

UN MODELO EXPLICATIVO DE LA EVOLUCION DE LOS TIPOS DE TEXTOS PRODUCIDOS POR ESCOLARES DE EDUCACION PRIMARIA

BEGOÑA VIGO ARRAZOLA

RESUMEN

En el presente artículo se presenta un modelo explicativo de la evolución de los tipos de textos, desde una perspectiva enunciativa, producidos por escolares de 6 a 11 años en situación de "texto libre". El análisis realizado a partir de dicho modelo contradice gran parte de las investigaciones realizadas hasta el momento.

ABSTRACT

This paper presents an expositive pattern of the evolution in types of text yielded by pupils ranging from six to eleven in a "texto libre" situation, from an enuncitive point of view. The analysis carried out following this pattern is at variance with the researches made till now.

PALABRAS CLAVE

Diferencias evolutivas, Contexto escolar, Educación Primaria, Composición escrita, Tipos de Textos.

KEYWORDS

Age Differences, Environment School, Primary Education, Writing Composition, Text Types.

1. INTRODUCCION

El tratamiento de la tipología textual se puede enmarcar en el paradigma lingüístico cuyo objeto de estudio es el texto. En este paradigma aparece una "cosmovisión compartida" que se deriva de la preocupación, en el campo de la lingüística, por el estudio de unidades superiores al "signo" y a la oración y, por tanto, por el análisis y estudio de la misma a partir del texto.

Dentro de dicha "cosmovisión compartida", que se centra en el estudio del texto, surgen distintos modelos que se derivan de los matices diferenciadores al abordar el objeto de estudio.

Rodríguez Diéguez (1985) y Molina (1991), entre otros, señalan que se pueden encontrar tantas formas de entender el texto como autores intentan abordarlo. Sin embargo, en un análisis más exhaustivo como el que lleva a cabo Molina se pueden encontrar características comunes que conducen a pensar en posibles agrupaciones de los mismos.

En la actualidad, distintos autores (Albadalejo y García Berrio, 1983; Alliende, 1985 -cit. en Molina, 1991-) coinciden al considerar las siguientes líneas de investigación en el estudio del texto:

- Gramática Textual
- Semántica-Extensional
- Pragmática Textual

Dichas líneas de investigación incluyen distintos modelos que forman parte del paradigma lingüístico cuyo objeto de estudio se centra en el texto.

Los modelos que hacen referencia a la gramática textual, aunque basan sus estudios en las líneas propuestas por el generativismo a partir del estudio de la estructura profunda y superficial, aparecen como un intento de superación de la gramática generativa.

Los modelos que focalizan su estudio en la semántica consideran el texto como instancia en la que se permite el intercambio de significados. El texto se considera como unidad de comunicación determinada por el contexto o por la situación en la que se utiliza.

Otros modelos tratan de explicar el texto desde la pragmática, y piensan que los usos de la lengua son tan multiformes como las esferas de la actividad humana. Consideran que en el texto se refleja el objeto de cada una de las esferas, no sólo por su contenido temático y por la selección de recursos léxicos, fonológicos y gramaticales de la lengua, sino también por su composición o estructura.

Tras las líneas teóricas que subyacen en los diferentes grupos de modelos aparecen distintas tipologías textuales que hacen hincapié en el aspecto alrededor del cual se centra el estudio del texto. Como señala Jolisbert (1994) "las definiciones y criterios de clasificación en una tipología de textos están lejos de ser homogéneas. De la misma manera, la terminología que designa a estos tipos de textos no ha sido establecida, lo que es normal" (Jolisbert 1994, 40). Así, distintos autores señalan diferentes tipos de textos en función de los criterios considerados, llegando a crear tipologías que responden en unos casos a criterios propios de cada uno de los modelos teóricos y en otros a criterios comunes de distintos grupos de modelos, configurando distintas tipologías textuales en función del criterio o de los criterios seleccionados para su elaboración. Dada la conjunción de unos y otros factores considerados a groso modo por los distintos modelos y la posible dificultad por disociar los distintos aspectos implicados, resulta difícil, a la vez que irreal, proceder a una clasificación totalmente exhaustiva. Generalmente se puede entrever un criterio con carácter dominante junto a otros que se derivan del primero.

Benveniste (1966), desde un punto de vista semántico, estableció una tipología textual en función de la mayor o menor referencia del texto producido a la situación de enunciación. Ésta ha sido el punto de partida para la elaboración de posteriores tipologías textuales en esta línea. Entre estas están las de Simonin-Grumbach (1975), Bronckart (1994), Clanché (1988), etc.

Otras, sin hacer referencia explícita a la propuesta por Benveniste, también tienen lugar a partir del contenido, la organización de éste y el objeto de referencia del texto. Así, aparecen las que señalan Noguerol (1988) y Coromina (1990).

Perera (1984, cit. en Tolchinsky, 1993) también diferencia distintos tipos de textos a partir de la combinación entre la organización del contenido y la relación del autor con el contenido.

Desde una perspectiva pragmática y semántica, unas tipologías surgen a partir de las funciones del lenguaje propuestas por Jakobson (Vanoye, cit. en Noguerol, 1988); otras lo hacen a partir de "los principales escritos sociales que existen en nuestra sociedad" (Jolisbert, 1994), de la función social que cumplen y de las estructuras semánticas que poseen para organizar el significado y referir el contenido (Quintero, Cortondo, Posada y Menéndez, 1993).

