

lectura y vida

REVISTA LATINOAMERICANA DE LECTURA

Año 11 - Nº 4

DICIEMBRE 1990

ISSN 0325-8637

CODEN LIVIDDG



**¿Qué queremos significar
ahora con "lectura"?**

**Procesos evolutivos e
influencias educativas
en la producción y
reflexión textual**

**Medición de
estrategias de
comprensión
lectora**

**El maestro
como lector
y escritor**



4



PRODUCCIÓN Y REFLEXIÓN TEXTUAL : PROCESOS EVOLUTIVOS E INFLUENCIAS EDUCATIVAS

LILIANA TOLCHINSKY LANDSMANN
ANA SANDBANK

*Liliana Tolchinsky Landsmann es profesora en la
Universidad de Barcelona, España y Ana Sandbank, en
la Universidad de Tel Aviv, Israel¹*

Se han realizado numerosos trabajos afirmando la existencia de un saber acerca de la escritura que se construye fuera de la escuela.² Estos trabajos hablan de conocimientos contruidos **antes** de comenzar la escuela, **a pesar** de la escuela, sin la escuela. Sin embargo, los niños estudiados se escolarizarán y es nuestro objetivo fundamental que se escolaricen. Por ello, resulta imprescindible analizar qué sucede en torno del encuentro entre el conocimiento que el niño trae acerca de la escritura y aquél que la escuela ofrece.

En este trabajo nos hemos centrado precisamente en la confluencia entre aquella concepción del niño, que se ha generado por interacción con una representación cultural, y la de la escuela, que resulta de una definición más o menos explícita de lo que significa escribir y de cuáles son los pasos que un sujeto debe seguir para llegar a dominar lo que ha sido definido como “saber escribir”. Específicamente al focalizar la capacidad de producir y modificar textos, nos hemos preguntado cómo esta capacidad es influida por distintos mensajes educativos.

En la primera parte de este trabajo explicaremos por qué elegimos analizar la producción de textos, la manera como fue encarado este análisis y los cambios que hemos encontrado con la edad en la organización de los textos. En la segunda parte nos centraremos en los procesos de revisión de textos. Discutiremos el papel que cumple la revisión en la producción y presentaremos los cambios que se producen con la edad en los procesos de revisión. En la tercera parte nos dedicaremos al cuestionamiento de las influencias educacionales.

La producción de textos

La decisión de abordar el estudio de la producción textual está basada en dos tipos de razones. En principio esta decisión tiene que ver con un desarrollo general que se produjo en el campo de la psicología del lenguaje y de la disciplina lingüística y, en segundo término, con el desarrollo específico de las investigaciones sobre adquisición de la escritura.

Durante los años 60 las investigaciones en adquisición del lenguaje se dedicaron fundamentalmente a estudiar los procesos de comprensión y producción de oraciones, fuertemente influidas por el modelo de la gramática transformacional. Si bien esta teoría lingüística se presentaba como modelo de descripción de la competencia del hablante ideal, se pensó que podría funcionar también como modelo gramatical para comprender el desempeño, el procesamiento real del lenguaje. Por ello, la psicolingüística occidental se volcó fundamentalmente a demostrar que en el procesamiento de oraciones el sujeto utilizaba las reglas de la gramática transformacional. Si esto fuera así, construcciones como las pasivas, por ejemplo, deberían ser más difíciles de entender y deberían adquirirse más tarde que las activas, porque han sufrido más transformaciones gramaticales. Muy pronto se descubrió, sin embargo, que en ciertas circunstancias o con ciertos contenidos, las construcciones pasivas no eran más difíciles de entender que las activas y eran producidas con gran facilidad aun por niños muy pequeños (Dewart, 1975, Fodor y Crain, en prensa).

A partir de estas y otras numerosas investigaciones, los psicolingüistas comienzan a reconsiderar las relaciones entre competencia y desempeño y a cuestionar la utilidad de una teoría lingüística que describe solamente la competencia del hablante ideal. Algunos psicolingüistas comienzan a defender la autonomía de los procesos psicológicos de toda teoría lingüística, otros reconocen que la descripción de la competencia es solamente uno de los niveles de descripción del “fenómeno lenguaje” y buscan, además, comprender los factores que están involucrados en el desempeño. La función comunicativa del lenguaje y no sólo su función de representación del pensamiento vuelven a ser objeto de estudio.

Uno de los resultados de esta situación es una reactivación del interés por el uso del len-

guaje en situaciones comunicativas y, con ello, la incorporación de nuevas unidades lingüísticas, aparte de la oración, que merecen ser estudiadas. Para entender el funcionamiento comunicativo es necesario pasar a unidades reales, unidades de uso. Los procesos discursivos, la conversación y el texto se revalorizan como temas de análisis lingüístico y psicológico. Se recuperan intereses que hasta los años 70 hablan estado reservados a los estudios retóricos o semánticos o únicamente a ciertas ramas de la lingüística europea y soviética (cfr. Benveniste, 1966; Bernárdez, 1982).

Lo anterior fundamenta la revalorización del texto desde la perspectiva de la psicolingüística. Nos parece importante aclarar que esta revalorización surge, además, como resultado del desarrollo interno de la disciplina lingüística y, en ella, desde el generativismo. Desde los primeros años de desarrollo de la teoría generativa, se da la aparición de un interés muy marcado por ciertos fenómenos que no podían explicarse en el nivel de las oraciones aisladas. Hay ciertos elementos lingüísticos cuyo uso en una determinada oración sólo puede comprenderse si se tiene en cuenta el contexto, es decir, las frases anteriores o posteriores a aquella que se está estudiando. El artículo (definido o indefinido), por ejemplo, es uno de esos elementos. El uso de uno u otro artículo no puede explicarse si no se considera el cotexto o el contexto.

En nuestro caso, hemos elegido analizar la producción textual porque queríamos estudiar el uso de la escritura y analizar ciertos fenómenos, como el uso del artículo y las referencias anafóricas y catafóricas que sólo pueden estudiarse en el contexto de un texto.

Hasta aquí presentamos las razones que tienen que ver con el desarrollo general de la psicolingüística y de la lingüística y que han motivado un resurgimiento general del interés por el estudio de textos en el cual este trabajo se inserta.

Otro tipo de razones tiene que ver con el desarrollo de las investigaciones acerca del lenguaje escrito. En realidad, hasta mediados del 80, la mayoría de estas investigaciones se dedicaron al estudio de la escritura y se puso muy poco énfasis en la adquisición del lenguaje escrito. Aun a riesgo de repetir, creo que es importante demarcar la denotación de estos dos términos: **escritura** y **lenguaje escrito**.

El primero se refiere al sistema de notación alfabética, las letras y sus reglas de combinación y al conjunto de caracteres y convenciones gráficas no alfabéticas tales como signos de puntuación, mayúsculas, subrayado, etc. Existen y han existido históricamente diferentes sistemas de escritura, algunos no alfabéticos, pero no nos referiremos a ellos. En el sistema de notación latino, las letras identifican segmentos fonológicos (consonantes y vocales) y los otros caracteres gráficos o alternativas gráficas, reflejan cualidades paralingüísticas o no verbales (la actitud del escritor hacia algunas partes de su mensaje o la relativa importancia de algunas partes en relación con otras). Estos últimos caracteres funcionan como indicadores adicionales o instrucciones al lector. Una palabra subrayada, por ejemplo, indicará al lector que ella es importante para el autor del texto y, por lo tanto, la conveniencia de detenerse en ella.

La escritura tiene una larga historia social. Se ha usado y se usa en múltiples circunstancias: transacciones comerciales, sepelios, avisos publicitarios o poemas. Si bien cualquier expresión lingüística puede ponerse por escrito, las circunstancias de uso en las diferentes comunidades han hecho que ciertas expresiones lingüísticas quedaran especialmente reconocidas como pertenecientes al dominio de lo escrito. Socialmente, el **lenguaje escrito** denota esas formas de discurso (Tolchinsky Landsmann, en prensa).

