

De la lectura a la producción: regularidades en las estrategias de relato en niños de 8 a 9 años

Mabel A. Marro
Celia R. Rosemberg*

Introducción

En el ámbito escolar, el **recuento**, es decir “contarle a alguien lo que se sabe sobre algo”, es una de las formas más frecuentes de evaluación de los conocimientos adquiridos por los niños. Este recuento, que puede ser oral o escrito, adquiere diferentes formatos discursivos que comprenden desde una palabra, una frase suelta, una yuxtaposición de frases, una enumeración, hasta una forma más lograda de relato coherente y cohesivo.

Las investigaciones sobre el desarrollo del discurso narrativo realizadas durante la última década han comenzado a describir el curso de este desarrollo. El principio planteado por la lingüística del discurso que explicita que no hablamos por frases sino por textos, a pesar de que produjo modelos teóricos e instrumentos apropiados para el análisis de los textos en su contexto comunicativo, ha sido escasamente incorporado al estudio del discurso infantil. La mayor parte de los trabajos anteriores se caracterizaron por realizar el análisis dentro de los límites de la oración (Rondal, 1980, para una revisión de antecedentes).

Pero, sobre la base de los resultados de trabajos abordados desde una perspectiva discursiva es posible interpretar los diferentes desempeños de los niños en respuesta al pedido de un recuento.

Entre los hallazgos relevantes –para interpretar relatos de niños– planteados desde la perspectiva de la enunciación resultan de interés los que señalan que el progreso en la adquisición del lenguaje está relacionado con el paulatino desprendimiento de los datos de referencia situacionales hasta alcanzar el logro de referentes puramente textuales. En esta perspectiva, Simonin Grumbach (1975) intenta establecer una relación entre los diferentes tipos de discursos diferenciados por el proceso de enunciación y los estadios de adquisición por los niños de referentes puramente textuales.

Al respecto, Pregel (1970), en un estudio sobre el desarrollo del nivel textual del niño distingue dos fases en su evolución a través de la categoría del tiempo del enunciado y el de la enunciación. Entre los 6 y los 8 años el niño aprende poco a poco a utilizar el pretérito en relatos orales. En la mitad o al final del noveno año y hasta terminar la escolarización primaria comienzan los progresos en el empleo del pretérito tanto oral como escrito y allí sitúa el autor el surgimiento del relato propiamente dicho.

* Investigadoras del CONICET en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Investigaciones recientes (Preece, 1987) confirman los hallazgos de Pregel sobre el desarrollo del nivel textual en el niño y sitúan el dominio incipiente del uso del pretérito en relatos orales a la edad de 5 a 6 años.

Los estudios precedentes y los realizados en el marco de las teorías de la comunicación social (Wolf, 1987) sitúan a los niños en condiciones de producción y recepción de mensajes, diferenciadas de las de los adultos. Condiciones que introducen un factor adicional –en el ya complejo marco de la construcción psicosocial de la alfabetización– analizado en las recientes investigaciones (Cook-Gumperz, 1988) educativas en términos de las relaciones asimétricas de comunicación entre adultos y niños.

Estos estudios sobre estilos discursivos de docentes y niños han observado que los estilos comunicativos de los hogares de los niños, sus experiencias lingüísticas previas pueden o no coincidir con los estándares restringidos de evaluación de los aprendizajes en el contexto escolar. Se ha señalado también en el terreno de las prácticas escolares que los adultos no están preparados para deslindar los contenidos que hacen a la calidad y cantidad de la información que los niños intentan transmitir de la forma en que se “empaquetan” contenidos. El ejemplo más claro, es la frecuencia con la que los docentes dicen al referirse a determinados niños: “Tiene vocabulario pobre, no entiende, no comprende, habla mal”; como si **comprender** y **producir** fueran procesos inseparables en las etapas tempranas de la adquisición del lenguaje en el niño.

La situación anterior refleja un comportamiento basado en una práctica cultural de comunicación que no es imputable directamente al docente y que sí forma parte del conjunto de prácticas y políticas de alfabetización, incluida la evaluación escolar y el desconocimiento de las posibilidades de los niños –sean éstas– situacionales o evolutivas.

