

## La copia del texto como indicador del aprendizaje de la lengua escrita en el niño

Jacques Fijalkow y Angeline Liva\*

Desde hace más de una década el tema de la apropiación de la lengua escrita ha vuelto a ser centro de las preocupaciones, tanto en el campo de la investigación como en el de las prácticas educativas. De ello han surgido cambios importantes no sólo en la manera de representarse dicho aprendizaje sino también en lo referente a su enseñanza.

El modo en que el niño aprehende la lengua escrita ha merecido un particular interés de parte de los investigadores mientras que los estudios referidos a los adultos son todavía muy raros. Numerosos trabajos han permitido ver que la representación que el niño se hace de la lectoescritura – que no se limita a ser muy diferente a la del adulto que sabe leer y escribir (Downing y Fijalkow, 1984)– tiene un desarrollo original. Gracias a esas investigaciones el trayecto seguido por el niño durante dicho desarrollo está cada vez mejor divulgado (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro y Gómez Palacio, 1982).

Sin embargo no se dispone todavía, que nosotros sepamos, de un solo trabajo que permita ver cómo evoluciona el sujeto desde los comienzos de su aprendizaje (principio de la enseñanza obligatoria para el niño y comienzo de los cursos de alfabetización para el adulto) hasta la etapa en la que ya dispone de un real dominio de la lengua escrita (fin de los dos primeros años de educación obligatoria para el niño y fin de los cursos de alfabetización en el adulto), o sea, un trabajo que permita seguir al sujeto a lo largo del período inicial de la enseñanza intensiva de la lengua escrita. Disponer de una obra de esas características nos parece importante en la medida en que permitiría tener una visión de conjunto sobre el desarrollo antes mencionado.

Hemos encontrado el fundamento de esta experiencia observando a niños sordos al copiar un texto. Se trataba de niños sordos profundos o graves, en su mayoría sordos de nacimiento y escolarizados en una institución bilingüe que daba gran espacio a la Lengua Francesa de Signos. Lo que nos ha sorprendido fue la dificultad que presenta esta tarea para los sujetos y su manera, inesperada para el observador, de cortar el texto. Esta situación nos ha parecido susceptible de constituir la labor buscada a condición de que la misma demuestre ser lo suficientemente apreciable como para poder ser utilizada a lo largo del período enfocado.

Esto significa considerar que la copia –lejos de ser la actividad puramente psicomotriz y mecánica como se la ve la mayoría de las veces– es, por el contrario, un comportamiento que depende de factores psicolingüísticos. Si esto es así, la copia de texto para sujetos en situación de aprendizaje sería reveladora del nivel de adquisición de la lengua escrita alcanzado por cada

---

\* Los autores pertenecen al equipo universitario de Investigación en Educación y Didáctica, de la Universidad de Toulouse Le Mirai, Francia. Traducción de Darcy E. Zúgaro, docente y traductora pública nacional.

individuo. Este es el principio básico que ha guiado la investigación. La misma tiene, por lo tanto, el objeto de ver si la copia de texto responde a nuestra expectativa, es decir, si es susceptible de constituir un indicador sobre el desarrollo de la lengua escrita válido para el período inicial de enseñanza.

Acorde con lo que conocemos, existen pocos trabajos que hayan tomado a la copia como indicador psicolingüístico. Rothkopf (1980) ha utilizado la copia de texto en ese sentido y, en nuestro equipo de investigación, Prêteur y Tellería Jauregui (1986) han publicado un primer estudio concerniente al aprendizaje de la lectura. En ambos casos la variable elegida es aquella que constituye la "retención de información visual" en la copia. En la investigación que aquí se presenta la perspectiva es diferente, la copia es analizada de manera esencialmente cualitativa con el propósito de ver si es susceptible de ser el indicador buscado. Este, en la práctica, sería un intento de ver si es posible distinguir niveles sucesivos de realización de la tarea y de explicar los comportamientos que los constituyen.

## **Metodología**

### *Sujetos*

Los sujetos provienen de dos grupos de niños del 1º y 2º año de la escuela elemental que participan de un proyecto de investigación-acción que estamos impulsando. Estos dos grados están situados en barrios populares y los niños pertenecen principalmente a medios sociales desfavorecidos<sup>1</sup>.

Una de las clases, que llamaremos clase A, cuenta con 20 niños de los cuales 4 son extranjeros (3 marroquíes y 1 laosiano). La edad promedio de los niños en el período observado es ligeramente superior a 6 años debido a la existencia de 6 repetidores. Esta clase está a cargo de una docente experimentada cuya eficacia pedagógica es reconocida y cuyo enfoque de la lengua escrita le da un amplio lugar al análisis fonético.

La otra clase, clase B, cuenta con 14 niños de los cuales 6 son extranjeros (4 gitanos españoles y 2 niños marroquíes). De los 8 restantes, 3 son gitanos cuya lengua materna es el francés. Debido a retrasos escolares de los 7 niños gitanos de la clase la edad promedio de los sujetos durante la experiencia es de 7 años. La docente a cargo tiene pocos años de experiencia y privilegia el sentido en su manera de enfocar la lectura. Por ausencia de esta docente, a partir del principio del segundo trimestre y hasta fin de año el grupo fue confiado a una joven residente debutante.

---

<sup>1</sup> Otros miembros de nuestro equipo de investigación han confeccionado dos juegos de protocolos utilizando textos diferentes pero la misma modalidad (método longitudinal, duración de la investigación, periodicidad, situación de observación).

Uno de ellos proviene de una muestra de niños del primero y segundo año de la escuela primaria. Incluye dos submuestras de niños sordos profundos y severos escolarizados en establecimientos y de niños de audición normal; estos últimos han sido además diferenciados en dos grupos en función del nivel alcanzado por el niño en su aprendizaje de la lengua escrita según la docente.

También fueron sometidas a este procedimiento muestras de jóvenes adultos en cursos de alfabetización o en preformación profesional. Se trata de trabajadores inmigrantes de ambos sexos, en su mayoría provenientes del Marruecos, del África Negra y de Portugal.

Consideramos a la población de estos dos grados como la típica de los grupos que presentan dificultades en el aprendizaje de la lengua escrita. Es por ello, además, que han sido elegidos para participar de un proyecto pedagógico. Por otra parte su misma participación en este proyecto las distingue de las otras clases del mismo medio.

### *Material escrito y contexto pedagógico*

El texto utilizado para esta población y a lo largo de esta experiencia (ver anexo) ha sido redactado por uno de nosotros de manera tal que su contenido pueda incentivar a los niños y que la lengua utilizada (estructura y largo de la frase, familiaridad del vocabulario) les sea accesible. Ninguna otra variable lingüística (representatividad en relación con el sistema gráfico o al sistema grafo-fonético de la lengua, por ejemplo, característica específica del francés, etc.) ha sido tomada en cuenta en esta fase de la investigación.

El texto fue presentado en letra cursiva. Se dio al niño total libertad en cuanto a la forma de escritura a utilizar. Todos los niños escribieron con letra cursiva.

