

DE LA COMPETENCIA ALFABETICA A LAS COMPETENCIAS
ORTOGRAFICA Y TEXTUAL

(FROM ALPHABETIC TO ORTHOGRAPHIC AND
TEXTUAL COMPETENCE)

CONSTANZA PADILLA DE ZERDAN¹

RESUMEN

En este trabajo presento una síntesis de los resultados obtenidos durante cinco años de investigación, en relación con el desarrollo de la competencia escrita de 300 niños tucumanos, distribuidos en 15 «grupos piloto» y escogidos teniendo en cuenta las variables socio-económico y culturales, sexo, grado de escolaridad y tipo de centro educativo.

El objetivo fue contrastar empíricamente –desde el punto de vista cuantitativo y cualitativo– un conjunto de hipótesis derivadas de las concepciones más recientes de la escritura. Tres de ellas fueron vertebradoras de la investigación: 1) la escritura alfabética occidental en cuanto sistema posee tres dimensiones básicas (**central, periférica y funcional**); 2) estas dimensiones permiten distinguir tres competencias que el niño debe adquirir para ser un usuario autónomo de la lengua escrita (**alfabética, ortográfica y textual**); 3) el logro de tales competencias, que en conjunto constituyen la competencia escrita, implica el paso por distintos momentos evolutivos.

Considero en especial las conclusiones extraídas en relación con la competencia ortográfica y con un aspecto de la competencia textual: la cita directa e indirecta.

ABSTRACT

In this paper I present a synthesis of the conclusions obtained after 5 years of research, related to the development of the writing competence of 300 children from Tucumán. They were distributed in 15 "test groups" according to the following variables: sex, socio-economic level, school level and type of educational center.

*The objective was to contrast empirically –from a quantitative and qualitative point of view– a set of hypothesis drawn from the most recent theories of writing. Three of them supported the investigation: 1) The western alphabetic writing system has three basic dimensions (**central, peripheric and functional**); 2) these dimensions allow us to distinguish three kinds of competences that the child must acquire to become an autonomous user of the written language (**alphabetic, orthographic and textual**); 3) the fact of having acquired such competences, which altogether constitute the writing competence, means that the child has gone through different evolutionary stages.*

I specially take into account the conclusions related to the orthographic competence and also one aspect of textual competence: direct and indirect discourse.

¹ INSIL - Facultad de Filosofía y Letras - Universidad Nacional de Tucumán. CONICET

INTRODUCCION

Este trabajo constituye una síntesis de los resultados obtenidos durante cinco años de investigación --que culminaron con la elaboración de mi Tesis Doctoral--, en relación con el **desarrollo de la competencia escrita** de 300 niños tucumanos, distribuidos en 15 «**grupos piloto**» (GP) que participan desde 1990 de experiencias pedagógicas innovadoras.

Estos grupos fueron seleccionados teniendo en cuenta las variables **socio-económico-cultural** (nivel medio-alto y medio-bajo), **sexo** (grupos de varones, mujeres y mixtos), **grado de escolaridad** (1º a 3º grado del nivel primario) y **centro educativo** (público y privado).

El **propósito fundamental** fue contrastar empíricamente un conjunto de **hipótesis** elaboradas a partir de las concepciones más recientes de la escritura, con el fin de aportar datos tanto a la investigación básica como a la práctica pedagógica.

Las **técnicas de recolección de datos** utilizadas fueron las siguientes: entrevistas de acuerdo a los lineamientos de la escuela de J.Piaget (Inhelder, 1975) y de L.Vygotsky (1979) realizadas a cada niño; observaciones realizadas en clase; entradas figurativas o lingüísticas específicas para la producción de distintos tipos de textos por parte de los niños; encuentros personales con los docentes y padres de los alumnos.

Desde el punto de vista **cuantitativo**, se han tabulado los datos de los niveles de adquisición de cada grupo piloto en distintos momentos de cada año, para ser posteriormente comparados entre sí y, de este modo, poder apreciar las diferencias globales en los tiempos de adquisición y su relación con los valores de las variables en cada grupo piloto. Desde el punto de vista **cualitativo**, se ha realizado el seguimiento longitudinal de los 300 casos, que permitió confeccionar el corte transversal y realizar estudios exploratorios.

Con respecto a las **hipótesis** vertebradoras de la investigación, las que serán consideradas en este trabajo a la luz de los resultados obtenidos, son:

- 1) La escritura alfabética occidental en cuanto sistema posee tres dimensiones básicas: **central** (principio de correspondencia ideal fonema-grafema), **periférica** (convenciones ortográficas del sistema) y **funcional** (convenciones textuales necesarias para producir distintos tipos de texto, de acuerdo a su finalidad) (Padilla de Zerdán, 1991).
- 2) Estas dimensiones permiten distinguir (con fines exclusivamente teóricos) tres **competencias** que el niño debe adquirir para poder ser un usuario autónomo de la lengua escrita: **alfabética**, **ortográfica** y **textual**.
 - La **competencia alfabética** implica el dominio de la hipótesis alfabética de 3º grado.
 - La **competencia ortográfica** implica el dominio tanto de la ortografía grafémica, como de la ortografía auxiliar y segmental, del uso de mayúsculas, los tipos de letras y de la direccionalidad convencional.
 - La **competencia textual** implica el uso adecuado tanto de las superestructuras textuales en función de sus macroestructuras, como también de los distintos aspectos de la sintaxis escrita.
- 3) El logro de tales competencias, que en conjunto constituyen la **competencia escrita**, implica el paso por niveles evolutivos de conceptualización, los cuales poseen tres momentos fundamentales (inicial, de estabilidad y de salida) que ponen de manifiesto la diferencia entre «conciencia» y «competencia» escrita.
- 4) El niño llega primero a la **competencia alfabética** y luego a la competencia ortográfica y

textual.

- 5) El logro de la **competencia ortográfica** implica el paso de una ortografía simplificada «lógica» a la convencional.
- 6) El logro de la **competencia textual** implica el despojamiento de la «huella» de la oralidad y la consiguiente comprensión de las reglas específicas de la escritura.

Debido a los límites de este trabajo, sólo tendré en cuenta las conclusiones a las que arribé en relación con **ortografía grafémica, auxiliar y segmental** (dimensión periférica) y con un aspecto del nivel textual: la **cita directa e indirecta** (dimensión funcional). Por el mismo hecho, no centraré la exposición en la consideración de los datos porcentuales sino en la descripción de la secuencias evolutivas establecidas.

