

LA ESCRITURA DE TEXTOS EN NIÑOS PEQUEÑOS: RELACIÓN ENTRE LA TRANSCRIPCIÓN Y LA COMPOSICIÓN

VERÓNICA SÁNCHEZ ABCHI*, ANA MARÍA BORZONE, BEATRIZ DIUK**
CONSEJO NACIONAL DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS Y TÉCNICAS, ARGENTINA

Recibido: julio 19 de 2006

Revisado: abril 23 de 2007

Aceptado: septiembre 19 de 2007

TEXT WRITING IN SMALL CHILDREN: RELATIONSHIP BETWEEN TRANSCRIPTION AND COMPOSITION

ABSTRACT

The work studies the relationship between word writing and text production skills in children of 1st year of Basic General Education. In the frame of the cognitive psychology, the differences observed between performance in these tasks are attributed to the difficulties in both the composition and the transcription processes. These processes were assessed by oral and written retelling of a story test. The results showed that children performance was worse in the text production task than in the word- writing task. This difference can no be attributed to the composition process, since the children evidenced good discursive skills in the oral task. The transcription skills could explain the different performance in these tasks.

Key words authors: writing, children, cognitive psychology, composition, transcription

Key words plus: creative writing, basic education, cognitive psychology, handwriting instruction.

RESUMEN

Este trabajo estudia la relación entre las habilidades de escritura de palabras y de textos en niños de primer año de Educación Básica General. Las diferencias observadas en estas tareas se atribuyen, en el marco de la psicología cognitiva, a dificultades en los procesos de composición y transcripción (Berninger, Yates, Cartwright, Rutberg, Elizabeth &

* Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, Avda. Vélez Sársfield 187, Córdoba, Argentina. Teléfono: (0351) 434-3214. Correo electrónico: vsanchezabchi@yahoo.com.ar.

** CIIPME - Consejo de Investigaciones Científicas y Técnicas CONICET. Tte. General J.D. Perón 2158, Capital Federal, C1040AAH, C. Autónoma Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: aborzone@conicet.gov.ar

Abbott, 1992). Se aplicaron pruebas de re-narración oral y escrita y de escritura de palabras. Se observó que el desempeño fue inferior en la escritura de textos con respecto a la escritura de palabras. Dado que se observaron mejores habilidades discursivas en la re-narración oral que en la escritura de textos, la diferencia no puede atribuirse a dificultades en el proceso de composición, sino que podría explicarse por las habilidades de transcripción.

Palabras clave autores: escritura, niños, psicología cognitiva, composición, transcripción.

Palabras clave descriptores: educación básica, psicología cognoscitiva, enseñanza de la escritura, escritura creativa.

Este trabajo tiene por objeto presentar los resultados de un estudio exploratorio sobre la relación entre las habilidades de escritura de palabras aisladas y la producción de textos en un grupo de niños de primer grado de la EGB (Educación General Básica) al finalizar el año escolar.

En investigaciones previas se han observado diferencias en el desempeño de los niños en cada una de estas tareas, tanto al analizar las primeras formas de escritura, como cuando se consideró el desempeño de niños mayores. Sulzby, Barnhart y Hieshima (1989) realizaron estudios en jardines infantiles con el propósito de identificar y describir las formas de escritura que los niños producían. A partir de estos datos, se elaboró una categorización que incluía: dibujos, garabatos, pseudoletas, letras al azar, patrones de letras, escritura inventada y escritura convencional. Se observó que el tipo de escritura estaba asociado a la tarea que debía realizarse. Los niños utilizaban una forma de escritura más avanzada cuando tenían que escribir palabras que cuando debían escribir textos.

También se realizaron estudios sobre las primeras formas de escritura con niños hispanohablantes. Borzone (1997) analizó las producciones de dos grupos de niños de 5 años que concurrían al jardín. Los grupos estaban diferenciados por el nivel socioeconómico (NSE) de procedencia. Se les solicitó a ambos grupos la escritura de una lista de palabras y de un cuento. Al comenzar el año escolar, en el grupo de NSE medio, se observó que el 47 % de los niños escribía palabras en forma convencional, mientras que sólo el 10 % de los niños escribía textos convencionalmente. Por su parte, los niños de nivel socio económico bajo sólo produjeron garabatos y algunas letras.

En el grupo de NSE bajo se implementó un programa de alfabetización temprana durante todo el año (Borzone, 1994). En este grupo, luego del proceso de intervención, se encontró que el porcentaje de niños que utilizaban formas de escritura convencional en la tarea de escritura de palabras aisladas era del 72%, mientras que en la escritura de textos el 64% de los niños escribía de manera convencional.

En síntesis, tanto en el grupo de NSE medio, al comenzar el año escolar, como en el grupo de NSE bajo,

a fin de año, se observó una diferencia entre la tarea de escritura de palabras y la tarea de escritura de textos. Los niños recurrían a formas más avanzadas de escritura en la tarea de escritura de palabras que en la de textos.

