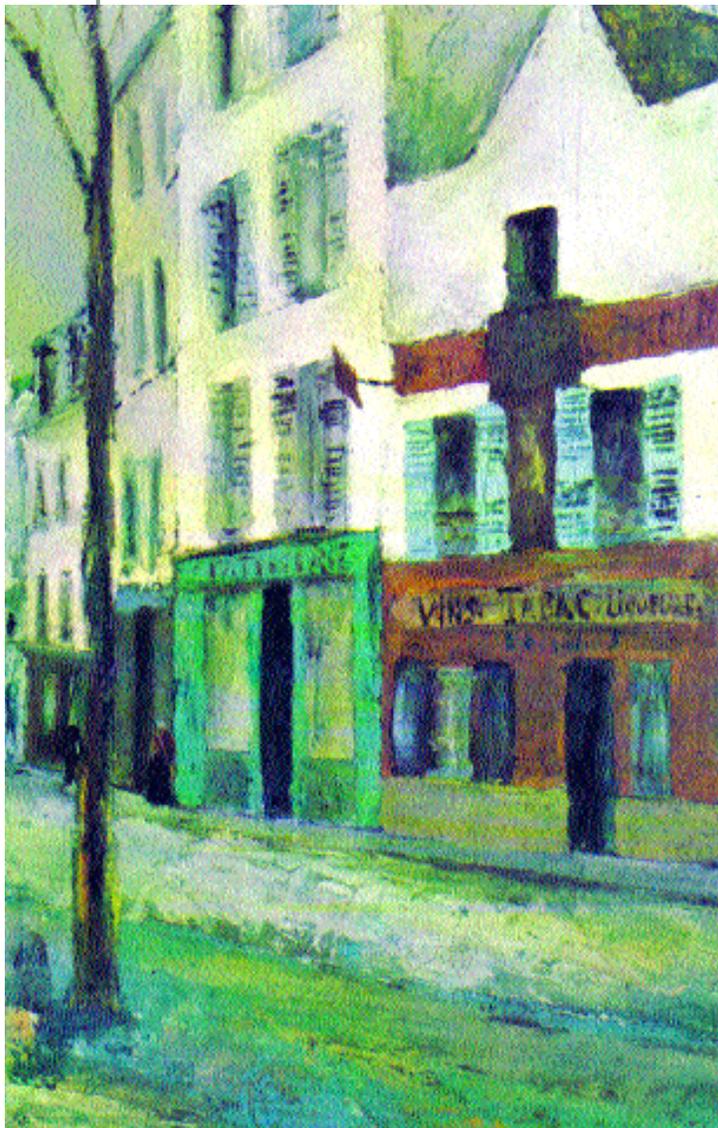


LA MARCA DEL FINAL DEL TEXTO. EVIDENCIAS DE LA PSICOGÉNESIS DE LA REPRESENTACIÓN DE LA FIGURA DEL LECTOR



Este artículo presenta los resultados de una investigación centrada en el establecimiento de la psicogénesis de la presentación formal de los textos. Se parte de trabajos escritos de alumnos de preescolar, primero y segundo años, de actividades diseñadas especialmente y de entrevistas a los mismos niños para registrar cómo se modifica uno de los aspectos de la presentación textual: la marcación del final del texto. A partir del registro y análisis de datos se establece la psicogénesis de este procedimiento y otros relacionados con la presentación textual, lo cual permite inferir una psicogénesis de la representación del lector.

A partir de estos análisis se enuncian en este artículo una serie de implicaciones para la alfabetización; la principal de ellas sería la importancia de la figura del lector como interlocutor para favorecer la apropiación de las convenciones del sistema formal de presentación de textos. Se realizan propuestas para favorecer el trabajo en el aula alrededor de estos aspectos de la alfabetización.

Introducción

Esta investigación se origina en mi actividad como docente alfabetizadora al tiempo que como lectora. En efecto, a lo largo de mi actividad he observado que los niños que se encuentran en los primeros años de la escolaridad recurren a diversos medios para indicar el final de sus textos. Se trata de procedimientos que también son utilizados en los diarios y revistas para indicar que los artículos han concluido. Sin embargo, la diversidad de procedimientos y recursos usados por los alumnos me llevaron a investigar más profundamente las modalidades de marcación del final del texto en sus producciones literarias.

El objetivo de esta investigación fue comprobar cómo se da la aparición de esta marca en los textos de los niños que se encuentran en proceso de alfabetización. Del mismo modo, esperaba registrar los procedimientos adoptados y conocer la justificación que dan ellos mismos para su uso.

El contexto de la investigación

La investigación que dio origen a este trabajo partió del análisis de textos de mis propios alumnos. Al revisar sus producciones, observé que, aun cuando pertenecían al mismo grupo, mostraban distintos niveles de adquisición de las convenciones de la presentación textual. Esta comprobación dio lugar a la siguiente pregunta: ¿Tendrá el sistema formal de presentación textual una psicogénesis?

Con esta preocupación central se emprendió la investigación, cuyo foco era la adquisición de la lengua escrita desde el punto de vista de la teoría psicogenética (Piaget, 1990) con el aporte de la lingüística textual (Fávero y Koch, 1994; Koch, 1993; Koch y Travaglia, 1993). En este sentido, entiendo por “sistema formal de presentación textual” aquel que reúne los aspectos relacionados con la presentación de un texto escrito, exceptuando la ortografía (Ferreiro y Teberosky, 1985). Esto es: la puntuación, el uso de mayúsculas, la separación entre palabras y frases, los márgenes, elementos paratextuales como títulos y subtítulos, así como

el trazado de líneas y letras y la diagramación. Los llamaré “aspectos formales”.