DESARROLLO

En primer lugar quiero aclarar que he tomado como modelo de base para la investigación el propuesto por E.Ferreiro y A.Teberosky (1979 en adelante y seguidores -A.Kaufman, 1988, 1991; L.Tolchinsky, 1990, 1991; C.Pontecorvo, 1991; M.Torres, 1991; D.Lerner, 1992 y ot.-). Si bien la terminología varía, sigo la primera propuesta de los «niveles pre-simbólico, simbólico y lingüístico», pero he optado por denominarlos «macroniveles» ya que en el «macronivel lingüístico» propongo la apertura del «nivel alfabético» a los niveles «ortográfico» y «textual».

De este modo la secuencia evolutiva sería la siguiente:

- I- MACRO-NIVEL PRE-SIMBÓLICO.
- II- MACRO-NIVEL SIMBÓLICO.
 - 1) HIPÓTESIS DEL NOMBRE.
 - 2) HIPÓTESIS DE CANTIDAD.
 - 3) HIPÓTESIS DE VARIEDAD.
- III- MACRO-NIVEL LINGÜÍSTICO:
 - 1) NIVEL SILÁBICO.
 - 2) NIVEL SILÁBICO-ALFABÉTICO.
 - 3) NIVEL ALFABÉTICO:
 - HIPÓTESIS ALFABÉTICA DE 1º GRADO.
 - HIPÓTESIS ALFABÉTICA DE 2º GRADO.
 - HIPÓTESIS ALFABÉTICA DE 3º GRADO.
 - 4) NIVEL ORTOGRÁFICO:
 - A- ORTOGRAFÍA GRAFÉMICA.
 - B- ORTOGRAFÍA AUXILIAR.
 - C- ORTOGRAFÍA SEGMENTAL.
 - D- USO DE MAYÚSCULAS.
 - E- USO DE LOS TIPOS DE LETRAS.
 - F- USO DE LA DIRECCIÓN IZQUIERDA-DERECHA.
 - 5) NIVEL TEXTUAL.
 - A - SUPER Y MACROESTRUCTURA TEXTUAL:
 - TIPOLOGÍA TEXTUAL.
 - B - MICROESTRUCTURA TEXTUAL:
 - ORDEN DE LAS PALABRAS.
 - ESTRUCTURAS SINTÁCTICAS SIMPLES Y COMPLEJAS:
 - #LA CITA DIRECTA E INDIRECTA.

Los ítems consignados con letras en los niveles ortográfico y textual no implican una sucesividad de unos con respecto a los anteriores, sino que cada ítem implica una secuencia evolutiva.

Comenzaré las consideraciones desde el nivel alfabético ya que es por todos conocida la secuencia anterior propuesta por las autoras citadas.

1. EL NIVEL ALFABETICO

Sabemos que es en este nivel cuando el niño descubre que la correspondencia ideal y básica entre el sistema oral y el escrito es fonema-grafema (unidades mínimas de cada sistema). Sin embargo, este descubrimiento puede todavía no ser estable ya que subsisten todavía hipótesis de los niveles anteriores; es decir, puede tener una conciencia alfabética pero aun no una competencia autónoma. Ello nos permite hablar de tres grados o sub-niveles:

- 1º) Quedan algunos resabios silábicos, sobre todo cuando el nombre de una consonante («ce», «te» o «pe») ya contiene la vocal que le sigue.
Ej: LAPICRA (lapicera); TOMAT (tomate); PLOTA (pelota)
- 2º) La hipótesis fuerte es la sílaba simple directa (consonante + vocal = PA) lo que dificulta la conceptualización de las sílabas complejas: tanto las inversas (VC) como las complejas de primer orden (CVC), segundo (CCV) y tercer orden (CCVC).
Ej: PATICOLA (plasticola), REGA (regla), BOCHE (broche), LE y NE (el y en).
- 3º) Se superan las dificultades con los grupos consonánticos. No obstante, hay un momento **inicial** en el cual el niño comprende estos grupos pero no siempre los resuelve en sus escrituras, y un momento **estable** en que los produce con autonomía.

Es ahora cuando la preocupación se centra en el problema ortográfico (ortografía grafémica, auxiliar y segmental). A esto se suma el interés por adecuar la producción escrita a los diferentes tipos de textos (nivel textual).

Con el dominio de la hipótesis alfabética de 3º grado, el niño logra la **competencia alfabética**; llega a comprender cabalmente la dimensión central del sistema alfabético de escritura. Pero le queda aun un camino largo por recorrer: comprender la dimensión periférica y funcional que le permitirá lograr la competencia ortográfica y textual. Esta distinción nos permite hablar de **dos niveles** (ortográfico y textual) que no se dan de manera sucesiva sino que coexisten y se interrelacionan incluso con el nivel alfabético.

2. EL NIVEL ORTOGRAFICO

2.1. LA ORTOGRAFIA GRAFEMICA

El dominio de la normativa que rige las «excepciones» del principio alfabético no se da de manera inmediata.

En primer lugar, es importante destacar que el problema ortográfico sólo adquiere total relevancia cuando el niño ha llegado a una estabilidad en el nivel alfabético; es decir, cuando tiene bien «decantada» la comprensión del principio ideal de correspondencia. A partir de este momento, el niño comienza a plantearse sistemáticamente el problema de los **grafemas equivalentes** (más de un grafema representa un mismo fonema) y de los **grafemas polivalentes** (dos o más fonemas son representados por un mismo grafema).

De acuerdo con esto, podemos ver que en nuestro español de Argentina -que es seseante y en la mayoría de los casos yeísta- (y en otras regiones de América del Sur), encontramos las siguientes

posibilidades de **GRAFEMAS EQUIVALENTES**: [Uso los signos del Alfabeto Fonético Internacional para la representación de los fonemas]

TABLA 1: GRAFEMAS EQUIVALENTES

| | GRAFEMAS | FONEMA | EJEMPLOS |
|-----|---------------------|--------|------------------------------|
| 1) | {C} {S} {Z} | /s/ | CIELO SAPO ZAPATO |
| 2) | {C} {QU} {K} | /k/ | CAMPO QUESO KIOSKO |
| 3) | {Y} {LL} | /y/ | YUYO LLUVIA |
| 4) | {Y} {I} | /i/ | VOY INVIERNO |
| 5) | {U} {Ü} {W} | /u/ | UVA CIGÜEÑA WALTER |
| 6) | {B} {V} | /b/ | BURRO VACA |
| 7) | {J} {G} {X} | /x/ | JUEVES GENTE MÉXICO |
| 8) | {R-} {RR} | /rr/ | RATON PERRO |
| 9) | {H} {O} | /o/ | HOJA OTOÑO |
| 10) | {X} {CC} {XC} | /ks/ | ÉXITO ACCIÓN EXCELENTE |

Por otra parte, las posibilidades de **GRAFEMAS POLIVALENTES** son las siguientes:

TABLA 2: GRAFEMAS POLIVALENTES

| | GRAFEMAS | FONEMAS | EJEMPLOS |
|----|----------|---------|-------------|
| 1) | {C} | /k/ | CAMPO |
| | (con H) | /s/ | CIELO |
| | {Y} | /c/ | CHOCOLATE |
| 2) | {Y} | /i/ | VOY |
| | | /y/ | YUYO |
| 3) | {G} | /x/ | GENTE |
| | | /g/ | GATO-GUERRA |
| 4) | {R} | /r/ | ARAÑA |
| | | /rr/ | ENREDADERA |
| 5) | {H} | /o/ | HORMIGA |
| | (con C) | /c/ | CHANCHO |
| 6) | {X} | /x/ | MÉXICO |
| | | /ks/ | ÉXITO |

De este modo el niño, cuando llega a entender el principio alfabético, se encuentra con el difícil problema de «ver» y comprender todas estas irregularidades de su sistema alfabético de escritura. Es decir, no basta con que el niño memorice una serie de reglas ortográficas que le permitirán «escribir bien»; es indispensable que antes se dé cuenta de que, por ej., para representar en la escritura

el fonema /s/, puede elegir entre tres grafemas posibles {C}, {S} y {Z}. Pero lo que tiene que llegar a aceptar es que esta elección no es individual ni caprichosa sino que obedece a una norma convencionalmente establecida.

Antes, entonces, de aceptar la norma ortográfica el niño debe apreciar que, a nivel de escritura, hay varios pares y tríadas de oposición grafémica, cuya característica es que tienen un valor sonoro equivalente (representan el mismo fonema):

- 1) Tríada C/S/Z
- 2) Tríada C/K/Q
- 3) Par Y/LL
- 4) Par Y/I
- 5) Tríada U/Ü/W
- 6) Par B/V
- 7) Tríada J/G/X
- 8) Par R-/RR
- 9) Par H/O
- 10) Tríada X/CC/XC

Ahora bien, lo que comúnmente llamamos «disortografía», puede producirse, por una parte, cuando estas oposiciones se neutralizan, se ignoran porque el niño está rigiéndose exclusivamente por el principio alfabético. No podemos, entonces, hablar de «disortografías» en el niño que acaba de comprender la dimensión central de la escritura, sino de una ortografía simplificada o regularizada (E.Ferreiro, 1991c), ya que está tratando de encontrar regularidades, no excepciones.

De este modo, podemos distinguir CUATRO MOMENTOS en la evolución de este aspecto periférico de la escritura:

2.1.1. El niño tiende a realizar NEUTRALIZACIONES TOTALES de los pares grafémicos. Así como en fonología, encontramos grupos de dos o más fonemas con unos rasgos comunes y algún rasgo opuesto, que en determinados casos se 'neutralizan', es decir, dejan de darnos esta oposición para presentar una sola realización; así también podemos hablar, a nivel de escritura, de neutralización grafémica que se produce cuando el niño no considera las oposiciones de pares y tríadas, y recurre a un archigrafema para representar siempre al mismo fonema. Por ej. el fonema sibilante /s/ es representado por algunos niños, en este momento evolutivo, siempre con el archigrafema {S}:

LAPIS/LAPISERA/PAYASO

Ocurre también que algunos niños prefieren el archigrafema {C}, lo cual produce alteraciones en la 'pronunciación':

CEBRA/MARIPOCA/CAPATO

(cebra-mariposa-zapato)

2.1.2. Momento de transición, el niño comienza a prestar más atención a las «excepciones» del principio alfabético y realiza NEUTRALIZACIONES PARCIALES: en un contexto sí realiza la neutralización y en otro no; ya no hay un archigrafema único (a veces usa S u otras C o Z):

LAPIS/PAYASO aparecen neutralizados

pero se oponen a LAPICERA.

2.1.3. El niño toma conciencia de las oposiciones grafémicas de su sistema de escritura y trata de reflejarlas en su propia producción, realizando más OPOSICIONES entre los grafemas:

LAPIZ/LAPICERA/PAYASO

De todos modos, esto no implica que ya haya llegado a la ortografía convencional, ya que puede realizar oposiciones que no se adecuan a la norma ortográfica.

2.1.4. Para llegar al MOMENTO CONVENCIONAL, tendrá que conocer, aceptar e incorporar las reglas ortográficas a través de un trabajo constante de relación de palabras semejantes y diferentes en distintos contextos, lo cual le permitirá inferirlas y assimilarlas. También jugará un papel fundamental la percepción visual que archivará en la memoria las palabras de uso y lectura habitual. A su vez, colaborará en este proceso de asimilación la autocorrección individual y grupal, a través de la revisión constante de lo escrito, recurriendo a distintas fuentes de información (diccionarios, carteles, libros, etc.)

Incluso, en este proceso de conocimiento de las reglas ortográficas, el niño tratará de comprender cuál es la lógica que rige las mismas y hará generalizaciones que no siempre resultarán convencionales. Por ej:

- FUY (fui), CAY (caí) se escriben como VOY.
- PAIZ (país) se escribe como RAIZ.
- Si KILO es con K, TRANKILO también.
- Si PIZZA es con ZZ, TIZZA y PIZZARRON también.
- Si HOY empieza con vocal y se le agrega H para que «no quede sola», HOCURRAN, HASIDENTES (accidentes), HI (y), HAUMENTARIA, también.
- Si LAPIZ es con Z, LAPIZERA también.

Por otra parte, el interés por adecuarse a la ortografía convencional se manifiesta en las constantes preguntas que formula sobre dudas ortográficas. Con respecto a éstas, los datos obtenidos de los grupos piloto, me han permitido llegar a las siguientes conclusiones:

- Los niños que realizaron más preguntas ortográficas en las entrevistas son los que respondieron en más casos a la ortografía convencional. Si bien esto es obvio, es necesario tenerlo en cuenta porque manifiesta el interés de aquéllos de adecuarse a la norma ortográfica. Ya han superado la etapa del «escribir como me parece» y han comenzado a adquirir una «conciencia ortográfica» que los llevará seguramente a una «competencia ortográfica». Es decir, la pregunta no es una manifestación de retroceso evolutivo, sino una señal de que el niño está entrando en la etapa de la convencionalidad.
- Los niños que preguntaron más fueron los que tenían más «decantado» el principio alfabético. Es decir, solucionada la dimensión central de la escritura, estos niños se abocan ahora al problema de la dimensión periférica: tratar de encontrar la «lógica» de las «excepciones» del principio; de modo que este preguntar representa un paso más en la comprensión del sistema.
- Hubo un predominio en todos los grupos estudiados, de las preguntas sobre el par B/V. Esto puede deberse a que los niños lo ven como el par más arbitrario, menos sujeto a una «lógica» que hasta el momento venía imperando en «su sistema». Piénsese que la mayoría de los restantes pares y tríadas tienen ciertas restricciones de ocurrencia que pueden ayudar momentáneamente a optar por una forma u otra. Por ejemplo, si el niño advierte que el grafema {C} sirve para representar el fonema /k/ en CASA, restringirá el uso de este grafema para este tipo de ocurrencia y utilizará el grafema {S} para todos los casos en que deba representarse el fonema /s/.