La diferencia entre la escritura de palabras aisladas y de textos ha sido considerada en la década del 90 en los modelos cognitivos de aprendizaje de la escritura de textos (Berninger et al., 1992). En el modelo propuesto por Berninger et al. se considera, en coincidencia con los modelos de lectura, que es necesario deslindar dos grandes procesos: o uno de nivel inferior (transcripción) y uno de nivel superior (composición). En los modelos de lectura (Perfetti, 1985; Stanovich, Cunningham & Cramer, 1984), esta distinción se establecía en términos de reconocimiento de palabras o acceso léxico (procesos de nivel inferior) y de comprensión (nivel superior).

Los modelos tradicionales de producción textual escrita, como el de Hayes y Flower (1980), elaborado con base en el estudio de protocolos de escritores expertos adultos, no pueden dar cuenta de manera acabada de los procesos que se ponen en juego en las primeras etapas de la adquisición de la escritura porque no deslinda esos componentes. Hayes y Flower (1980) entienden la redacción como una serie de procesos. Postulan la existencia de tres componentes a los que el escritor apela de manera recursiva: la planificación –que incluye los sub-procesos de generación de ideas, la organización de la información y la fijación de objetivos–, la traducción –que consiste en poner en lenguaje las ideas que intentan transmitirse– y la revisión. El modelo no contempla, no obstante, las habilidades de nivel inferior relacionadas con la motricidad o la codificación ortográfica (conciencia fonológica y conocimiento de las correspondencias sonido-grafía).

Berninger et al. (1992) reformulan el modelo de Hayes y Flower (1980) e incluyen los procesos de niveles inferiores que constituyen habilidades básicas para el aprendizaje. Estos investigadores establecen, dentro del proceso de traducción, dos sub-componentes: el sub-proceso de transcripción y el sub-proceso de generación del texto. Este último consiste en traducir las ideas en representaciones lingüísticas; y la transcripción, en traducir esas representaciones en formas escritas.

Desde este modelo se plantea que las habilidades de transcripción de niveles inferiores afectan los procesos de composición de niveles superiores. Esta relación se explica por las restricciones que impone, al proceso de composición, la capacidad limitada de la memoria operativa verbal (Baddeley, 1986, 1990; Kellogg, 1996).

En efecto, el proceso de escritura de textos es muy complejo y demanda atender a muchos factores a la vez: el contenido, la forma lingüística, el receptor, etc. En las etapas tempranas de aprendizaje de la escritura, las habilidades básicas de transcripción—codificación rápida de la información ortográfica y la producción rápida y automática de las letras—no han sido aún automatizadas y consumen gran parte de la capacidad de la memoria operativa, limitando sus recursos. Se produce así una situación de sobrecarga en la memoria operativa que no permite a los escritores principiantes atender a niveles superiores tales como la planificación del texto o la revisión (Camps, 1990). Ante la limitación de los recursos cognitivos, las operaciones se degradan, dado que la producción textual opera cerca del límite de sobrecarga de la memoria (Camps, 1990; De Beaugrande, 1984).

Berninger et al. (1992) y Berninger y Swanson (1994) postulan tres niveles de restricciones sobre los procesos de composición. En un primer nivel, las habilidades de transcripción pueden restringir la habilidad para transcribir ideas en lenguaje escrito. En un segundo nivel, una vez que el niño produce automáticamente un conjunto de palabras escritas, puede pensarse en las restricciones que ejercen los procesos lingüísticos relacionados con la producción de oraciones o la estructura discursiva. En un tercer nivel, restricciones de tipo cognitivo afectan los procesos de planificación, traducción y revisión. Las restricciones motrices, las lingüísticas y las cognitivas pueden ejercer su influencia en todo el desarrollo de la escritura, pero en algunas fases influyen más que en otras.

McCutchen (1996) examina las formas en que la memoria operativa contribuye a la habilidad de escritura y analiza los efectos de las limitaciones de la capacidad en los tres componentes del proceso de escritura: planificación, traducción y revisión. La autora plantea que las dificultades en la transcripción y en la generación textual llevan a los escritores iniciales a desarrollar estrategias de escritura diferentes de las estrategias interactivas usadas por los escritores expertos.

Aquellos niños que dedican considerables recursos de memoria a los niveles inferiores de procesamiento, en la instancia de escritura se centran, primariamente, en el proceso de textualizar la información. En las producciones de estos niños no se manifiestan los procesos de planificación y de revisión debido a la sobrecarga que la transcripción y la generación textual producen en la me-

moria operativa. Como señalan Bereiter y Scardamalia (1992), se trata de un proceso de “decir el conocimiento”.