La pedagogía puesta en práctica en ambas clases estimula a los niños a usar las dos formas de escritura, imprenta y cursiva, conforme a su empleo habitual en la vida social. Por lo tanto, al leer se ven enfrentados generalmente a textos en imprenta y al escribir los niños utilizan las más de las veces la forma cursiva de escritura. La situación creada a propósito de esta investigación no constituye sin embargo una situación extraordinaria porque las ocasiones de copiar un texto escrito en letra cursiva son frecuentes en la vida de la clase (por ejemplo, la correspondencia epistolar con otros grupos).

Por otro lado, las docentes de ambas clases han excluido de su pedagogía los tradicionales renglones de copia de letras y cualquier otro ejercicio de grafismos en estado puro. En el tema, se limitan a indicarle a los niños, en caso de necesidad, cuál es la mejor manera de trazar tal o cual letra.

### *Recopilación de datos*

La copia de texto consiste en presentar a la vista del sujeto un texto-fuente y pedirle que lo reproduzca en la hoja de papel, sin renglones, que se le ha dado.

En un primer momento el observador procede a una lectura del texto con el sujeto haciéndolo de manera que dicha lectura sea, en la medida de lo posible, realizada por el sujeto.

Durante la copia propiamente dicha el observador, provisto de otro ejemplar del texto-fuente, se coloca frente al sujeto; sigue con la vista lo que este último está escribiendo y, cuando el sujeto levanta la cabeza para ir a buscar la continuación del texto a copiar marca con un trazo vertical sobre su propio texto el punto en el que el sujeto se detuvo. De paso toma nota, también, de los diversos comportamientos verbales del sujeto.

Cuando la copia está terminada el texto del observador se encuentra segmentado según la manera en la que el sujeto ha aprehendido el texto-fuente. El observador dispone asimismo del texto copiado por el sujeto y de la lista de comportamientos verbales durante la experiencia.

La recopilación de datos se ha efectuado según el método longitudinal: la situación de copia fue repetida varias veces con los mismos sujetos de tal manera que se dispone de varios protocolos para cada uno, recopilados a razón de una vez por mes aproximadamente, a lo largo de dos años lectivos. La observación fue repetida nueve veces en la clase A y siete en la B.

Nos proponemos presentar aquí un primer intento de análisis de los primeros datos provenientes de esos dos grados. En efecto, hoy analizamos aquellos datos obtenidos exclusivamente durante la primera toma, que ha sido efectuada a lo largo del primer año lectivo, al principio del tercer trimestre.

#### *Método de análisis*

La observación de los fragmentos de texto retenidos por el sujeto en una sola vez muestra una gran diversidad: el sujeto puede copiar un fragmento de letra, una letra, una sílaba, etc.

Se elaboró una planilla de recuento cuyas columnas respondieron a los diferentes tipos de corte que se pudieron identificar. Se tuvo en cuenta, asimismo, la posición –inicial, media o final– en la que aparece la unidad. Por lo tanto, cada protocolo individual ha sido reproducido en la planilla de manera tal que posibilite seguir el desarrollo temporal de la copia y proceder a los distintos cómputos de las respuestas.

Para cada palabra del texto se calculó el número de niños que la habían aprehendido en una sola vez. Se han constituido así tres clases de palabras: Las 10 palabras con una frecuencia entre 16 y 29 han sido consideradas como fáciles (*a, le, à, l', et, les, se, est, il*); 9 palabras con frecuencia de 0 ó 1 han sido consideradas como difíciles (*poil, gris, Mistigri, attrape, cache, oiseaux, endormis, silencieusement*), y 7 palabras que aparecen entre 2 y 6 veces han sido consideradas como de mediana dificultad (*chat, mon, nom, arbre, son, grimpe*).

Se comprueba que la frecuencia con la que una palabra es copiada de una sola vez parece depender estrechamente del largo de la palabra: cuanto más corta es la palabra mayor es la frecuencia con la que es copiada de una sola vez. A la clasificación lingüística por longitud hemos preferido la clasificación psicolingüística por la frecuencia puesto que en el caso de las palabras de tres letras (*les, est, mon, son*) podemos hacer una diferenciación entre fáciles (*les, est*) y medianamente (*nom, mon, son*) y lo mismo para las palabras de cuatro letras (*chat, pail, gris*) en medianamente difíciles (*chat*) y difíciles (*pail, gris*).

Las formas gráficas idénticas (palabras que aparecen dos veces en el texto (*le, chat, Mistigri*) o semejantes (*le, l', à, a*) han sido tratadas como

unidades diferentes. En cada uno de esos casos la convergencia de las respuestas obtenidas nos ha permitido colocarlas sin problemas en la misma clase. Por otro lado, y salvo algunas excepciones, se podrá comprobar la correlación que tienen la frecuencia con la que una palabra es vuelta a copiar de una sola vez y su longitud: cuanto más corta es la palabra mayor es la frecuencia con la que se la vuelve a copiar de una vez.

Una vez completado este tipo de examen se ordenó a los sujetos en función del nivel estimado de su producción, luego se los clasificó en varios grupos. Encontramos dentro de un mismo grupo los niños que parecen tener una representación análoga de la lengua escrita y utilizar estrategias similares para copiar el texto. Otros análisis que han sido efectuados puntualmente, aparecerán a lo largo de la presentación de los resultados.

Los datos analizados hoy son los de observación y no los de experimentación. Se trata, además, de datos transversales y no longitudinales. Teniendo en cuenta esta doble limitación, tanto los niveles de desarrollo evidenciados como la explicación de los comportamientos que los constituyen deberían ser considerados como proposiciones provisorias, hipótesis cuya comprobación remite a otros métodos y a una ulterior etapa de esta investigación. En consecuencia los niveles definidos en este texto son susceptibles de una nueva discusión, principalmente después del análisis de producciones ulteriores de estos mismos niños y en segundo término luego del análisis de datos obtenidos con otras poblaciones. Este análisis sólo podrá ser considerado como admisible al final de experimentaciones específicas cuyo fundamento será indicado cada vez que sea posible.

## **Análisis de los resultados**

Examinaremos los resultados partiendo de los niños menos avanzados para ir hacia aquellos cuyo comportamiento durante la copia denota un mejor dominio de lo escrito.

**Nivel 1:** La construcción de unidades de lo escrito.

7 niños, 5 de la clase A y 2 de la clase B, presentan comportamientos que los distinguen de los otros en varios criterios.

### **El título**

Ej: Djamila escribe el título a la izquierda, aproximadamente al principio del renglón, luego se retracta y lo vuelve a escribir un poco más allá, en el medio del renglón, como en el modelo.

El hecho de volver a escribir un título que ya fue escrito –sabiendo el trabajo que esto representa para un niño pequeño– indica la importancia que tiene para ella la rectificación que ha efectuado. ¿Qué es lo que justifica semejante esfuerzo? Ese respeto a la forma del mensaje puede ser comprendido como una simple preocupación de conformidad formal de la copia con respecto al modelo, pero esta interpretación no nos parece suficiente dado el esfuerzo exigido. Nos parece más probable otra hipótesis: Si el



## Los espacios

Llaman la atención dos comportamientos particulares de los niños. En algunos casos los espacios entre dos palabras ("*inter-mots*") no son reproducidos en la copia.