También Bajtín (1982), desde una perspectiva pragmático-semántica, considera que puede haber distintos tipos de textos según el contenido temático, el estilo y la estructura del texto.

En esta línea, Vähäpassi (1988) considera distintos tipos de textos a partir de las demandas sociales e intersubjetivas del propósito y la audiencia, las demandas cognitivas relacionadas con el tópico y el contenido y, las demandas retóricas y lingüísticas del modo de discurso.

Con carácter general podemos considerar, de acuerdo con Tolchinsky (1993), que los distintos tipos de textos que puedan aparecer serán diferentes en función de los elementos que posean. Cada tipo de texto conlleva restricciones y limitaciones que lo definirán por contraste con los demás.

2. TIPOS DE TEXTOS PRODUCIDOS POR LOS NIÑOS, VERSUS TIPOS DE TEXTOS TRANSMITIDOS

Desde una perspectiva estructural, parece ser que el niño refleja unos esquemas en sus producciones que pueden ser resultado del contexto educacional que les rodea.

Señala Tolchinsky (1993) que algunos autores, desde distintas perspectivas (sintácticas, semánticas y/o pragmáticas), apuntan que muchas de las características lingüísticas que definen distintos tipos de textos parece ser que se encuentran en los esquemas que adquieren y reflejan los niños en sus producciones.

Así, Ferreiro y Teberosky (1988) apuntan que los niños diferencian que los cuentos suelen aparecer en libros y que los accidentes de camiones suelen aparecer en periódicos, es decir, diferencian entre una noticia periodística y un relato.

Jerome Harste (Harste, Burke y Woodward, 1984) reconoce incluso en los preescolares la capacidad de producir mensajes que poseen marcas de los diferentes géneros literarios.

Ana Teberosky (1988) demuestra que la organización sintáctica de textos producidos por niños de entre 5 y 9 años es diferente cuando se les pide escribir relatos, noticias periodísticas, cartas o poesías.

Gergen y Gergen (1986) han demostrado que los niños, cuando comienzan la escuela, ya han desarrollado esquemas que les permiten comprender y producir historias que influyen en la memorización de los sucesos que se relatan y en la compleción que los niños hacen de esos relatos. La organización narrativa les sirve como "metáfora orientadora", si bien no ocurre lo mismo con la descripción, que es mucho menos utilizada.

También apunta Tolchinsky (1993) que los niños, desde los cinco años, reconocen la narración como relato en el tiempo y la descripción como orden para nombrar y calificar fuera de tiempo. De manera que "no parece necesario dominar la escritura para *saber* las diferencias entre una carta, un poemá, un cuento o una descripción. Las restricciones propias de cada tipo de texto parecen formar parte del bagaje que el niño trae a la escuela" (Tolchinsky, 1993, 88).

Molina (1991) señala que son muchas las investigaciones que reflejan cómo los niños de cuatro a seis años parecen tener facilidad para recordar el "esquema de historias".

Price y Takala (1988) apuntan que la narrativa es probablemente la forma textual más común en instrucción de lectura y escritura en la educación primaria y secundaria. Los profesores presentan a los estudiantes desde una secuencia cronológica de acontecimientos (recuento) a una acción con un definido principio, medio y final, o exposición, desarrollo, conflicto, climax y resolución y coda. También se centran en la descripción, diálogo y acción y enfatizan el rol de escena.

Judit Kádár-Fúlop (cit. en Price y Takala, 1988) dice que el valor educacional de la narrativa implica el desarrollo cognitivo, afectivo y social de los estudiantes. Dominar las bases de la narrativa favorece la aparición de un producto comprensible, que puede ser revisado y mejorado.

Noguerol (1988) considera el texto de tipo *narrativo*, que habla de los hechos que se desarrollan en el tiempo y que a menudo muestra los cambios que se producen en los personajes que intervienen, como uno de los más conocidos y trabajados en la escuela, y como uno de los más fáciles de asumir por los alumnos. Una de las críticas que hace es que en las escuelas este tipo de textos generalmente se reducen a los cuentos siendo que también se puede trabajar esa estructura con los artículos de periódico.

Los estudios realizados desde una perspectiva semántica evidencian resultados paralelos a los anteriores.

Un estudio llevado a cabo por Leon y Marchesi (1987) con niños de edad escolar (6, 8 y 10 años) para ver cual es el cambio evolutivo que se produce en la comprensión y el recuerdo, se realiza a partir de la lectura de tres cuentos (uno conserva la estructura de los cuentos de hadas; otro se refiere a las aventuras de un extraterrestre y otro hace referencia a una historia familiar y cotidiana o real). La lectura de los mismos se lleva a cabo en dos sesiones distanciadas por un período de tiempo de dos meses. Después de la segunda sesión se les preguntó a los niños cuál era el cuento que más les había gustado. Los resultados revelaron que los niños de seis años preferían los cuentos que tienen carácter familiar o cotidiano, seguido de los de cuentos de hadas y en último lugar los de extraterrestres, si bien no aparecen diferencias significativas entre los mismos. Los niños de ocho años prefieren los de extraterrestres seguido de los cotidianos y por último los cuentos que conservaban la estructura de los cuentos de hadas. Los niños de diez años prefieren en primer lugar los cuentos de extraterrestres, seguido de los cuentos de hadas y en último lugar los referidos a cuestiones familiares o cotidianas.