La mayoría de los trabajos anteriores intentaron explicar cuándo y cómo descubre el niño el principio alfabético, esto es, cuándo y cómo descubre que las unidades gráficas, las letras, representan segmentos vocálicos y consonánticos en los sistemas latinos o segmentos consonánticos en los sistemas semíticos. A través del estudio de la adquisición del principio alfabético fue posible llegar a conocer cuáles son las unidades de segmentación a las cuales el niño tiene acceso cuando intenta escribir o leer palabras u oraciones. El análisis de las correspondencias que el niño establece entre unidades gráficas y segmentos sonoros, antes de dominar la ortografía, ofreció una magnífica oportunidad para conocer el sistema de similitudes y diferencias que el sujeto percibe en su propia lengua y que luego la ortografía tapaná (Read, 1975).

Pero el objetivo de la adquisición de la escritura es la capacidad de producir mensajes

que cumplan su función comunicativa, respondiendo a las expectativas del **emisor** y del receptor **en contenido** y **en forma**. Es decir, el dominio del lenguaje escrito. Llegamos a dominar el lenguaje escrito cuando el mensaje que producimos cumple con nuestras propias expectativas y no sólo con las del receptor.

Investigaciones anteriores bajo la denominación de “estudios de composición” –*composition studies*– o “estudios en escritura” –*writing studies*– se han dedicado a analizar la capacidad de producir mensajes comunicativamente adecuados. La mayoría de esos trabajos se han hecho con niños mayores de 9 años (cfr. Perera, 1984; Briton, Burgess, Martin, McLeod y Rosen, 1975). Algunas excepciones son los trabajos de Jerome Harste (Harste, Burke y Woodward, 1984), quien reconoce aun en preescolares la capacidad de producir mensajes que poseen marcas de los diferentes géneros literarios; los trabajos de Donald Graves (1983), que muestran que, desde el principio de su desarrollo como escritor, el niño es capaz de producir textos; y los trabajos de Ana Teberosky, que han analizado la expresión lingüística en textos producidos por niños entre 5 y 9 años. Estos trabajos son la excepción. La suposición corriente es que el sujeto no tiene conocimiento del lenguaje escrito hasta que no maneja las reglas de la escritura.

En contraste con esta suposición, pensamos que este conocimiento impregna el desarrollo de la escritura desde sus primeros momentos. Esto significa que el sujeto puede tener expectativas y suposiciones acerca del lenguaje escrito aun antes de dominar las convenciones de la modalidad escrita. O, por lo menos, pensamos que **vale la pena** cuestionarse acerca del conocimiento de esa variedad lingüística aun en niños pequeños que no dominan la modalidad. Conocer el lenguaje escrito implica necesariamente la diferenciación textual, es decir, **la capacidad de producir textos lingüísticamente diferenciados para circunstancias enunciativas contrapuestas**. En palabras simples, saber producir mensajes lingüísticamente diferenciados para una carta de amor o para describir la pampa húmeda. Narrar y describir pueden definirse como circunstancias enunciativas contrapuestas en relación con modelos y usos sociales de la escritura. Para fundamentar por qué ello es así, seguiré el modelo sugerido por Perera (1984).

Perera propone dos ejes básicos para diferenciar tipos de texto: la organización del contenido y la relación del autor con el contenido y/o con el lector. En el primer eje distinguimos los textos organizados cronológicamente de aquellos que no lo están y, en el segundo, diversos grados de proximidad entre el contenido y su autor. Por una combinación de los dos ejes obtenemos diferentes tipos de texto. Por ejemplo, en el grado de mayor proximidad entre el autor y su texto, y de mayor organización cronológica ubicaremos la autobiografía. En el grado de mayor alejamiento entre el autor y el contenido y de menor organización cronológica ubicaremos la descripción de un objeto.

Dado que nuestra intención era verificar la capacidad de diferenciación lingüística en posturas enunciativas contrastantes, lo más contrastante hubiera sido pedir a los niños que escribieran una autobiografía y describieran algún objeto. Si lo hubiéramos hecho así, hubiéramos obtenido contenidos muy diversos, que dificultarían la comparación de las formas lingüísticas. Por ello, en el trabajo que comentaremos, pedimos a los niños que escribieran un cuento conocido, de fuerte contenido emocional y una descripción de uno de los objetos centrales del cuento. El trabajo fue realizado en Israel con niños hablantes nativos de hebreo. A los niños se les pidió escribir el cuento de “Hansel y Gretel” y describir la casa de la bruja. En la próxima sección agregaremos algunos detalles más acerca de las condiciones de producción.

Narración y descripción contrastan no solamente por su función enunciativa si no también por su práctica social. Durante la primera infancia el cuento está ligado al libro, por lo menos en las comunidades israelíes estudiadas.³ Hay una práctica de leer cuentos, en situaciones de intimidad madre-hijo. Respecto a la descripción, la práctica social difiere. Raramente vamos más allá de nombrar objetos cualificándolos interjectivamente. No hay una práctica social de descripciones elaboradas, ellas sólo aparecen en un tipo especial de literatura y cuando aparecen en los cuentos para niños habitualmente las salteamos. Por lo tanto, esperábamos encontrar no sólo formas lingüísticas diferenciadas por género sino una calidad textual diferente.

¿Qué entendemos por formas lingüísticas diferenciadas y por calidad textual diferente?

Para poder responder a esta pregunta deberemos referirnos a la manera como los textos fueron analizados.

La expresión lingüística de los textos

El niño, escritor inexperto, puesto en la situación de producir un texto debe resolver una serie de problemas: qué **marcas** poner sobre el papel, cómo **organizar esas marcas** en el espacio de la hoja, qué **contenido** poner, qué eventos relatar o qué cualidades describir, cómo **organizar ese contenido** dándole una estructura temporal y causal, cómo **expresarlo lingüísticamente**. Estos problemas reflejan diversos aspectos de la escritura y del lenguaje escrito sobre los cuales los productores de textos actúan y reflexionan.

En este trabajo nos referiremos especialmente a la manera como los niños encararon el último aspecto, el de la expresión lingüística, en particular a como organizaron sus textos sintácticamente. Para poder definir esta organización seguimos los criterios y la metodología de transcripción propuestos por Claire Blanche Benveniste y su equipo (Blanche Benveniste, 1980, 1984; Teberosky, 1990). Presentaremos de la forma más simplificada posible aquellos criterios necesarios para entender cómo se puede definir la organización típica de cada texto.

Como primer paso buscamos en el texto producido por el niño los verbos principales, llamados **verbos constructores** dentro de este esquema de análisis. A partir del verbo constructor, identificamos sus complementos. Primero, los **complementos obligatorios**, es decir, los nominales o pronombres sin los cuales el significado del verbo quedarla incompleto. En castellano, por ejemplo, en la construcción *La madre adoptiva envió...* debemos agregar obligatoriamente algún complemento al verbo “enviar” para que su sentido no quede incompleto. El verbo y sus complementos obligatorios constituyen en este esquema de análisis una **construcción verbal**. Por ejemplo, *La madre adoptiva envió a sus niños al bosque*, es una construcción verbal.

Existe otro tipo de complementos, no obligatorios, pero que están también gobernados por el verbo constructor. En la construcción *La madre adoptiva envió a sus niños al bosque pa-*

ra que se pierdan, lo agregado en negrita es un complemento que añade sentido al verbo, está gobernado por él pero no es obligatorio. Cuando se agregan a las construcciones verbales estos complementos se denominan elementos **regidos** por el verbo. Dentro de los elementos regidos por el verbo distinguimos un tipo particularmente relevante para nuestro trabajo: las **citaciones**. Esto es, aquellas construcciones que, generalmente precedidas por verbos como decir, preguntar, comentar, rogar, etc., introducen en el texto las palabras de los personajes. Estas citas si bien pueden constituir frases completas no son autónomas en el texto sino que dependen de los verbos constructores. Por ejemplo, en la construcción *La madre adoptiva envió a sus niños al bosque y dijo no vuelvan porque no tenemos comida*, lo marcado en negrita es una citación, introducida por el verbo “decir” y esta construcción constituye un elemento regido por el verbo “enviar”. La citación puede ser directa, como en el ejemplo, o indirecta, pero en cualquier caso, constituye un tipo especial de regido. En la construcción *La madre adoptiva envió a sus niños al bosque para que se pierdan y dijo no vuelvan porque no tenemos comida*, hay entonces ahora dos tipos de regidos.

