conexión como el proceso de conectar una o más entidades y el resultado de dicho proceso. Por otra parte, sostiene que solo cuando una relación se vuelve importante para una situación o evento nos interesamos por la conexión precisa entre hechos y objetos puesto que, en tanto hablantes, tenemos un conocimiento inconsciente sobre el momento en que es necesario dar información detallada para que el oyente siga prestando atención.

8. Rudolph analiza las relaciones entre proposiciones. Nosotros nos dedicaremos, por un problema de espacio, a las relaciones entre macroproposiciones.

La conectividad, a su entender, tiene dos aspectos: por un lado, proporciona el punto de vista del hablante y, por otro, puede explicitar la opinión del hablante sobre una determinada relación conectiva.

Rudolph establece 4 tipos de conectividades jerárquicas:

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

En I, B añade información adicional a A; en II, B cuestiona la información proporcionada por A y por lo tanto implica la opinión del hablante⁹; III marca la secuencia temporal entre proposiciones y IV implica que la opinión del hablante sobre el tipo de relación entre los hechos denotados por las proposiciones conectadas tiene importancia para el texto. La agrupación de estas 4 clases de conexiones proporciona 2 funciones: con I y III el hablante organiza la información en concordancia con su punto de vista al referir la complejidad del mundo mencionado; con II y IV el hablante indica su postura al indicar su opinión sobre hechos y eventos.

En el *input* narrativo que recibieron los niños están presentes los cuatro tipos de conexiones.

En la tabla 3 se presenta el tipo de conectividad expresada en los textos en cada una de las modalidades de acuerdo con la clasificación de Rudolph.

Tabla 3

Tipo de conectividad expresada en los textos de acuerdo con la clasificación de Rudolph

Oral-Escrito Porcentajes

	I		III		III IV		I III III		I III III IV	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
O	1	5,26	7	36,8	3	15,7	4	21	4	21
E	0	0	8	32	5	20	9	36	3	12

9. Al respecto ver Ducrot (1984).

Estos datos muestran que en el recuento de un texto ficcional, en contradicción con los datos que surgen con otro tipo de instrumento de elicitación, los niños de esta edad, en una proporción importante, pueden expresar no solo relaciones de adición y de temporalidad, sino que presentan su opinión sobre los hechos relatados a través de las relaciones II y IV. El hecho de que solo un sujeto en la modalidad oral y ninguno en la escrita presenten una mera adición de los sucesos y estados es coincidente con el resto de las investigaciones sobre este tema, pero considero que una proporción importante expresa la causalidad (36,7% en la modalidad oral, 28% en la modalidad escrita) y un porcentaje aun mayor el contraste (94,5% en la modalidad oral, 100% en la modalidad escrita). Los porcentajes, por otra parte, no difieren de manera significativa entre ambas modalidades.

El análisis realizado hasta aquí se vincula con las propiedades superestructurales de los textos, es decir que está planteado en el plano de la coherencia del texto. Creemos que para establecer las relaciones entre ambas modalidades es necesario estudiar qué recursos lingüísticos utilizan los sujetos para expresar estas diferentes relaciones conectivas, es decir, ver las relaciones cohesivas en los textos.

En los textos que presentan conexiones aditivas y temporales en la modalidad oral encontramos una serie de *y*, *y entonces*¹⁰, *después*, y *después*. En los textos orales no aparece una marcación precisa del tiempo, es decir que se expresa la sucesividad de las acciones sin establecer precisión respecto de los tiempos marcados en el relato. El único caso diferente es el de Enrique.

Enrique (9;0-0)

y un día cuando se estaba bañando en un río

salió un cangrejo y le dijo

Fernando (9;2-E), en cambio, organiza su texto aditiva y temporalmente, pero marca claramente momentos de la narración por medio de la subordinación temporal.

10. *Entonces* no es considerado causal, salvo en los casos en los que explícitamente se marca, sino temporal.