Las evaluaciones (explícitas o implícitas), son realizadas sobre el tipo de discurso (en canal oral o escrito) que toma el formato del recuento, que hemos caracterizado como “contarle a otro lo que se sabe sobre algo”. En el ámbito escolar las evaluaciones del docente consisten por lo general en confrontar las producciones de los niños con sus propios estándares adultos. Esta constatación empírica lleva a reconocer la necesidad de estudiar las estrategias que los niños utilizan en sus recuentos comparándolas con las de los demás niños eludiendo en el análisis los parámetros adultos. La investigación que se presenta está guiada por esta perspectiva.

Asimismo la presente investigación tiene en cuenta que tanto el contenido como la forma de empaquetamiento de este contenido que poseen los textos, sobre los que los niños deben realizar el recuento, parecen incidir pero de manera distinta en la comprensión y producción del niño.

En efecto, como ha demostrado Karmilof-Smith (1979), al basar su análisis en la dimensión del discurso, los procesos de pronominalización en los relatos de niños de 5 a 9 años no son semejantes frente a narrativas que incluyan o no, p.e., personajes centrales.

En una investigación reciente (Signorini y Manrique, 1988) se identificaron diversos factores puntuales de tres cuentos estructuralmente distintos que incidían sobre aspectos del proceso de comprensión de niños de 9 años. La revisión de este corpus de datos (Marro y Rosemberg, 1989) en un análisis preliminar de la producción de los niños, indicó que algunas características de los cuentos referidos a los protagonistas (centralidad del personaje, idéntico género en los personajes o diferentes géneros) y la persona del narrador (primera o tercera) parece incidir en la posibilidad de que los niños produzcan recuentos con mayor o menor grado de cohesividad y coherencia interna, y perspectiva sostenida del narrador.

En relación con dichos parámetros, el texto que presenta a los niños menores dificultades de recuento es el que tiene dos protagonistas de diferente género, está narrado en tercera persona y estructuralmente presenta dos episodios paralelos bien diferenciados por conexiones explícitas. Los recuentos de los niños sobre este texto (**El zorro y la cigüeña**, ver apéndice) son los que se analizan en el presente trabajo.

Objetivos

La investigación que se comunica en este artículo tiene por objetivos:

1. analizar los comienzos (base de referencia textual) de los recuentos de los niños, identificar los procedimientos que utilizan y determinar de qué forma estos procedimientos facilitan o no la distribución de la información que poseen y comparar dichos recuentos entre sí para establecer regularidades internas en el comportamiento estratégico de los niños;

2. cotejar los resultados del análisis precedente con los resultados obtenidos por Signorini, Manrique y Rosemberg (en prensa) en los diagnósticos de comprensión.

Participantes

Esta experiencia se realizó con tres grupos de niños de tercer grado, un grado que concurría a un establecimiento privado (12 niños, grupo **A**) y dos que concurrían a una escuela de la Municipalidad de Buenos Aires (21 niños, grupo **B**). La variable sociocultural establece una primera diferencia entre estos grupos: grupo **A**, hijos de profesionales, y grupo **B**, hijos de empleados, pequeños comerciantes y obreros calificados.

Recolección de datos

Los niños fueron entrevistados en forma individual. Se les solicitó que leyeran cuidadosamente el texto para sí ya que luego deberían contárselo a una persona que no lo conocía, y responder a algunas preguntas sobre el contenido del mismo. Todos los recuentos y respuestas a las preguntas fueron grabados.

Se realizaron entrevistas con las docentes con el fin de conocer sus evaluaciones sobre las posibilidades de comprensión y producción de cada uno de los niños.

Análisis de los datos

En el análisis de los relatos de los niños se identificaron las marcas o criterios enunciativos que hacen posible diferenciar **lo narrativo** de **lo no narrativo**.

Se han considerado las marcas referidas a grupos de tiempos verbales narrativos, de la historia y retrospectivos: pretérito perfecto simple (Weinrich, 1973, 1979; Benveniste, 1971). Los autores citados señalan que el pretérito perfecto simple además de indicar la ruptura existente entre el momento de la narración y el relato evocado, es un marcador de ficción.