Por su parte, Graham y Weintraub (1996), en una revisión de las investigaciones sobre escritura manuscrita, señalan que las demandas mecánicas de la escritura pueden interferir en los procesos de composición de orden superior en al menos cinco formas:

1- La poca fluidez en la escritura puede dificultar a los niños el seguir sus pensamientos y conducirlos a olvidar las ideas e intenciones, lo que interfiere en la producción de contenido.

2- Las demandas mecánicas pueden también llevar al escritor a olvidar las intenciones y significados ya desarrollados.

3- El atender simultáneamente a la producción de una unidad de texto y la reflexión sobre qué se dirá luego puede interferir en el proceso de planificación, afectando la complejidad y la coherencia de la integración del contenido.

4- Las demandas mecánicas pueden restar al escritor oportunidades para usar expresiones que se ajusten con precisión a las intenciones en el proceso de textualización.

5- Por último, las dificultades en los niveles inferiores del proceso pueden afectar las actitudes y motivaciones en la escritura.

Es importante señalar que en los estudios de Berninger et al. (1992), McCutchen (1996) y Graham y Weintraub (1996) se ha puesto el énfasis en las restricciones que las habilidades de transcripción ejercen sobre el proceso de composición en las fases tempranas del aprendizaje de la escritura.

Ahora bien, los resultados del estudio realizado por Borzone (1997), en el que se encontró una diferencia significativa en el desempeño de los niños según las tareas—la escritura de palabras aisladas versus la escritura de textos—sugieren que las restricciones operan de manera bidireccional: las habilidades de transcripción afectan el proceso de composición que, a su vez, incide sobre las habilidades de nivel inferior. Este planteo implica un cambio de perspectiva con respecto a los trabajos antes citados (Berninger et al., 1992; Graham & Weintraub, 1996; McCutchen, 1996).

Si la relación es bidireccional, al menos al principio del aprendizaje, es esperable que los niños muestren un mejor desempeño en la escritura de palabras aisladas que en textos, en tanto la sobrecarga cognitiva de los procesos de composición obstaculizaría la estrategia de mantener en la memoria operativa la palabra a escribir, de realizar simultáneamente un análisis fonológico de la palabra, de activar las grafías correspondientes a los sonidos identificados y deslindados, y de trazar dichas grafías.

Por otra parte, es predecible también que el desempeño discursivo oral de los niños, independientemente del control productivo sobre los recursos lingüísticos que cada uno tenga, sea superior a sus habilidades en la composición de textos escritos, puesto que si el proceso de transcripción no se ha automatizado, le restará recursos cognitivos al proceso de composición.

Con el objeto de explorar esta posible relación bidireccional, se realizó el presente estudio del que participó un grupo de niños de primer grado que concurrían a una escuela semi-rural de la provincia de Córdoba, Argentina.

Metodología

Participantes

Participaron 23 niños de primer grado de una escuela semi-rural de la provincia de Córdoba, Argentina. Los niños fueron evaluados al finalizar el 1er. año de EGB. La edad media de los niños era de 7.7 años (rango: 6.7 a 9.3 años).

Materiales

Para ponderar la incidencia del proceso de transcripción y de composición, se aplicaron pruebas que permitieran diferenciar las distintas habilidades involucradas en cada uno de estos procesos.

Pruebas para evaluar habilidades de transcripción

1) Conciencia fonológica: se utilizaron las tareas de reconocimiento de sonido inicial y de elisión de sonido inicial elaboradas por Signorini y Borzone (1996).

Identificación de sonido inicial. Se aplicaron dos pruebas con el objeto de evaluar la capacidad de los niños para identificar y aparear sonidos. La primera era de opción múltiple; se solicitaba al niño que escuchara una palabra y que identificara, entre otras tres palabras pronunciadas, cuál comenzaba con el mismo sonido. La prueba constaba de diez ítems. En la segunda prueba se les presentaba a los niños diez pares de palabras, pronunciándolas en voz alta, y se les solicitaba que dijeran si ambas comenzaban con el mismo sonido. En las dos pruebas todos los ítems estaban acompañados por dibujos para limitar las demandas a la memoria operativa.

La prueba de elisión estaba compuesta por 10 palabras bisilábicas. La entrevistadora nombraba una palabra y luego solicitaba a los niños que la pronunciaran suprimiendo el sonido inicial.

2) Precisión y fluidez en el trazado de las letras. Se solicitó a los niños la copia de una oración formada por palabras que incluían el 55% de las letras del abecedario. Esta oración se presentó en dos tipos de letras: imprenta

mayúscula y cursiva. Los niños comenzaron la copia y, a los 60 segundos, se realizó una marca en la hoja de cada niño, a fin de computar el número de letras copiadas en un minuto. Se trata de una tarea elaborada por Berninger y Graham (1997), y adaptada al español para este trabajo.

3) Prueba de escritura de palabras: se aplicó una prueba de escritura de palabras al dictado elaborada por Borzone y Diuk (2001), conformada por cuatro series de palabras de dificultad creciente.