<i>Cuando se hizo la fiesta</i>	<i>fueron trece hadas,</i>
<i>Cuando tenía quince años</i>	<i>fue a inspeccionar el castillo</i>
<i>Cuando tocó la rueca</i>	<i>se durmió</i>
<i>Cuando pasaron cien años</i>	<i>el viento empezó a correr</i>
<i>Cuando vino el príncipe</i>	<i>besó a la bella</i>

Estas proposiciones introducidas por *cuando* marcan relaciones endofóricas dentro del texto. Las marcas cronológicas corresponden a la temporalidad del texto, las construcciones nominales definidas funcionan anafóricamente respecto de sucesos e individuos ya referidos. Esta es una característica general de los textos escritos (salvo en un caso): aun cuando los sujetos solo expresen la mera sucesividad temporal de las acciones, es decir, no expresen su opinión sobre las relaciones entre estas, utilizan los recursos lingüísticos de que disponen para marcar relaciones temporales intratextuales de manera explícita. Veamos algunos ejemplos:

Natalia (9;3-E)

*Había una vez en un
pueblo muy lejano*

*un reino que lo que más
deseaba era tener una hija*

*un día
y*

*la reina se bañaba en el río
salió un cangrejo y
le anunció*

*que pronto se le cumplirá
sus deseos y tendrá una
hija*

*meses después
(...)*

tuvo una hija

*un día
(...)*

ella se quedó sola

*hasta que pasaron
los años y*

vino un príncipe

Lorena (10;10-E)

cuando llegó el día en que cumplió un año

*fueron las hadas
madrinas*

(...)

el día en que cumplió los 15 años

*había quedado sola
en su casa*

(...)

cuando dio vuelta la llave y

había una abuelita

(...)

En la modalidad oral, los sujetos que añaden la causalidad de las acciones a la adición y sucesividad, expresan, además, precisiones acerca de la temporalidad interna del texto, es decir, no expresan la sucesividad solo por medio de *después*.

Facundo (9;3-O)

había una vez un rey y una reina que querían tener una hija

un día

la reina fue a un lago

(...)

como no había

como solo tenían doce platos de oro

*el rey se vio obligado
a echar a una bada*

(...)

cuando terminó con una bada

*la que dejaron afuera
se acercó y le dijo*

(...)

y a los quince años

*se cumplió el
cumplimiento*

(...)

después

cuando se durmieron todos los del rey

En este último ejemplo Facundo modifica su enunciado para hacer más apropiada la temporalidad interna del texto. El recurso parafrástico que utiliza es el de la *expansión* (Gulich & Kotschi, 1995).

En la escritura aparece el mismo proceso pero, además, las marcas de temporalidad incluyen la simultaneidad.

Gustavo (9;2-E)

mientras la princesa se refrescaba

salió un cangrejo

(...)

Paula Mahler

Natalia (9;5-O)

pero como el rey no

solamente te

el rey solamente tenía doce platos de oro

la

la bada tenía que

se veía obligado a que la trece se vaya

En los textos escritos el contraste también aparece como un antecedente de la causalidad:

Georgina (9;7-E)

pero

el rey tuvo que no invitar a una bada

porque tenía 12 platos de oro nada más y

se sintió obligado a sacar a una de las 13 badas

pero, al mismo tiempo, el contraste aparece, significativamente, entre los nudos conectados de esta manera en el T.F.

Lucas (9;11-E)

pero

la número 12 dijo

yo no tengo el poder

suficiente para anularlo pero

puedo atenuar se quedará

dormida por 100 años

Juan (9;0-E)

pero

la número 12 todavía le faltaba

yo la número 12 digo la princesa no morirá

caerá dormida

En conclusión, vemos que una importante proporción de estos niños es capaz de presentar la narración no solo en sus conexiones aditivas, temporales y causales, sino además incorporan el contraste. Las proporciones no varían significativamente entre los textos orales y escritos, salvo en el caso de la expresión de los 4 tipos de conexiones. En los textos escritos, por otra parte, encontramos una tendencia hacia la precisión en la marcación de la temporalidad.