Por otra parte, los datos obtenidos en relación con el paso de la neutralización a la oposición, han evidenciado el predominio de la neutralización total y/o parcial en los niños que recién arribaban a la competencia alfabética, la cual tendió a desaparecer con el despertar de la conciencia ortográfica, que se manifestó en un mayor porcentaje de oposiciones convencionales.

TABLA 3: FRECUENCIAS: NOVIEMBRE

| GRUPOS PILOTO | NEUT. TOTAL | NEUT. PARC./OPOSIC. |
|---------------------------|-------------|---------------------|
| GP 10 (NMB, 1º GR., 1991) | 37% | 62% |
| GP 3 (NMB, 1º GR., 1991) | 28% | 71% |
| GP 1 (NMB, 2º GR., 1991) | 15% | 84% |
| GP 2 (NMB, 2º GR., 1991) | 25% | 74% |
| GP 4 (NMA, 1º GR., 1991) | 13% | 86% |

2.2. LA ORTOGRAFIA AUXILIAR

La razón del por qué de la existencia de los signos auxiliares del sistema de escritura y el consecuente dominio de las normas que rigen su uso, tampoco se da de manera inmediata.

En gran parte tiene que ver la poca o mucha influencia que tenga la oralidad en la escritura del niño, lo cual nos permite hablar de CUATRO MOMENTOS en la conceptualización de los signos auxiliares:

2.2.1. El niño no usa ningún signo auxiliar porque **no «ve» la pertinencia de su utilización**. Escribe sus textos y si tiene que releerlos en voz alta usa las pausas y entonación adecuadas porque lo que lee es de su propia producción. Puede equivocarse pero, cuando recuerda qué es lo que quiso escribir, se autocorrigió. La lectura de otros textos es uniforme, monótona por la falta de consideración de los signos auxiliares.

2.2.2. Un paso más en esta evolución estaría dado por los niños que, si bien todavía no consideran los signos auxiliares, ven la **necesidad de utilizar algún recurso** que les permita separar las ideas dentro del texto o marcar el final del mismo:

- Establecen mayores espacios gráficos entre bloques significativos.
- Cada idea del texto comienza en un nuevo renglón.
- Anuncian el final del texto con algún indicador convencionalizado, del tipo: «este cuento se acabó», «colorín colorado este cuento se acabó», «FIN», «FIRMA FRANCISCO», «hau tor marcelino».
- Recurren a un uso abundante de la conjunción coordinante «y» para marcar una sucesión de hechos.

2.2.3. El niño descubre que, para que un texto sea comprensible, **los signos auxiliares deben estar presentes aunque todavía no sepa bien en qué lugar colocarlos**. Esta toma de conciencia puede darse cuando el propio texto es leído por un tercero que manifiesta no entender ciertas partes del mismo. Al pedido de revisar el texto, entonces, el niño podrá:

- Colocar un punto al final de cada renglón, aunque éste no coincida con una unidad significativa.
- Colocar sólo un punto al final de todo un texto, como si fuera una larga oración. Este caso es muy frecuente.
- Colocar algún punto dentro del texto, sin fijarse si quedaron incluidos todos los elementos de la oración.

2.2.4. El niño va adquiriendo un **dominio progresivo de los signos auxiliares en función del contenido del texto**. En este momento encontramos niños que:

- Colocan punto aparte para expresar ideas breves. Son más bien, una sucesión de oraciones simples.
- Colocan signos de exclamación e interrogación, a pesar de que no usen puntos y comas, especialmente para «transcribir» un discurso directo.
- Utilizan con bastante adecuación al contenido del texto, variados signos auxiliares (además de puntos

y signos de entonación, comas, puntos suspensivos, guiones de diálogo, punto y coma, dos puntos, comillas, paréntesis).

Ahora bien, es fundamental tener en cuenta -al igual que en todas las dimensiones de la escritura- la variable revisión, especialmente en relación con los signos auxiliares. Los datos obtenidos del corpus han permitido apreciar diferencias significativas entre los textos que no han sido posteriormente revisados y los textos que sí han tenido esta posibilidad. Se ha podido observar una frecuencia de uso notablemente mayor de los signos auxiliares en los textos con revisión (TCR) en relación con los textos sin revisión (TSR). Esto evidencia que el niño cuando tiene la posibilidad de volver sobre el propio texto para revisarlo, agrega signos auxiliares que en el «borrador» (la primera versión) no aparecían porque estaba centrado en la construcción del sentido de su texto y no todavía en los aspectos formales.

TABLA 4: SIGNOS AUXILIARES TEXTOS SIN REVISIÓN

| | NO USAN | | SI USAN | | TOTAL DE TEXTOS |
|--------------|---------|-------|---------|-------|-----------------|
| | ABS. | PORC. | ABS. | PORC. | |
| GP 1 (3° A) | 8 | 26% | 23 | 74% | 31 |
| GP 2 (3° B) | 6 | 24% | 19 | 76% | 25 |
| GP 3 (2° B) | 18 | 41% | 26 | 59% | 44 |
| GP 4 (2° C) | 13 | 33% | 27 | 68% | 40 |
| GP 6 (1° G) | 8 | 36% | 14 | 64% | 22 |
| GP 7 (1° C) | 43 | 75% | 14 | 25% | 57 |
| GP 8 (1° B) | 11 | 55% | 9 | 45% | 20 |
| GP 9 (1° A) | 13 | 76% | 4 | 24% | 17 |
| GP 10 (2° A) | 3 | 23% | 10 | 77% | 13 |

TABLA 5: SIGNOS AUXILIARES TEXTOS CON REVISIÓN

| | NO USAN | | SI USAN | | TOTAL DE TEXTOS |
|-------------|---------|-------|---------|-------|-----------------|
| | ABS. | PORC. | ABS. | PORC. | |
| GP 1 (3° A) | 2 | 16% | 10 | 83% | 12 |
| GP 2 (3° B) | 2 | 14% | 12 | 85% | 14 |
| GP 3 (2° B) | 1 | 16% | 5 | 83% | 6 |
| GP 4 (2° C) | 2 | 7% | 24 | 92% | 26 |

Con respecto a la frecuencia de uso de cada signo auxiliar se han observado diferencias interesantes con respecto al punto, si discriminamos el punto final del texto del punto aparte y punto seguido. Tanto en los TSR como en los TCR hay una mayor frecuencia del punto final lo cual revela la concepción de texto de los niños: es una gran unidad de sentido que concluye con un punto. Por su parte, en los TCR los porcentajes de punto aparte y seguido se elevan significativamente con respecto a los TSR, lo cual nos habla de una toma de conciencia de la necesidad de una mayor segmentación en microunidades de sentido.