Prueba para evaluar las habilidades de producción discursiva oral

En entrevistas individuales, se solicitó a los niños la re-narración de un cuento, de estructura canónica, leído por la investigadora (ver Apéndice 1).

Prueba para evaluar las habilidades de producción de textos escritos

Se solicitó a los niños la reescritura de un cuento leído por la investigadora (ver Apéndice 2).

Procedimiento

Las pruebas de conciencia fonológica y de re-narración oral se desarrollaron en sesiones individuales. Las pruebas de trazado, escritura de palabras y escritura de textos se aplicaron en grupos pequeños de cinco niños. Todas las pruebas fueron aplicadas al finalizar el año escolar.

Análisis de la información empírica

En el análisis de los textos orales y escritos se atendió a indicadores de extensión, coherencia estructural y cohesión textual. Se considera que la coherencia estructural es importante porque facilita el uso de los recursos lingüísticos de cohesión (Shapiro & Hudson, 1997). La extensión proporciona una referencia cuantitativa, mientras que la coherencia estructural y la cohesión proporcionan una referencia cualitativa sobre los textos producidos por los niños.

Para medir la extensión, se cuantificó la cantidad de palabras de contenido y cantidad de unidades terminales (Borzone & Rosemberg, 1994). La unidad terminal consiste en una cláusula principal más cualquier cláusula o cláusulas subordinadas, agregadas a ella. De la cantidad de unidades terminales es posible derivar medidas de complejidad sintáctica.

Para el análisis de las narrativas, desde el punto de vista de la coherencia estructural, se consideró la inclusión de los diferentes componentes de la estructura narrativa, utilizando las categorías de la gramática narrativa de Stein y Glenn (1979). Las categorías que estos dos

autores utilizan para definir la superestructura narrativa son: escena; evento inicial, respuesta interna, intento, consecuencia directa y reacción.

Con el objeto de comparar las producciones orales y escritas, con base en la recuperación de estas categorías, se consideró solamente el primer episodio de la re-narración oral.

El desempeño narrativo de los niños, con relación a un patrón evolutivo, se evaluó tomando como base la categorización de Shapiro y Hudson (1997), adaptada a las características de las narraciones trabajadas. La clasificación distingue tres niveles de narraciones: lista de actos –narraciones que constituyen un conjunto de acciones presentadas de manera yuxtapuesta y aleatoria–; narraciones de transición –aquellos textos que contienen un solo episodio narrativo organizado (o dos pero desarrollados parcialmente) y que alteran la estructura del evento–; y narraciones tradicionales –relatos que incluyen los dos episodios desarrollados en su totalidad.

En la escritura de palabras y de textos se cuantificaron las omisiones de letras; en la copia, la cantidad de letras escritas por minuto, y en conciencia fonológica, el porcentaje de respuestas correctas.

Resultados y discusión

El análisis de la evidencia empírica se focalizó en el desempeño de los niños en la escritura de textos, atendiendo a la relación, por un lado, con el desempeño en el discurso oral y, por otro, con el desempeño en la escritura de palabras aisladas. Se consideraron también los resultados obtenidos en las pruebas de trazado y de conciencia fonológica, a fin de ponderar la incidencia de las habilidades de transcripción en la producción textual.

Se comparó, en primer término, el desempeño de los niños en el proceso de composición oral y escrita, a fin de analizar sus habilidades discursivas de manera independiente del proceso de transcripción, e inferir el peso de éste en la escritura de textos. Para ello se consideró la

cantidad de información recuperada en la re-narración oral y en la reescritura, comparación que mostró un desempeño diferenciado entre tareas. En efecto, los niños produjeron oralmente relatos más completos y coherentes que en la instancia de re escritura de un cuento. Como puede observarse en la Tabla 1, el porcentaje promedio de recuperación es del 60.48% en el relato oral y del 37.94% en el texto escrito. Esta diferencia es estadísticamente significativa ($t = 3.22, p < 0.01$). Los niños recuperaron un porcentaje mayor de información en todas las categorías consideradas cuando re-narraron oralmente el cuento.

Los valores obtenidos por los niños en el discurso oral indican que tienen cierto control productivo sobre los recursos lingüísticos para producir historias de ficción, al menos en la situación de re-narración. Esta situación libera recursos atencionales que, de otra forma, darían lugar a una sobrecarga en los procesos de planificación y de puesta en lenguaje (textualización), puesto que se parte para el relato de un modelo que le proporciona al niño un contenido organizado y una selección previa, léxica y sintáctica.