3.2.4. Aperturas y cierres de los textos

Las narraciones infantiles tradicionales son una clase textual muy codificada que se inicia con una fórmula "*Había una vez...*" y que contiene un final ritualizado (en especial cuando se producen oralmente): "*y colorín, colorado, este cuento ha terminado.*" Van Dijk (1978) sostiene que esta fórmula de comienzo es un tópico que describe "el mundo posible determinado sobre el que se habla" (: 52). El T.F. que los niños oyeron comenzaba con la fórmula clásica: "*Había una vez, en tiempos muy lejanos, un rey y una reina que nada deseaban tanto como tener una hija.*", y finaliza de la siguiente manera: "*La Bella Durmiente y el príncipe celebraron su boda con gran esplendor y fueron muy felices el resto de sus vidas.*"

La forma de iniciar un relato marca la relación entre el discurso que se produce y la situación de enunciación; las fórmulas de inicio producen un distanciamiento de la situación de enunciación del relato. El modo de introducir a los personajes, por otra parte, es un indicio de dominio de la coherencia global del discurso y también de la descontextualización del discurso que se produce. Hickmann (1987; 1988) señala que hay un camino evolutivo en la introducción de referentes nuevos en las narrativas infantiles, que va desde la utilización deíctica del artículo definido acompañando al referente que se introduce hasta la utilización del artículo indefinido para la introducción de los nuevos referentes. Marro et al. (1990), por otra parte, señalan que los niños tienen básicamente dos tipos de estrategias de inicio de las narraciones: una estrategia comentativa y una estrategia narrativa. Tannen (1986) sostiene que los adultos, al narrar una película, también pueden colocarse más como comentaristas de la misma que como sus narradores.

La tabla siguiente marca los inicios de los textos. La categorización de las aperturas de los textos es la siguiente:

- 1: Comienzo con personaje y artículo indefinido
- 2: Comienzo canónico
- 3: Estrategia comentativa
- 4: Comienzo con marcador temporal
- 5: Comienzo por personaje y artículo definido
- 6: Comienzo con marcador espacial más marcador temporal

Tabla 4
Estrategias de inicio de los relatos

	1		2		3		4		5		6	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
O	2	10,5	14	73,7	3	15,8						
E	1	4	20	80			2	8	1	4	1	4

Como es posible observar, una cantidad significativa de los textos comienza de manera canónica. Esta proporción es más alta en los textos escritos que en los textos orales ya que el 15,78% de los sujetos que reformulan el cuento oralmente adopta una estrategia comentativa¹¹ y el 10,52% inicia sus relatos presentando a los personajes, como en el siguiente ejemplo:

Gisella (9;10-O)

*una
una hada madrina le dijo
a la bella durmiente* *que iba a tener bebés*

Ana Laura (9;8-O) inicia su relato proporcionando la macroestructura semántica del relato

*el cuento trata de que una hada malvada
encanta a una princesa*
un día
en un castillo *la reina del castillo se va a bañar al lago*

Fernando (9;7-O), en cambio, utiliza la misma estrategia pero solo para presentar al personaje:

11. Para un análisis sobre la relación entre estrategia de inicio del relato y tiempos verbales ver Mahler (1995).

se trata sobre una princesa recién nacida que

110

recién nacida

*entonces el rey y la reina quer/ que er
eran los padres
quisieron hacer una fiesta*

En estos dos casos, luego de proporcionar el resumen (categoría de Labov para las narraciones orales de hechos vividos) los niños comienzan a narrar; sin embargo, la falta de encuadre témporo-espacial los lleva a producir precisiones. Ana Laura repite el sintagma “el castillo” luego del artículo definido aunque el conocimiento del mundo sería suficiente para desambiguar este uso. Fernando, por su parte, debe autocorregir o aclarar¹² (ambos recursos de reformulación textual (Gülich & Kotschi, 1987)), su utilización de un artículo determinado para la introducción de un referente desconocido.