Además pueden aparecer otros elementos que ni son obligatorios ni están gobernados por el verbo. Estos aparecen yuxtapuestos, adosados a la construcción verbal y los llamamos elementos **asociados**. Enmarcan la construcción verbal pero no están gobernados por el verbo constructor, como en el siguiente ejemplo. *A la mañana siguiente, la madre adoptiva envió a sus niños al bosque para que se pierdan*, es ahora una construcción formada por elementos asociados (A la mañana siguiente), una construcción verbal (la madre adoptiva envió a sus niños al bosque) y elementos regidos (para que se pierdan).

Cada uno de los elementos marcados en negrita (**construcción verbal, regidos, asociados**) constituye una posición sintagmática. Como es evidente por los ejemplos presentados, cuantas más posiciones sintagmáticas incluya una construcción, más compleja resulta. Si pensamos en una gradación de complejidad, expresiones como *A la mañana siguiente, la madre adoptiva envió a sus niños al bosque para que se pierdan y dijo no vuelvan porque no tenemos comida*, tiene cuatro posiciones sintagmáticas (Asociados: A la mañana siguiente, construcción verbal: la madre adoptiva envió a sus niños

al bosque, y dos tipos de regido: para que se pierdan y dijo no vuelvan porque no tenemos comida) se consideran mucho más complejas –sintagmáticamente– que una construcción como *La casa de chocolate*, sin verbo.

Además de los criterios de análisis sintáctico esta metodología provee un método de transcripción de los textos para su análisis con el objetivo que podamos ver lo lingüístico sin ser perturbados por lo ortográfico. En otras palabras, se trata de poder acceder a la exploración del lenguaje escrito, sin ser detenidos por la escritura. Esto significa describir los textos de acuerdo con los criterios de análisis sintáctico que explicamos anteriormente.

En los **apéndices 1 y 2** es posible observar ejemplos de un cuento y una descripción tal como fueron escritos por los niños y tal como han sido rescritos siguiendo estas normas. Cada línea del texto incluye las diferentes posiciones sintagmáticas. En las sucesivas líneas aparecen los elementos lexicales que ocupan la misma posición en el sintagma. El conjunto de expresiones, los elementos lexicales, que ocupan la misma posición sintagmática se denomina **paradigma**. Una vez puesto el texto en configuración es posible analizar el avance textual y abordar cada uno de los paradigmas sin perder de vista el texto total. Este puede avanzar por agregado de posiciones sintagmáticas, por ejemplo, cuando pasa de una construcción verbal a una construcción verbal con elementos asociados o, viceversa, avanzar por reducción de posiciones sintagmáticas. Un texto también avanza por sustitución o repetición de elementos lexicales en cada uno de los paradigmas.

Para poder definir la organización sintáctica de cada texto y hacer un inventario de tipos de organización, construimos el **sintagma máximo**. El sintagma máximo incluye representantes lexicales de cada una de las posiciones sintagmáticas creadas en el desarrollo del texto. El sintagma máximo puede no estar presente en ninguna de las líneas del texto como tal, pero contiene todas las posiciones que aparecen en el texto. Este sintagma describe, de alguna manera, la competencia textual **en esta circunstancia enunciativa**. Es importante esta aclaración porque parece muy difícil poder hablar de una competencia textual general, válida para cualquier tipo de texto, contenido o condición de producción.

En la próxima sección caracterizaremos brevemente el proyecto y luego presentaremos las organizaciones sintácticas encontradas, su variación con la edad y con el tipo de texto. Nos referiremos además a algunas características adicionales que distinguen narraciones y descripciones desde el punto de vista del niño.

Caracterización del proyecto

La población estudiada estaba compuesta por 62 niños israelíes de 5 a 7 años. 16 en jardín de infantes y primer grado, 30 en segundo grado. Los niños asistían a escuelas ubicadas en barrios de clase media baja. Los grupos comparados eran homogéneos en términos de lugar de nacimiento, educación y profesión de ambos padres. La mayoría de los padres hablan completado su educación primaria, eran empleados de servicios u obreros de mediana a alta calificación. Los niños hablaban hebreo como lengua materna, habían nacido todos en Israel, así como la mayoría de sus padres. Aquellos padres que no habían nacido en Israel, provenían en número bastante similar de países orientales y occidentales.

Todos los niños fueron entrevistados en el primer mes de clases. Esto significa que el grupo de jardín de infantes no había tenido ningún contacto sistemático con la enseñanza de la lectura o la escritura, porque en Israel se considera que esos aprendizajes no son tarea del jardín de infantes. Los niños escuchan cuentos y están expuestos a material impreso pero no son estimulados a escribir o a interpretar mensajes escritos. El segundo grupo estaba recién comenzando su aprendizaje formal y el tercer grupo habla tenido un año completo de enseñanza. Sobre este tercer grupo se realizó la verificación de la influencia pedagógica.

Procedimiento

Todos los niños escucharon el mismo cuento y lo comentaron. Aproximadamente una semana después de haberlo escuchado se les pidió, en forma individual que lo escribieran. En otra sesión se les pidió que escribiesen “cómo era la casa de la bruja para que supiéramos exactamente qué aspecto tenía”. A la mitad de los niños se les pidió que escribieran primero la des-



Natalia Laura Boyadjian, 7 años, 2° grado,
Escuela N° 26 - DE 14. Buenos Aires.

cripción y luego el cuento y con la otra mitad se procedió a la inversa. Todas las sesiones fueron filmadas en video.

Los ámbitos educativos

Los mensajes escolares a los cuales los niños estuvieron expuestos contrastaban en su definición de qué es escribir y en cómo concebían los pasos sucesivos para dominar la escritura.

Para este trabajo no hemos intervenido en las condiciones pedagógicas, hemos aprovechado la posibilidad de un experimento natural, tomando dos condiciones ya existentes. En este sentido nuestro trabajo difiere de una experiencia pedagógica en la cual la evaluación del desarrollo se efectúa en el transcurso de una intervención en las condiciones de aprendizaje.

Las diferencias entre los ámbitos escolares fueron establecidas en dos niveles: en el nivel del curriculum formal, analizando los programas escritos y los materiales escolares, y en el nivel del curriculum real, analizando las actividades realizadas en clase las interacciones entre los niños y entrevistas con los maestros.

De acuerdo con el **curriculum formal**, en el primer ámbito al que denominaremos ámbito de “texto único”, la enseñanza de la lectura gira en torno de un texto para enseñar a leer. El tex-

to contiene la lista de palabras y de construcciones que serán enseñadas sucesivamente, el criterio para la selección de palabras es estrictamente fonológico. Se enseñan antes las combinaciones de sonidos que el adulto considera más fácil de aprender. Dada la estructura de la lengua hebrea, se van estudiando todas las consonantes combinadas con la vocal /a/, y luego se van agregando las demás vocales. La escritura espontánea no existe y sólo se le pide al niño que escriba aquellas palabras que ya han sido estudiadas. Las actividades de escritura que aparecen en el libro de texto son en su mayoría de completamiento de palabras o de combinación de partes y no actividades que implican la producción de un mensaje a partir de un repertorio propio. El proceso de aprendizaje está concebido aditivamente. Por las sucesivas combinaciones de consonantes con vocales, y de palabras con palabras para formar frases, el niño aprenderá a leer. Cortando y pegando letras o partes de palabras y completando otras, aprenderá a escribir.

Al segundo ámbito educativo lo llamaremos “sin texto” porque no tiene un “texto único” especialmente preparado para aprender a leer. Las actividades de lectura y escritura se organizan alrededor de la conversación y el relato. Los niños escuchan cuentos, discuten su contenido, evalúan las acciones de los personajes, dictan sus cuentos al maestro y a partir de los cuentos creados por el niño se hace el trabajo sobre el código. Muy tempranamente se estimula la escritura de cartas, carteles, no la escritura inventada sino aquella que el niño es capaz de producir usando las letras que están a su disposición, preguntando al adulto o discutiendo con sus otros compañeros. No hay un criterio de dificultad para seleccionar las palabras, se analizan aquellas que aparecen en el cuento.