Dyson (1989) dice que cuando a los niños les leen en voz alta, a través de las experiencias de los libros adultos aprenden a construir mundos de historia. Lo que los niños captan en esos primeros años de esas formas literarias son las múltiples funciones que cumplen. Así, el lenguaje del cuento no sólo sirve para representar un mundo imaginario, sino que también cumple funciones sociales y evaluativas. Esos mundos representados imaginariamente sirven para evaluar, extraer alguna conclusión, acerca de las cualidades

permanentes de la experiencia de las personas de verdad y así enfrascar a los escritores y lectores socialmente, de modo que el lenguaje del cuento media entre lo imaginario y lo real. Así, el niño a medida que se desarrolla como escritor se adapta a las distintas formas que puede presentar el cuento, pudiendo llegar a ser utilizado para reflejar experiencias personales a través de historias de ficción.

A partir de estas ideas, lleva a cabo un estudio de caso con una niña durante los dos primeros cursos de educación primaria. Su profesora intenta que los niños elaboren escritos bajo la introducción de "erese una vez" o "un día". Los primeros escritos de la niña introducidos por la consigna "erese una vez" reflejan un carácter existencial y afectivo, posteriormente los introduce por la consigna "un día" y en ese caso trata particularidades en las que introduce personajes como son la madre, hermanos... Cuando es consciente de los límites entre lo real y lo imaginario pasa a escribir cuentos imaginarios.

Harlin y Ripa (1993), en el marco de una investigación más amplia con niños que asisten a los seis primeros grados de enseñanza elemental, trataron de averiguar qué tipo de escritura les gusta hacer. Para ello llevaron a cabo una entrevista individual durante 30 minutos. Para la realización del estudio los niños fueron agrupados en tres grupos (1°-2°; 3°-4°; 5°-6°). Los resultados fueron los siguientes: Responden que la escritura de historias-34%; 56% y 69% respectivamente. El 20% de los niños de los cursos uno y dos muestran preferencias por las cartas a sus amigos y el 9% por los textos reales. La poesía es clasificada en segundo lugar (19%) para los grados tres y cuatro con aventuras y ciencia ficción (9%) en tercero. Con el grupo de los más mayores, las cartas a amigos (19%) y los diarios (9%) son la segunda y tercera elecciones más populares. Como puede observarse, en todos los niveles aparece una mayor preferencia por las historias.

Ante la pregunta sobre cuál sería la elección del tópico si estuvieran escribiendo un libro, la respuesta fue variada. Los animales fue el primer tema elegido entre los niños de los cursos uno y dos (31%) y entre los de los cursos tres y cuatro (34%). La autobiografía se clasificó la primera entre quinto y sexto grado (28%). Los deportes fue la segunda elección para los grados uno y dos (12%). En los grados tercero y cuarto indicaron que la autobiografía sería su segunda elección. Y los de quinto y sexto grado están igualmente divididos entre humor, 12%; animales, 12% y cuentos de hadas.

Otros autores parecen mostrarse en desacuerdo con esas relaciones circulares que se establecen entre los tipos de textos que producen los niños y los textos que le ofrece el entorno educacional limitados a un solo tipo de texto.

Vähäpassi (1988), a partir de un estudio en el que se analiza el curriculum de distintas escuelas, señala que los tipos de textos que producen los alumnos son muy limitados dada la falta de una instrucción que guíe en la variedad de propósitos y en los procesos cognitivos implicados.

Lusiano (1988) llama la atención de que algunos tipos de textos, como las descripciones, si bien son utilizadas en la escuela, éstas no se enseñan explícitamente.

En esta misma línea Molina (1991), de acuerdo con Drum (1984), comenta que "existe el supuesto de que para los niños la narración es más fácil de comprender y recordar que la descripción. Esto probablemente se debe a que ellos están menos familiarizados con los textos expositivos y por eso no reconocen la estructura de los textos descriptivos, ya que los niños utilizan su conocimiento del mundo para ayudarse a comprender y a recordar los cuentos" (p. 245).

La mayoría de los autores analizan el tipo de textos que se enseñan y aprenden los niños, desde la perspectiva de la retórica tradicional, constituyendo la narración el tipo en el que ambos parecen apoyarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente en los primeros momentos.

Toda esta línea de investigación parece tener en cuenta, al menos en parte, las ideas de Bettelheim (1986). Éste, desde una perspectiva propiamente semántica y estructural, que incluye el contenido y la organización del mismo, a mediados de los años setenta, trata de explicar que el tipo de textos con los que el niño se identifica y a través de los cuales puede encontrar sentido a la vida y aprender tanto sobre "los problemas internos de los seres humanos" como "sobre las soluciones correctas a sus dificultades en cualquier sociedad" son las historias y los cuentos de hadas. Éstos estimulan su imaginación, favorecen el desarrollo intelectual y permiten que se clarifiquen "sus emociones"; son acordes con "sus ansiedades y aspiraciones"; le facilitan el reconocimiento de "sus dificultades", y "le sugiere soluciones a los problemas que le inquietan " (p. 11).