La modalidad escrita, al parecer, restringe la estrategia de inicio del relato: salvo en un texto, en el resto aparece un inicio que implica una descontextualización respecto de la situación de enunciación. Por otra parte, en los textos escritos (y no en los orales) encontramos precisiones en la introducción por medio del tópico vacío. Las precisiones son espaciales y no pueden vincularse con el input recibido.

Yasmín (9;5-E)

*Había una vez en un muy grande castillo un rey y una reina
que soñaban con tener una hija*

Lucas (9;11-E)

*Había una vez en un pueblo muy lejano un rey y una reina
deseaban tanto tener una hija,*

De modo que en los textos escritos encontramos una tendencia mayor al inicio de la narración por medio de las formas retóricas clásicas, en tanto que en los textos orales es posible observar una proporción de niños que se plantean en un inicio como comentadores del texto y que,

12. En la transcripción fue imposible determinar a ciencia cierta si Fernando produce el comienzo del verbo *querer* o la proposición relativa *que er*.

por medio de procedimientos de reformulación textual, se introducen como narradores.

La tabla siguiente presenta los cierres de los relatos. Las categorías utilizadas para el análisis fueron las siguientes:

I: inconcluso

1: final

2: resolución

3: forma canónica (colorín colorado...)

4: coda (consideramos que cuando los niños añaden a sus textos la palabra FIN, están introduciendo una marca pragmática de finalización asimilable a la coda). Es posible considerar esta coda de la escritura como un paratexto (Alvarado, 1994) que se vincula con un dominio de las propiedades extra-alfabéticas de un texto (Jaffré, 1988).

Tabla 5

Estrategias de cierre de los relatos

	I		1		2		3		4	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
O			15	78,94	4	15,78	3	15,78	2	10,52
E	1	4	20	80	4	16	3	12	7	28

Como es posible observar, de manera significativa los niños atribuyen un final al relato en ambas modalidades, es decir, no se detienen en la resolución del conflicto. Esta característica permite sostener que no se limitan a presentar la sucesividad de los eventos, sino que, para la mayoría de estos sujetos, este 'relato' es una narrativa ficcional que debe contar con un final. En este sentido, la existencia de una alta proporción de cierres con 'final' implica un conocimiento de la clase textual 'cuento infantil'.

3.2.5. Análisis de una configuración discursiva

Hay un camino que va de la narración de la sucesión de acciones a la narración de un cuento literario. Todos los hablantes producimos narraciones en nuestras interacciones comunicativas diarias; sin embargo, nuestra competencia textual hace que podamos diferenciarlas de la narración ficcional. En la sección anterior se ha señalado cómo la manera de abrir y cerrar una narración constituye una marca de este fenómeno. El input que recibieron los niños presenta dos momentos colaterales a la trama del relato que constituyen consecuencias de las acciones de los personajes: en el primero, los habitantes del castillo quedan dormidos, en el segundo, despiertan. El modo de presentación en el texto fuente es el de paralelismo sintáctico, propio de la oralidad (Blanche-Benveniste, 1990; Tannen, 1982; Trigo Coutiño, 1990).

*En ese instante se despertaron el rey y la reina y
los cortesanos se miraron asombrados unos a otros.
Los caballos del establo se incorporaron y
sacudieron sus crines.
Los perros se pusieron a ladrar y
a mover el rabo.
Las palomas sacaron la cabeza de debajo del ala y
emprendieron el vuelo.
Las moscas volvieron a caminar por la pared.*

Presentamos esta transcripción del texto fuente según las normas que describimos en la sección 2.5., en la que podemos ver que el avance del texto se produce en el eje paradigmático. Teberosky (1989) señala que los recursos paradigmáticos de repetición y simetría permiten avanzar los textos y ofrecen giros estilísticos a la manera de los textos de autores.