Por otro lado, la perspectiva de la producción/interpretación general que dirigió esta investigación se inserta, de manera amplia, en el concepto de *letramento* (Matencio, 1994, Tfouni, 1994), según el cual se entiende al niño como “ciudadano activo” (Ferreiro, 1995) —es decir, al mismo tiempo lector y escritor: intérprete y productor de textos— protagonista de una relación interactiva y creativa con el texto (Charmeux, 1994; Jolibert, 1994a, 1994b; Kaufman, 1994). Dentro de esta perspectiva, los aspectos formales son componentes del texto y, por tal razón, absolutamente necesarios para la producción de sentido por parte del escritor-productor y del lector-intérprete de un texto. En este sentido, para los objetivos de la investigación era necesario entender cómo ocurre, desde el punto de vista psicogénético, la interacción del niño con los textos, tanto en la escritura como en la lectura.

El objetivo general de la investigación fue entonces el de establecer la psicogénesis del sistema formal de la presentación textual, lo cual implica comprender cómo el niño imprime *indicaciones* (Charmeux, 1994; Jolibert, 1994a) en su texto y cómo las interpreta en el texto de otro.

La información se relevó a partir de entrevistas en una escuela de la red pública provincial de Porto Alegre/RS, en Brasil. El universo estaba compuesto por 91 niños de 5 a 8 años, divididos del siguiente modo: 12 niños del nivel B del Jardín (preescolar), 61 niños de los tres grupos de primer año de la Educación Básica y 18 niños de segundo año de la Educación Básica. La investigación acompañó el año lectivo (marzo a diciembre) de 1995.

Las entrevistas se aplicaron individualmente, mediante el método clínico crítico de Piaget (1982) y bajo el precepto de respetar en todo momento al niño en su proceso de *letramento*, es decir como “ciudadano” que construye el conocimiento (Piaget, 1980).

Con el propósito de favorecer la interacción del niño con el objeto de conocimiento, es decir el sistema formal de presentación textual en sus formas más variadas, la investigación se desarrolló en las siguientes seis fases consecutivas:

- I) Dictado de 5 palabras y de 3 frases.
- II) Montaje de frases a partir de tarjetas que presentaban palabras y signos de puntuación.
- III) Dictado de 5 palabras y de 3 frases (reaplicación).
- IV) Escritura libre de un texto.
- V) Exploración de los aspectos formales de la presentación textual en una serie de libros de literatura infantil.
- VI) Escritura de una historia narrada por el docente.

Como se puede verificar, a lo largo de las distintas fases, el foco de las entrevistas iba desplazándose del nivel microtextual (en este caso, las palabras y las frases) al nivel macrotextual (los textos y los libros).¹ Con la finalidad de analizar la producción/interpretación textual de los niños, los resultados fueron agrupados en tres categorías de análisis: resultados, procedimientos y conceptos.

Para el análisis de los resultados se utilizaron cuatro instancias explicativas derivadas de los objetivos específicos. La primera se refiere al desarrollo cognitivo, lo cual permitiría analizar cómo se da el proceso de construcción del conocimiento relacionado con la presentación textual, incluido dentro de un plan más global del desarrollo (Piaget, 1980; Piaget e Inhelder, 1986, s/f). La segunda instancia se relaciona con la construcción de “los posibles”, y busca aprehender los comportamientos que dan cuenta de las estrategias y procedimientos de los niños en busca de sentido para los indicios (aspectos formales) que encuentran en el texto. El tercer momento se refiere al proceso de “toma de conciencia” de los niños sobre sus actos de escritura y lectura, en particular sobre aquellos que favorecen la adquisición del sistema formal de presentación textual. La cuarta instancia analiza el proceso de reflexión que busca las razones de validación y justificación del sistema formal de presentación textual, como parte del sistema mayor de producción de sentido implicada

en las relaciones interindividuales (Piaget, 1973, 1977a).

A continuación, se exponen los resultados generales de esta investigación, es decir los niveles de desarrollo establecidos para la psicogénesis del sistema formal de presentación textual:

- ◆ Casos preliminares: No aparece la necesidad de utilizar un sistema formal de presentación textual.
- ◆ Subnivel 1A: Aparece la sensibilidad a la existencia/necesidad del uso de un sistema formal de presentación textual. El niño no conoce la convención. Están presentes seudonecesidades y pseudoimposibilidades.²
- ◆ Subnivel 1B: Hay mayor sensibilidad frente a la utilización del sistema formal de presentación textual. El niño se inicia en el conocimiento de la convención y se libera de las seudonecesidades y pseudoimposibilidades.
- ◆ Subnivel 2A: Hay mayor autonomía en la utilización del sistema formal de presentación textual, con exploración de las posibilidades abiertas por el dominio de la convención.

Esta misma psicogénesis pudo determinarse en cada uno de los diversos aspectos formales investigados. En lo que se refiere puntualmente a la marcación de final del texto, durante las fases IV, V y VI de la investigación realicé a los alumnos algunas preguntas sobre esta característica de la presentación textual. A partir de las entrevistas, del análisis de los textos y de la observación de los actos de escritura, fue posible establecer específicamente la psicogénesis de la marca final del texto, tal como la presento, en forma resumida, a continuación.