Bettelheim (1986) cree importante que el individuo trascienda los límites de la existencia que se centra en uno mismo. Critica el hecho de que "los primeros relatos a partir de los que el niño aprende a leer en la escuela, están diseñados para enseñar las reglas necesarias, sin tener en cuenta para nada el significado" (p. 11), de manera que es difícil que el niño pueda llegar a estar motivado por aprender una técnica que si bien en el futuro le servirá para acceder a los conocimientos que él desee, en el presente, principal motor de acción del niño, tiene que aprender a leer a través de textos sin ningún sentido para él.

Las características de cada estadio de desarrollo psicológico determinan que un cuento sea más importante que otro en cada momento. Así, considera que "los cuentos de hadas tienen un gran significado psicológico para los niños en todas las edades y en ambos sexos, sin tener en cuenta la edad y el sexo del héroe de la historia. Éstos facilitan los cambios en la identificación mientras el niño pasa por distintos problemas." (p. 28). De este modo, el niño obtendrá un significado distinto de la misma historia según sus intereses y necesidades del momento. Y es que los significados que subyacen en los cuentos están relacionados con los problemas infantiles del crecimiento y con la comprensión de uno mismo y del mundo sin necesidad de que éstos tengan que ser sacados a la luz de la racionalidad.

Tras lo que acabamos de exponer parece quedar claro que los textos que producen los niños son el resultado de los modelos que reciben en su entorno educativo. Pero lo que no está tan claro, a raíz de las dificultades de aprendizaje que siguen apareciendo, es si los textos que se presentan en las escuelas son realmente los que mejor se adaptan al niño.

3. UN MODELO ALTERNATIVO ANTE LA EVOLUCIÓN DE LOS ESQUEMAS TEXTUALES EN NIÑOS DE EDAD ESCOLAR

Las ideas que acabamos de exponer no parecen mantenerse como constantes en un estudio realizado por Clanché (1988). Dadas las discrepancias de este autor con buena parte de los autores citados hasta aquí y, sobre todo, el rigor metodológico con que llevó a cabo su investigación, como igualmente el interés que tienen sus resultados para la Psico-Pedagogía del Lenguaje Escrito, a continuación presentaré con más detalle el trabajo realizado por dicho autor.

Clanché (1988), desde una perspectiva semántica y enunciativa, se identifica con Benveniste cuando éste señala que "es en y a través de la lengua cómo el hombre se constituye como sujeto (p.46). De la misma manera, de acuerdo con Barthes, considera que "el enunciado, objeto ordinario de la lingüística, se da como el producto de una ausencia de enunciador. La enunciación, exponiendo el lugar y la energía del sujeto, ve su falta (que no es su ausencia), ve lo real del lenguaje; reconoce que el lenguaje es un inmenso halo de implicaciones, de efectos, de idas, de vueltas; asume hacer entender un sujeto a la vez insistente y oculto, desconocido y mientras reconocido con una inquietante familiaridad; las palabras no son más concebidas ilusoriamente como simples instrumentos, son lanzadas como proyecciones, explosiones, vibraciones, maquinarias, sabores: la escritura hace del saber una fiesta". (Barthes, 1978, 20 -cit. en Clanché, 1988-)

Considera que las relaciones que las marcas de superficie tienen entre sí y con las variables extra-lingüísticas ligadas a la situación de comunicación, hacen posible la significación. Asimismo, entiende que el proceso de significación implica la puesta en relación del espacio de enunciación (lugar en que se lleva a cabo y objetos que la rodean), sujeto enunciador (el que habla o escribe), objetos o palabras (que pueden ser objetos o actitudes y valores, presentes en el tiempo y espacio de la enunciación o no, referidas en el tiempo y en el espacio o no), uno o varios interlocutores (pueden ser simultáneos o diferidos), explícitos o implícitos.

A través de las relaciones entre estos cuatro polos, Clanché considera que pueden tener lugar distintas modalidades. Para el establecimiento de las distintas modalidades parte de la diferenciación clásica entre sujeto de la enunciación y sujeto del enunciado.

Considera que en cualquier clasificación de textos, desde una perspectiva enunciativa, hay que considerar la oposición reflejada por Benveniste entre persona y no persona, discurso e historia. Él tomará en cuenta estas oposiciones, pero en la oposición discurso-historia considerará la modificación aportada por Simonin-Grumbach y utilizará como criterio la existencia o no de marcas de referencia de la situación de enunciación en el enunciado y llamará discurso a los textos en los que hay referencias en relación a la situación de enunciación, e historias a los textos en los que la referencia no se realiza en relación con la situación de enunciación, sino en relación con el texto mismo. Por ejemplo, si se comienza un texto por *ayer*, lo que se va a escribir en seguida (enunciado) es referido por la relación con el momento en que se escribe (enunciación). Por otro lado, si se escribe comenzando un texto por "*Un rey vivía en un castillo*" este enunciado no aparece por la relación con la situación en la que se escribe. De esta manera llega a una clasificación de los textos en función de las relaciones que se establecen entre los indicadores enunciativos de superficie, reagrupados en dos columnas:

- Los que permiten relacionar los acontecimientos descritos en relación a la situación de enunciación.
- Los que no permiten encontrar referencias en relación a mi situación de enunciación.

Esos mismos indicadores de superficie se reagrupan en cuatro bloques. Cada uno reagrupa los índices relativos a los valores referenciales extratextuales a los que se refieren, y esos valores son: el espacio del enunciado, la situación del enunciado, el tiempo del enunciado, el sujeto del enunciado.