El **currículum real** fue evaluado a partir de las observaciones de clase y del análisis del material escolar que los niños recibían cotidianamente. Un observador no participante observó las clases, una vez por semana, durante 20 a 45 minutos, en diferentes horas. La observación se registraba lo más fielmente posible, y era luego analizada según una serie de criterios preestablecidos. Como primer paso para su posterior análisis se clasificaron las actividades que hablan sido observadas en una unidad de observación. Luego se analizaron aquellas que hablan sido definidas como actividades de escritura.

Los ámbitos educativos no diferían en el **porcentaje de actividades** dedicadas a la escritura. El 53% de las actividades observadas en el ámbito “texto único” fueron definidas como actividades de escritura frente a un 51% en el ámbito “sin texto”. Es decir, algo más de la mitad de las actividades de clase envolvían en algún momento la producción de algo escrito, por los niños o por el maestro.

Sin embargo, el **tipo de actividad** de escritura difería en ambos contextos escolares. En el ámbito de “texto único” la mayoría de las actividades de escritura son de copia o completamiento, los territorios donde cada uno, maestro y niños, escriben están claramente marcados y definidos, la pizarra es de los maestros. El maestro es en general el promotor y el ejecutor de la escritura y las unidades lingüísticas más trabajadas son las sílabas y las palabras con sus correspondientes representaciones escritas. Un cuadro diferente surge del análisis de las actividades de escritura en el ámbito “sin texto”. Existen oportunidades de escritura sin modelo, los territorios no son exclusivos, se trabaja en el nivel de los textos.

El **género** predilecto en ambos ámbitos es el que denomino prosa-para-aprender, porque resulta imposible de ser caracterizado en relación con alguna tipología existente. Sin embargo, mientras en el ámbito de “texto único” los únicos géneros que se agregan son canciones o poesía y algún cuento escrito (siempre adecuado al nivel de lectura de los niños), en el ámbito “sin texto” se encuentran a disposición de los niños enciclopedias, libros de consulta y otros. Tal como recordaremos, las narraciones orales y escritas son muy trabajadas.

Existen otras diferencias entre los ámbitos educativos en las cuales no habíamos pensado pero parecen relevantes e ilustrativas. En el ámbito “sin texto”, hay continuidad en las tareas de escritura. Los niños suelen seguir con las tareas comenzadas durante más de un período de clase, y aun durante más de un día; dejan trabajos pendientes y así tienen la posibilidad de volver a lo hecho tal vez con otro estado de ánimo, tal vez desde otra perspectiva. En el otro ámbito educativo, en cambio, las actividades se comienzan y se acaban habitualmente en el período de clase o se llevan como tarea para el hogar no se vuelve al texto en el ámbito del grupo de clase.

Por último, quisiera señalar la existencia en el ámbito “sin texto” de actividades de escritura “en paralelo”. Debido a la mayor cantidad de actividades grupales hay mayor posibilidad de confrontación. Básicamente no hay aquí una concepción de aprendizaje por adición sino por inmersión.

¿Cómo influyen estas dos concepciones en los textos producidos? Antes de abordar esta pregunta presentaremos algunos de los resultados en algunos de los aspectos analizados.

Resultados

Niveles de escritura

Los niños que entrevistamos estaban en distintos niveles de escritura. La mayoría de los de segundo grado (63%), escribía convencionalmente. El 50% de los niños de primero usaba letras con valor sonoro convencional, el experimentador podía interpretar el texto y ellos mismos podían recuperar durante la lectura lo que habían escrito. Los de jardín de infantes eran capaces de correspondencias cuantitativas sistemáticas, cuando los textos eran cortos y estaban organizados como listas de construcciones nominales, o de correspondencias muy globales cuando los textos eran largos y estaban organizados con frases complejas. Las narraciones eran más largas y la estructura de sus enunciados más compleja.

Estos resultados indican que no podemos hablar de un nivel de escritura en general sino que debemos considerarlo en relación con el texto producido. No se ubicará un niño en el mismo nivel cuando se lo evalúe escribiendo una lista de sustantivos o un cuento. Para poder analizar la expresión lingüística en etapas preconvencionales de la escritura definimos nuestra unidad de análisis, el texto, como una unidad de varios niveles. Un nivel constituido por lo que el niño dice mientras escribe junto con lo que queda registrado en el papel. Otro nivel es el del texto que produce mientras interpreta lo producido y el tercer nivel es lo producido durante la revisión del texto. Cada uno de estos niveles fue transcrito, los resultados que presentamos en esta sección están basados en los dos primeros niveles. Es decir, al transcribir los textos, nos ayudamos con la interpretación que los niños han hecho de sus textos durante la pro-

ducción. Los resultados presentados en la segunda sección, la **revisión de los textos**, consideran las relaciones entre los diferentes niveles textuales.

La organización sintagmática

Lo más ilustrativo aparece cuando analizamos la organización sintagmática de los textos. Siguiendo la metodología de análisis que hemos presentado anteriormente, pudimos hacer un inventario de la organización sintáctica de los textos en términos del sintagma máximo que los caracterizaba. Encontramos seis sintagmas máximos básicos cuya distribución por edades y por tipo de texto es posible observar en el **cuadro N° 1**.

Edad	5 años		6 años		7 años	
	Narr.	Desc.	Narr.	Desc.	Narr.	Desc.
Construcción sintáctica						
1. Construcción normal	0	11	1	7	0	4
2. Construcción verbal	5	2	2	5	2	18
3. Asociados + construcción verbal	6	3	4	1	2	3
4. Construcción verbal + regidos	1	0	1	3	3	3
5. Asociados + construcción verbal	4	0	6	0	7	2
6. Asociados + construcción verbal	0	0	2	0	16	0
Total	16	16	16	16	30	30

Tal como se observa, a medida que la edad del grupo aumenta, el número de posiciones sintagmáticas incluidas en el sintagma máximo crece. Es decir, la construcción se torna más compleja. Los niños más pequeños usan construcciones verbales o construcciones con elementos asociados o con elementos regidos. En cambio los mayores, nuestros sujetos de 7 años, llegan a incluir todas las posiciones sintagmáticas mencionadas. El sintagma máximo que apareció con más frecuencia en la narración, en el grupo de siete años, contiene elementos **asociados**, una **construcción verbal** y **elementos regidos** de dos tipos.

Además de esta diferencia fundamental por la edad hay una marcada diferencia por tipo de texto.

Por ejemplo,

De pronto + vieron una casa + hecha de caramelos + y la bruja les dijo a ellos que dentro de la casa es más gustoso que afuera.

u-pyt'om + ra'u bayt + asui me'mamtakim + ve'ha-maxasheifa amra lahem + she-betox ha bayt yoter taym measher baxuz

asociados + construcción verbal + regidos + regidos, introducidos por verbo declarativo.⁴

Es interesante señalar que las distintas funciones narrativas se cumplen básicamente a través de las diferentes posiciones sintagmáticas. Así, los elementos asociados incluyen la mayoría de las referencias temporales y espaciales del relato. Las construcciones verbales, en cambio, contienen una especie de listado del relato. Para entender esta afirmación proponemos al lector seguir la narración presentada sólo por el paradigma de las construcciones verbales y verá como se obtiene con ello un "raconto" telegráfico del relato. Los elementos regidos, por otra parte, incluyen los detalles y las observaciones fundamentales para comprender las razones y dinamizar el relato, la mayoría de ellos cumple lo que Labov define como función evaluativa (Labov, 1976). Finalmente, los espacios de citación incluyen la palabra de los participantes del relato, transformándolo en lo que Ducrot (1986) define como polifonía discursiva. Tal como se observa en el **cuadro N° 1**, casi el 60% de los niños de todas las edades, crean espacios de palabra en sus narraciones.