En cuanto a la extensión, también se observaron diferencias entre las producciones orales y escritas. Las re-narraciones escritas presentaron una extensión promedio de 3.04 unidades terminales (33% de las UT presentes en el texto fuente) y 16.40 palabras (un 26.64% del texto fuente), mientras que las re-narraciones orales alcanzan un promedio de 12.82 unidades terminales (67.51%) y 45.21 palabras (31.84% del relato original). La diferencia entre ambos textos en cuanto a cantidad de palabras es significativa ($t = 8.393, p < 0.001$).

Es interesante señalar que el texto fuente de la escritura era considerablemente más breve y estructuralmente más simple. La mayor simplicidad y brevedad del texto fuente en la re-narración escrita debería haber facilitado la construcción de una representación mental coherente y, por tanto, promovido el recuerdo y la recuperación de dicha representación y su posterior traducción al lenguaje escrito. No obstante, la diferencia en la cantidad de información recuperada y en la extensión de las producciones orales y escritas constituye un indicador fuerte de

TABLA 1

NÚMERO DE CATEGORÍAS (Y PORCENTAJES) RECUPERADAS POR LOS NIÑOS EN LAS TAREAS DE RE-NARRACIÓN ORAL Y DE REESCRITURA

Variable	No. de categorías		Porcentaje	
	Media	DE	Media	DE
Re-narración oral	6.65	2.21	60.48	20.07
Reescritura	4.17	2.95	37.94	26.81

la incidencia que tiene en la escritura de textos el sub-componente de transcripción.

Si atendemos, en un análisis más detallado, a las habilidades discursivas orales de los niños, se observa que no sólo pueden producir relatos estructuralmente coherentes, según lo muestra la cantidad de información recuperada sobre las categorías superestructurales, sino que hacen uso de recursos lingüísticos tales como tiempos verbales narrativos, algunos conectores temporales y de oposición, y de relaciones de correferencia adecuadas.

En relación con el patrón evolutivo, según la categorización de Shapiro y Hudson (1997), se advirtió que en el corpus estudiado el 8.6 % de las narraciones orales correspondían a un nivel 1 (lista de actos), el 47.82 % al nivel 2 (narraciones de transición), y un 39.13% de los niños podía producir “narraciones tradicionales” desde el punto de vista estructural (nivel 3).

Estos valores variaban sensiblemente en el corpus escrito: un 17 % de los niños no escribió. El resto de las narraciones se distribuye de la siguiente manera: 30.4% se ubica en el nivel 1, 30.4 % en el nivel 2, y sólo un 21.7 % en el nivel 3.

Las diferencias en el desempeño según las tareas no pueden ser explicadas por habilidades discursivas básicas. Este hecho conduce a considerar otros factores relacionados con el proceso de transcripción como aspectos que inciden en la composición.

Dentro de las habilidades que forman parte del proceso de transcripción, se evaluó la precisión y la fluidez en el trazado de las letras. Los resultados de esta prueba mostraron que el 89% de los niños alcanzaron el puntaje máximo en la prueba de escritura en imprenta mayúscula, mientras que el 59% alcanzó dicho puntaje en la prueba de escritura en cursiva. Cabe señalar que en este grupo de niños la enseñanza de la escritura se inició con la imprenta mayúscula y sólo en los tres últimos meses del año escolar se comenzó a escribir en cursiva. Por esto, la diferencia en el desempeño entre la letra de imprenta y la letra cursiva no puede atribuirse a una supuesta ventaja de la imprenta sobre la cursiva. De hecho, en un trabajo reciente Borzone y Yausaz (2004) mostraron que los niños que aprendían a escribir en letra cursiva obtuvieron puntajes superiores en la escritura de palabras que aquellos niños que aprendieron en imprenta.

Dado que un porcentaje importante de niños tiene un buen desempeño en la prueba de trazado en letra imprenta mayúscula, y que los textos fueron producidos en este tipo de letra, no es posible ponderar en este trabajo la carga cognitiva del factor motriz en la escritura de textos. A lo largo del año, los niños recibieron, por parte de la maestra, mucha práctica de trazado de la letra de imprenta mayúscula, y, como se ha observado

en otros estudios, las habilidades motrices relacionadas con la escritura manuscrita son particularmente sensibles a los efectos de la instrucción específica (Borzone & Yausaz, 2004; Graham, Harris & Fink, 2000). Resulta necesario, en futuros trabajos, elaborar una prueba más compleja que permita evaluar diferencias individuales en las habilidades motrices y su incidencia sobre la composición textual.

Con respecto a las habilidades en conciencia fonológica, que también forman parte del proceso de transcripción por su incidencia en la codificación ortográfica, los resultados de las pruebas de sonido inicial con un porcentaje promedio de 85% de respuestas correctas, y la prueba de elisión, con un 50% de respuestas correctas, indican que los niños tienen un dominio relativo de dichas habilidades.

En efecto, si se compara el porcentaje obtenido en elisión en este trabajo (50%) con el obtenido por un grupo de malos lectores incluidos en Signorini (1997) (63%), se observa que es un valor algo inferior al alcanzado por un grupo de niños de la misma edad que fueron identificados como con menores habilidades en la lectura y la escritura.