---

Djamila: *Mouchat (Mon chat)*

---

En otros casos, ya no se trata de un espacio de menos sino de uno de más que aparece: el niño produce en la copia un espacio que no existía en el modelo, un espacio dentro de la palabra ("*intra-mot*"). En el conjunto de nuestros protocolos este comportamiento es más frecuente que el anterior.

---

Juan: *silén cieusement (Silencieusement)*

Gilbert: *en dormis (Endormis)*

Cedric A.: *ch at (Chat)*

Djamila: *Misti gris (Mistigris)*

*ca che (Cache)*

*atr ape (Attrape)*

---

Se pueden interpretar estos comportamientos en un marco perceptivo-motor y pensar, por ejemplo, que el niño –totalmente absorbido por la tarea perceptiva del transporte de los grafemas del modelo a la hoja y por la preocupación de la reproducción motriz de los mismos– presta menos atención a los desplazamientos de su mano sobre el soporte concreto lo que lo lleva a veces a olvidar un desplazamiento (un espacio de menos) y otras a desplazarse demasiado lejos (un espacio de más).

Pero también se pueden interpretar esos comportamientos dentro de un marco metalingüístico, más precisamente como la prolongación de las dificultades que, se sabe, tiene el niño para comprender lo que representa exactamente una palabra escrita. Sabemos, por ejemplo, que la correspondencia de las palabras de una frase pronunciada oralmente y las palabras de esa misma frase al figurar ante la vista del niño pasa por varias etapas antes de llegar a buen término (Ferreiro, 1978). La noción de palabra no es conocida desde un principio sino que se construye. Sabiendo que los espacios sirven precisamente para separar las palabras unas de otras, se puede pensar que si los niños no los utilizan exclusivamente de esa manera es porque sólo dominan imperfectamente el concepto de palabra que presupone dicha utilización. Por lo tanto, sólo cuando el niño hubiere comprendido que la palabra escrita es una unidad lingüística respetará los espacios que materializan esa unidad. Dentro de esta perspectiva el respeto de los espacios que se observa en la mayoría de los casos señalaría principalmente la preocupación por acomodarse al modelo en tanto que la presencia de errores mostraría cierta incompreensión de la estructura de lo escrito.

Situaciones en las que el niño fuera interrogado luego de manipulaciones experimentales con los espacios que serían realizadas ante su vista permitirían poner a prueba esta hipótesis.

## Las letras

Es frecuente encontrar en este grupo de niños letras que no son trazadas en un solo movimiento. Así, para copiarlas, el niño observa el modelo varias veces. Cédric A.: se fija dos veces en el texto para formar cada una de las siguientes letras: h, l, s, t.

Según la concepción empírica dominante se podría intentar la explicación de estos comportamientos poniendo el acento sobre las propiedades del objeto, lo que conduciría, por ejemplo, a cuestionar la complejidad de tal o cual letra o la singularidad relativa de sus circunstancias. Si también existe la preocupación de hacer hincapié en el sujeto se llegará al planteo de la hipótesis según la cual, en el nivel considerado, no todas las letras son igualmente conocidas para el niño y que el número de idas y venidas que exige su trazado depende precisamente de ese grado de conocimiento de las letras individuales. Las letras mejor conocidas por el niño, aquellas para las que dispone de un esquema representativo, una imagen acabada serían trazadas en un solo movimiento, mientras que aquellas cuya identidad está en vías de construcción requerirían con más frecuencia la vuelta al objeto.

Se puede encontrar una presentación de investigaciones relativas a la manera en la que los niños construyen las letras en Vurpillot (1973). La comprobación de la hipótesis aquí expuesta requeriría la creación de situaciones experimentales destinadas a ver en qué medida el conocimiento de las letras, evaluable de diferentes maneras, está ligado al número de observaciones del modelo necesarias para su copia.

Un segundo hecho para observar, es el siguiente: la copia respeta poco la horizontalidad y las letras ocupan espacios variables según sea el caso para la misma letra y de una letra a la otra. Para explicar este modo de comportamiento es frecuente apelar a factores de tipo grafomotor e invocar las características espaciales de la escritura. Planteando el problema desde esa única óptica no se tiene en cuenta su dimensión cognoscitiva específica.

Para el adulto que sabe leer y escribir, un texto está compuesto por una serie de letras distribuidas sobre una línea horizontal y ocupando un espacio igual. La horizontalidad y la regularidad a las cuales el adulto que sabe leer y escribir se siente obligado expresan su conocimiento de la equivalencia de unidades que provienen de un mismo conjunto compuesto por un número limitado de unidades, llamado alfabeto. La igualdad de la importancia espacial de las distintas letras nace de esa conciencia de un origen común.

Formularemos entonces la hipótesis según la cual, en el nivel considerado, el niño no ha formado todavía perfectamente ese concepto de alfabeto, las fluctuaciones espaciales de la copia de las letras sería la señal de la representación que tiene el niño del alfabeto. Al ignorar que el abecedario se compone de un número limitado de unidades equivalentes, el niño consideraría cada letra como un ente individual y entonces no tendría por qué preocuparse ni de alinear la forma con la de las otras en el plano horizontal ni de cuidar la armonía de volumen de un caso al otro o de una letra a la otra. Las

irregularidades observadas en el plano horizontal como así también en el tamaño de las letras reflejarían la representación del niño de lo escrito: El texto sería para él una aglomeración de formas disparatadas más que una concatenación particular de unidades provenientes de un conjunto acabado.

Esta manera de verlo es obviamente especulativa y para ser más que una hipótesis necesitaría el examen de la forma en la que el niño construye el concepto de alfabeto y que las etapas de esa construcción (las propiedades puestas de manifiesto a cada paso) fueran relacionadas con las características mencionadas de la copia.

Un tercer hecho de observación, tan trivial como el precedente consiste en la utilización de una letra en lugar de otra. Estas sustituciones están fundadas en la similitud formal de ambas letras.

---

Sabrina: *enbormis* (*endormis*); b/d  
*mistigrt* (*mistigri*); t/i  
Djamila: *mouchat* (*mon chat*); u/n  
Gilbertil *il* (*le*); l/e

---

Este tipo de errores se observa desde hace mucho tiempo. Interpretado dentro de un marco neurológico, constituye la base empírica de la noción de dislexia, es decir teorías que ven en tales manifestaciones de los malos lectores la expresión de un daño cerebral. Explicar estos hechos dentro de una perspectiva evolutiva nos parece más simple y menos aventurado.