Realizaremos el análisis sobre la producción del nudo 11. Al hacerlo vamos más allá del análisis macro y micro para entrar en el terreno de la textura de los textos (Tolchinsky Landsmann, 1992), es decir, en uno de los niveles en que pueden plantearse diferencias entre textos que conservan las estructuras narrativas, que utilizan relaciones conectivas

variadas, que abren y cierran sus textos de acuerdo con la clase textual. Las posibilidades de los sujetos de formular el contenido semántico de este nudo utilizando determinadas estructuras sintácticas están relacionadas, a nuestro entender, con su capacidad para narrar 'literariamente', y esta capacidad está vinculada con el contacto con los textos.

Tal como vimos en la tabla 2, el 36% de los sujetos recupera el nudo 11 en ambas modalidades. Ahora bien, el hecho de recuperar no indica nada acerca de las propiedades de la formulación. Veremos que encontramos diferencias importantes entre los textos orales y los escritos: en el 77% de los textos escritos la formulación es la de un evento narrativo más por medio de una proposición con tiempo pretérito y aspecto perfectivo:

Sabrina (9;8-E)

en ese momento

todos despertaron

Solo en un caso, en los textos escritos aparece el paralelismo sintáctico. En los textos orales, en cambio, el 57,14% de los sujetos presenta lo que Blanche-Benveniste (1990) denomina configuraciones discursivas, es decir, unidades métricas del discurso de la lengua oral. El tipo de configuración discursiva predominante es el paralelismo sintáctico (listas de construcciones verbales, según Teberosky, 1989), como se ve en los siguientes ejemplos:

Lisbert (9;7-O)

y luego

todos despertaron del castillo

los pájaros ya podían volar

los perros se rascaban la cola

Paula (9;6-O)

la reina se despertó

todo

las palomas volvieron a volar

los árboles volvieron a su lugar

las moscas recorrían las paredes

y

los reyes

los reyes se despertaron

En todos los casos en los que los sujetos utilizan este recurso aparece un sintagma previo resumidor (factor común, según Trigo Coutiño (1990)) que inicia el paralelismo sintáctico; este funciona, por lo tanto, como una expansión. La utilización del pretérito imperfecto como marca de lo iterativo transforma la acción en descripción.

Como hemos visto, este fenómeno de utilización de paralelismos sintácticos se da, mayormente, en los textos orales y no en los textos escritos. Hemos señalado en la Introducción que Tannen (1982) sostiene que en los textos narrativos escritos por adultos aparecen marcas de la oralidad entre las que se encuentra el paralelismo sintáctico. Sin embargo, los sujetos de esta muestra optan, en la escritura, por presentar el hecho narrativo sin expandirlo. Esta marca de "efecto literario" de la oralidad presente en la escritura no aparece en los textos escritos de nuestro corpus.

Ya en otro trabajo (Mahler, 1994) planteamos que, en este tipo de tarea, era posible plantear cuestiones de calidad de los textos tanto en la oralidad como en la escritura. No creemos que este análisis agote los problemas de calidad de los textos y acordamos con las categorías que utiliza Liliana Tolchinsky (1992; 1993) en sus estudios sobre calidad textual de narraciones escritas, pero creemos que este aspecto que planteamos se encuentra en el nivel de la *dispositio* y que en la elección entre la mera enunciación del hecho narrativo y la utilización de una configuración discursiva para dar cuenta del mismo los sujetos incluyen una perspectiva propia.

4. Conclusiones

En la introducción señalamos que no es posible hablar, en este trabajo, de oralidad y de escritura en sentido estricto, puesto que para plantear este problema desde un punto de vista lingüístico es necesario tener presentes las restricciones que producen los tipos textuales a la producción de los textos. Agregamos a esta restricción la del tipo de tarea, puesto que creemos que el contexto escolar 'formaliza' las situaciones y determina los textos que se construyen, aun en la modalidad oral.