Además se consideran como marcadores de ficción las fórmulas como *había una vez*, denominadas por van Dijk (1978), topicalizaciones cero.

Se caracteriza también al discurso narrativo mediante una red de instrucciones que suministran informaciones sintácticas concomitantes para indicar que se trata de una narrativa: como la creación de planos a través del contraste entre el pretérito perfecto simple y el pretérito imperfecto que en interacción marcan respectivamente las acciones que hacen avanzar el relato y las que funcionan como fondo; el uso de información nueva y vieja para el oyente a través de artículos definidos e indefinidos (Chafe, 1976, 1980); la categoría evaluación (Labov 1967) y los instrumentos para el análisis de la base de referencia (Marro, 1984).

Los datos se categorizaron tomando como parámetro los comienzos de los recuentos de los niños que incorporaron en la base de referencia la mayor cantidad de información del cuento con relación a los demás niños. Por lo que el criterio adoptado no refleja la perspectiva adulta del texto original sino la dimensión de las reestructuraciones hechas por los niños. A partir del análisis de la base de referencia de sus producciones se establecieron las siguientes categorías:

Fórmula de ficción completa: *había una vez*.

Presentación del personaje como información nueva para el oyente a través del artículo indefinido: *un zorro*.

Evaluación, que especifica el tema de la historia: *que era muy bromista / que le gustaba hacer bromas a los demás*. Nótese que el pretérito imperfecto (gustaba, era) funciona como un fondo sobre el cual se desarrolla la acción narrativa *invitó*.

Focalización temporal de la acción narrativa: *y una vez, un día*.

Tiempo narrativo pretérito perfecto simple: *invitó*.

Información nueva: *a una cigüeña*.

Especificación del tema de la trama: *a comer*.

Especificación del espacio: *a su casa*.

En los **cuadros I, II, III y IV**, dichas categorías se leen del modo que sigue: A: *Había una vez*, B: *Un zorro*, C: *que*, D: *bromista*, E: *y / entonces*, F: *una vez / un día*, G: *invitó*, H: *Una cigüeña*, I: *a comer*, J: *a la (su) casa*.

En los cuadros los números indican el orden en que los niños instanciaron las categorías en sus recuentos. Los asteriscos indican alguna variación en la categoría. Las rayas indican las omisiones. A la derecha se asigna información sobre el criterio de comprensión alcanzado o no. Los totales que se indican en la parte inferior contabilizan una sola ocurrencia por niño.

Resultados

El análisis de la base de referencia de los recuentos de los niños según las categorías propuestas permitió reagruparlos de acuerdo con el predominio de una estrategia **narrativa** (E1), **comentativa** (E2) y con marcas muy débiles y escasas acerca de la perspectiva **enunciativa** y su relación con el enunciado (Ex).

Cabe recordar que una **estrategia narrativa** se construye en relación con un conjunto de indicadores que interactúan, p.e., un relato en tercera persona, una fórmula de ficción, una forma de pretérito simple que actúe como base de una acción sobre un fondo indicado por un pretérito imperfecto, la focalización de la acción en un pasado reciente que reestructura la temporalidad planteada en la fórmula inicial. La interacción compleja de todos estos indicadores sólo se encontró en tres niños de la muestra.

Con respecto a la **estrategia comentativa**, los indicadores considerados son: fórmulas que indican comentarios, expresiones metalingüísticas, una temporalidad basada en el presente y comentarios en primera o tercera persona.

Tabla 1

		G R U P O S	
		"A"	"B"
ESTRATEGIAS	1	12/12 (100%)	7/21 (33,33%)
	2	—	7/21 (33,33%)
	x	—	7/21 (33,33%)

En la **tabla 1** se presenta la distribución en número y porcentajes de los niños diferenciados por la **variable sociocultural**: grupo **A** y **B**. Como puede observarse el total de los niños del grupo **A** recurren a una estrategia narrativa mientras que los del grupo **B** recurren en igual proporción (33%) a las tres estrategias.