Podemos afirmar entonces que a los 7 años, el relato escrito incluye todas las funciones narrativas.

Las descripciones difieren en todos los aspectos mencionados. El sintagma típico de la descripción es la construcción verbal.

Por ejemplo El techo está cubierto de chocolate.
ha-gag mexuse sokolat

No hay asociados temporales y los únicos elementos asociados que encontramos son espaciales o un tipo especial de asociado cuya función es anunciar el tipo de actividad enunciativa que el productor está realizando, tal como aparece en el texto presentado (ver **apéndice 2**).

A diferencia de lo que sucede con la narración ni la longitud sintagmática ni la complejidad

de las descripciones aumenta con la edad, las descripciones de la mayoría de los niños de 5 años son muy similares a las de los niños de 7 años. Algunas descripciones resultan más elaboradas pero ni la longitud del sintagma ni la longitud total del texto son comparables a la de los textos narrativos. Pensamos que esto es una clara confirmación de la falta de práctica social de la descripción.

Las diferencias ya mencionadas resultan aún más tajantes si comparamos el tipo de verbo que fue incluido en las narraciones respecto del tipo de verbo incluido en las descripciones. Todas las construcciones verbales usadas en el cuerpo de las narraciones contienen verbos de evento y la mayoría de los espacios para citación son introducidos por verbos declarativos aunque hay casos de discurso referido que aparecen sin estar precedidos por verbos declarativos. En cambio, el 98,58% de las construcciones verbales usadas en las descripciones son copulativas. La construcción copulativa está constituida por lo que Lyons (1977) denomina nominales de primer orden, que tienden a denotar entidades. Los predicados temporales y locativos de los nominales de primer orden son necesariamente estáticos, describen estados y no eventos.

Considerando la organización sintáctica y el tipo de verbos usados podemos afirmar que narraciones y descripciones aparecen claramente diferenciadas en las primeras fases de adquisición de la escritura, aun antes de haber dominado el principio alfabético.

Los tiempos verbales

El uso de los tiempos verbales marca otra diferencia fundamental entre los dos tipos de texto, pero antes de referirnos a ella debemos caracterizar brevemente el sistema de tiempos verbales en hebreo.

En hebreo, el pasado corresponde a todas las formas de pretérito del español, ya que el aspecto no está marcado gramaticalmente. El presente se refiere a una realidad atemporal. No hay un presente diferenciado para un ser o hacer puntual o un ser o hacer habitual como sería en español la diferencia entre canta (lo hace habitualmente) y está cantando (lo hace en estos momentos). Marca una situación permanente tanto como una situación transitoria.

Ningún niño en ningún grupo de edad escribió todo su cuento en presente. El relato está marcado por la semántica de la anterioridad, que es la única que se expresa lingüísticamente con claridad en hebreo. En el texto narrativo aparecen además partes que no están en pasado: son los espacios de citación, aquellos elementos regidos reservados para el discurso directo o referido de los diversos participantes del relato. Ello produce un doble anclaje temporal, uno en el cual transcurren los eventos, el otro en el cual los personajes hablan o son referidas sus palabras.

Tiempo verbal	Narrativas						Descripciones					
				Edad						Edad		
	5	6	7	5	6	7	5	6	7	5	6	7
Pasado (texto completo)	14	10	12	2	5	12	2	5	12	2	5	12
Presente (texto completo)	0	0	0	3	3	14	3	3	14	3	3	14
Pasado (texto relato) y Presente o futuro (discurso referido)	2	5	18	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Sin verbo	0	1	0	11	7	4	11	7	4	11	7	4
Total	16	16	30	16	16	30	16	16	30	16	16	30

El enunciado narrativo se reconoce como enunciado histórico, tal como diría Emile Benveniste (1966), pero fundamentalmente, es en él donde se manifiesta claramente la distinción **tiempo del discurso** y **tiempo del evento**. La magia narrativa se da en el juego entre **el tiempo del discurso** y **el tiempo del evento**. A veces es el niño el que se introduce como enunciador, o avisa qué característica tendrá su actividad enunciativa. El niño se anticipa al enunciado que enunciará y lo anuncia metalingüísticamente. Hemos llamado asociados **meta** a este tipo de construcciones, que constituyen una clase particular de elementos asociados. Entre los asociados **meta** y el resto de la construcción no hay una relación gramatical sino una relación de enunciación y entonces el tiempo verbal empleado en el asociado **meta** puede diferir del empleado en el relato.

Por ejemplo, cuando el niño anuncia: La historia de Ami y Tami es acerca de ha-sipur she Ami ve-Tami hu al

Y luego continúa “un niño y una niña se perdieron en el bosque”, anteponiendo un asociado **meta** a la construcción verbal.

A diferencia de las narraciones, las descripciones tienden a ser escritas en presente sobre todo entre los pequeños. Entre los mayores hubo aproximadamente la misma cantidad de niños que la escribieron en presente o en pasado y no existe el doble anclaje temporal, el texto acontece en el mismo tiempo. Ningún niño incluyó citaciones en las descripciones, en cambio los asociados **meta** fueron más numerosos en las descripciones que en las narraciones. Suponemos que ello fue así porque la descripción les resulta más difícil.

La revisión de los textos

La imagen del escritor poseído, tecleando furiosamente frente a la máquina, mesando sus cabellos y rodeado de papeles estrujados no es una fantasía. Flaubert tardó 14 meses en redactar la descripción del mercado en **Madame Bovary**, aproximadamente una página.

Cualquier persona que ha pasado por la experiencia de producir un texto sabe cuán intenso y costoso es el proceso. Difícilmente el producto final resulta de un golpe de máquina. El producto textual tiene una historia, una génesis. Llegar al primer producto (el primer borrador), es habitualmente el punto de partida del proceso de producción textual. Resolver la comprensibilidad del mensaje es uno de los problemas que hay que resolver en el proceso de producción. Al crear un texto, los autores no sólo buscan su inteligibilidad sino que el texto responda a sus expectativas de buena forma. El retorno al texto, las sucesivas variaciones que el autor introduce son parte indispensable del proceso de génesis, ello es simplemente imposible sin una consideración constante de lo producido. Aparentemente la necesidad y la posibilidad de reconsiderar y variar el texto no se desarrolla espontáneamente y sería una característica de los escritores expertos más que de los productores en general.

Mucho se ha insistido en que los niños pequeños no pueden revisar y modificar sus pro-

pios textos, y que cuando lo hacen sólo pueden concentrarse en las unidades del texto, esto es, en la forma de las letras, la ortografía (Graves, 1983; Piolat, 1988). Hemos intentado verificar la capacidad del niño de revisar su propio texto y determinar en qué medida sus intentos de modificación se reducen a estos aspectos. Para ello hemos analizado el proceso de revisión, preguntándonos: ¿**Cuándo** modifican los niños sus textos? ¿al producirlos, al leerlos o únicamente al pedirles nosotros que lo hagan? ¿**Qué** modifican los niños de sus textos? ¿modifican letras grupos de letras, signos adicionales, etc.? ¿**Cómo** modifican los textos? ¿borran, agregan o sustituyen? ¿**Dónde** producen las modificaciones? ¿dentro del texto ya escrito o a su alrededor? ¿**Por qué** modifican sus textos?

Nos dedicaremos a algunos de estos aspectos en general y luego con algo más de detalle a las **razones** por las cuales los niños modifican sus textos.

Pero antes, distinguiremos entre **modificaciones** y **tipos** de modificaciones. Cada vez que el niño producía un cambio material en el texto, agregaba una marca, borraba una parte, repasaba la forma de una letra, contábamos una **modificación**, pero cada vez que una modificación variaba en alguno de los aspectos observados (qué, cómo, cuándo, dónde o por qué), contábamos un **tipo de modificación**. Por ejemplo, en primer grado contamos 175 modificaciones durante las diversas fases de la producción de narraciones pero identificamos 131 tipos. En lo que sigue nos referiremos solamente a **tipos** de modificaciones.