Casos preliminares

En los casos preliminares, no hay ninguna marca en el final del texto. Efectué un examen en todos los textos de la fase IV y de la fase VI (véase cuadro 1).



Cuadro 1: Tabulación de la ausencia de la marca final del texto (fases IV y VI).

GRUPO	FASE IV		FASE VI	
	Nº alumnos	Sin marca	Nº textos	Sin marca
JB1 + JB2 (Dos grupos de preescolar)	12	09	20	15
11 + 12 + 13 (Tres grupos de primer año)	55	26	94	09
21 + 22 + 23 (Tres grupos de segundo año)	17	02	23	—
TOTAL	84	37	137	24
PORCENTUALES	100	44,0	100	17,5

Los datos de este cuadro demuestran que en la fase IV (escritura libre), el 44% de los niños no utilizó ninguna marca en el final del texto. Asimismo, en la fase VI (escritura de un relato ya narrado), este número bajó al 17,5%. Analizando los diferentes grupos, se observa que en el nivel B del Jardín (preescolar), este número se mantuvo igual en las fases IV y VI: el 75% de los niños no puso marcas. En primer año, se constata una curva decreciente: del 47,2% de los niños en la fase IV, al 9,5% en la fase VI; la cantidad de niños que no pusieron marca en el final de su texto disminuyó notablemente. Los números más sorprendentes se observan en segundo año, pues en la fase IV solo dos niños (el 11,7%) no marcaron el final del texto. Considerando que la fase IV se dio en la mitad del año escolar, la exposición de estos niños a la alfabetización sistemática no fue suficiente para que incluyesen marcas de finalización en sus textos.

¿Cuáles son las concepciones de los niños que no marcan los finales de los textos? Los niños afirman que no es necesario marcar el final del texto “porque él paró aquí” (ARIJB1),³ es decir que el lector sabrá que el texto acabó solo porque no aparecen más letras. En otros casos, “porque está en el final” (ARIJB1), o “porque no tiene más ninguna letra” (MAYJB2). Para

ellos, quien escribe cumple su parte al terminar de escribir y le corresponde al lector “saber” que el texto acabó (haré comentarios sobre este asunto más adelante).

Subnivel 1A

Como indicamos antes, a partir del subnivel 1A, aparece la necesidad de marcar el final del texto, ya que los niños *dicen* que necesitan demostrar al lector que el texto acabó. Esta marca aparece seudonecesariamente, como si un punto simple no fuese suficiente. Los niños adoptan, entonces, marcas diferentes de las que existen en el texto, porque creen que “es necesario mostrar que el texto acabó marcando el final de una forma ‘diferente’”, lo que consiste en una seudonecesidad. Los procedimientos de marcación, en los que los niños mostraron mucha creatividad, fueron los siguientes:

Procedimientos para poner "marcas" al final del cuerpo del texto

- Escritura de palabras ad hoc: FIN (en un texto de jardín nivel B y dos textos de primer año: uno de la fase IV y uno de la fase VI);



FINAL (en un texto de primer año, en la fase VI); "TME" por "terminé" (en un texto de primer año, en la fase IV). En este caso, el niño no pone ninguna señal de la puntuación después de la última palabra del texto y sólo escribe la palabra citada en la línea siguiente u otro lugar de la hoja.

- Colocación de un punto más grueso. Este aparece escrito de forma tal que resulta mucho más grande que los otros puntos que hay en el mismo texto (en la fase IV: seis textos de primer año y dos de segundo año; en la fase VI: diez textos de primer año y uno de segundo).
- Un punto con una carita sonriente (en un texto de segundo año, en la fase VI; véase el cuadro 4, más adelante).
- Dos puntos (un texto del jardín nivel B y en cuatro textos de primer año, todos en la fase VI).
- Un signo de exclamación (un texto de primer año en la fase IV; dos textos de primer año en la fase VI).
- Una línea vertical (dos textos del jardín nivel B en la fase VI).
- Rayas en la línea final del texto o el subrayado de todas las letras de las palabras finales del texto, letra por letra (un texto de jardín nivel B en la fase VI).

Por el relevamiento efectuado, el procedimiento más común es poner el punto en el final del texto de una forma más gruesa (presente en 19 textos). El siguiente es el extracto de la entrevista realizada a uno de los niños que utiliza este recurso:

V: ¿Este punto aquí, de [leo:] "de Navidad" es el punto del final de la historia o es el punto del final de la línea como los otros?

VIN12: Es el punto final de la frase... de la historia... de la frase y de la historia.

V: ¡Ah! Es de las dos cosas. Estos aquí, en los finales de las líneas son de finales de frases y aquí este en el final aquí, de las dos cosas: es el final de la frase y el final de la historia...

VIN12: Es.

V: ¿Es esto?

VIN12: Es que es más grande (espesa el punto que había hecho inicialmente).

V: Lo estás haciendo más grande. ¿Por qué?

VIN12: ¿Ah?

V: ¿Por qué lo estás haciendo más grande?

VIN: Es porque es el final de la frase y de la historia.

La seudonecesidad es evidente en la respuesta final, es decir, como ese punto tiene el estatuto del final de la frase y de la historia, "necesita" ser más grande que los demás puntos.

Subnivel 1B

Dado que la característica del subnivel 1B es la liberación de seudonecesidades y pseudoimposibilidades respecto del sistema formal de presentación textual, se analizaron detenidamente los textos de los niños para observar qué sucede en este momento en cuanto a la marca del final del texto.