PADILLA DE ZERDAN, CONSTANZA

TABLA 6

| SIGNOS AUXILIARES. TEXTOS SIN REVISION | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|-----------|-----|----------|-----|---------|-----|------|-----|---------|-----|----------|-----|-------|-----|---------|-----|---------|-----|---------|-----|----------|-----|-------|-----|------|----|-----|
| FRECUENCIA DE CADA SIGNO | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | PTO.FINAL | | PTO. APA | | PTO.SEG | | COMA | | COMILLA | | P. Y COM | | GUION | | DOS PUN | | P.SUSP. | | PARENT. | | INTIERR. | | EXCL. | | TOT. | | |
| | ABS | POR | ABS | POR | ABS | POR | ABS | POR | ABS | POR | ABS | POR | ABS | POR | ABS | POR | ABS | POR | ABS | POR | ABS | POR | ABS | POR | | | |
| GP 1 (3º A) | 17 | 47% | 1 | 3% | 1 | 3% | 13 | 36% | 0 | 0% | 1 | 3% | 1 | 3% | 1 | 3% | 0 | 0% | 1 | 3% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 36 |
| GP 2 (3º B) | 14 | 52% | 6 | 22% | 0 | 0% | 2 | 7% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 3 | 11% | 0 | 0% | 1 | 4% | 1 | 4% | 0 | 0% | 27 |
| GP 3 (2º B) | 25 | 52% | 9 | 19% | 7 | 15% | 2 | 4% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 3 | 6% | 2 | 4% | 0 | 0% | 48 |
| GP 4 (2º C) | 16 | 36% | 9 | 20% | 3 | 7% | 7 | 16% | 1 | 2% | 0 | 0% | 2 | 5% | 2 | 5% | 0 | 0% | 0 | 0% | 1 | 2% | 3 | 7% | 0 | 0% | 44 |
| GP 6 (1º G) | 11 | 41% | 11 | 41% | 2 | 7% | 1 | 4% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 2 | 7% | 27 |
| GP 7 (1º C) | 12 | 67% | 2 | 11% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 1 | 6% | 3 | 17% | 0 | 0% | 18 |
| GP 8 (1º B) | 7 | 78% | 0 | 0% | 1 | 11% | 1 | 11% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 9 |
| GP 9 (1º A) | 1 | 25% | 3 | 75% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 4 |
| GP 10 (2º A) | 7 | 44% | 8 | 50% | 0 | 0% | 1 | 6% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 16 |
| TOTALES | 110 | 48% | 49 | 21% | 14 | 6% | 27 | 12% | 1 | 0% | 1 | 0% | 3 | 1% | 3 | 1% | 3 | 1% | 1 | 0% | 6 | 3% | 11 | 5% | 0 | 0% | 229 |

TABLA 7

| SIGNOS AUXILIARES. TEXTOS CON REVISION | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|-----------|-----|----------|-----|---------|-----|------|-----|---------|-----|----------|-----|-------|-----|---------|-----|---------|-----|---------|-----|----------|-----|-------|-----|------|----|-----|
| FRECUENCIA DE CADA SIGNO | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | PTO.FINAL | | PTO. APA | | PTO.SEG | | COMA | | COMILLA | | P. Y COM | | GUION | | DOS PUN | | P.SUSP. | | PARENT. | | INTIERR. | | EXCL. | | TOT. | | |
| | ABS | POR | ABS | POR | ABS | POR | ABS | POR | ABS | POR | ABS | POR | ABS | POR | ABS | POR | ABS | POR | ABS | POR | ABS | POR | ABS | POR | | | |
| GP 1 (3º A) | 9 | 45% | 7 | 35% | 3 | 15% | 1 | 5% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 20 |
| GP 2 (3º B) | 10 | 32% | 7 | 23% | 10 | 32% | 1 | 3% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 1 | 3% | 0 | 0% | 1 | 3% | 1 | 3% | 1 | 3% | 31 |
| GP 3 (2º B) | 4 | 67% | 2 | 33% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 6 |
| GP 4 (2º C) | 21 | 40% | 11 | 21% | 12 | 23% | 2 | 4% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 1 | 2% | 0 | 0% | 5 | 9% | 1 | 2% | 0 | 0% | 53 |
| TOTALES | 44 | 40% | 27 | 25% | 25 | 23% | 4 | 4% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 2 | 2% | 0 | 0% | 6 | 5% | 2 | 2% | 0 | 0% | 110 |

2.3. LA ORTOGRAFIA SEGMENTAL

La comprensión de este aspecto de la periferia de la escritura también requiere tiempo. Es pertinente tener en cuenta que los datos filogenéticos (historia de la escritura) han mostrado que por mucho tiempo no hubo espacios gráficos entre las palabras y que la necesidad de establecerlos surgió de la ambigüedad semántica que producía en muchos casos el continuum gráfico. Pareciera que en los niños también debe surgir esta necesidad, la cual se presenta en una secuencia evolutiva que, provisoriamente, podríamos describirla en los siguientes MOMENTOS:

C-1. El niño no «ve» la pertinencia de los espacios gráficos. Escribe de corrido «como habla»; es decir, el continuum fónico se corresponde con el gráfico. Estos casos se encuentran con mayor frecuencia tanto en pre-escolar como a comienzos de 1º grado, en niños que están empezando a escribir oraciones y textos.

C-2. El niño empieza a ver la necesidad de separar algunas palabras para que su producción no quede «tan larga». Procede entonces a segmentar en bloques, de acuerdo al criterio de los 'constituyentes inmediatos'.

El criterio para esta segmentación puede tener como referencia la oralidad (los espacios se corresponden con las micropausas de la emisión oracional), o también puede tomarse como referencia la noción de palabra escrita que va tomando cuerpo.

C-3. La noción de palabra escrita se va afirmando, lo cual permite una mayor segmentación de la oración o texto. Sin embargo, esta noción -en el caso de los monosílabos- puede entrar en conflicto con la hipótesis de cantidad mínima y por ello, tal vez, aparecen construcciones en donde los artículos y preposiciones están adjuntos a los sustantivos, o los pronombres a los verbos, o las preposiciones a los artículos. Por ej:

- ALASEÑORA, LEGUSTA, PORLAS
- meyevo (me llevó)
- astaque
- meperdi, medecian
- lavion (el avión)
- alas (a las), alos (a los) [este ejemplo es muy frecuente]
- ledaria, leregale
- noson (no son)
- megustaria
- bayana (vayan a)

El caso de la adjunción del pronombre al verbo, puede resultar al niño algo muy lógico, ya que probablemente vea con frecuencia en los materiales escritos pronombres enclíticos (llevame, reírse, etc.), ¿por qué entonces no anteponerlos al verbo y unirlos?