Con referencia a la **estrategia 1**, se diferencian tres procedimientos regulares en los recuentos de los niños; éstos se caracterizan por:

a) **Cuadro I**: una reestructuración del texto original que resume los dos párrafos del comienzo en una estructura compleja con nexos

subordinantes y que inserta además un marcador de ficción que no está en el texto original.

b) **Cuadro II**: una reestructuración del texto original que se caracteriza por reintroducir una fórmula incompleta.

c) **Cuadro III**: comenzar como el texto original a través de un marcador temporal de foco.

Los niños que utilizan el primer procedimiento incrementan la perspectiva narrativa del texto original. Este incremento se manifiesta a través de los siguientes recursos:

1) Un comienzo anclado en una fórmula de ficción *había una vez* que no está en el texto original. Es decir que señalan al oyente la noción de relato ficcional (categ. **A**). Los niños que utilizan esta estrategia de comienzo presentan a los dos personajes a través de un artículo indefinido que es el procedimiento usual en el discurso adulto para presentar información nueva al oyente (categ. **B-H**).

Cuadro I
Estrategia narrativa - Procedimiento 2
(Había un zorro que...)

Grupo Niños		CATEGORIAS										Crit.Compr.		
A	B	NP	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	SI	No
x	I	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	x		
x	II	1	2	3	4	5	6	7	8	9	-	x		
x	III	1	2	3	4	5	6	7	8	9	-	x		
x	IV	1	2	3	8	7	-	4	6	-	5	x		
x	V	1	2	3	-	-	-	4	6	-	5	x		
x	VI	1	2	-	-	3	-	4	6	5	-	x		
x	VII	1	2	3	10	8	-	4	7	5	-	x		
x	VIII	1	2	3	9	8	-	4	5*	6	7		x	
x	IX	1	2	3	8	7	-	4	5	-	6		x	
x	X	1	2	3	-	-	-	4*	8	5	-		x	
x	XI	1	2	3	8	7	-	4	6*		5		x	
B	S	11	11	11	10	8	9	3	11	11	7	6	7	4

VII* = la cigüeña.
X* = invitaba.
XI* = la cigüeña.

Cuadro II
Estrategia narrativa - Procedimiento 2
(Habla un zorro que...)

Grupo		Niños		CATEGORIAS										Cant. Compar.	
A	B	Nº	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	Si	No	
x		XII	1	2	3	9	7	-	4	5	6	-	x		
				8											
x		XIII	1	2	3	-	-	-	4	5	6	-	x		
x		XIV	1	2	3	4	5	-	6	7	8	-	x		
x		XV	1	2	3	-	-	-	4	5	6	7	x		
				6											
2	2	4	4	4	4	2	2	-	4	4	4	1	4	-	

XV, * = de él

2) Una compleja partición del tiempo (categ. **A-F**), *había una vez* remite a un pasado remoto que sitúan como fondo de las acciones, y para ingresar a la acción narrativa colocan una expresión del tipo *un día* para presentar la acción en primer plano. Este procedimiento de focalización refleja una elaboración fuerte del espacio y tiempos narrativo (27,27%).

3) Representan la acción de invitar (categ. **G**) a través de un pretérito simple, que es el tiempo narrativo (100 %).

4) Reintroducen el atributo (categ. **D**) mediante dos recursos; uno corona al protagonista a través de una subordinada que introduce un comentario evaluativo (37,5%), el otro lo coloca a través de un nexos coordinante luego de haber presentado la acción (62,5%).

5) Explicitan el locativo (categ. **J**) que no está en el texto original pero forma parte de las rutinas narrativas canónicas (54,54%).

Un ejemplo de esta estrategia es la emisión producida por Laura (confrontar **cuadro I**, niño I): "Había una vez un zorro que le gustaba burlarse de los demás y un día invitó a una cigüeña a comer a su casa".