Una condición necesaria para poder hablar de modificación es que haya una preservación del texto originalmente producido, la modificación es una variación producida en una totalidad que debe mantenerse en tanto tal. En los más pequeños encontramos una cierta dificultad para preservar el texto originalmente producido, 4 niños entre ellos producen, al leerlo o al editarlo, otro texto o una continuación del primero y **no** una **modificación**.

La cantidad de modificaciones que los niños hacen aumenta con la edad y fue mayor para las narraciones que para las descripciones. En las narraciones trabajaban sobre enunciados más complejos y tenían más claro el contenido a poner. Interpretar el aumento cuantitativo de las modificaciones con la edad no es fácil. A pri-

mera vista podemos pensar que hay un mayor trabajo, una mayor reflexión sobre el texto y por ello aumentan las modificaciones. Sin embargo, el aumento de las modificaciones también puede interpretarse en términos de una cierta incapacidad para producir textos inicialmente satisfactorios. Aún no encontramos una clara relación entre la calidad del texto inicial y la cantidad de modificaciones producidas, pero aparentemente habría una relación directa entre cantidad de modificaciones producidas y complejidad de los textos.

Los niños mayores parecían saber qué querían escribir y lo comparaban con lo que realmente habían escrito y por ello cuando encontraban diferencias modificaban lo escrito. Los niños pequeños, en cambio, al no encontrar en lo que habían escrito lo que estaban buscando, modificaban su lectura y no producían necesariamente una modificación material en el texto.

Esto explicaría también por qué los más pequeños realizan la mayoría de las modificaciones cuando el experimentador lo sugiere (o lo requiere) habiendo poca revisión espontánea. Los mayores, en cambio, modifican sus textos durante su producción, al leerlo y cuando el experimentador les solicita que lo hagan.

La mayoría de los pequeños agrega dentro del espacio ya escrito en tanto que en primer grado difícilmente se introduzcan dentro de los límites del texto. Esto sólo comienza en segundo grado. Sin embargo, el corregir **dentro** de los pequeños es diferente del corregir **dentro** de los niños de segundo grado. Para los pequeños las fronteras del texto no están aún claramente delimitadas, por ello pueden introducir cambios o marcar sin que nada se desarme. En el grupo de primer grado, por el contrario, el texto, recientemente constituido como unidad-totalidad debe ser escrito de principio a fin. Una vez finalizado no puede ser reconsiderado en sus partes constituyentes. Reaparece aquí bajo otra forma la dificultad de tratar el texto como conjunto de partes, algunas de las cuales pueden ser modificadas sin romper la totalidad.

Lo más difícil hasta para los niños de segundo grado parece ser borrar o desplazar partes. Lo más fácil es agregar o sobre-escribir. Curiosamente, estas mismas preferencias se encuentran en los escritores expertos (Sommers, 1980). Tal vez porque al agregar tenemos ante nuestra vista lo anterior y lo presente, hay más control sobre la modificación.

¿Por qué modifican los niños sus textos? Los niños modifican las formas de las letras con paciencia y dedicación “porque éstas no se hace”. Borran signos cualquiera que pusieron al escribir “porque éstas no son letras”. Agregan letras porque al releer lo escrito el enunciado oral que emiten “dura” más que las marcas escritas y necesitan entonces agregar marcas sobre las cuales poder “leer”. Buscan de esta manera una correspondencia cuantitativa entre la cantidad de grafías y la duración del enunciado oral. Otras veces encuentran que la letra escrita no es la que corresponde al segmento silábico del enunciado que están pronunciando y se sienten obligados a cambiarla. Estas modificaciones indican una búsqueda de correspondencias cualitativas entre segmentos sonoros y grafías. Cambian una letra por su alternativa ortográfica, por ejemplo, cambian la letra hebrea tav por otra letra tet que “suena” igual (algo equivalente a lo que sería en español cambiar v por b). Agregan títulos que olvidaron poner o puntos finales “para saber que se terminó”. Los niños modifican, además, sus textos porque al leerlos o simplemente al mirarlos recuerdan algún detalle de la casa que están describiendo, algún aspecto del evento que están relatando o consideran necesario agregar alguna observación para una mejor comprensión del texto.

Por ejemplo, en el texto inicialmente producido el niño ha escrito:

La casa era una casa normal

Al leerlo el niño agrega:

La casa era una casa normal, no un castillo

Analizando las circunstancias en las cuales se produce la modificación, la calidad de la modificación y las explicaciones del niño, clasificamos de la siguiente manera las **razones** por las cuales los niños modifican sus textos:

1. Figurativas
2. De correspondencia cuantitativa
3. De correspondencia cualitativa
4. Ortográficas
5. Formato
6. Contenido
7. Sintácticas, discursivas y estilísticas.

Las primeras cuatro muestran un trabajo en el nivel de las unidades del texto, en tanto que las últimas tres muestran un trabajo en el nivel del contenido del texto, de su organización gráfica y discursiva.

La preocupación por las unidades del texto, se mantiene constante en los tres grupos de edades pero cambia de cariz según el nivel de escritura en el cual el niño se encuentra. En los más pequeños, la preocupación es estrictamente figurativa, luego aparece una preocupación por las correspondencias cuantitativas y cualitativas y éstas serán sustituidas en los mayores por los aspectos ortográficos.

Sabíamos ya, por investigaciones previas (Piolat, 1988) que el trabajo en el nivel de las unidades del texto era posible aun para los pequeños. Nuestros resultados muestran que existe además un trabajo en el nivel textual.

En el **cuadro N° 3** aparecen los tipos de modificación por razones **de formato, de contenido, sintácticas, discursivas y estilísticas** por grupo de edad y tipo de texto.

Cuadro N° 3 La revisión de los textos Número de tipos de modificaciones según las razones por las cuales fueron producidas, por grupo de edad y tipo de texto						
Nivel textual						
Edad	5 años		6 años		7 años	
Textos	Narr.	Desc.	Narr.	Desc.	Narr.	Desc.
Razones						
Formato	15	16	15	6	22	28
Contenido	11	12	8	14	18	15
Sintáctico-discursivas	10	9	20	18	90	26

Resulta claro que en todas las edades hay trabajo en el nivel textual. La preocupación por todos los niveles textuales está presente desde el primer momento y aumenta notablemente con la edad. Sin embargo, el peso relativo de cada uno de los aspectos se modifica pero no desaparece. Tal como veremos más adelante, los respectivos ámbitos pedagógicos marcarán diferencias sobre estas posibilidades de trabajo.

Conocimientos previos y escuela

La pregunta acerca de la relación entre conocimientos previos de los niños y escuela ha sido tradicionalmente encarada como una relación entre conocimientos elaborados fuera de la es-

cuela y rendimiento escolar (Torrance y Olson, 1985; Vells, 1985). El paradigma típico utilizado para resolver esta ecuación, consiste en tres pasos:

1. Se evalúan los conocimientos del niño a través de todo tipo de pruebas, incluyendo su conocimiento acerca de las letras y, a veces, sus hipótesis acerca de cómo se lee y cómo se escribe. Se verifica su nivel de desarrollo sintáctico, su capacidad discursiva, sus capacidades cognitivas generales: nivel de clasificación, seriación, etc. Es decir, se trata de definir su estado inicial de la manera más compleja posible considerando los múltiples factores que se asume pueden estar involucrados en su posterior éxito escolar, incluyendo su situación familiar, especialmente en lo que atañe a la formación académica de los padres y a los hábitos familiares de juego y de lectura (Teale, 1986).

2. En el transcurso de su escolaridad, el rendimiento escolar es evaluado y correlacionado con los diferentes factores que se tomaron en la evaluación inicial. Se trata de dilucidar cuál de ellos es en mayor medida responsable del nivel del rendimiento.

3. En última instancia, se busca en el estado inicial una explicación de las eventuales dificultades del estado final definido éste como rendimiento escolar.

El mensaje implícito de este tipo de trabajos es que trabajando sobre las condiciones iniciales el rendimiento escolar mejorará. Difícilmente se llegue a cuestionar la definición misma de rendimiento escolar.