De acuerdo con estos postulados, Clanché propone el siguiente modelo de análisis:

Enunciado Valores referenciales	Marca en relación con la situación de enunciación	Sin marca en relación con la situación de enunciación
Espacio del enunciado	El (s) + verbo en presente Es un/a En mi, yo tengo	Ausencia de indicación de re- ferencia espacial. Indicación relacionada a la enunciación. En un castillo
Situación del enunciado	Hoy Esta mañana Ayer Durante vacaciones El año pasado	Ausencia de indicación de referencia a la situación Un día Érase una vez
Tiempo del enunciado	Presente Pasado compuesto Futuro	Imperfecto Pasado simple
Sujeto del enunciado	Yo Nosotros Se Personas señaladas en relación con el enunciador (papá, mamá, hermano)	La...el Un...el

Dicho autor, a partir del presente modelo, trata de averiguar cuál es la evolución de los tipos de textos que producen los niños, a partir de una situación de "texto libre", en el sentido propuesto por Freinet, es decir: una práctica que no está aislada en el espacio ni en el tiempo y que forma parte de un conjunto de prácticas de expresión libre, condicionada por la presencia de útiles específicos como son los recursos físicos para la producción, la transmisión y la conservación y las instancias sociales de comunicación, entendida como práctica de comunicación que se dirigen no al maestro sino al grupo clase y a partir de ahí se procede a un análisis del texto entre todos, que no es la única práctica de la escritura pues los niños también redactan conferencias, cartas, listas.

El estudio lo realiza con niños de 6 a 11 años, a partir de tres grupos diferenciados por el nivel educativo en el que se encuentran: Curso Preparatorio, Enseñanza Elemental (1 y 2) y Enseñanza Media (1 y 2), que participan de unos postulados pedagógicos acordes con la filosofía de la pedagogía Freinet. Una pedagogía que rechaza las prácticas escolares tradicionales; que introduce en la escuela una serie de técnicas que contribuyen al análisis continuo del funcionamiento de la clase y de la institución en general; busca una interacción entre la escuela y el contexto en el que se ubica; una pedagogía que permite el uso de todo tipo de herramientas para la realización de las tareas; una pedagogía del "événement"; una pedagogía cooperativa. Todo ello impregnado por la idea de pedagogía del éxito.

Así, a partir de las lecturas de los textos que son producidos en la situación que acabamos de exponer, es decir, favoreciendo que el niño produzca textos espontáneamente y sin limitaciones de ningún tipo, Clanché encuentra una serie de constantes que se reflejan:

- a) En las marcas que utilizan en los mismos en función de la mayor o menor referencia a la situación de enunciación.
- b) En el contenido de los textos

3.1. Tipos de textos desde la perspectiva del espacio del enunciado

A. A partir de las marcas que utilizan en los mismos en función de la mayor o menor referencia a la situación de enunciación

Le SN+SV (Presente)

Desde la perspectiva del espacio del enunciado y de las marcas que utilizan aparecen los textos que el denominará Le SN+SV, en los que *le* designa un artículo definido, SN un sustantivo y SV (presente) un verbo en presente. Los textos en los que aparece designan un modo enunciativo muy específico en el que el espacio del enunciado es puesto en relación de contigüidad con el enunciador en el momento de la enunciación.

Considera que la interpretación de la misma en términos de imagen mental es distinta según se utilice *le* o *un*. Cuando en el enunciado aparece *le* se supone que se trata de algo que ya está ahí (dejà là), antes de que el enunciado sea dicho.

Es el espacio lineal lo que permite al niño predicar la historia que ya estaba ahí. Considera que la grafía materializa el contenido, y de la misma manera el texto no tiene por qué acabarse en ese espacio. El trazo no le ayuda al niño a encontrar la historia, pues las historias se desarrollan en alguna parte antes de mostrarse en un tiempo. El niño primero conoce los objetos y luego crea un espacio para ellos, de manera que estos textos vienen a ser la materialización del *ya ahí*.

Éste tipo de textos aparecen mayormente en el primer nivel (en un 50% de las producciones de los niños de este nivel).

B. A partir del contenido

Lúdico. Verdadero

Observa que en los primeros textos producidos por los niños aparece el carácter lúdico de la predicación, es decir, textos cuyos predicados están asociados con el sujeto principal del enunciado de manera incompatible con la experiencia sensible o con la tradición cultural.

Ej. "*Les nuages regardent le lapin et les arbres regardent le lapin et disent: "Que fais-tu ici?"*" (p. 60).

Paseo. Encuentro

Con frecuencia encuentra que el espacio lúdico de los primeros textos está ocupado por objetos que se pasean. Paseos que no están motivados por ninguna búsqueda, ninguna huida, ninguna búsqueda de aventura o de buena fortuna. El sujeto del enunciado se pasea sin fin. El paseo constituye el grado cero de la acción, la mínima transformación posible del

ya ahí, de la situación inicial. A lo largo de ese paseo surge el encuentro fortuito que a veces desencadena un diálogo, un juego y/o un conflicto. A veces sirve para cerrar el relato.

Ej. "*Le petite maison se promène et s'arrête pour manger. Et quand elle finit de manger elle s'en va en route jusqu'à Paris et arrivé à Paris elle s'arrête*" (p. 64).