Los niños que siguen el procedimiento de fórmulas incompletas (**cuadro II**) también emplean los recursos **A, B, C, H, G**, hecho que indica que la fórmula guía una producción homogénea visualizable tanto en la producción de recursos como en la cantidad de información. Con referencia al grupo anterior ninguno de estos niños focaliza la acción (categ. **F**).

Así por ejemplo Pablo (**cuadro II**, niño-XII): "Había un zorro que invitó a una cigüeña a comer y era tan bromista..."

Con el tercer procedimiento (**cuadro III**), se introduce la historia a través de la doble focalización, la del texto original (*Una vez*) y a través del uso de un artículo definido (*el*) que indica al oyente o bien el protagonismo del zorro o que se trata de conocimiento compartido por el relator y el oyente. Este procedimiento coloca a los niños en una posición más ligada a la situación de enunciación donde el hecho de comenzar como el texto original no da lugar a que se manifieste su distancia frente a los acontecimientos narrados.

Un ejemplo de este procedimiento es el realizado por Claudia (**cuadro III**, niño XVIII): “Una vez el zorro invitó a la cigüeña a comer a su casa. El zorro era muy bromista entonces...”

Un solo niño reintroduce esta información relacionada con el carácter ficcional del relato a través de la **transformación** del verbo *invitó* por *había invitado* indicando de ese modo a su oyente que los hechos ocurrieron hace mucho tiempo.

Agustina (**cuadro III**, niño XVI): “Una vez el zorro había invitado a la cigüeña a la casa a comer. El zorro era muy bromista.”

En el **cuadro IV** se presentan los datos de los **recuentos comentativos**. Los recursos utilizados por los niños para indicar su posición frente a la tarea son muy diferentes entre sí y estas diferencias parecieran repercutir en la posibilidad de adoptar una perspectiva narrativa. Así, el niño que comienza explicitando que es un cuento y que lleva título, se coloca en una posición facilitadora para comenzar luego a narrar: “El cuento se llama el zorro y la cigüeña. Una vez el zorro invitó a una cigüeña a la casa a comer. Entonces el zorro como solía hacer bromas a los animales...”. (Graciela, niño XX, **cuadro IV**).

En cambio, cuando los niños (n. XXII, XXIII, XXV) inician sus recuentos colocándose en una posición que remite al contexto inmediato de la lectura realizada parecen tener dificultades para pasar a relatar. Se observa que la acción principal no tiene lugar en tiempo narrativo. No hay marcas de **ficción** (A); mencionan más de una vez a los personajes; y hay una pérdida ostensible de información. Nótese la brevedad de la base de referencia producida por Gimena (**Cuadro IV**, niño XXV): “Resulta que el zorro invita a la cigüeña a comer”.

Con relación a los recuentos (Ex) con **base de referencia no marcada para comentario o narración explícita**, los niños (21,21 %) producen variaciones significativas (tanto estructurales como estilísticas) respecto del resto de la muestra, por lo que debieron analizarse como casos (p.e. “El zorro a una cigüeña una vez la quiso invitar para comer el arroz”).

Cuadro III
Estrategia narrativa - Procedimiento 3
(Foco: una vez...)

Grupo Niños			CATEGORIAS										Crit.Compr.	
A	B	Nº	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	Si	No
x		XVI	-	2*	-	6		1	3*	4*	6	5	x	
				7										
x		XVII	-	2*	-	-		1	3	4	5	-	x	
x		XVIII	-	2*	-	6	7	1	3	4*	5	6	x	
				8										
x		XX	-	2	-	-	-	1	3	4	5	-	x	
2	2	4	-	4	-	2	1	4	4	4	4	2	4	

XVI* = el zorro; * había invitado; * a la cigüeña.

XVII* = el zorro.

XVIII* = el zorro; * a la cigüeña.