Nuestra aproximación es diferente. El estado final no está determinado por el rendimiento escolar sino por una evaluación de la evolución del sujeto en **un aspecto específico**, en este caso la organización sintáctica y discursiva de los textos que produce y la capacidad de revisión de su propio texto. Esta evaluación es seguida por una verificación de la influencia de ambientes pedagógicos contrastantes en ese conocimiento específico.

Analizaremos a continuación el rol jugado por los dos ambientes estudiados en los aspectos recientemente tratados: la organización sintáctica, el uso de los tiempos verbales, y la capacidad de revisión de los textos. Para nuestros objetivos es tan importante marcar aquellos as-

pectos en los cuales no hubo incidencia del ambiente pedagógico como aquellos aspectos en los cuales sí encontramos alguna diferencia.

No encontramos una mayor diferenciación por tipo de texto en uno y otro ambiente. La producción de textos lingüísticamente diferenciados en situaciones enunciativas contrastantes forma parte de un conocimiento básico que permite la adecuación de expresiones lingüísticas a propósitos diversos.

Tampoco encontramos incidencia pedagógica en la organización de los sintagmas, esto significa que no hemos encontrado sintagmas más complejos en uno u otro ambiente pedagógico. La organización sintáctica de los textos, tal como fue evaluada en este trabajo manifiesta una competencia básica en el lenguaje que se escribe y ésta es compartida por los miembros de una comunidad alfabetizada, aun por aquellos miembros que no dominan las convenciones de la escritura.

Obviamente en el uso de los tiempos verbales no hubo ninguna diferencia por ambiente educativo. No parece que sea necesario enseñar a los niños que los cuentos se escriben en pasado, recordemos que en hebreo no hay la diversidad de “pasados” que existe en español, y cuando se describe un objeto puede hacerlo en un presente atemporal porque se refiere a sus cualidades y atributos. Forma parte de su conocimiento lingüístico básico que la enunciación descriptiva es atemporal, mientras que la enunciación narrativa es histórica (Benveniste, 1966).

La diferencia facilitada por la práctica pedagógica radica en la variedad de los paradigmas. En lo que atañe al juego esencialmente narrativo, hay una sutil influencia del ambiente pedagógico. Niños que produjeron una instancia de discurso referido estaban igualmente repartidos en los dos ámbitos pedagógicos, pero niños que produjeron más de tres únicamente en el ámbito “sin texto”. En la misma línea, niños que produjeron asociados temporales estaban igualmente distribuidos pero niños que produjeron hasta tres variedades sólo hubo más en el ámbito “sin texto”. El número de instancias de elementos regidos también varió en función del ambiente pedagógico. La posibilidad de expresión lingüística está presente en ambos grupos pero su multiplicidad y su variedad parecen es-

tar sutilmente influidas por las diferentes experiencias escolares. Asimismo, la diferenciación en la expresión lingüística que define la organización narrativa en oposición a la descriptiva existe en todos los sujetos, son su flexibilidad y su modulación las que aparecen sutilmente modificadas por las distintas situaciones pedagógicas.

Pensamos que las diferencias encontradas tienen que ver con una forma diferente de encarar el trabajo sobre el texto; pensamos que en el ambiente “sin texto” se facilita una consideración del contenido de los relatos y de los recursos estilísticos, es decir de aquellos componentes que hacen a la calidad textual, en tanto que en el ámbito “texto único” el acento se pone en reducir la distancia entre la producción del niño y lo convencional, básicamente en lo que respecta a ortografía y presentación. Ello aparece claramente cuando observamos las razones para modificar los textos que primaron en cada uno de los ámbitos pedagógicos.

En el **cuadro N° 4** presentamos las diferentes razones textuales pero esta vez, por ámbito educacional y no por tipo de texto.

Cuadro N° 4				
La revisión de los textos				
Número de tipos de modificaciones según las razones por las cuales fueron producidas, por un grupo ámbito pedagógico				
	Ámbito pedagógico			
	Sin texto		Con texto	
Textos	Narr.	Desc.	Narr.	Desc.
Razones				
Formato	13	17	9	11
Contenido	8	9	10	6
Sintáctico-discursivas	80	19	20	7

Hemos mencionado antes que desde los 5 años el niño tiene la capacidad de considerar los textos desde múltiples perspectivas, figurativas, ortográficas, de contenido, etc. Sobre esta multiplicidad de perspectivas el ambiente educativo marca su elección y entonces las diferencias son evidentes. Creemos haber mostrado que a igualdad de condiciones sociales existen conocimientos básicos que se construyen fuera de la escuela y no parecen ser influidos por la acción educativa. Existe en el niño

desde los 5 años la capacidad de diferenciación textual, el ambiente pedagógico no parece influir en esta capacidad de distinguir géneros. La acción de la escuela se hizo evidente en todo lo que atañe a la calidad de la reflexión y por ende del producto textual.

Conclusiones

Uno de los resultados más evidentes de las investigaciones acerca del desarrollo de la escritura y del lenguaje escrito es una valorización de los conocimientos del niño. Gracias a estas investigaciones hemos comenzado a comprender las producciones infantiles, a entender cuando la aparición de ciertos elementos marca un hito en la evolución. Junto con la necesidad de comprender el desarrollo de la producción y reflexión textual, creemos que debemos explicitar cuáles son los modelos textuales, en función de los cuales estamos evaluando la producción infantil. Si hubiéramos evaluado las narraciones infantiles tomando como parámetro otro estilo narrativo –por ejemplo, la narrativa de Italo Calvino cuyos héroes tienen aventuras en presente– todo nuestro análisis de la semántica de la anterioridad tendría otro matiz. En tanto educadores, sin embargo, nuestra función no es únicamente interpretar las producciones infantiles, explicitando nuestros modelos textuales, debemos además trabajar con ellas.

Por ello una de las cosas que más nos sorprendió en la observación de clases es la reticencia de los maestros a trabajar con las producciones de los niños, a intervenir en ellas. Esta reticencia se manifiesta fundamentalmente en una disociación entre **escribir para aprender a escribir y escribir por placer**. En el escribir para aprender hay un control por parte del maestro y un rehacer por parte del niño en función de la distancia entre su producción y las instrucciones recibidas o en función de la legibilidad del texto. En la escritura por placer el maestro no interviene pero tampoco el niño hace nada con lo ya producido. En ninguno de ellos llega a los niños explícitamente el mensaje acerca de la necesidad de retornar al texto, de retrabajarlo.

Por las observaciones que la maestra hace al discutir las narraciones orales que los niños producen y se escriben en la pizarra, por las intervenciones permitidas y propiciadas en el ámbito

“sin texto”, los niños desarrollan en mayor medida la posibilidad de reconsiderar el texto desde sus componentes discursivos o estilísticos. Pero esta posibilidad es inferida y no es suficientemente explotada en el trabajo del adulto junto con el niño y sus textos.

Tal como lo indica Karmiloff-Smith (1986) un sujeto no sólo quiere y gana control sobre el medio y sobre el producto de sus acciones sino sobre sus propias representaciones. A través de la reconsideración del texto ganamos control sobre aspectos del proceso de génesis que de otra manera escapan a nuestro trabajo consciente. Algunos aspectos discursivos, por ejemplo aquellos que hacen a la cohesión textual, son difíciles de controlar durante la producción porque forman parte del conocimiento lingüístico básico. Al ponerlos por escrito y poder volver a ellos tenemos más posibilidad de ganar control sobre ellos. Solamente a través del control sobre nuestras propias representaciones el cambio cognitivo es posible.

Notas

1. La investigación que se reporta en el trabajo fue financiada por una beca de post-doctorado de la Academia Nacional de Educación de Estados Unidos de Norte América y la Fundación Spencer a la primera autora y su redacción se completó durante una beca de investigación otorgada por el Ministerio de Educación y Ciencia de España a la misma autora.
2. Simplemente a título de ilustración. El libro **Emergent literacy**, editado por W. Teale y E. Sulzby en 1986, contiene en la introducción, que desarrolla la historia de este campo, más de 80 ítems bibliográficos de los cuales el 70% fue publicado después de los años 70.
3. La situación de la narrativa en nuestros días es diferente de lo que fue a principios del siglo XIX cuando los hermanos Grimm la pusieron por escrito. En ese momento se ponían por escrito formas orales. En nuestros días, la narrativa está ligada a la situación libro más que a la situación de oralidad.
4. En algunos niños este sintagma se alarga aún más al posponer sujetos o anteponer objetos directos, éste es un recurso de lengua formal muy utilizado. Lamentablemente no podemos analizar en este trabajo estos aspectos.