Una primera dimensión para considerar es la del lenguaje. Desde ese punto de vista, es llamativo advertir que, en el nivel considerado, el niño trabaja de manera rigurosamente silenciosa: no se señala ninguna denominación de letra, y con mayor motivo ningún deletreo (enunciación de izquierda a derecha del nombre de las letras o de su valor fonético). En este nivel, el niño no utiliza el lenguaje para aprehender lo escrito. En nuestra opinión, el niño toma al texto por lo que parece y lo trata como a un objeto visual (sin que esto excluya que pueda conferirle, además, un valor simbólico).

Una segunda dimensión, cognoscitiva, es entonces la de la percepción. Por ser poco sensible a las propiedades lingüísticas de lo escrito, el niño –según nuestra opinión– percibe lo escrito como una sucesión de formas y obra en consecuencia.

En el campo del objeto, como lo ha establecido la psicología del aprendizaje desde hace mucho tiempo, los estímulos son tanto más difíciles de aprender cuanto mayor es su similitud. Por lo tanto, las letras que presentan formas similares van a ser fuente de errores. Es sin duda este factor de similitud el que hace que no se observen cifras en el lugar de letras.

Ahora, en lo que se refiere al sujeto podríamos imaginar, por ejemplo, que algunas letras de forma semejante fueran reagrupadas por el niño en este período de su desarrollo perceptivo para formar esquemas globales,

“archigrafemas”<sup>2</sup> y las diferentes letras que la componen se diferenciarían ulteriormente para dar origen a las unidades no diferenciadas todavía; pero existen distintos modelos de aprendizaje de las letras (Vurpillot, 1973).

Una tercera dimensión es de orden metalingüístico. Conciene a las propiedades específicas de lo escrito. En la experiencia corriente del niño, en su experiencia del mundo, es evidente que diferencias tan mínimas como las que distinguen una *u* de una *n* (orientación) o una *e* de una *l* (la altura en letra cursiva) no tienen importancia. Pero en el universo de lo escrito no ocurre lo mismo. El niño tendrá que tomar conciencia justamente de esta convención propia de los signos de lo escrito con el objeto de tenerla en cuenta. Del mismo modo, en el mundo de los objetos, el hecho de que un círculo tenga una barra ya sea ubicada a la derecha como la *b* o a la izquierda como la *d* no varía su identidad. Ahora bien, en lengua escrita, no ocurre así. Existe, en la lengua escrita, una convención en virtud de la cual la orientación, en ciertos casos, modifica la identidad. Esta es la convención propia de la escritura que el niño deberá adquirir. Nuestra hipótesis es que, en el nivel actual, emplea indistintamente los signos que pertenecen a un mismo subsistema gráfico (*Ej: b/d/p/q*) pensando sinceramente que se trata de un solo e idéntico signo.

Todavía en el campo de lo metalingüístico nos parece necesario recurrir nuevamente a la noción de sistema. El escritor experimentado se dedica a la fiel reproducción de la forma de cada letra, es decir a la reproducción de los trazos que sabe pertinentes (en el sentido técnico que tiene este término en la lingüística funcional) para evitar que se confundan con otras letras. Pero el niño, a este nivel, ignora lo que es pertinente para un adulto advertido porque para saberlo tendría que ser consciente del sistema en su conjunto o de sus subsistemas. Trazar bien una letra es saber reproducir lo que permite diferenciarla de las similares. Por carecer de este conocimiento conjunto, el niño solamente puede tratar a cada letra por separado, sin preocuparse aún por marcar lo que en esa letra hace que no sea otra letra. En nuestra opinión, copiar una letra, para el nivel que consideramos, es dibujar una forma más que reproducir una de las unidades de un conjunto convencional.

Para explicar los errores por sustitución nos parece necesaria entonces una distinción precisa entre las dimensiones física (similitud), cognoscitiva (“archigrafema” basado en esa similitud) y metalingüística (función diferencial de las mínimas diferencias y conciencia del sistema y de los subsistemas). La interpretación que proponemos de este tipo de errores exigiría investigaciones específicas, entre ellas podría resultar particularmente instructiva la creación de una situación experimental consistente en cambiar la forma de las letras e interrogar al niño sobre el resultado de esas transformaciones, situación semejante a la de transformar la forma de las palabras (Ferreiro, 1977) e interrogar al niño.

Del análisis de los protocolos surgen asimismo otros dos tipos de errores. El primero, de frecuente aparición, consiste en el olvido de letras.

---

<sup>2</sup> N.T.: “Arcigraphèmes” en el original.

---

Djamila: *Mistig (Mistigri)*  
*atr ape (attrape)*  
Cuang: *arbe (arbre)*

---

El segundo, a la inversa, consiste en el incremento de letras.

---

Djamila: *I II (II)*  
*Le I' (I)*

---

Si no nos conformamos con una interpretación en términos de falta de atención se puede ver en estos hechos, datos interpretables dentro de una perspectiva metalingüística. En efecto sí, como lo hemos propuesto más arriba, las letras no son consideradas por el niño ni como unidades verbales ni como unidades físicas intangibles, seguramente que no es grave para él el hecho de no ajustarse estrictamente a una reproducción en la que cada letra aparezca tantas veces (ni más ni menos) como en el texto de partida.

Es fácilmente concebible la situación experimental destinada a examinar esta hipótesis: consistiría en el hecho de agregar o suprimir ciertas letras e interrogar al niño sobre los efectos que de ello resultan.

Un último grupo de errores notable en este nivel de desarrollo puede estar referido a la dificultad que encuentra el niño para limitarse a copiar sólo los elementos que se suceden sobre el renglón de base.

Aparecen errores sobre el eje vertical: el niño copia en parte el renglón de base y en parte el superior.

---

Cedric A.: *Misti grs (...gris*  
*Mistigri...)*

---

o, en parte el inferior

---

Djamila: *Moa non (Mon chat ...*  
*Son nom ... )*

---

En otros casos los errores aparecen sobre el eje horizontal.

---

Sabrina: *Il se cache ettrape*  
*(Il se cache et attrape)*

---

Nuevamente se suscita el problema de saber si una interpretación en los términos de desatención o de espacio es susceptible de dar cuenta de estos fenómenos en forma total o si no es también necesario dar lugar a una dimensión metalingüística.

## Nivel 2: El predominio de la letra

Los 4 niños de este grupo provienen de la clase B. A este nivel la letra es la unidad dominante. En efecto, el texto es copiado letra por letra en su casi totalidad.

Otra característica de este nivel es la utilización del lenguaje durante la copia. Efectivamente, aquí aparece en forma masiva un nuevo comportamiento, la denominación de las letras: es frecuente que los niños pronuncien el nombre de las letras a medida que las copian<sup>3</sup>. Algunos niños parecen querer denominar las letras del texto en la medida en que les es posible hacerlo. Otros niños llegan a pronunciar en bloque dos letras que constituyen una palabra corta (*il*) o una sílaba (*or* en *endormis*), pero manifestaciones como éstas son todavía muy raras y la vocalización observada de dos letras que forman una unidad fónica no debe crear falsas expectativas. Es probable que las vocalizaciones manifestadas a este nivel tengan la misma importancia a nivel cognoscitivo que la denominación de las letras: el niño reconoce una forma perceptiva y le da su nombre. Indudablemente, no se trata en ninguno de los dos casos, más que de reconocimientos puntuales que provocan una designación. En efecto, se observa, por otro lado, que solamente en casos raros los niños logran copiar dos letras de una sola vez, aun cuando se trate de una pequeña palabra como una conjunción (*et*) o de una serie de letras que forman un fonema (*ch*).