C-4. El esfuerzo por establecer los límites precisos de la palabra escrita puede llevar a algunos niños a una hipersegmentación que no es caprichosa sino que responde a una lógica. Por ej:

- se ria (sería)
- se re (seré)
- da ria (daría)
- ce guro (seguro)
- en contro (encontró)
- de moro (demoró)
- es pero (esperó)
- a parecio (apareció)
- a yudar (ayudar)
- pica flor (picaflor)

Como puede observarse, la primera sílaba de la palabra que aparece desmembrada del resto, en otros contextos tiene «existencia propia»: son las preposiciones «de», «a», «en», el pronombre «se», los verbos «da» y «es». ¿Por qué entonces en este contexto van a aparecer unidas?

En el momento anterior, el niño trataba de encontrar los límites máximos de las palabras; ahora está tratando de determinar los límites mínimos.

C-5. El niño logra determinar con bastante claridad los límites precisos de las palabras; ya no lo vemos 'hiposegmentando' ni 'hipersegmentando'. El concepto de palabra escrita se ha afirmado, especialmente en relación con las «palabras vacías».

Como conclusión del nivel ortográfico, podemos decir que al igual que en los niveles anteriores propuestos por Ferreiro y Teberosky, el niño, frente al mundo ortográfico que se le abre, busca una lógica que le explique el funcionamiento de estas irregularidades y, por ello, se exige a sí mismo una gran coherencia en los principios que va elaborando.

3. EL NIVEL TEXTUAL

Lograr la competencia textual implica al niño un largo camino pues tiene que llegar a conocer y dominar numerosas reglas específicas de la producción escrita tanto a nivel global como local. A esto se agrega que estas reglas no son fácilmente «enseñables» y por lo tanto «aprendibles», quizás porque son bastante flexibles y, además, sólo recientemente, gracias a la lingüística textual, han sido más explicitadas. Sin embargo, queda todavía mucho por definir en este campo.

A nivel de investigación básica, también resulta sumamente difícil establecer una secuencia evolutiva textual. Creo que una manera de abrir este frondoso camino es aislar determinadas variables lingüísticas que puedan seguirse evolutivamente para luego ser cruzadas a través de un análisis factorial y poder así llegar a conclusiones medianamente válidas en relación con niveles de competencia textual.

A continuación realizaré algunas consideraciones generales abordadas en la investigación del nivel textual para luego tomar, a modo de ejemplo, una variable lingüística estudiada: la cita directa e indirecta.

3.1. SUPERESTRUCTURA Y MACROESTRUCTURA TEXTUAL

Un aspecto fundamental a tener en cuenta al considerar la funcionalidad de la escritura en el proceso de adquisición de la lengua escrita, es la construcción del sentido de un texto (**macroestructura**) en función de una **superestructura** textual (estructura global que caracteriza el tipo de un texto) (T. van Dijk, 1978).

Los procedimientos **narrativo**, **descriptivo** y **argumentativo** participan en distintas superestructuras textuales que asumen características peculiares de acuerdo a la **función** que desempeñan.

Una pregunta global que cabe hacerse frente a esta variedad de textos, es si los niños desde su iniciación en la producción textual son sensibles a los distintos indicadores de tipología textual.

En el caso de los **textos narrativos**, por ejemplo, los datos obtenidos del corpus han evidenciado que la mayoría de los niños, desde sus primeras producciones narrativas escritas, manifiestan conocimientos específicos acerca de las características superestructurales de los cuentos, los cuales van ampliándose con la práctica textual y con la lectura asidua de cuentos.

Con respecto a los **textos argumentativos**, si aceptamos que la estructura esquemática básica de la argumentación es la secuencia «hipótesis», «justificación» y «conclusión» (T. van Dijk, 1978), se han considerado algunos textos del corpus, **proto-argumentativos**, por cuanto constituyen una primera aproximación a la superestructura argumentativa, y otros, **argumentativos primarios**, pues poseen las categorías básicas de la argumentación, aunque no desarrolladas.

En relación con la categoría de la «justificación», es importante tener cuenta la finalidad global del texto argumentativo: la **persuasión**; es decir, convencer al destinatario de que la argumentación que se desarrolla es «creíble» y «probable» o «posible». En este sentido, es pertinente indagar si los niños creen necesario convencer con sus argumentos y, si así lo consideran, qué recursos específicos emplean. Los datos recogidos han mostrado que los niños, en su mayoría, son capaces de argumentar si se les pide explícitamente que fundamenten sus ideas y, si no se les solicita, pueden hacerlo también, aunque en un menor porcentaje.

En cuanto a los **textos informativos**, los niños manifiestan conocimientos acerca de la estructura característica de las noticias, así como también de algunos aspectos del estilo periodístico, los cuales aumentan gracias a un entrenamiento textual; por ejemplo, proporcionar datos para elaborar una noticia o re-escribir noticias (Padilla de Zerdán, 1994).

3.2. MICROESTRUCTURA TEXTUAL

En este nivel es necesario realizar un análisis minucioso de las distintas estructuras verbales y nominales que surgen de la combinación de la presencia/ ausencia del sujeto gramatical, de los verbos

constructores y de sus complementos obligatorios, regidos y asociados, como así también del orden de los mismos (utilizo la terminología empleada en L.Tolchinsky, 1990).

Una construcción verbal está constituida básicamente, en el caso de los verbos transitivos, por un verbo constructor y dos elementos obligatorios (objeto directo e indirecto), que son tales, pues sin ellos el significado del verbo quedaría incompleto.

Pero esta construcción verbal también puede estar acompañada por elementos regidos por el verbo constructor; es decir, elementos gobernados por éste aunque no obligatorios (aquí se incluyen todos los tipos de subordinación, citas directas e indirectas).

Por último, pueden estar presentes también elementos asociados que enmarcan la construcción verbal pero no están gobernados por el verbo, tales como los indicadores temporales, espaciales, modales, instrumentales, los conectivos, etc.

Cada uno de los elementos subrayados constituye una posición sintagmática. De este modo, cuantas más posiciones sintagmáticas incluya una construcción, más compleja resulta.