Los niños que antes colocaban alguna "marca" diferenciada en el final del texto, ahora lo concluyen con el mismo punto con el que suelen acabar las frases. En las entrevistas sostienen que el punto –de la misma manera que en el final de la frase– es suficiente "porque aquí está el punto final y yo escribí todo" (AND13), "solamente va a saber [el lector], porque tiene punto final y no hay más nada escrito" (LAU22). Es decir, los niños comienzan a dominar la convención.

Este fue el grupo más numeroso de niños. En efecto, en la fase IV, surgen 19 textos de primer año y 12 de segundo año con un punto en el

final del texto. En la fase VI, este número sufrió un adelanto extraordinario, en función del progreso de la puntuación. Así, en primer año, hubo 63 textos con el final del texto marcado con el mismo punto del cuerpo del texto y, en segundo año, aparecieron 17 textos.

Subnivel 2A

En el subnivel 2A, los niños adoptan un procedimiento que puede parecer, a primera vista, determinado por una seudonecesidad; sin embargo, existe una diferencia sutil. Los niños ponen un punto en el final del texto (idéntico a los demás puntos del texto) y después de este punto, escriben la palabra FIN. Este procedimiento fue utilizado por los niños de primero y segundo año. En primero, esto apareció en 3 textos y en segundo, en 4 textos. Hubo niños que escribieron la palabra FIN más de una vez después del punto final del texto. En un texto de primer año, la palabra fue escrita dos veces y en un texto de segundo año, tres veces.

En la entrevista con un alumno de primer año se ejemplifica la diferencia de procedimiento de este subnivel, puesto que aparece otra preocupación en el niño:

V: ¿Consideras que tu amiguito va a saber que la historia acabó?

BRU13: (Hace una señal afirmativa.)

V: ¿Por qué consideras que va a saber?

BRU13: ¡Porque sí!

V: ¿Cómo porque sí?

BRU13: ¡Ah! ¡Espere un poco! ¡Falta una cosa!

V: ¿Qué es?

BRU13: (escribe la palabra FIN en el final del texto)

V: ¡Ué! ¿Por qué hiciste esto?

BRU13: Fin, aquí. Porque acabó la historia. Fin.

V: Consideras, entonces, que si no tiene la palabra *fin*, ¿tu amiguito no va a saber que acabó la historia?

BRU13: Va, sí, pero es solo para evitar, ¿sabe?

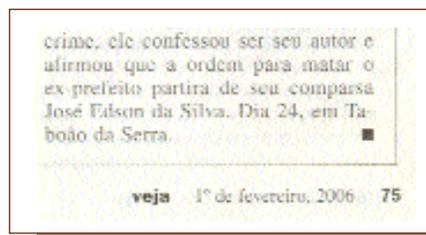
V: ¡Ah! Para evitar que él no lo logre, por eso escribiste FIN...

En este caso, el niño escribe la palabra *fin* además del punto, para ayudar a su amiguito a identificar el final del texto. El niño, entonces, piensa en su lector y procura darle todas las indicaciones necesarias. Otro niño no fue tan explícito: “uno pone una cantidad de cosas [escritas] para hacer como se dice [= mostrar que acabó la historia]” (GAB22). Sin embargo, la idea es la misma.

Para algunos niños, en la fase V, propuse una pregunta complementaria buscando enfocar la marca del final del texto en el texto de otro: “¿Te parece que la persona que escribió la historia necesita hacer algo para mostrar que la historia acabó?”. Algunos niños respondieron afirmativamente diciendo: “*Fin*. Hay que escribir *Fin* abajo” (GUI11).

Es evidente, entonces, que se forma una relación necesaria entre escribir el final de un texto y tomar todas las medidas para que ese final quede bien identificado. Algunas veces, no es necesario escribir la palabra *fin*. Por ejemplo, al dejar un espacio en blanco después del final del texto también se ayuda al lector a identificar el final. Otras veces, se colocan símbolos (como corazones) o palabras después del punto para dar esa indicación al lector.

Como ejemplo de esta preocupación por el lector, presento algunos casos tomados de las revistas de circulación nacional, en las cuales observé que los cuidados hacia el lector también atañen a la marca del final del texto, en la que se utilizan símbolos diversos. Por ejemplo, una revista semanal utiliza en todos los finales de texto un ■ en noticias, columnas, artículos de fondo, etc. (véase el ejemplo 1), mientras que una revista mensual utiliza en los finales del texto, un O con la primera letra del nombre de la revista (véase el ejemplo 2).



Ejemplo 1: *Veja*, São Paulo, N° 1941, 1 de febrero de 2006, p. 75.

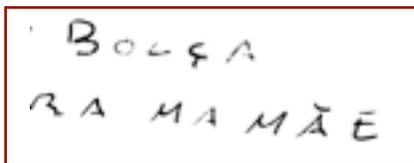


Ejemplo 2: *Superinteressante*, São Paulo, N° 221, 16 de diciembre de 2005, p. 65.

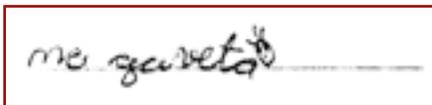
En virtud de lo presentado, puedo afirmar que la psicogénesis de la marcación del final del texto se da, entonces, a través del siguiente camino:

- *Casos preliminares:* No tiene ninguna marca en el final del texto (ejemplo 3).
- *Subnivel 1A:* La marca del texto es determinada por seudonecesidades y seudoimposibilidades (ejemplo 4).
- *Subnivel 1B:* Las seudonecesidades y seudoimposibilidades empiezan a desaparecer, en tanto la marca del final del texto coincide exclusivamente con el punto final de la última frase (ejemplo 5).
- *Subnivel 2A:* La colocación de otros indicadores ocurre después del punto del final del texto, para ayudar al lector a identificar el final del texto (ejemplo 6).