La hipótesis que se puede formular para interpretar este predominio de la letra en la copia es que el niño ha conseguido dominar el alfabeto desde el punto de vista cognoscitivo (esquemas gráficos representativos), lingüístico (conocimiento del nombre de las letras) y metalingüístico (conciencia de que las letras son las unidades de un sistema cerrado). De esto se desprenden varias consecuencias.

En primer lugar su representación de lo escrito se modifica. Desde ahora para el niño todo es letras, un texto es una sucesión de letras. A partir de este momento y a raíz de ello su representación de la tarea se ha modificado. Copiar un texto consistirá por lo tanto en copiar sistemáticamente sus letras una por una.

Debido a su conocimiento del nombre de las letras se observarán frecuentes designaciones de las mismas, sin duda por razones afectivas (manifestar su saber y su satisfacción por poseerlo) y/o cognoscitivas (en lo relativo a la memoria inmediata, servirse del lenguaje para mantener vivo el recuerdo del estímulo ante la "evocación-copia").

---

<sup>3</sup> Como regla general, los niños pronuncian el nombre de las letras y no los fonemas correspondientes. Esto resulta de una práctica pedagógica deliberada que consiste en utilizar el nombre de la letra para designársela (situación metalingüística) y en pronunciar el fonema para vocalizar el valor fónico de la letra en una palabra (en una lectura). Sin embargo, no se pueden excluir algunos casos de pronunciación del fonema durante la copia. No obstante, éstos últimos, imputables a enseñanzas familiares, son infrecuentes teniendo en cuenta el medio social del que proviene la muestra.

Otro hecho característico de este nivel es la desaparición casi total de dobles observaciones del modelo para formar una letra individual en la hoja de copia. A cada letra le corresponde un gesto gráfico que el niño efectúa de un solo trazo, sin vacilar, luego de haber tomado la información visual que le proporciona el modelo.

Resta una sola dificultad, la copia de la *s* en *son* que bajo esa forma, no es reconocida por algunos niños. Se observan en varios protocolos, diversas tentativas que recuerdan la etapa de reproducción formal precedente. Además, otro hecho notable es la desaparición casi completa de la sustitución de letras semejantes.

Se puede suponer nuevamente que los comportamientos de escritura en un solo movimiento y la desaparición de sustituciones se explican gracias a un mayor dominio del alfabeto de lo cual extraemos la siguiente hipótesis: Si cada letra ha adquirido su identidad como consecuencia de la desaparición de los "archigrafemas", es decir, si el niño dispone para cada letra de un esquema gráfico representativo y de un nombre que le permite evocarlo en su ausencia, se concibe fácilmente que, al poseer ese doble conocimiento figurativo y verbal, puede producir en un solo movimiento y sin errores las letras que identifica a medida que aparecen en el texto.

Por último se observa que las omisiones son cada vez menos frecuentes y que las repeticiones de letras ya no aparecen. Se puede pensar entonces que el niño, que ha comprendido que cada letra constituye una unidad formal y verbal, parece haberse dado como regla no agregar ni olvidar nada. La verificación de esta hipótesis exigiría relacionar los datos relativos al descubrimiento y aprendizaje del alfabeto en el niño con la copia literal.

### **Nivel 3:** Grupos de letras pronunciables

De los 17 niños ubicados en este nivel, 10 provienen de la clase A y 7 de la clase B. El hecho característico es que, si bien en todos los protocolos el número de letras captadas por separado prevalece sobre cualquier otro modo de copia, también en todos los protocolos, se pueden observar numerosos intentos de ir más allá de eso. El comportamiento característico de este estadio consiste, por lo tanto, en copiar una, dos o, a veces, tres letras de una sola vez. Se puede pensar entonces que, al haber incorporado perfectamente las letras del alfabeto, el niño intenta ahora superar la sujeción que dichas letras constituían. Insatisfecho con la lenta ejecución que resulta de la estrategia de letra por letra, se esfuerza por captar unidades más grandes, por producir varias letras en una sola operación.

Por otro lado, en el campo de las representaciones, se puede suponer que el niño, cada vez más consciente de que el texto no es una serie de letras distribuidas de forma aleatoria, intenta dar un paso más adelante identificando grupos de letras que puedan ser pronunciadas, grupos que, para él, constituyan una especie de islotes en un mar de letras. Igualmente más o menos es eso lo que logra. Estos grupos de letras que copia en bloque no son elegidos en forma aleatoria. Con frecuencia tienen una propiedad en común

que permite al niño considerarlos como una unidad. Propiedad visual en primer lugar. Son las palabras más cortas que no incluyen más que una, dos o hasta tres letras: *a, le, à, l', les, se, est, il*. Destacadas por el espacio que las precede y el que les sigue, las pequeñas palabras constituyen un blanco fácil y casi todas son copiadas en una sola vez.

Propiedad fónica, en segundo lugar. Los casos de las palabras de mediana dificultad tales como *Mon, son* y *chat* son particularmente ilustrativos. *Mon* y *son* son divididas de igual manera por los niños de este estadio: la *m* o la *s* primero y luego el *on*. Del mismo modo, los diferentes cortes observados de la palabra *chat* revelan en su casi totalidad el respeto de la frontera invisible que separa la *c* de la *h*. Si examinamos a continuación, en el grupo de las palabras difíciles, el *oi* de *oiseaux* y el *en* de *endormis*, observamos un comportamiento idéntico: estos grupos de letras son copiados de una sola vez.<sup>4</sup>

Se pueden formular cuatro hipótesis para comprender la aprehensión unitaria de esos grupos de letras. Una primera hipótesis consiste en buscar una relación entre la captación del grupo de letras y su posición en la palabra. No resiste análisis, que el grupo de letras considerado se encuentre al principio de la palabra (*ch* en *chat*) o hacia el final de la misma (*ch* en *cache*) no cambia nada: en ambos casos la *ch* es casi siempre tratada como un bloque. De igual manera, que ese grupo se encuentre al principio (*oi* en *oiseaux*) o en el medio de la palabra (*oi* en *poil*) no tiene incidencia: en todos los casos constituye una unidad de tratamiento.