Sin embargo, no basta con realizar un análisis de este tipo para tratar de determinar un nivel de competencia textual ya que, por ejemplo, dentro de los elementos regidos por el verbo, hay distintos tipos de subordinaciones, cuya presencia/ ausencia y frecuencia estarán marcando diferentes niveles de competencia. Piénsese que no podemos incluir en la misma categoría de complejidad las subordinadas de relativo, introducidas por «que», -que son de uso más bien temprano en el niño- con las concesivas o las condicionales -que son de uso posterior-.

Por otro lado, dentro de los elementos asociados, encontramos indicadores y conectivos de diversa índole, cuyo uso y frecuencia de aparición señalarán también diferencias textuales desde el punto de vista evolutivo.

Una de las variables lingüísticas aislada de los textos del corpus que resultó interesante desde el punto de vista evolutivo es la cita directa e indirecta, también llamada citación, estilo directo e indirecto, discurso directo e indirecto.

3.2.1 LA CITA DIRECTA E INDIRECTA

La cita tiene la particularidad de incluir la palabra de los participantes de un texto, transformándolo en lo que O.Ducrot (1980) llama «polifonía discursiva». Es decir, la cita debe reflejar una situación de interacción oral, a través de determinadas reglas de la escritura, monitoreadas por el «narrador» de la misma. Es por esto que puede constituirse en una variable muy interesante para ver cómo el niño va despojándose de la «huella» de la oralidad en sus textos, lo cual le permitirá escribir de acuerdo a la sintaxis propia de la lengua escrita. Provisoriamente, podríamos distinguir **nueve tipos de citas** usadas por los niños, que podrían considerarse como distintos momentos evolutivos. Para ello, consideramos la presencia/ausencia de las siguientes variables lingüísticas:

PARA LA CITA DIRECTA:

- VERBO REGENTE (uno o más para una secuencia de diálogo).
- SIGNOS INDICADORES DE CITA (dos puntos, guión de diálogo).
- SIGNOS DE ENTONACION.

PARA LA CITA INDIRECTA:

- VERBO REGENTE.
- NEXO SUBORDINANTE.

[La cita directa aparece subrayada y el verbo regente en negrita]

1) CITA DIRECTA SIN VERBO REGENTE, SIN SIGNOS INDICADORES DE CITA, NI SIGNOS DE ENTONACION:

* «...y vole muy pero muy lejos y llege a mallami (Miami) y en maillami me diverti mucho y pace po mardel plata icegi viajando por todos lados que divertido esta en el avion de papel y viaje por muchos paises muy lindos pero estaba muy preocupado porque no encotraba a su mamá y su papá que avia pasado con mi papá y mi mamá y encotre tucuman pero faltaba encotrar mi casa entose se puso a buscar a su casa no puedo seguir buscando a mi papá y mi mamá estoy muy cansado de buscar el camino a casa tengo que encotrar un lugar para dormir toda la noche etera » (etc.) [Raúl (6 años)]

2) CITA DIRECTA SIN VERBO REGENTE, SIN SIGNOS INDICADORES DE CITA, CON SIGNOS DE ENTONACION:

* «Ya se hace tarde, pero tardisimo y seguimos saltando la piola ¿Te sientes mal? si un poquito tendremos que llamar beteri pulgas.» [Alejandro (7 años)]

3) CITA DIRECTA SIN VERBO REGENTE, CON INDICADORES DE CITA, SIN SIGNOS DE ENTONACION:

* «y me di cuenta de que saltaba como una ranita - entonces tendras que ir al veteri pulgas.» [José Paulo (7 años)]

4) CITA DIRECTA CON UN VERBO REGENTE PARA TODA UNA SECUENCIA DE DIALOGO, SIN SIGNOS INDICADORES DE CITA, CON SIGNOS DE ENTONACION:

* «...Y volé asta el cielo y me encontré con la luna y le dije ¿hola como te llamas? me llamo la señora luna a. Y tú como te llamas yo me llamo la señora estrella a llame estaba dando cuenta porque eras muy brillante.
Y vos debes ser la señora nube
sí yo soy la señora nube a chau.
Y en ese momento me encuentre con el sol y dije hola señor sol y me quemó el avion y dije chau dios chau maría chau jesus y chau los hanjeles. Y fui a contarle a mi mamá y a mi papá pero no me crecieron pero por lo menos yo lo vi.» [Celeste (7 años)]

5) CITA DIRECTA CON VERBOS REGENTES, SIN SIGNOS INDICADORES DE CITA NI SIGNOS DE ENTONACION:

* «de una pulga saltarina
y chiquita un dia se sentio mal
entonces le pregunto te sentis mal y la pulga le dijo con su bos finita si y la yevaron al beteri pulgas» [Gonzalo (7 años)]

6) CITA DIRECTA CON VERBOS REGENTES, SIN SIGNOS INDICADORES DE CITA, CON SIGNOS DE ENTONACION:

* «...Un día yo ise un avión de papel y empese a correr, a correr, y yegé al cielo y me encuentre con una hermosa nube y le dije ¿Quieres ser mi amiga? y me contestó ¡sí! y me encuentre con la estrella y me regaló un grilito, y despues me encuentre con la luna y le pedi un poquito de luz y me la dio, y despues con el sol y me quemó mi avioncito, y cai y les conte todo a todos y me ise muy feliz.» [Graciela (7 años)]

7) CITA DIRECTA CON VERBOS REGENTES, CON SIGNOS INDICADORES DE CITA, CON SIGNOS DE ENTONACION:

* «Buenos Aires.
Hoy los jubilados hisieron huelga,
de plaza «25 de mayo» hasta «Yerba Buena»
dialogamos con la jubilada Marta Maflait:
-Señora ¿porqué esta haciendo huelga?
-Porque no nos pagan nada
Luego seguimos con mas informacion por su canal.
NO SE LA PIERDAN
PERIODISTA CESAR.»
[César (7 años)]

8) CITA INDIRECTA SIN VERBO REGENTE, CON NEXO SUBORDINANTE:

* «y un dia bino su amiguita () que queria que ballamos a jugar al piola y ala escondida»
[Ignacio (7 años)].

9) CITA INDIRECTA CON VERBO REGENTE Y CON NEXO SUBORDINANTE:

* «DESPUES DE ESOFUI A MI CASA Y MI MAMA ME DIJO QUE ME VAYA A BANIAR
Y NO ME ANDABA LA CANILLA Y NO ME PUDE BAÑAR
MI MAMA ME DIJO QUE ME VAYA A PONERME EL PILLAMA Y NO TENIA EL
PILLAMA...» [Paula (6 años)]

Los tipos de cita directa e indirecta descriptos pueden considerarse como pequeños pasos que los niños van dando en el proceso de «despegue» de la oralidad, el cual los llevará a comprender «cómo se escribe» de acuerdo a los principios propios de la lengua escrita. De todos modos, podemos resumir estos pasos en tres momentos más globales:

1) CITA DIRECTA SIN VERBO REGENTE:

El narrador-niño trata de transcribir «especularmente» lo que dicen los personajes de su texto sin que medie un verbo introductorio. En gradación creciente puede ir viendo la necesidad de recurrir a algunos signos auxiliares como los de entonación, o incluso los indicadores de cita.