Cuadro IV
Estrategia de comentario

Grupo Niños			Coment.	CATEGORIAS										Crit.Compr.	
A	B	Nº	Textual	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	Si	No
x		XX	El cuento se llama el z. y la c.	-	2*	-		1	3	4		5		x	
					6		9	7			6				
x		XXI	El cuento era el z. y la c.	-	2*	-	-	1	4	3*		5		x	
									6	7					
x		XXII	El cuento se trata de que	-	1		2	3	4	5	6	7	8	x	
x		XXIII	Se trata de	-	1	-	-	2	-	-	3	-	-	x	
					6*						5*				
					8*					7*					
x		XXIV	Se trata de	-	2*	-	-	-	3	4*		5		x	
x		XXV	Resulta que	-		-	-	-	2*						
					1*					3*	4				
x		XXVI	Era que	-	1*	-	2	3	4	5*	6				
					8*		7			10*					
					9					11*	12	13			
-	7	7		-	7	-	3	4	7	7	7	5	5	5	2

XX* = el z.

XXI* = el z.; * = la c.

XXII* = lo; * = el z.; * = va a invitar; * = la c.

XXIV* = el z.; * = la c.

XXV* = el z.; * = invita; * = la c.

XXVI* = el z.; * llegó; * diciéndole que vaya; * ella.

En general, el conjunto de datos analizados señalan que la mayoría de los niños (78,79%) manifiestan un comportamiento estratégico. Dicho comportamiento observa regularidades intragrupales. Las diferencias entre los grupos residen en la mayor o menor presencia de indicadores de narratividad. Por lo que parece relevante que una pedagogía del discurso tenga en cuenta la existencia de este comportamiento estratégico frente a la narración y lo tome como punto de partida para una didáctica centrada en las posibilidades reales de los niños.

Con respecto a los casos que no manifiestan un comportamiento estratégico agrupable (Ex) y aunque no se puede –por razones de espacio– mostrar aquí el rango de dicha variación en la producción, es relevante señalar que cuatro de estos niños (que además fueron evaluados por sus maestros como “que no entienden”) alcanzaron el criterio de comprensión a pesar de sus **dificultades** en la producción mientras que cinco de los niños (ver

cuadros I y II) que manifiestan poseer estructuras de producción muy elaboradas no alcanzaron el criterio de comprensión.

Esta última observación –sobre la discrepancia entre producción y comprensión– que será objeto de una investigación más extensa, tiene implicancias educativas fuertes al discutir los estándares restringidos sobre los que parecen determinarse los criterios de alfabetización.

Para terminar, es preciso señalar que todos los niños de la muestra utilizaron la tercera persona para relatar (como en el texto original) que, como ha comprobado Clancier (1978), junto con la primera del plural son las preferidas por los niños a esa edad. Tampoco los niños comentaristas (E2) hicieron sus apreciaciones en primera persona, sin embargo este dato es susceptible de una interpretación adicional. Los comentarios en tercera persona (se trata de) son respuestas a consignas escolares habituales tanto en los libros preparados ex-profeso para uso escolar como en las prácticas de lectura en el aula. Si se considera que solamente los niños del grupo **B** respondieron de ese modo, mientras sus pares del **A** apelaron a la intertextualidad trayendo a sus recuentos la fórmula *había una vez* cuya frecuencia de aparición es alta en los cuentos destinados a los niños, resulta posible atribuir este hecho a experiencias lectoras diferentes.

En relación con ellos, es conveniente distinguir las experiencias con textos preparados para uso escolar de las con textos no escolares; leer para satisfacer demandas escolares de leer por placer. Sería relevante una investigación sistemática acerca de estas diferencias con el objeto de evaluar sus consecuencias sobre la calidad de la alfabetización.