Cabe señalar que la prueba de elisión —que en este estudio arroja resultados bajos para un grupo de primer grado— es una de las tareas de conciencia fonológica más complejas que da cuenta de un avance importante en el aprendizaje de la lectura y de la escritura (Borzone, 1999; Signorini & Borzone, 1996).

Considerados en su conjunto, los resultados presentados hasta aquí proporcionan una evidencia empírica con respecto a la incidencia de las habilidades de transcripción sobre la producción de textos escritos. Con el objeto de explorar la bi-direccionalidad de esta relación, esto es, la posibilidad de que el proceso de composición afecte, a su vez, al proceso de escritura de palabras, se comparó el grado de completamiento de las palabras escritas por los niños en situación de producción de textos y al escribir palabras aisladas. Los resultados mostraron que el desempeño fue inferior en la escritura de textos: un 41% de omisión de letras versus un 28% en las palabras aisladas. Estos resultados coinciden con los obtenidos por Borzone (1997), quien observó que es mayor el número de niños que escriben palabras aisladas que textos en forma convencional, aunque el desfase entre tareas se evaluó en dicho trabajo considerando las formas de escritura y no el porcentaje de omisiones de letras.

Si se relaciona el desempeño en escritura de palabras con los valores alcanzados por los niños en las pruebas de conciencia fonológica, se observa que los niños han alcanzado cierto dominio de dichas habilidades que les permiten desarrollar estrategias analíticas en la escritura de palabras aisladas. No obstante, las

habilidades de conciencia fonológica no parecen ser suficientes para enfrentar la complejidad del proceso de composición de un texto.

Puede pensarse que las dificultades observadas en la prueba de elisión explican en parte el alto porcentaje de omisiones de letras en la escritura de palabras del texto (41%). Pese a que el porcentaje de omisión en la tarea de escritura de palabras aisladas es también elevado, el de omisión en la escritura de textos sigue marcando una diferencia relevante en el desempeño de los niños en cada una de estas dos tareas.

Discusión general

Los resultados obtenidos en este estudio proporcionaron una evidencia empírica que da sustento al planteo sobre la relación bi-direccional entre los sub-procesos de transcripción y composición en niños que están aprendiendo a escribir.

Esta relación puede comprenderse en el marco del modelo de Kellogg (1996), en el que se profundiza el análisis de la interacción entre los componentes del proceso de escritura de textos (formular, ejecutar y monitorear) en función de los recursos que cada proceso y sub-proceso requiere de la memoria operativa, del ejecutivo central, del bucle fonológico o de ambos componentes.

Kellogg considera que el proceso de formulación, que comprende los procesos de planificación y textualización del modelo de Hayes y Flower (1980), plan-

tea las mayores demandas a la memoria operativa. En tanto el ejecutivo central está muy involucrado en la planificación, el bucle fonológico tiene un papel central en la textualización. Cuando un niño instancia una secuencia de palabras en el bucle fonológico durante el proceso de textualización, tiene que mantener, sin que se degrade la señal, esa secuencia en la memoria y, al mismo tiempo, analizar cada una de las palabras y activar las grafías correspondientes a los fonemas que identifica.

Se puede pensar que el proceso de análisis fonológico y de activación de grafías no ha alcanzado un desarrollo suficiente en los niños que participaron de este estudio, puesto que tienen un desempeño bajo en las pruebas de conciencia fonológica. Al ser estas habilidades incipientes y poco efectivas, se verían afectadas por los procesos de textualización con los que compiten por los recursos del bucle fonológico. Ambos procesos producen, en consecuencia, una sobrecarga en el bucle que podría explicar la pérdida de la información a nivel de la representación escrita de la palabra

De hecho, cuando la tarea de escritura de palabras no se produce como parte del proceso de formulación de textos, los niños omiten menos letras porque la capacidad del bucle fonológico está sólo destinada al análisis fonológico y a la activación de grafías. De ahí que el porcentaje de omisión de letras en la escritura de textos sea mayor con respecto a la tarea de escritura de palabras aisladas.

En la producción textual se pone en juego todo el proceso de escritura que involucra atender a la estructura

TABLA 2

PORCENTAJE PROMEDIO DE OMISIÓN DE LETRAS EN LA ESCRITURA DE PALABRAS AISLADAS Y DE TEXTOS

Variable	Media	DE
Omisión en textos	41.78	32.78
Omisión en palabras aisladas	28.12	32.26

TABLA 3

PUNTAJES PROMEDIO EN LAS TAREAS DE IDENTIFICACIÓN DE SONIDO INICIAL Y DE ELISIÓN DE SONIDO INICIAL

Variable	Media	DE
Identif. sonido inicial	85.12	14.45
Elisión sonido inicial	51.09	30.60

textual, a la coherencia global, al contenido, a la precisión léxica y, también, a la codificación fonológica. La demanda cognitiva que implica la realización de todas estas tareas en forma simultánea trae como consecuencia que se resienta la ejecución de los procesos. Así, en la instancia de reescritura del cuento, seguir el desarrollo de la acción narrativa redundará en una menor atención del niño a la manera en que está escribiendo las palabras.