Mirada. Captura

También observa que en los primeros textos la mirada no forma parte del proyecto textual que servirá de motor al desarrollo del texto. La mirada constituye un fin, una acción fundamental de los sujetos del enunciado y no un procedimiento. En algunos casos es presentada formando parte de la cadena Paseo-Encuentro-Mirada. En ocasiones el sujeto del enunciado parece que intenta modificar la situación en su provecho; busca capturar un objeto pero no tiene lugar. Esa voluntad de captura no aparece ligada a una búsqueda como es el caso en el cuento popular. Es la simple consecuencia de la puesta en presencia fortuita del sujeto principal del enunciado con los objetos.

Ej. "*Les oiseaux regardent le papillon. Le papillon regarde l'étoile. La petite fille est à la fête. La maison regardait la fleur. Le sapin regardait l'autre fleur*" (p. 66).

Explosión. Catástrofe

En ocasiones, la caída del relato consiste a menudo en la destrucción brutal del sujeto del enunciado. Esta destrucción es aleatoria. Se presenta bajo la forma de un acontecimiento imprevisible, no motivado, a menudo sin agente. Este tipo de textos también es propio de los primeros momentos en los que el niño escribe. Él habla de explosiones y catástrofes.

Ej. "*Le bateau s'écroule sur le rocher. Il se fracasse. Le soleil fait de la lumière*" (p. 68).

3.2. Tipos de textos desde la perspectiva de la situación del enunciado

A. A partir de las marcas que utilizan en los mismos en función de la mayor o menor referencia a la situación de enunciación

Discurso

Al hablar de la situación de discurso apunta que los marcadores hoy, ayer, esta mañana, domingo, durante las vacaciones, permiten descubrir fácilmente los textos en los que la situación de enunciación se descubre explícitamente en relación con la situación de enunciación. Esos marcadores los identifica con los *shifters*. Éstos relacionan la situación del enunciado con la de enunciación. Apunta que esa referencia sólo es funcional en el momento que el texto es producido.

Considera, pues, que los textos introducidos por los *shifters* son los prototipos de discurso, si bien, el uso de *shifters* no garantiza la veracidad del relato.

Señala que el mayor número de textos en forma de discurso aparecen en el tercer nivel.

Ej. *"Les carreaux". "Lundi soir,, Jean-Louis et moi, nous avons joué au ballon. Jean-Louis était le goal et moi je lui tirais des buts. Corinne est sortie avec son ballon rouge très dur, puis elle s'est mise à taper sur les carreaux et elle en a cassé un. A ce moment j'ai regardé ce qui s'est passé et Jean-Louis m'a envoyé le ballon sur la tête. Il a rebondi et à cassé un autre carreau. Maman était en colère. Cette Histoire ne s'est jamais passée"* (p. 72).

Historia

Por lo que se refiere a la situación de historia señala que los marcadores permiten distinguir los textos en los que la situación del enunciado aparece en relación con la situación de enunciación. Son marcadores cuyos valores referenciales no son físicos sino culturales: *un día, érase una vez.....* Los identifica con los valores referenciales del cuento. Un tiempo no descubierto, anacrónico y cuya existencia es puramente textual.

Los textos de este tipo predominan en el segundo nivel.

Ej. *"Le rugby". "Il était un fois un petit garçon avec ses copains qui jouaient au rugby. Un jour tout le monde était au stade pour regarder les enfants jouer au rugby. La nuit ils jouaient encore et le lendemain matin ils s'arrêtent pour faire la mi-temps et après ils repartent jouer au rugby. Mais le petit garçon était fatigué alors il entre à la maison et va se coucher"* (p. 72).

B. A partir del contenido

Etiqueta "explícita historia"

En los textos que denomina etiqueta "explícita historia" la referencia histórica está enmarcada por una o varias referencias discurso: "He aquí la historia....así termina la historia". En unos casos se decantan del lado de historia y en otros se decantan del lado del discurso.

Señala Clanché que constituyen una forma de alejarse del cuento popular, y permite que el niño refleje sus propios problemas.

Ej. *"Le roi et la reine". "Je vais vous raconter l'histoire d'un roi et d'une reine. Il était une fois un roi et une reine que n'avaient pas d'enfant. Ils vivaient heureux. Un jour, le fils d'honneur vint les voir et dit: "Un monsieur vient vous voir" - "Faites entrer". Le monsieur dit "Vous voudriez avoir un enfant?" - "Non, je veux pas d'enfant" -Et mon histoire est terminée"* (p. 74).

En su estudio encuentra que los textos del segundo nivel se decantan del lado de la historia, mientras que en el nivel 3 se decantan del lado del discurso.

Etiqueta "implícita historia"

En los textos que denomina etiqueta "implícita historia" los textos se presentan como discursos directos (diálogos) sin los nombres de los protagonistas. Se trata de diálogos puramente imaginarios. Los participantes suelen ser puramente textuales. Pueden decantarse del lado de la historia o del lado del discurso. En el nivel 2 se decantan del lado de la historia y en el nivel 3 se decantan hacia el discurso.