La segunda hipótesis que se propone entonces es la del corte fonemático. Es la que nos parece más probable. Según esta hipótesis el niño se apoya en el hecho de que los grupos de letras considerados constituyen un solo fonema y así pueden aprehenderlos como un todo. Esto lleva a suponer que el texto ya no es para el niño ni un objeto formal ni una serie de letras sino, al menos parcialmente, un objeto estructurado en pequeñas unidades verbalizables. Según una subhipótesis de nivel mínimo el niño vincularía un sonido a los grupos de letras como *ch, oi*, en del mismo modo que vincula un sonido a letras separadas. Según esta subhipótesis estos sonidos serían una especie de nombres o etiquetas verbales vinculados a ciertos grupos de letras y el niño utilizaría esas etiquetas como utiliza el nombre de las letras para designarlas mientras las copia. El reconocimiento de ciertos grupos de letras se fundaría sobre el mismo proceso que el que es utilizado para las letras por separado cuando las denomina. Pero también podemos imaginar una subhipótesis de nivel máximo y suponer que, al haber comprendido la naturaleza lingüística de lo escrito, y sabiendo que lo escrito es una representación de lo oral, el niño se apoya sobre las correspondencias oral-escrito que conoce para cortar el texto escrito.

Estas dos hipótesis pueden revelarse como verdaderas indistintamente, en momentos diferentes, pero es interesante darse cuenta de que, cualquiera de las dos que predomine en un momento dado, en este estadio lo oral

---

<sup>4</sup> N.T.: *Oi, en, on* son grupos de letras que forman un solo fonema en francés. Son muy frecuentes.

interviene, en las estrategias puestas en práctica por el niño para copiar el texto, mucho más asiduamente que antes.

Existe otro hecho que testimonia la importancia creciente de lo oral: la aparición de los primeros cortes silábicos. Estos últimos son contemporáneos a los comportamientos indicados más arriba. Es, en efecto, en este estadio que aparecen los primeros cortes que se sitúan precisamente en la frontera de dos sílabas orales. La *ca* de *cache* es aprehendida de una sola vez en protocolos en donde la *ch* de la misma palabra es también copiada de una sola vez, aun cuando la *ch* tratada como un todo aparece en protocolos en donde la *c* y la *a* están todavía tratadas en forma separada.

Las captaciones silábicas efectuadas por el niño no están distribuidas al azar en las palabras. Si se compara el número de sílabas captadas al principio de una palabra con el número de sílabas captadas al final de la palabra, se comprueba que las primeras son mucho más numerosas ( $N = 45$ ) que la segundas ( $N = 12$ ). La mayoría de las palabras no sobrepasan las dos sílabas y por ello no se ha podido considerar las sílabas situadas en el interior de las palabras. Esta diferencia da la impresión de que el niño, en este nivel, tiene por estrategia, para enfrentar una palabra, copiarla hasta lo máximo que le sea posible y luego completar lo que falta de a partes más pequeñas.

Se notará que en los diversos casos evocados –grupo de letras formando un fonema (*en, on, ch*) o una sílaba (*ca*)– la vocalización manifestada por el sujeto no es necesaria. Un tercio de los sujetos aproximadamente realizan actividades orales aparentes (deletreo y vocalización de sílabas). Entonces, es el análisis más que la observación directa lo que permite sostener la hipótesis de que lo oral interviene ahora en la copia. Por lo tanto, se trata sobre todo de un oral implícito, de una actividad de “autolenguaje”, es decir, de una utilización del lenguaje no con el fin de comunicarse sino con fines cognoscitivos propios del sujeto (Fijalkow, de próxima aparición).

Según la tercera hipótesis, la frecuentación asidua de lo escrito habría desarrollado en el niño un cierto conocimiento de la estructura probabilista de la sucesión de letras propia de una lengua dada. Se sabe la importancia que la psicolingüística de la primera generación ha acordado a esas estadísticas de las lenguas naturales (Ven Bresson, 1968). Es posible entonces pensar que el niño capta de un solo golpe de vista los grupos de letras que él sabe por experiencia que están asociadas las unas a las otras.

La cuarta hipótesis traslada al nivel del gesto gráfico la hipótesis precedente. Lo que quiere decir que las letras que se suceden con mayor frecuencia en la lengua adquieren más rápidamente que las otras una especie de automaticidad gráfica.

Estos resultados estadísticos son probables pero sería sorprendente que fueran suficientes como para darse cuenta del conjunto de los comportamientos evocados, los mismos son mucho más fácilmente explicables por la utilización de lo oral por parte del sujeto. Más que considerar estos factores estadísticos como factores explicativos de alternativa nos parece

preferible atribuirles un rol de complemento de las estrategias que se basan cada vez más en lo oral.

La aparición de sílabas en los protocolos, por más significativa que sea de una renovación de las estrategias de tratamiento de lo escrito, sigue siendo no obstante un hecho cuantitativamente limitado. El promedio del número de sílabas es igual a 6 mientras que el de los grupos de letras no silábicas es igual a 13. Si bien el niño utiliza las fronteras silábicas para copiar las palabras, esta estrategia está lejos de ser dominante. Sin embargo es importante notar que aun esas series no silábicas, por difíciles que sean de describir, no parecen ser arbitrarias.

Cuando se examina por ejemplo el conjunto de los cortes posibles para ciertas palabras, surge que algunos de ellos no se producen casi nunca. Así, por ejemplo, realizaciones tales como *Mo/n* o *So/n* que violan las fronteras fonémicas tienen una frecuencia nula mientras que los otros cortes (fonémicos *M/on*, *S/on* o literal: *M/o/n*, *S/o/n*) aparecen por lo menos una vez. Para la palabra *nom* cuya estructura es parecida, pero que no comienza con una mayúscula, la poca cantidad de respuestas no literales no permite llegar a ninguna conclusión.

Si el grupo de letras producidas no es la mayoría de las veces una sílaba, lo que aparece como su característica más visible es ser fácilmente pronunciable. Así, en una palabra como *arbre*, el grupo literal más frecuente es *ar* (N = 9), luego viene *re* (N = 4) y *br* (N = 4) pero es notable que en este último caso *br* es un grupo pronunciable mientras que el grupo *rb* posible pero inexistente en francés al comienzo de una palabra, no aparece (N = 0). En las copias de la palabra *grimpe*, se nota asimismo que los grupos literarios más frecuentes son, en ese orden, *ri* (N = 7) luego *pe* (N = 4), mientras que *mp* que es difícilmente pronunciable sólo aparece rara vez (N = 2) *gr* que es pronunciable pero consonántica es igualmente infrecuente (N = 2). En *Gris* los grupos de letras evidenciados son *ri* (N = 6), *ris* (N = 1) y *is* (N = 1), mientras que *gr* no aparece nunca. Es interesante observar que, en estas dos últimas palabras cuyas tres primeras letras son las mismas (*gri*), el grupo "consonante-vocal" pronunciable *ri* es todas las veces el modo mientras que el grupo "consonante-consonante" pronunciable *gr* aparece muy poco. Este mismo grupo de tres letras aparece de nuevo en los dos casos de *Mistigri* pero esta vez al final de la palabra. Aunando las respuestas obtenidas para estos dos casos se observa nuevamente que el grupo "consonante-vocal" pronunciable *ri* es el modo, *g/ri* (N = 17) y que el grupo "consonante-consonante" pronunciable *gr/i* aparece con mucha menor frecuencia (N = 6); los otros casos observados son la sílaba entera *gri* (N = 2) que inicia el nivel siguiente, y la segmentación literal *g/r/i* (N = 9) que recuerda al precedente.