Referencias bibliográficas

- Benveniste, E. (1966) **Problèmes de linguistique générale**. Paris: Gallimard.
- Briton, J.; Burgess, T.; Martin, N.; McLeod, A. y Rosen, H. (1975) **The development of writing abilities (11-18)**. Basingstoke: McMillan Education.
- Bernárdez, E. (1982) **Introducción a la lingüística del texto**. Madrid: Espasa-Calpe.
- Bereiter, C. (1980) Development in writing. En L.W. Gregg y E. R. Steinberg (eds.) **Cognitive processes in writing**. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Blanche Benveniste, C. y Jeanjean, C. (1980). Evaluation comparée des moyens d'expression linguistique d'enfants francophones et non-francophones d'origine dans les memes classes. **Recherche** N° 2.14.01. Université de Provence, Aix en Provence.
- Blanche-Benveniste, C. (1982) En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (eds.) **Nuevos aportes sobre los procesos de lectura y escritura**. México: Siglo XXI.
- Blanche-Benveniste, C. (1982) Verb complements and sentence complements: two different types of relation. **Communication and cognition**, 14, 333-361.
- Blanche-Benveniste, C.; Borel, C., Beulofeu, J.; Durand, J.; Giacomini, A. y Loufrani (1984) Des grilles pour le français parlé. **G.A.R.S.**, 19, 169.
- Clay, M. (1982) **What did I write? Beginning writing behaviour**. N.H.: Heinemann Educational Books.
- Chafe, W.L. (1982) Integration and involvement in speaking, writing and oral literature. En D. Tannen (ed.) **Spoken and written language: Exploring orality and literacy**. Norwood, N.J.: Able.
- Dewart, M.H. (1975) A psychological investigation of sentence comprehension by children. Dissertation doctoral inédita. University College, Londres.
- Ducrot, O. (1988) **El decir y lo dicho**. Polifonía de la enunciación. Barcelona: Paidós.
- Fillmore, Ch. (1984) Some thoughts on the boundaries and components of linguistics. En T. Bever; J. Carroll y L. Miller (eds.) **Talking minds: The study of language in the cognitive sciences**.
- Ferreiro, E. (1985) La representación del lenguaje y los procesos de alfabetización. San Pablo: **Cadernos de Pedagogía**.

- Ferreiro, E. (1986) En W. Teale y E. Sulzby (eds.) **Emergent literacy: Writing and reading**. Norwood, N.J.: Ablex.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979) **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México: Siglo XXI.
- Fodor, J. y Crain, S. (en prensa). Competence and performance in child language. En E. Dromi (ed.) **Language and cognition: A developmental perspective**. Norwood, N.J.: Ablex.
- Goodman, Y. (1982) El desarrollo de la escritura en niños muy pequeños. En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (eds.) **Nuevos aportes sobre los procesos de lectura y escritura**. México: Siglo XXI.
- Goodman, Y. (1986) En W. Teale y E. Sulzby (eds.) **Emergent literacy: Writing and reading**. Norwood, N.J.: Ablex.
- Graves, D. (1983) **Writing: Teachers and children at work**. Heinemann Exeter. Education: New Hampshire.
- Haussler, M.A. (1985) Young child's developing concepts of print. En A. Jaggar y M. Trika Smith-Burke (eds.) **Observing the language learner**. Newark, Delaware: IRA.
- Harste, J.C.; Burke, C.L. y Woodward, V.A. (1984) **Language stories and literacy lessons**. N.H.: Heinemann Educational Books.
- Karmiloff Smith, A. (1986) Stage/Structure versus Phase/Process in modelling linguistic and cognitive development. En I. Levin (ed.) **Stage and structure: Reopening the debate**. Norwood, N.J.: Ablex.
- Lyons, J. (1977) **Semantics**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Levin, I. y Tolchinsky Landsmann, L. (1989) Becoming literate: Referential and phonetic strategies in early reading and writing. **European Journal of Behavioral Development**, 12, 369-384.
- Perera, K. (1984) **Children's writing and reading**. Londres: Blackwel.
- Peterson, C. y McCabe, A. (1983) **Development psycholinguistics. Three ways at looking at a child's narrative**. New York: Plenum.
- Piolat, A. (1988) Le retour sur le texte dans l'activité rédactionnelle précoce. **European Journal of Education**, 4, 449-459.
- Read, C. (1975) **Children categorization of speech sounds in English**. Urbana, IL. National Council of Teachers of English.
- Scardamalia, M. (1981) How children cope with the cognitive demands of writing. En C.H. Frederiksen; M.F. Whiteman y J.D. Dominic (eds.) **Writing: The nature, development and teaching of written communication**. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Teberosky, A. (en prensa). Informative texts in children from 6 to 9. En M. Orsolini y C. Pontecorvo (eds.) **La costruzione dei primi testi nei bambino**. Roma: Nova Italia.
- Teberosky, Ana (1990) El lenguaje escrito y la alfabetización. **Lectura y Vida**, Año 11, N° 3, setiembre, págs. 5-15.
- Tolchinsky Landsmann, L. (1988) Form and meaning in the development of written representation. **European Journal of Psychology**, 3.
- Tolchinsky Landsmann, L. (en prensa) Lo práctico, lo científico y lo literario: Tres componentes en la noción de "alfabetismo". **Comunicación, lenguaje y educación**.
- Tolchinsky Landsmann, L. y Levin, I. (1985) Writing in preschoolers: Anagerelated analysis. **Journal of Applied Psycholinguistics**, 6, 319-339.
- Tolchinsky Landsmann, L. y Levin, I. (1987) Writing in four to six year olds: Representation of phonetic similarities and differences. **Journal of Child Language**, 14, 127-144.
- Torrance, N. y Olson, D. (1985) Oral and literate competencies in the early school years. En D. Olson, N. Torrance y A. Hildyard (eds.). **Literacy, language and learning**. Cambridge: Cambridge University Press.

1. Has'sipur sel ami ve'tami
La historia de Ami y Tami
2. pa'am axd ayu sug. orim
Había una vez una pareja de
padres
3. ve'pa'am sama amisixa ben orim
y que una vez escuchó ami una conversación
entre los padres
4.ha'hem axoreget itxila lesaper
la madre adoptiva comenzó a contar
5.ve'le'hagid baali lekir maxar nikax et
y a decir mi querido marido
mañana llevaremos a los
niños al bosque
6.ve'ha'av.....itaxcev
y el padre se decepcionó
7. beleyt breraha'ar ickim.....
sin alternativa el padre aceptó
8. le'moxorallakjaha'emet ha'yeladimlaya'ar
al día siguiente llevó la madre a los niños al bosque
9. ve'sam.....lvdu.....
y allí se perdieron
10. ve'azkala.....et amibakluy
y entonces apresó a Ami en la jaula
11. yom exad.....ratza levaselet ami
un día quiso cocinar a Ami
12.ve'amra.....le'gretelleaxin et ha'tanur
y dijo a Grethel (de) preparar el horno
13. abalgretel.....daxala.....et hamaxasela.....letox ha'tanur
pero Grethel empujó a la bruja dentro de horno
14. me'azjaim.....hazel
desde entonces vivieron Hanzel
15.ve'gretel
y Grethel
16.ve'ha'abajaim smexim
y el padre una vida alegre

1. bayit Una casa		
2. ha-gader	hu	me-ugiyot
el cerco	es	de masitas
3. ha-bayit	hu	me-sokoladim
la casa	es	de chocolates
4. ha-aruba	hi.....	me glida
la chimenea	es	de helado
5. ha ec.....		mi-sukariot
el árbol		de caramelos