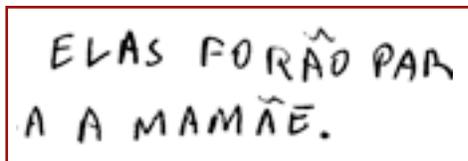
A continuación, se presentan ejemplos representativos de cada subnivel:



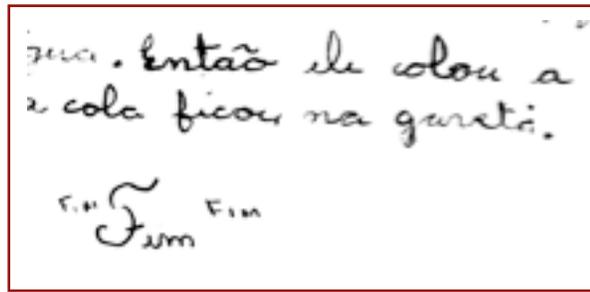
Ejemplo 3: Casos preliminares.



Ejemplo 4: Subnivel 1A.



Ejemplo 5: Subnivel 1B.



Ejemplo 6: Subnivel 2A.

Esta “colocación/no colocación” de la marcación del final del texto está determinada por la representación que el niño se hace del lector. Esta representación también pasa por una psicogénesis, como veremos a continuación.

Psicogénesis de la representación de la figura del lector

Durante las primeras entrevistas, los niños trajeron para el encuentro obligatorio en las sesiones de lectura/escritura, una tercera persona en la figura del posible o probable lector. En este sentido, sería posible afirmar que siempre que el niño escribe piensa en su lector. Al parecer, esta condición acaba por establecer entre ellos una relación de complicidad de base cooperativa, cuyo efecto se explicita en la necesidad de construir un sistema de señalización que auxilie al lector en la intercomprensión. Sin embargo, así como a lo largo de la psicogénesis el niño concibe de diferentes formas la actualización de las indicaciones que hace en su texto –por ejemplo, la colocación (o no) de la marca del final del texto– este lector asume también diversos contornos, según el nivel en que el niño está en la psicogénesis.

Así, mientras que en los niveles iniciales cree que no necesita dar ninguna indicación para su lector pues él “sabe” todo, ya hacia el final del proceso, el niño puede reconocer en este lector un estatuto de ignorancia y se esfuerza para darle un mayor número de indicaciones.



Cuadro 2: Evolución de la necesidad de marcar el final del texto.

CASOS PRELIMINARES	SUBNIVEL 1A	SUBNIVEL 1B	SUBNIVEL 2A
<i>Lector:</i> es omnisciente. "Sabe" que es el final del texto.	<i>Lector:</i> es omnisciente. "Sabe" que es el final del texto, pero necesita indicaciones no convencionales.	<i>Lector:</i> principio de la pérdida de la omnisciencia. Comienza "a no saber" cuál es el final del texto y necesita indicaciones convencionales.	<i>Lector:</i> no es omnisciente. "No sabe" que es el final del texto. Necesita indicaciones más allá de las indicaciones convencionales.
<i>Escritor:</i> no es necesario poner marcas en el final del texto. La marca del final del texto es superflua.	<i>Escritor:</i> es necesario poner las marcas (no convencionales) en el final del texto.	<i>Escritor:</i> es necesario marcar el final del texto convencionalmente.	<i>Escritor:</i> es necesario marcar el final del texto convencionalmente agregando otras señales después.
<i>Texto:</i> ausencia de la necesidad de un sistema formal de la presentación textual.	<i>Texto:</i> la presencia de los aspectos formales está determinada por seudonecesidades y seudoimposibilidades.	<i>Texto:</i> las seudonecesidades y las seudoimposibilidades empiezan a desaparecer.	<i>Texto:</i> hay presencia de un sistema formal de presentación textual.
<i>Convención:</i> desconocimiento.	<i>Convención:</i> desconocimiento.	<i>Convención:</i> principio de dominio. Principio de descubrimiento de la convención facilitadora de la relación lector/escritor.	<i>Convención:</i> se abre la exploración de las posibilidades. Mayor uso de la convención como facilitadora de la comunicación.

Tanto en los casos preliminares como en el subnivel 1A, el niño está aún inmerso en el egocentrismo: aunque tenga en cuenta a su lector, es incapaz de proceder a una diferenciación entre él mismo y el otro; por eso se representa a su lector como si fuese "omnisciente" y supiera todo lo que él sabe.

En los casos preliminares, si el escritor "sabe" cuál es el final del texto, su lector también lo "sabe". Por esta razón, no necesita darle indicaciones en su texto.

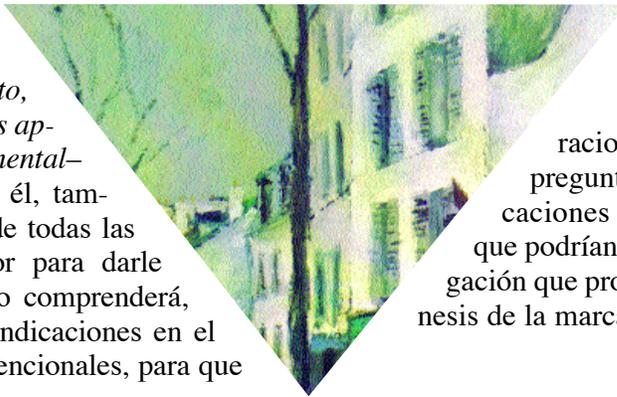
En el subnivel 1A, el niño todavía cree que el lector "sabe" cuándo es el final del texto, pero necesita marcarlo de todos modos. Como desconoce la convención, esta marcación se

realiza mediante formas gráficas no convencionales (símbolos y/o figuras).