Se observa, por otro lado, que el título y el renglón ya no son respetados como antes. Denise, uno de los niños menos adelantados de este grupo, no separa el título y separa *silencieusement* al final del renglón (*silencieu*), continúa en el renglón siguiente (*sement*) y sigue escribiendo sin pasar al otro renglón. El hecho de permitirse ahora tales libertades con respecto al título y al modelo es sin dudas imputable a cambios en la

representación que el niño se hace de lo escrito, cambios que, para ser identificados, exigirían que se reunieran paralelamente los datos relativos a ese dominio.

Lo que parece caracterizar este tercer nivel es entonces ante todo la voluntad del niño de ir más allá de las letras aisladas para aprehender el escrito por grupos de letras. Para hacer esto se vale de las propiedades que conoce, propiedades visuales, fónicas y/o estadísticas de la lengua escrita, pero su ambición está limitada por las dificultades que se le presentan al enfrentarse con una palabra de un cierto largo, por la concisión de sonido de la lengua escrita y, sobre todo, por su conocimiento restringido de las correspondencias entre lo escrito y lo oral.

Por más fuerte que sea la voluntad del niño de no sujetarse más a una copia letra por letra que ya no corresponde a su actual representación de la lengua escrita, el nivel de rendimiento alcanzado sigue siendo, sin embargo, modesto:

- ningún niño copia de una sola vez más de una palabra;
- las palabras copiadas de una sola vez son únicamente las fáciles excluyendo por lo tanto, todas las palabras de mediana dificultad o difíciles;
- la palabra más larga copiada de una sola vez sólo tiene cuatro letras (*chat*).

Las observaciones realizadas por Régis en el transcurso de la copia permiten ilustrar la manera de comportarse de un niño en este estadio.

Régis copia *l/e c/h/a/t* sin centrarlo, va al renglón siguiente, copia *M/o/n*. Dice, entonces, "Es igual que acá" (mostrando el título). Cuando llega a *gris* señala "esto es gente, la gente" mostrando la *g* de *gris* (error típico a este nivel: el niño identifica la palabra a otra que ya ha visto a partir de su forma global<sup>5</sup>). Pronuncia *est* completo (se trata, en francés, de un solo fonema) luego designa por su nombre a cada letra y escribe de una sola vez. Régis pronuncia cada letra del *gri* de *Mistigri* y copia *Mis/s/ti/gri*. Cuando llega a la segunda vez que aparece la palabra escribe *M/is/ti/gri* y, escribiendo *gri*, comenta "es como acá" mostrando el primer caso. Escribe *grimpe* denominando letra por letra. Régis reconoce *arbre*, lo designa, lo escribe letra por letra, reconoce y pronuncia *il*, *et*, *les*, *oi* en *oiseaux*, *or* en *endormis* luego de haberlas pronunciado a media voz en forma completa.

#### **Nivel 4:** Nivel de la palabra con apoyo silábico

En este nivel encontramos 6 niños: 5 de la clase A y 1 de la clase B. El análisis de los protocolos da la impresión de que la mayor preocupación del niño es ahora la de copiar una palabra por cada observación del modelo.

Dejando de lado esta característica común, es posible distinguir dos subgrupos en función del grado de "retención de información visual" en la

---

<sup>5</sup> N.T.: Gente es gens en francés.

copia: un grupo de "retención amplia de la información visual" y un grupo de "retención limitada de la información visual".

Los niños pertenecientes al primer grupo son capaces de copiar de una sola vez palabras de mediana dificultad (*chat, nom, arbre ...*) incluso palabras difíciles (*poil, gris ...*). Al haber adquirido un dominio suficiente de lo escrito como para poder traducir su representación en actos, su copia se efectúa palabra por palabra: cada información retenida es una palabra y, es por eso mismo que la palabra es la unidad de modo de su protocolo. Pero ya no van más allá de la palabra: en este estadio es muy raro que los niños escriban más de una palabra por vez y, en ese caso, nunca llegan a más de dos palabras.

Los niños que poseen "retención limitada de la información visual" son capaces de copiar de una sola vez palabras de mediana dificultad pero no aquellas que son difíciles. Es la palabra la que constituye su unidad de referencia, pero sus limitaciones los llevan a copiarla no en una sino en dos veces. Por lo tanto, para una palabra determinada, pueden observarse una de las siguientes estrategias:

- copia de la primera letra, luego del resto de la palabra,
- copia de la primera sílaba, luego del final de la palabra,
- copia de todas las letras menos de la última, luego copia de esta última.

Lo que le da su unidad a este estadio es el hecho de que, cualquiera sea el subgrupo considerado, los niños se centran en la unidad visual que es la palabra, luego acomodan su copia según el grado de "retención de información visual" del que disponen.

En lo que concierne a la distinción en dos subgrupos en función del grado de "retención de información visual", no estimamos que sea necesario considerar esta diferencia como una expresión de momentos sucesivos del desarrollo de la lengua escrita en el niño. El grado de "retención de información visual" nos parece una variable empírica más que cognoscitiva. Podría, en efecto, depender más de la familiaridad del niño con lo escrito y, particularmente, del trabajo hecho en la casa y por la incitación de los padres, que de la representación lograda por el niño de lo escrito y por lo tanto tener una significación cuantitativa más que cualitativa. Pero, evidentemente, sólo se trata de una hipótesis cuyo examen exigiría una relación sistemática de datos cuantitativos y cualitativos para las mismas copias de texto.

En consecuencia, si la palabra constituye la unidad de referencia, la sílaba aparece como la unidad complementaria. Es por ello que se observa que los cortes están hechos con frecuencia en una frontera silábica, en particular en los niños del grupo de "retención limitada de la información visual", que son aquellos para los cuales la retención coincide con el largo medio de una sílaba, es decir, 2 ó 3 letras generalmente.

La participación de lo oral en la actividad de copia es completamente aparente, en especial en los niños más avanzados, aun cuando los comportamientos varían de un niño al otro. Algunos niños comienzan diciendo una sílaba en forma oral, luego la escriben subvocalizándola. Otros comienzan

por identificar cada palabra visualmente –a juzgar por el tiempo relativamente largo que dedican para mirar el texto– luego la escriben. Otros además, subvocalizan todas las palabras, o algunas sílabas escribiéndolas. Asimismo existe el caso de niños que dicen la palabra oralmente luego de haberla copiado.

Por lo tanto, ya sea que lo oral intervenga a nivel de la palabra o de la sílaba y que intervenga antes, durante o después del gesto gráfico, su presencia es manifiesta y esto es más evidente aun cuanto más elevado es el nivel de dominio de lo escrito. Para ilustrar esto veamos el protocolo de Laurent, el niño más adelantado.