Ej. "- *Veux-tu te marier avec moi?*

- *Je ne peux pas, je suis trop vieille.*

- *C'est bien dommage car vous êtes belle!*

- *Tout le monde me dit que je suis la plus belle des fleurs et même mon roi. Ma petite princesse s'appelle Élisabeth, mais Élisabeth n'aime pas son père".*

3.3. Tipos de textos desde la perspectiva del tiempo del enunciado

A. A partir de las marcas que utilizan en los mismos en función de la mayor o menor referencia a la situación de enunciación

Mundo Comentado. Mundo Contado

Por lo que se refiere a la elección del tiempo, apunta que depende más que del tiempo de referencia, de la situación de comunicación y de las intenciones del escritor. Para él, lo importante es el efecto que produce el empleo del tiempo en el interlocutor. Adopta la clasificación de los tiempos verbales de Weinrich (1976) que considera por un lado el presente, el pasado compuesto y el futuro y por otro el imperfecto y el pasado simple. A los primeros los llama comentativos y a los segundos narrativos o contados. Señala que cuando se trata de comentar se utilizan preferentemente los primeros y cuando se trata de contar se utilizan preferentemente el imperfecto y el pasado simple.

En líneas generales, los resultados del estudio reflejan que en el nivel 1 dominan con más frecuencia los textos comentativos. Incluso comenta que puede resultar sorprendente ver que en el nivel 1 domina el comentario y que por tanto éste aparece antes que la narración. Explica que contrariamente a lo que se cree, de acuerdo con la idea del *dejà là*, el mundo comentado es anterior al mundo contado. En el nivel 2 aparece un equilibrio entre los dos tipos de textos. El tipo de texto que es producido en este momento se adapta perfectamente a los textos que la literatura infantil dedica a los niños de esta edad. En el nivel 3 los resultados revelan que los niños vuelven a utilizar preferentemente los tiempos del mundo comentado.

B. A partir del contenido

Agón. Philia

Señala que en la producción textual aparecen dos grandes modelos de relación social: Agón y Philia. En el texto de base Agón encuentra un modelo de relación conflictual y en el modelo de base Philia un modelo de relación de amistad.

En el texto Agón el sujeto principal del enunciado se encuentra con o sin motivo, en situación de conflicto violento con uno o varios actuantes. Este conflicto puede evolucionar o no evolucionar, y en el caso de que evolucione puede ser en beneficio o en detrimento del sujeto principal del enunciado. Considera que estos textos se hayan próximos a las formas que el niño recibe a través de la televisión, dónde aparecen dibujos animados en los que secuencias de microconflictos sin motivo y sin más guía que el agresor y el agredido.

En el texto de base Philia el sujeto principal del enunciado está solo. Le falta un amigo, un familiar, una pandilla, un niño.

Este tipo de textos aparecen mayormente en el nivel 2, luego en el 1 y por último con muy poca frecuencia en el 3, si bien la forma de aparición varía en cada uno de los

niveles. En el nivel 1 los textos de tipo Agón revelan la dificultad que tiene el niño para disociar los actores de las acciones, así como de coordinar los movimientos de los actores que participan en una misma acción. Es como si el conflicto formara parte del propio actor.

Ej. "*Les avions tourment autour d'un porte-avion anglais, il attaque les avions en lançant des bombes...*".

En el nivel 2 los conflictos aparecen motivados, es decir muestran la razón del conflicto.

Ej. "*Les shadoks*". "*Un jour dan un camp vivaient deux Shadoks. L'un voulait tuer l'autre. L'autre voulait tuer le premier...*" También empiezan a aparecer textos en los que el conflicto no es una causa sino una consecuencia.

Otra de las cuestiones que señala es que el conflicto aparece con carácter no evolutivo, mientras que las concepciones clásicas de los teóricos del texto y los psicolingüistas consideran normal que un texto de ficción se desarrolle a través de una serie de peripecias. Apunta que en el texto Agón tan a penas aparece y cuando lo hace es tarde y sin entusiasmo.

Otra de las características que aparecen en este momento es la puesta en intriga, en contra de lo que, por ejemplo, señala Tournier en el sentido de que los niños son "antisuspense". Sin embargo, esa puesta en intriga se realiza al precio de eliminar lo convencional.

Apunta que al final del nivel 2 el conflicto que hasta ahora era el motor del texto tiende a banalizarse y a descentrarse del texto convirtiéndose en una simple peripecia y de forma secundaria.

En el nivel 3 hay una intención de volver a las formas clásicas del relato. Aparece un carácter cómico e irónico que refleja que el relato de ficción no es tomado en serio. Según dicho autor, no se trata de un conflicto psicológico puesto que no suele aparecer el sujeto de la enunciación. Es como una categoría privilegiada del relato literario de ficción en los más mayores.

Los textos Philia pueden aparecer a través de cuatro transformaciones posibles:

1. S--->S; El sujeto principal del enunciado está sólo y le falta un compañero con el que tener una relación.
2. S--->§; El sujeto principal del enunciado está sólo. La falta está constatada o no. El busca y/o encuentra un compañero con el que establecer una relación positiva. Eventualmente valora positivamente la situación. Parece ser que es el texto Philia más frecuente.
3. §--->§; El sujeto principal del enunciado ha establecido un vínculo positivo con uno o algunos compañeros. El valora positivamente la situación.
4. §--->S; El sujeto principal del enunciado ha establecido un vínculo positivo con uno o algunos compañeros. Pero esta relación se rompe o ha sido rota. El evalúa negativamente la situación.

En líneas generales, este tipo de textos aparecen con menor frecuencia que los textos Agón.

Observa que en los primeros textos domina la transformación soledad- compañía y progresivamente en los de los más mayores domina la transformación compañía- soledad.