Sin embargo, también en este aspecto del proceso de formulación, la codificación ortográfica está restando recursos al proceso de textualización, en cuanto a la cantidad de información que el niño puede recuperar y poner en lenguaje escrito. De hecho, la diferencia en el porcentaje de recuperación de categorías narrativas en la escritura y en la oralidad refleja la incidencia específica del componente de transcripción en la producción escrita. Las habilidades inferiores parecen influir tanto en la organización de textos coherentes y completos, lo que se manifiesta en el porcentaje de categorías narrativas recuperadas, como en la extensión de las producciones.

En síntesis, los resultados obtenidos en el presente trabajo abren una vía para ampliar la perspectiva de los modelos de producción de textos en los inicios del aprendizaje, al incorporar la incidencia de los procesos de composición sobre los de transcripción y plantear la bi-direccionalidad entre estos procesos. Un modelo unidireccional, como el planteado por Berninger et al. (1992), Berninger y Graham (1997), Graham y Weintraub (1996), y Graham et al. (2000) no alcanzan a dar cuenta de las observaciones realizadas en éste y otros estudios (Borzone, 1997; Sulzby et al., 1989).

Implicancias pedagógicas

La reformulación de los modelos de escritura de textos para dar cuenta de los procesos de aprendizaje y las investigaciones realizadas en este nuevo marco recuperan la importancia de la adquisición de los procesos de transcripción, que habían dejado de ser atendidos en propuestas pedagógicas como la de lenguaje integral (Ferreiro, 1994; Goodman, 1996).

La propuesta, que se difundió en los países latinoamericanos a través de la perspectiva conocida como psicogénesis de la escritura (Ferreiro & Teberosky, 1979) pone énfasis en los sub-procesos de comprensión y composición, en desmedro de los procesos inferiores, porque no son considerados como componentes de la lectura y la escritura.

Este planteo, que niega sin fundamentos un cuerpo muy amplio de conocimientos, resultado de cuarenta años de investigaciones sistemáticas y rigurosas, conduce a abandonar las prácticas para desarrollar habilidades

motrices, conciencia fonológica y fluidez en la escritura y la lectura de palabras. En trabajos recientes (Capovilla & Capovilla, 2002; Cardozo-Martins, 2005) se han mostrado las consecuencias negativas que ha tenido el abandono de dichas prácticas sobre el aprendizaje de la lectura y de la escritura en muchos niños.

Actualmente, se está reconsiderando la importancia de esas habilidades y elaborando estrategias pedagógicas para su desarrollo. Las propuestas de intervención más recientes, fundamentadas en la investigación, apuntan a superar la falsa antinomia planteada desde el lenguaje integral y a atender de manera simultánea a las habilidades de nivel superior e inferior.

El presente trabajo aporta sustento empírico a esta nueva concepción de la enseñanza de la escritura.

Referencias

- Baddeley, A. D. (1986). *Working Memory*. New York: Oxford University Press.
- Baddeley, A. (1990). *Human Memory: Theory and Practice*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
- Berninger, V. & Graham, S. (1997). Treatment of Handwriting Problems in Beginning Writers: Transfer from Handwriting to Composition. *Journal of Educational Psychology*, 89, 652-666.
- Berninger, V. & Swanson, L. (1994). Modifying Hayes and Flower's Model of Skilled Writing to Explain Beginning and Developing Writing. *Advances in Cognition and Educational Practice*, 2, 57-81.
- Berninger, V., Yates, C., Cartwright, A., Rutberg, J., Elizabeth, R. & Abbott, R. (1992). Lower-level Developmental Skills in Beginning Writing. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 4, 257-280.
- Borzone, A. M. (1994). *Leer y escribir a los 5*. Buenos Aires: Aique.
- Borzone, A. M. (1997). *El aprendizaje inicial de la lectura y la escritura: diferencias socioculturales*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Borzone, A. M. (1999). Conocimientos y estrategias en el aprendizaje inicial del sistema de escritura. *Lingüística en el aula*, 3, 7-30.
- Borzone, A. & Diuk, B. (2001). El aprendizaje de la escritura en español: un estudio comparativo entre niños de distinta procedencia social. *Interdisciplinaria*, 18, 35-63.