Con la declinación del egocentrismo, y en la medida en que se procesa la diferenciación "yo/otro", va a aparecer, en el subnivel 1B, la necesidad de utilizar algún sistema de señalización como auxilio de la relación entre el escritor y el lector. El niño se da cuenta de que existe una convención, pero como se encuentra todavía en el período de transición entre un fuerte egocentrismo y su declinación, la relación con su lector aún no es de "cooperación". Por esta razón, pone solamente el punto en el final del texto.

En el subnivel 2A, ya descentralizado y colocándose en el lugar de su lector, el niño –en

un proceso de aumento creciente de la socialización del pensamiento, que lo hace cada vez más apto para la cooperación mental—entiende que, así como él, también su lector necesita de todas las indicaciones del escritor para darle sentido al texto. El niño comprenderá, cada vez más, que las indicaciones en el texto necesitan ser convencionales, para que su lector comprenda.



dinación, con miras a la cooperación.

A partir de las consideraciones presentadas, surge la pregunta: ¿cuáles son las implicaciones para la alfabetización que podrían derivarse de una investigación que procuró estudiar la psicogénesis de la marcación del final del texto?

La declinación del egocentrismo también favorecerá la coordinación de los “observables” (Piaget, 1985: 126). Así, cuanto más socializado es el pensamiento del niño, mayor (y mejor) podrá ser su interacción con los portadores de texto de la comunidad, a punto de identificar en ellos, además de las convencionales, otras clases de marcas, y apoderarse de estas actualizaciones. De ahí, las aplicaciones observadas en los textos de los niños. Al mismo tiempo, el crecimiento del sentido de la reciprocidad, a partir del crecimiento de la capacidad de diferenciación yo/otro y de la coordinación de sus puntos respectivos de visión, perfeccionará la sensibilidad del niño para las relaciones escritor vs. lector.

Se considera, entonces, que la sensibilidad en relación con el uso de un sistema formal de presentación textual depende mucho de la consideración del lector. Pero, si, por una parte, depende de las relaciones de reciprocidad y de cooperación en las relaciones interindividuales, por otra es también un factor crucial en el proceso de instauración de estas mismas relaciones, contribuyendo, en proporción inversa donde se hace más aguda, a la disminución del egocentrismo infantil.

En cuanto a las relaciones interindividuales, hay un desarrollo también de la calidad de estas relaciones, en términos de actitudes de cooperación y de reciprocidad. Si, desde el comienzo, estas relaciones de cooperación y reciprocidad se establecen con dificultad por la indiferenciación de puntos de vista entre “yo” y el “otro”, con la declinación del egocentrismo y el surgimiento de las funciones constitutivas —*dando cuenta de una capacidad operatoria creciente—* se crean las condiciones de diferenciación yo/otro, la identificación de las diferentes perspectivas, así como la necesidad de su coor-

Implicaciones para la alfabetización

Si se considera que la psicogénesis del sistema formal de presentación textual es definida por una tensión entre la imposición de ese sistema, introducido por el ambiente social (profesor, familia/comunidad, portadores del texto) y la construcción que el niño necesita efectuar para apoderarse de los aspectos formales, pasa a ser importante favorecer la exposición del niño al lenguaje escrito (los “observables”), tanto en lo que se relaciona con la recepción como con la producción de textos.

El proceso de construcción del sistema formal de presentación textual es activo. Los niños se esfuerzan por usar los aspectos formales y por interpretar su uso por parte del “otro”. Es necesario darle más atención a este “ciudadano cognoscente”, buscando entender cómo piensa y por qué lo hace de esa forma. Esta atención daría lugar a una nueva posición en el aula; se debería desafiar al niño para que interactúe con este sistema en las situaciones más variadas posibles:

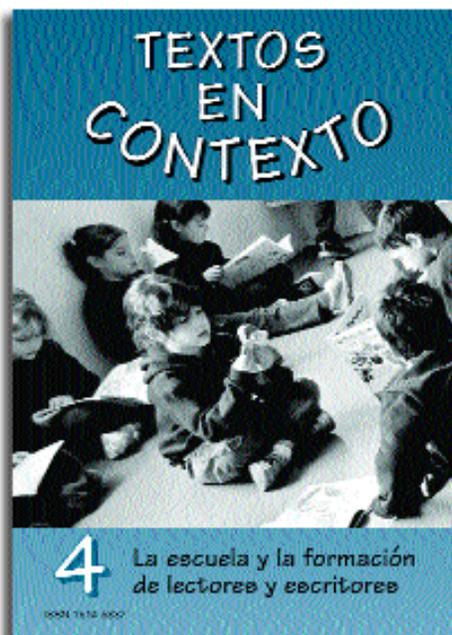
- a) Propiciar la exploración de libros infantiles. Estos son muy ricos en marcaciones de ese tipo y algunos de ellos permiten un verdadero conocimiento de las diferentes modalidades de presentación gráfica. Esta exploración puede suceder, también, cuando los niños leen solos.
- b) Aprovechar la pizarra del aula para favorecer la interacción de los alumnos con los textos. La pizarra es uno de los pocos portadores de texto con los cuales algunos niños (en especial, los de sectores populares) tienen contacto. Entonces, los profesores podrían también aprovechar esta ventaja, más allá de cualquier otra situación de escritura-/lectura: cuando escriben en la pizarra y