Laurent escribe el título en dos veces: *Le ch* luego *at*. A continuación todas las palabras serán escritas de a una en una con excepción de los siguientes casos:

- *gris* está separado en *g*, luego *ris* y *silencieusement* está cortada así: *si/len/ci/eu/se/men/t* (corte silábico excepto una unidad)
- *l'arbre* está aprehendido en bloque
- *oiseaux* está copiado en muchas veces, porque Laurent tiene dudas acerca de las ubicaciones respectivas de la *c* y de la *a*. Es esa misma preocupación ortográfica la que quizás explica que escriba primero *endormi* y luego vuelva al modelo para copiar la *s*<sup>6</sup> del plural. La estrategia de letra por letra que efectúa Laurent ya no tiene el significado que podía tener en estadios anteriores. Ahora responde sin dudas al comienzo de una preocupación ortográfica o de verificación.

Anexo

---

### Le chat

**Mon chat a le poil gris.**

**Son nom est Mistigri.**

**Mistigri grimpe à l'arbre silencieusement.**

**Il se cache et attrape les oiseaux endormis.**

Traducción: **El Gato**

*Mi gato tiene el pelo gris.*

*Su nombre es Mistigri.*

*Mistigri se trepa silenciosamente al árbol.*

*Se esconde y atrapa a los pájaros dormidos.*

---

### Discusión

Si se considera un grupo de niños “flojos” constituido por alumnos de los niveles 1 y 2 y un grupo de niños “fuertes”, formado por alumnos de los niveles 3 y 4, ambos grupos son aproximadamente iguales en el alumnado de

---

<sup>6</sup> N.T.: Esa *s* no se pronuncia en francés.

la clase B (8 flojos y 6 fuertes) mientras que en la clase A, los fuertes (N = 15) son mucho más numerosos que los flojos (N = 5). Sin embargo estas diferencias no se revelan como significativas desde el punto de vista estadístico:  $\chi^2 = 1.16$ ,  $p > 0.5$ .

Los análisis de las respuestas obtenidas a lo largo de la primera experiencia con dos grados experimentales nos ha llevado a identificar cuatro niveles en el desarrollo de la lengua escrita. El hecho de que hayamos podido distinguir esos cuatro niveles responde a nuestra expectativa. Permite, en efecto, considerar que la copia de texto constituye, como nosotros lo esperábamos, un indicador psicolingüístico de los progresos efectuados por el niño en el dominio considerado.

Sin embargo, estos cuatro niveles deben ser considerados con prudencia. Ante todo, porque no constituyen más que un corte en el desarrollo. La compilación de datos se ha efectuado luego de varios meses de escolaridad. Aun cuando algunos alumnos estaban muy poco adelantados, resulta posible la existencia de niveles anteriores a juzgar por los trabajos en los que se ven implicados niños más pequeños que los de nuestra muestra (Lurçat, 1985). Por otro lado, los protocolos recogidos posteriormente nos permiten afirmar la existencia de niveles ulteriores. Por lo tanto, los cuatro niveles identificados no proporcionan una visión completa del desarrollo de la lengua francesa escrita en el niño sino únicamente una fracción de tal desarrollo, muy cercana a sus comienzos.

Recordamos también que el análisis de los protocolos producidos a continuación por los mismos niños y aquellos realizados con otras poblaciones pueden hacernos retomar las conclusiones a las que se llegó luego de este primer análisis. Asimismo nos hemos propuesto, durante este análisis ulterior, utilizar la informática con el fin de facilitar y hacer más objetivo el examen detenido de los datos. En efecto, hay que recordar que la copia incluye a la vez variables cualitativas –las estrategias, las representaciones de las cuales nos hemos ocupado aquí con particular interés– y variables cuantitativas –la “retención de diferentes unidades de información visual”–.

En cuanto a los 4 niveles surgidos de este análisis, habría que cuidarse de cosificarlos. Si bien algunos niños se ubican claramente en un nivel, y sólo en uno, encontramos otros que, aun cuando manifiestan respuestas características de ese nivel, producen todavía algunas del nivel precedente. Por último, otros niños son capaces ya de dar respuestas del nivel siguiente. Se observan así zonas intermedias. Tanto en éstos como en otros dominios no hay fronteras determinadas entre dos niveles consecutivos.

En el campo metodológico, la actividad de copia, así como la hemos utilizado hasta acá, permite proponer un cierto desarrollo de la lengua escrita en el niño, pero posee las limitaciones del método de observación. Una reanudación de esta tarea, pero esta vez, siguiendo un modo interactivo más próximo a la metodología piagetiana, podría resultar interesante al igual que diversos estudios complementarios acerca del rol que tiene, por ejemplo, el método de enseñanza y el de las propiedades estadísticas de la lengua. Dichos estudios complementarios están en proyecto.

Dentro del campo teórico, el análisis de la copia del texto guiado desde una perspectiva evolutiva, presenta en nuestra opinión un mayor interés al permitir la aprehensión del desarrollo de la lengua escrita en el niño dentro de un marco conceptual específico y totalizador en relación con los marcos tradicionales de análisis que nos parecen poco específicos y segmentarios. En efecto, un buen número de los comportamientos que hemos señalado están considerados generalmente como característicos de la "dislexia". Otros son tratados como falta de atención. Finalmente para otros comportamientos se invocan incapacidades de orden espacial o motor.

La ventaja del análisis evolutivo es que, remitiendo las estrategias de copia a las representaciones que el niño hace de la lengua escrita, puede dar cuenta directa de aquellos comportamientos y permitir de esa manera que se evite recurrir a una teorización de tipo neurológico.

### Referencias bibliográficas

- Bresson, F. (1968) Langage et communication. En **Traité de psychologie expérimentale**, VIII, Paris, PUF.
- Downing J. y Fijalkow, J. (1984) **Lire et raisonner**. Toulouse: Privat.
- Ferreiro E. (1977) Vers une théorie génétique de l'apprentissage de la lecture. **Revue Suisse de Psychologie Pure et Appliquée**, 36, 2, 109-130.
- Ferreiro, E. (1978) What is written in a written sentence? A Developmental answer. **Journal of Education**, 160, 4, 25-39.
- Ferreiro E. y Teberosky, A. (1979) **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México: Siglo XXI.
- Ferreiro E., Gómez Palacio M. y colaboradores (1982) **Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura**. México: Dirección General de Educación Especial, SEP-OEA.
- Fijalkow, J. **La subvocalisation en question** a publicarse.
- Lurcat, L. (1985) **L'écriture et le langage écrit de l'enfant en écoles maternelle et élémentaire**. Paris: ESF.
- Prêteur Y. y Telleria Jauregui B. Y. (1986) L'empan de copie comme un des indicateurs de l'acquisition de Langue écrite chez des enfants de 5-8 ans. (Premiers résultats). **Psychologie Scolaire**, 2, 56, 5-29.
- Rothkopf, E. Z. (1980) Copying span as a measure of the information burden in written language. **Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior**, 19, 562-572.
- Vurpillot, E. Les facteurs perceptifs dans l'apprentissage de la lecture. En **Apprendre à lire**, La Tour de-Peilz, Editions Delta.