- Borzone, A. & Rosemberg, C. (1994). El intercambio verbal en el aula: las respuestas de los niños en relación con el estilo de interacción del maestro. *Infancia y Aprendizaje*, 67-68, 115-132.
- Borzone, A. & Yausaz, F. (2004). La incidencia de la enseñanza de distintos tipos de letras sobre los procesos tempranos de aprendizaje de la lectura y de la escritura. *Irice*, 18, 69-90.
- Camps, A. (1990). Modelos del proceso de redacción: algunas implicancias para la enseñanza. *Infancia y Aprendizaje*, 49, 3-19.
- Capovilla, A. & Capovilla, F. (2002). Otimizando a aquisição da linguagem escrita: comparação entre os métodos fonico e global de alfabetização. *Cadernos de Psicopedagogia*, 2 (3), 68-97.
- Cardozo-Martins, C. (2005). International Reports on Literary Research. *Reading Research Quarterly*, 40 (2), 270-271.
- De Beaugrande, R. (1984). *Text Production: Toward a Science of Composition*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Ferreiro, E. (1994). La construcción de la escritura en el niño. *Lectura y Vida*, 3, 5-14.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). *Los procesos de escritura en el desarrollo del niño*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Goodman, K. (1996). La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística. En L. Flower y J. Hayes (Coords.), *Textos en Contexto: los procesos de lectura y escritura* (Vol. 2) (pp. 11-68). Buenos Aires: Lectura y Vida.
- Graham, S., Harris, K. & Fink, B. (2000). Is Handwriting Causally Related to Learning to Write? Treatment of Handwriting Problems in Beginning Writers. *Journal of Educational Psychology*, 92, 620-633.
- Graham, S. & Weintraub, E. (1996). A Review of Handwriting Research: Progress and Prospects from 1980 to 1994. *Educational Psychology Review*, 8, 7-87.
- Hayes, J. & Flower, L. (1980). Identifying the Organization of Writing Processes. En L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive Processes in Writing* (pp. 3-30). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Kellogg, R. (1996). A Model of Working Memory in Writing. En C. M. Levy & S. Ransdell S. (Eds.), *The Science of Writing: Theories, Methods, Individual Differences and Application* (pp.57-71). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- McCutchen, D. (1996). A Capacity of Writing: Working Memory in Composition. *Educational Psychology Review*, 8, 299-325.
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading Ability*. New York: Oxford University Press.
- Shapiro, L. & Hudson, J. (1997). Coherence and Cohesion in Children's Stories. En J. Costermans & M. Fayol (Eds.), *Processing Interclausal Relations: Studies in the Production and Compresión of Text* (pp. 23-48). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Signorini, A. (1997). Word Reading in Spanish: A Comparison between Skilled and Less Skilled Beginning Readers. *Applied Psycholinguistics*, 18, 319-344.
- Signorini, A. & Borzone, A. M. (1996). Las habilidades metafonológicas, la lectura y la escritura en niños de cinco años. *Lenguas Modernas*, 23, 71-93.
- Stanovich, K. E., Cunningham, A. F. & Cramer, B. B. (1984). Assessing Phonological Awareness in Kindergarten Children: Issues of Task Comparability. *Journal of Experimental Child Psychology*, 38, 175-190.
- Stein, N. L. & Glenn, C. G. (1979). An Analysis of Story Comprehension in Elementary School Children. En R. O. Freedle (Ed.), *New Directions in Discourse Processing*. (Vol. 4, pp. 53-120). Norwood, NJ: Ablex.
- Sulzby, E., Barnhart, J. & Hieshima, J. (1989). Forms of Writing and Writing Connections. *Tech. Report*, 20, 31-63.

Apéndice 1

Prueba de re-narración oral.

Escena: Había una vez un león que era muy valiente y le gustaba asustar a los otros animales.

Evento inicial: Un día, salió a pasear por el monte y se encontró con un ratón.

Respuesta interna: El león quiso divertirse con el ratoncito.

Intento: Y gruñó para asustarlo.

Consecuencia directa: El ratón salió corriendo muerto de miedo.

Reacción: Y el león volvió a su casa, sintiéndose invencible.

Evento inicial: Al día siguiente, el león salió a pasear nuevamente. Esta vez, se encontró con una víbora.

Respuesta interna: Al león le molestó la víbora.

Intento: Y gruñó para asustarla.

Escena menor: Pero la víbora no era miedosa.

Consecuencia directa: Mordió al león y el león escapó corriendo.

Reacción: El león se fue muy avergonzado y nunca más volvió a asustar a los animales.

Apéndice 2

Prueba de reescritura tomada al finalizar el año escolar.

Escena: Había una vez un león que era muy valiente.

Evento inicial: Un día salió a pasear por el monte y en el camino se encontró con una víbora.

Respuesta interna: Al león le molestó la víbora.

Intento: Y gruñó para asustarla.

Escena menor: Pero la víbora no era miedosa.

Consecuencia directa: Mordió al león y el león escapó corriendo.

Reacción: El león se fue muy avergonzado y nunca más molestó a las víboras.