Hemos podido observar, a partir del análisis de nuestro corpus, que los niños de 9 años, en el recuento de narraciones ficcionales, son capaces de producir textos con las características macroestructurales mí-

nimas y aun con características superestructurales que van más allá de lo mínimo. Hemos mostrado también que, en su gran mayoría en la modalidad oral y en su totalidad en la escrita, los sujetos inician y cierran sus textos con las características de la clase textual y que en la modalidad escrita algunos añaden precisiones espaciales al tópico cero. Finalmente, hemos visto que al analizar un espacio que en el texto fuente aparecía con una configuración discursiva especial, vinculada con la oralidad; esta aparece especialmente, en los textos reproducidos oralmente; en los textos escritos solo se produce una reducción de una serie de proposiciones en un hecho narrativo.

Podemos afirmar, por lo tanto, que los niños de 9 años son conscientes de las propiedades macroestructurales y superestructurales de los textos narrativos literarios y que, a su vez, son capaces de establecer relaciones conectivas entre los nudos del relato en las que no sólo expresan su punto de vista acerca de la relación sino también su opinión. Asimismo, tienen conciencia de ciertas propiedades de la clase textual "narración ficcional", tal como puede verse a partir del análisis de los tópicos de aperturas y cierres de los mismos. Finalmente, a partir del análisis de algunas configuraciones discursivas, hemos podido observar que los sujetos de esta muestra no son capaces, en sus producciones escritas, de dar cuenta de ciertos rasgos que son considerados como presencia de la oralidad en la escritura de ficción. Es decir que, tal como habíamos previsto en la sección 1, dado el tipo de estímulo a partir del que se produce la elicitación de los textos narrativos y la naturaleza de la tarea, no encontramos diferencias significativas en los niveles macro y superestructurales de los textos sino en el nivel microestructural.

Bibliografía

- Alvarado, M. (1994). *Paratexto*. Buenos Aires: Instituto de Lingüística y C.B.C. Universidad de Buenos Aires.
- Beaman, K. (1984). Coordination and Subordination Revisited: Syntactic Complexity in Spoken and Written Narrative Discourse. En D. Tannen (Ed.), *Coherence in Spoken and Written Discourse*. Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- Berman, R. A., & D. I. Slobin (1994). *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Biber, D. (1985). Investigating macroscopic textual variation through multifeature/multidimensional analyses. *Linguistics* (23), 337-360.
- _____. (1986). Spoken and written textual dimensions in English: resolving the contradictory findings. *Language*, 62 (2), 384-414.
- _____. (1988). *Variation across speech and writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____. (1995). On the role of computational, statistical, and interpretative techniques in multi-dimensional analysis of register variation: A reply to Watson. *Text*, 15 (3), 341-370.
- Blanche-Benveniste, C. (1982). La escritura del lenguaje dominguero. En E. Ferreiro & M. Gómez Palacio (Ed.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- _____. (1990). *Français parlé: analyses grammaticales*: Manuscrito.
- Blanche-Benveniste, C., & C. Jeanjean (1986). *Le Français parlé. Transcription & Edition*. Paris: Institut National de la Langue Française.
- Ciapuscio, G. (1993) Reformulación textual: el caso de las noticias de divulgación científica. *Revista Argentina de Lingüística*, 9 (1-2), 69-116.
- _____. (1994). *Tipos textuales*. Buenos Aires: Instituto de Lingüística y C.B.C. Universidad de Buenos Aires.
- Ducrot, O. (1984). *El decir y lo dicho*. Buenos Aires: Hachette.
- Fayol, M. (1985). *Le récit et sa construction*. Neuchatel: Delachaux & Niestlé.
- _____. (1986). Les connecteurs dans les récits écrits: Étude chez l' enfant de 6 à 10 ans. *Pratiques*, 49, 101-113.
- _____. (1987). Vers une psycholinguistique textuelle génétique. L'acquisition du récit. En P.-L. Bonniec (Ed.), *Connaître et le dire* (pp. 223-238). Bruxelles: Pierre Mardaga.