cuando leen lo que escriben, los profesores son vistos por todos los alumnos como “es-cri-tores” y “lectores”. En función de esto, los aspectos formales que ellos utilizan (o no) serán también los “observables” con los cuales los niños interactuarán, o no. Esto implica, en último caso, que toda situación de escritura/lectura será siempre una situación de interacción del niño con el sistema formal de presentación textual, en general, y con la marca del final del texto, en particular. Por eso, es importante que el profesor utilice las marcas del final del texto de manera bien evidente cuando escribe en la pizarra.

- c) Utilizar otros portadores menos convencionales. En las salas de clase de la Educación Infantil y de la Educación Básica, los carteles exhibidos/producidos constituyen recursos muy utilizados. También se pueden emplear para explorar diversos aspectos del sistema formal de la presentación textual; asimismo estos materiales exhibidos/producidos se constituyen en portadores que pueden ser explorados de forma productiva.

- d) Introducir “desequilibrios” (Inhelder, Bovet y Sinclair, 1977) en las concepciones de los niños. Por ejemplo, al planificar las “mini-lecciones” (Calkins, 1989) a través de las cuales se muestran los aspectos formales de la presentación textual, los profesores podrían intentar provocar esos “desequilibrios” a través de la exploración de portadores de texto, principalmente si se proponen sacudir las “certezas subjetivas” de los niños (seudonecesarias y pseudoimposibles), para favorecer la exploración de los posibles. En este aspecto, cabe destacar, por ejemplo, la importancia del trabajo con las marcas de los finales de los textos en reportajes de revistas y diarios, así como del análisis de su relación con la producción de sentido por parte del lector.

Todas las situaciones expuestas necesitan de un cuidado especial en la forma en que se las trabaja con los niños. Más que acentuar la idea de que “todo el texto debe tener una marca del final”, que acaba constituyendo para ellos como una “regla” o una “orden” dada por el profesor y que necesitan respetar, es necesario llevar a los niños al descubrimiento de la utilidad de la marcación del final del texto.



Reimpresión

La escuela y la formación de lectores y escritores

PEDIDOS A:

Asociación Internacional de Lectura - Lavalle 2116, 8° B
C1051ABH Buenos Aires, Argentina

Telefax: (011) 4953-3211 - Fax: (011) 4951-7508 - E-mail: lecturayvida@ira.org.ar

En este sentido, esta investigación permitió rescatar la importancia de la representación de la figura del lector como un factor primordial para la apropiación del sistema formal de presentación textual. O, en otras palabras, el motor de la apropiación de este sistema debería ser siempre la relación “escritor vs. lector”.

Así, cuando el niño comprenda el papel del “otro”, entenderá que ambos deben dominar el sistema formal de la presentación textual por igual. En este caso, el niño entenderá que su lector necesita que el escritor marque el final del texto, de modo que el lector pueda entender que el texto acabó (sin tener que dar vuelta la página para confirmarlo), de la misma manera que él, al leer un texto, necesita que el escritor haya marcado el final para no tener la necesidad de dar vuelta la hoja para verificar si el texto continúa en la página siguiente.

Con un pensamiento más socializado, el niño podrá, gracias a la descentralización, utilizar más ampliamente este sistema formal; incluso con una mayor toma de conciencia de que la marca del final del texto, por ejemplo, sirve para facilitar la relación entre el escritor y su lector. En este momento se dará, entonces, el “respeto mutuo” (Piaget, 1973: 147) entre el escritor (que también es un lector) y su lector (que también es un escritor).

Notas

1. A propósito, aunque no tenga una relación directa con el asunto enfocado, los procedimientos referidos al dictado de palabras y frases fueron importantes para la comparación entre la psicogénesis de la ortografía (Ferreiro, 1987a, 1987b, 1987c, 1993, 1995, Ferreiro y Palacio, 1987, Teberosky, 1994) y la del sistema formal de la presentación textual.
2. Las “seudonecesidades” (Piaget, 1985, 1986) se constituyen en “confusión entre lo que es general y lo que es necesario; por otra parte, en la indiferenciación entre lo que es efectivo y lo que es normativo” (Piaget y García, 1987: 67). Y la “seudoimposibilidad”, que “es complemento de la seudonecesidad” (Piaget, 1985: 31), se constituye en la imposición de “prohibiciones” (Piaget y García, op. cit.).

3. Para identificar a los niños preservando su anonimato se adoptó un sistema de siglas, similar a la medida adoptada por Piaget e Inhelder (s/f). De acuerdo con este sistema, se utilizan las tres primeras letras del nombre de pila (ANE para Anelise) y se agrega la primera letra del apellido si los nombres son iguales (LUCS para Lucas Silva y LUCP para Lucas Pereira, dos nombres ficticios).

A este “nombre” se le agregó la identificación del grupo al que pertenecía. Verifiqué que el sistema alfanumérico facilitaba sobremanera la identificación de los grupos de los niños, por este motivo lo extendí a los niños de jardín de infantes nivel B (JB1 y JB2) y de segundo año (21, 22 y 23).