Referencias bibliográficas

- Benveniste, E. (1971) **Problemas de lingüística general**. México, Siglo XXI.
- Clancier, L. (1978) **El texto libre**. Buenos Aires, Fundamentos.
- Cook-Gumperz, J. (1988) **La construcción social de la alfabetización**. Buenos Aires, Paidós.
- Chafe, W. (1976) "Givenness, Contrastiveness, Definiteness, Subjects, Topics and Points of View." En C. Li (comp.) **Subject and Topic**, New York, Academic Press.
- Chafe, W. (1980) "The Deployment of Consciousness in the Production of a Narrative." En **The Pear Stories: Cognitive and Linguistic Aspects of Narrative Production**. Norwood, N.J., Ablex.
- Karmiloff-Smith, A. (1981) "The Grammatical Mastering of Thematic Structure in Development of Language Production." En W. Deutsch (ed.) **The Child's Construction of Language**. New York, Academic Press.
- Labov, W. y Waletzky (1967) "Narrative Analysis of Oral Version of Personal Experience." En June Helm (ed.) **Essays on the Verbal and Visual Arts**. Seattle, W.A, University of Washington Press.
- Marro, M. (1984) "Instrumentos para el análisis del discurso narrativo." Informe de avance CONICET.
- Marro, M (1988) "Los modelos procesales y la enseñanza de la redacción." En **Lectura y Vida**, Año 8, 4, 4-11.
- Marro, M. y C. R. Rosemberg (1989) "La incidencia de factores textuales en la producción de recuentos narrativos de niños de 8 y 9 años." Investigación en curso.

- Preece, A. (1987) "The Range of Narrative forms Conversationally Produced by Young Children." En **Child Language**, **14**, 353-373.
- Pregel, D. (1970) "Estudios de psicolingüística." En G. Napolitano, **Genética de la enunciación**. Buenos Aires, Pirámide.
- Rondal, J. (1980) **Lenguaje y educación**. Buenos Aires, Médica y Técnica, S.A.
- Signorini, A. y A. M. Borzone de Manrique, (1988) "Incidencia del esquema narrativo en la comprensión y recuerdo de cuentos." En **Revista Argentina de Lingüística**, **4**.
- Signorini, A.; A. M. Borzone de Manrique y C. R. Rosemberg (En prensa) "Elaboración de un instrumento para el diagnóstico de la comprensión de cuentos." En **Lenguas Modernas**.
- Simonin-Grumbach, J. (1965) "Pour une typologie des discours." En **Langue, discourse, société**, Paris, Seuil.
- Van Dijk, T. (1978) **La ciencia del texto**. Buenos Aires, Paidós, Comunicación.
- Weinreich, H. (1973) **Le Tempo**. Paris, Seuil.
- Weinreich, H. (1979) "Les temps et les personnes." En **Poétique**, **39**.
- Wolf, M. (1985) **La investigación en comunicación social**. Buenos Aires. Piados.

APENDICE			
El zorro y la cigüeña			
<i>Análisis en proposiciones. Categorización según la gramática de Stein y Glenn</i>			
Nº	Proposiciones	Tipo de información	Categorías
1	Una vez un zorro invitó a una cigüeña a comer a su casa	Acción	Evento inicial
2	Al zorro le gustaba mucho hacer bromas a los demás	Estado	Escena menor
3	Entonces preparó una sopa de arroz	Acción	Intento
4	Y la llevó a la mesa en dos platos	Acción	Intento
5	La pobre cigüeña con su pico tan largo	Estado	Escena menor
6	No pudo atrapar ni un grano de arroz	Acción	Cons. directa
7	El zorro, en cambio, lamió todo el plato	Afecto	Reacción
8	Y en un minuto se comió la sopa	Acción	Cons. directa
9	La cigüeña decidió vengarse de la broma del zorro	Afecto	Reacción
10	La cigüeña lo invitó a su casa pasado un tiempo	Acción	Intento
11	El día de la invitación, el zorro salió muy contento para la casa de la cigüeña	Acción	Evento inicial
12	Cuando se acercaba	Acción	Evento inicial
13	Sintió un olor a carne asada tan rico	Evento int.	Evento inicial
14	Que pensó qué bien lo voy a pasar hoy	Cognición	Resp. interna
15	Entonces la cigüeña trajo la carne cortada en pedazos muy chiquitos en dos vasos altos y angostos	Acción	Intento
16	El pico de la cigüeña entraba muy bien en el vaso	Estado	Cons. directa
17	Pero el hocico del zorro era demasiado ancho	Estado	Cons. directa
18	Así que el zorro no pudo comer nada	Est. final	Cons. directa
19	El zorro volvió a su casa muy avergonzado con la cola entre las patas	Afecto	Reacción
20	Y así aprendió a no burlarse de los demás	Cognición	Reacción