- Gülich, E., & T. Kotschi (1987). *Les actes de reformulation dans la consultation "La dame de Caluire"*. Ponencia presentada en L'analyse des interactions verbales. La dame de Caluire: un consultation, Université de Lyon.
- _____. (1995). Discourse Production in Oral Communication. En U. Quasthoff (Ed.), *Aspects of Oral Communication* (pp. 31-66). Berlin: W. de Gruyter.
- Halliday, M. A. K. (1978). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hausendorf, H., & U. Quasthoff (1992). Patterns of adult-child interaction as a mechanism of discourse acquisition. *Journal of Pragmatics*, 17, 241-259.
- Hickmann, M. (1987). Ontogenèse de la cohésion dans le discours. En P.-L. Bonniec (Ed.), *Connaître et le dire*. Bruxelles: Pierre Mardaga.
- Hickmann, M., J. Liang, & H. Hendriks (1988). *Référentiation et cohésion dans le discours de l'enfant*. Réseau Européen "Acquisition des langues".
- Jaffré, J. P. (1988). Lecture et production graphique chez les jeunes enfants. L'exemple du domaine extralphabétique. *Langue Française* (No 80).
- Labov, W. (1972). *Language in the Inner City: Studies in Black English Vernacular*. Oxford: Blackwell.
- Mahler, P. (1994). *Esquema narrativo en la oralidad y la escritura*. Ponencia presentada en las Primeras Jornadas de Adquisición del Lenguaje y Enseñanza de la Lengua, Rosario-Universidad Nacional de Rosario.
- _____. (1995a). El marco enunciativo del discurso referido en narraciones orales y escritas de niños de 9 años: La variedad léxica de los verbos de habla. *Lenguas Modernas* (22), 113-135.
- _____. (1995b). *El valor del presente histórico en narrativas infantiles orales y escritas*. Ponencia presentada en el III Congreso Nacional de Lingüística, Puebla, México.
- Mandler, J., & N. Jonsohn (1977). Remembrance of Things Parced: Story Structure and Recall. *Cognitive Psychology* (9), 111-151.
- Marro, M., & C. Rosemberg (1991). De la lectura a la producción: regularidades en las estrategias de relato en niños de 8 a 9 años. *Lectura y Vida*, XII (2), 23-28.
- Marro, M., A. Signorini, & C. Rosemberg (1990). Factores textuales en la comprensión de narraciones. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* (28).

- Mc Namee, G. D. (1987). Social Origins of Narrative Skills. En M. Hickmann (Ed.), *Social and Functional approaches to Language and Thought*. London: Academic Press.
- Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Orsolini, M. (1991). Oralità e scrittura nella costruzione del testo. En M. Orsolini & C. Pontecorvo (Ed.), *La costruzione del testo scritto nei bambini*. Firenze: La Nuova Italia.
- Rudolph, E. (1988). Connective Relations-Connective Expressions-Connective Structures. En J. Petöfi (Ed.), *Text and discourse constitution* (pp. 97-133). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Tannen, D. (1982). Oral and literate strategies in spoken and written narratives. *Language*, 58 (1), 1-22.
- _____. (1986). Introducing constructed dialogue in Greek and American conversational and literary narrative. En F. Coulmas (Ed.), *Direct and indirect speech*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Teberosky, A. (1989). La escritura de textos narrativos. *Infancia y Aprendizaje* (46), 17-35.
- Tolchinsky, L. (1990). La reproducción de relatos en niños entre cinco y siete años: organización sintáctica y funciones narrativas. *Anuario de Psicología*. (47).
- Tolchinsky Landsmann, L. (1992). Calidad narrativa y contexto escolar. *Infancia y Aprendizaje* (58), 83-105.
- _____. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Barcelona: Anthropos.
- Trigo Coutiño, J. M. (1990). *El habla de los niños de Sevilla*. Sevilla: Alfar.
- van Dijk, T. (1978). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- van Dijk, T., & W. Kintsch (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.
- Voss, Tyler, & Bisanz (1982). Prose comprehension and memory. En C. R. Puff (Ed.), *Handbook of Research Methods in Human Memory and Cognition*. New York: Academic Press.
- Watson, G. (1994). A multidimensional analysis of style in Mudrooroo Nyoongah's prose works. *Text*, 11 (2), 239-285.