Referencias bibliográficas

- Calkins McCormick, L. (1989). **A arte de ensinar a escrever**. Porto Alegre: Artes Médicas. [The Art of Teaching Writing, 1986.]
- Charmeux, E. (1994). **Aprender a ler: vencendo o fracasso**. São Paulo: Cortez. [Apprendre à lire: échec à l'échec, 1994.]
- Fávero Lopes, L. y Koch, I. (1994). **Linguística textual: introdução**. São Paulo: Cortez.
- Ferreiro, E. (1987a). **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez-Autores Associados. [La alfabetización en proceso. El proceso de alfabetización, Buenos Aires, CEDAL, 1986.]
- Ferreiro, E. (1987b). “O que está escrito em um frase escrita?: uma resposta desenvolvimentista” [“What is written in a written sentence? A development answer”, 1978.] En Luci Leite Banks (org.), **Piaget e a escola de Genebra**. São Paulo: Cortez.
- Ferreiro, E. (1987c). **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez-Autores Associados.
- Ferreiro, E. (1993). **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez.
- Ferreiro, E. (1995). “Desenvolvimento da alfabetização: psicogênese”. En Yetta M. Goodman (org.), **Como as crianças constroem a leitura e a escrita: perspectivas piagetianas**. Porto Alegre: Artes Médicas. [Los niños construyen su lectoescritura, Buenos Aires, Aique, 1991.]

- Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (coords.) (1987). **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. Porto Alegre: Artes Médicas. [Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura, Buenos Aires, Siglo XXI, 1982.]
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1985). **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas. [Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño, Buenos Aires, Siglo XXI, 1979.]
- Ferreiro, E. et al. (1979). **El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura**. México: Dirección General de Educación Especial.
- Inhelder, B.; Bovet, M. y Sinclair, H. (1977). **Aprendizagem e estruturas do conhecimento**. São Paulo: Saraiva. [Apprentissage et structures de la connaissance, 1974.]
- Jolibert, J. (coord.) (1994a). **Formando crianças lectoras**. Porto Alegre: Artes Médicas. [Former des enfants lecteurs, 1984.]
- Jolibert, J. (coord.) (1994b). **Formando crianças produtoras de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas. [Former des enfants lecteurs de textes, 1991.]
- Kaufman, A. M. (1994). **A leitura, a escrita e a escola: uma experiência construtivista**. Porto Alegre: Artes Médicas. [La lecto-escritura y la escuela, 1988.]
- Koch, I. (1993). **A coesão textual**. São Paulo: Contexto.
- Koch, I. y Travaglia, L. C. (1993). **A coerência textual**. São Paulo: Contexto.
- Matencio Meirelles, M.de L. (1994). **Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento**. Campinas: Mercado de Letras-Autores Associados.
- Piaget, J. (1973). **Estudos sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense. [Études sociologiques, 1965.]
- Piaget, J. (1977a). **O julgamento moral na criança**. São Paulo: Mestre Jou. [Le jugement moral chez l'enfant, 1932.]
- Piaget, J. (1977b). **A tomada de consciência**. São Paulo: Melhoramentos-EDUSP. [La prise de conscience, 1974.]
- Piaget, J. (1978). **Fazer e compreender**. São Paulo: Melhoramentos-EDUSP. [Réussir et comprendre, 1974.]
- Piaget, J. (1980). **Lógica e conhecimento científico**. vol. 1. Porto: Civilização. [Logique et connaissance scientifique, 1967.]
- Piaget, J. (1982). **A representação do mundo na criança**. Rio de Janeiro: Record. [La représentation du monde chez l'enfant, 1926.]
- Piaget, J. (1986). **O possível e o necessário: evolução dos necessários na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas. [Le Possible et le Nécessaire. L'évolution des possibles chez l'enfant, 1981.]
- Piaget, J. (1985). **O possível e o necessário: evolução dos possíveis na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas. [Le Possible et le Nécessaire. L'évolution du nécessaire chez l'enfant, 1983.]
- Piaget, J. (1990). **Epistemologia genética**. São Paulo: Martins Fontes. [L'épistémologie génétique, 1970.]
- Piaget, J. y García, R. (1987). **Psicogênese e história das ciências**. Lisboa: Dom Quixote. [Psychogénese et histoire des sciences, 1983.]
- Piaget, J. e Inhelder, B. (s/f). **A origem da idéia do acaso na criança**. Rio de Janeiro: Record. [La genèse de l'idée de hasard chez l'enfant, 1951.]
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1986). **A psicologia da criança**. São Paulo: Difel [La psychologie de l'enfant, 1966.]
- Teberosky, A. (1994). **Aprendendo a escrever: perspectivas pedagógicas e implicações educacionais**. São Paulo: Ática. [Aprendendo a escrever, 1992.]
- Tfouni Verdiani, L. (1994). "A escrita: remédio ou veneno?". En Maria Amélia Azevedo y Maria Lúcia Marques (eds.), **Alfabetização hoje**. São Paulo: Cortez.

Este artículo fue recibido en la Redacción de LECTURA Y VIDA en agosto de 2004 y aceptado con modificaciones en febrero de 2005.

* Pedagoga. Especialista en Educación Preescolar. Magíster en Educación. Doctora en Educación. Investigadora de la Adquisición del Lenguaje Escrito. Directora Adjunta del Curso de Pedagogía de la Universidad Luterana de Brasil (ULBRA). Organizó en colaboración el libro *A criança de 0 a 6 anos e a Educação Infantil: um retrato multifacetado, publicado por la ULBRA.*