2) CITA DIRECTA CON VERBO REGENTE:

El niño va dándose cuenta de la ambigüedad que puede generar su texto si no especifica cuándo hablan los personajes y quiénes son los que hablan. Comienza entonces recurriendo a un verbo regente para toda una secuencia de diálogo que luego irá ampliándose a los verbos necesarios para no producir confusiones (incluso pueden caer en la redundancia). La necesidad de plasmar de algún modo las preguntas y respuestas características del diálogo, llevan al niño a recurrir con más frecuencia a los signos de entonación y, en un paso más, a los signos indicadores de cita.

3) CITA INDIRECTA:

El niño descubre que, con recursos propios de la sintaxis escrita, puede reproducir los diálogos de sus personajes. Este momento coincide con un uso más adecuado de la cita directa, especialmente en lo que se refiere a los signos indicadores de cita.

A modo de síntesis de este apartado, podemos decir que la variable lingüística analizada (la cita directa e indirecta), parece confirmar la siguiente hipótesis: el desarrollo de la competencia textual depende del grado de distanciamiento que el niño va logrando del referente del discurso oral; es decir, a medida que va despojándose más de la «huella» de la oralidad, va comprendiendo mejor las reglas que rigen la sintaxis de la lengua escrita.

CONCLUSION

Toda esta historia cognitiva descripta nos habla de un niño que piensa, que trata de comprender los múltiples aspectos del complejo objeto-escritura, formulando hipótesis que van siendo reemplazadas por otras mejores, a medida que avanza en su proceso cognitivo general, gracias a una interacción constante con el medio familiar, escolar y social. Este proceso de formulación y validación o reformulación de hipótesis es el que lo llevará a la competencia escrita; es decir, a ser un usuario autónomo de la escritura.

Con respecto a la descripción evolutiva del nivel ortográfico y de un aspecto del nivel textual, ésta se ha determinado a partir de la contrastación empírica de las hipótesis consideradas en la introducción del trabajo, las cuales han sido elaboradas no sólo a partir de las investigaciones más recientes en escritura sino también gracias a la retro-alimentación constante que me ha permitido el trabajo de campo en el medio escolar.

En cuanto a las proyecciones pedagógicas de todos estos resultados, si bien no ha sido propósito de esta ponencia considerarlos, diremos a modo de cierre que los mismos exigen un replanteo sustancial de la didáctica de la escritura, no sólo en cuanto a su práctica sino, fundamentalmente, con respecto a sus supuestos subyacentes. Baste pensar en la concepción tradicional del error ortográfico, según la cual éste debe ser combatido inmediatamente, pues si no se fija para siempre. Los datos considerados en el apartado «ortografía grafémica», en cuanto a la «necesidad» del paso de una ortografía simplificada a la convencional, son bastante ilustrativos para demostrar lo contrario.

BIBLIOGRAFIA

DUCROT (1980) El decir y lo dicho, Buenos Aires, Editorial Hachette.

FERREIRO y TEBEROSKY (1979) Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño, México, Editorial Siglo XXI.

FERREIRO y GOMEZ PALACIO (compil.)(1984) Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura, México, Editorial Siglo XXI.

FERREIRO (1986a) «La complejidad conceptual de la escritura», en Escritura y alfabetización (Lara y Garrido eds., México, Editorial Ermitaño).

FERREIRO (1986b) La alfabetización en proceso. Proceso de alfabetización, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

FERREIRO (1990) «Lengua oral y lengua escrita: aspectos de la adquisición de la representación escrita del lenguaje» (Texto-base del Grupo de Trabajo n° 14 del IX Congreso Internacional de ALFAL, Brasil, agosto de 1990).

FERREIRO (1991a) «Desarrollo de la alfabetización: Psicogénesis», en Y.GOODMAN (1991), Los niños construyen su lectoescritura. Un enfoque piagetiano, Buenos Aires, Editorial Aique.

FERREIRO (1991b) «Nuevas investigaciones sobre la adquisición de la lengua escrita», Lectura y Vida, Año 13, n° 1, marzo.

FERREIRO (1991c) «La construcción de la escritura en el niño», Lectura y Vida, Año 13, n° 3, setiembre.

INHELDER, BOVET, SINCLAIR (1975) Aprendizaje y estructuras del conocimiento, Madrid, Editorial Morata.

KAUFMAN (1988) La lectoescritura y la escuela, Buenos Aires, Edit. Santillana.

KAUFMAN, CASTEDO Y OT (1991) Alfabetización de niños: construcción e intercambio, Buenos Aires, Edit. Aique.

LERNER, PIZANI Y PIMENTEL (1992) Comprensión lectora y expresión escrita: experiencia pedagógica, Buenos Aires, Edit. Aique.

PADILLA DE ZERDAN (1991) «La escritura frente a la oralidad: reflexiones lingüísticas con proyección pedagógica», B.I.L.L. n° 10, INSIL, U.N.T., Tucumán.

PADILLA DE ZERDAN (1994) «La noticia en el desarrollo de la competencia textual», R.I.L.L. N° 11, Fac. de Filosofía y Letras, U.N.T., Tucumán.

PONTECORVO Y ZUCCHERMAGLIO (1991) «Un pasaje a la alfabetización: aprendizaje en un contexto social», en Y.GOODMAN (1991).

TEBEROSKY (1990) Psicopedagogia da linguagem escrita, Campinas, Brasil, UNICAMP.

TEBEROSKY, KAUFMAN, TOLCHINSKY Y FERREIRO (1990) «Nuevas investigaciones sobre la

adquisición de la lengua escrita», *Lectura y Vida*, Año 12, n.º2, junio.

TEBEROSKY (1991) «La lengua que escriben los niños pequeños: reflexiones sobre una situación de aprendizaje», en Y.GOODMAN (1991).

TEBEROSKY (1992) *Aprendiendo a escribir*, Cuadernos de educación 8 (Dir. César Coll), Barcelona, ICE - HORSORI, Univ. de Barcelona.

TOLCHINSKY Y SANDBANK (1990) «Producción y reflexión textual: Procesos evolutivos e influencias educativas», *Lectura y Vida*, Año 12, n.º4, diciembre.

TORRES, ULRICH (1991) *Qué hay y qué falta en las escrituras alfabéticas de los chicos*, Buenos Aires, Edit. Aique.

VANDIJK (1978) *La ciencia del texto*, Barcelona, Edit. Paidós.

VYGOTSKY, L (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Editorial Crítica.