De forma global, parece ser que en los primeros momentos del nivel 2 es donde dominan los textos Philia y particularmente, la transformación S--->§. Al final de este nivel aparece el sujeto de la enunciación en los textos Philia.

3.4. Tipos de textos desde la perspectiva del sujeto y la subjetividad del enunciado

A. A partir de las marcas que utilizan en los mismos en función de la mayor o menor referencia a la situación de enunciación

Sujeto próximo al entorno del enunciador. Sujeto ajeno al entorno del enunciador.

Por lo que se refiere al sujeto del enunciado Clanché hace referencia a la dificultad que supone distinguir la manifestación de subjetividad en los textos y señala que después de las aportaciones de Freud y Kristeva no se trata de descubrir el valor del sujeto con la ayuda única de los marcadores personales. De la misma manera, ésta no se mide y lo único que puede ser evaluado de manera objetiva son los desplazamientos de los marcadores enunciativos en el interior de un mismo texto, de un texto a otro o de una edad a otra. Considera que algunos sujetos que aparecen en el texto en tercera persona pueden estar más próximos al sujeto de la enunciación que otros. De ahí que Clanché considerará alrededor del sujeto de la enunciación un terreno o un área próxima al sujeto *yo*, pero también a sus familiares, padres, animales, compañeros de clase... De esta manera diferenciará textos en los que los sujetos son tomados en el exterior de ese área del enunciador y textos en los que los sujetos del enunciado son tomados del interior del área del enunciador.

Las constantes que se reflejan en los textos no aparecen con la misma frecuencia en los distintos niveles. En el nivel 1 los sujetos no forman parte del entorno del sujeto de la enunciación. En el nivel 2 aparece un equilibrio entre los dos tipos de textos y en el nivel 3 el sujeto de la enunciación y su entorno invaden el espacio del texto

El *yo* tan pronto aparece como desaparece. En el nivel 1 no es frecuente que el niño hable de sí mismo a través del uso de *yo* como lo hace en el nivel 3. Cuando lo hace es probable que aparezca con su nombre, o su sexo, es decir, en tercera persona

B. A partir del contenido

Distingue tres usos principales de la palabra "*yo*":

1. *Yo* como flechaje extratextual o *yo* doméstico.

El valor referencial de "*yo*" de que es cuestión en el texto se sitúa fuera del texto mismo (de ahí la expresión flechaje extratextual). Ese "*yo*" es el del autor del texto. Sujeto privilegiado del discurso doméstico. Aparece a lo largo del nivel 1 al nivel 3.

Ej. *"A midi, j'ai mangé des petits pois et du canard"*.

2. Yo como flechaje textual o yo ficticio.

El valor referencial de "yo" de que es cuestión en el texto se sitúa en el interior del texto. "Yo" sólo existe en el texto. Aparece en el nivel 2 y domina en el 3.

Ej. *"Je suis dans une très vieille maison. Je suis aveugle, c'est mes lapins qui se sauvent, ils vont faire mes courses. J'ai aussi deux chiens qui m'amènent faire mes promenades..."*.

3. Yo como flechaje extra-textual y como retoma textual o yo romántico. Aparece fundamentalmente en el nivel 3.

Señala Clanché que en estos textos el yo aparece primeramente de manera extra-textual. Es el "yo" subjetivo. El sujeto de la enunciación se toma como sujeto del enunciado en lugar de simplemente confundirse con él.

Ej. *"Je pense". "Je pense que je n'ai pas de amis dans le monde. Je pense aussi que tout le monde dort et que moi, je ne dors pas. Mais ce ne sont que des rêves"*.

Yo/Tu

También observa que con la afirmación de sí aparece la interpelación del otro. El incremento desde el yo como sujeto principal del enunciado, se acompaña de un crecimiento notable del "tú" tomado como sujeto principal del enunciado.

Apunta Clanché que a primera vista parece un puro shifter, en el cual el tú remite a un objeto extralingüístico presente en la situación de comunicación: el interlocutor.

Señala que a veces en el nivel 1 y al principio del 2 los textos son escritos en segunda persona y aluden a compañeros de clase. Al final del nivel 2 se dirige a una persona real que constituye un objeto. Sólo en el nivel 3 el uso del "yo" y del "tú" toman un carácter literario.

Estilo Indirecto Libre

Igualmente hace referencia al estilo indirecto libre y a los textos teórico. La existencia de las múltiples definiciones de estilo indirecto libre, le llevan a tomar como punto de partida la de Vargas Llosa en su estudio sobre Madame Bovary: "El estilo indirecto libre es una forma de narración ambigua, en la cual el narrador cuenta acerca de su personaje que el lector tiene a veces la impresión de que es el personaje mismo quien habla. La raíz del estilo indirecto libre es la ambigüedad, esa duda o esta confusión de punto de vista, que no es más que del narrador: pero que no es todavía del personaje" (Vargas Llosa, 195, -cit. en Clanché, 1988-).

También hace alusión a los dos procedimientos que propone Bajtín: la dialogización (que "consiste en mezclar en el texto de novela los dos niveles de lenguaje propios del autor a esos dos autores socios de la época") y la motivación pseudo-objetiva. (Que "consiste en atribuir a un personaje que es en efecto la del autor, con el fin de hacer pasarla como

objetiva"). Y es el aislamiento de estos dos procedimientos lo que conduce al estilo indirecto libre.

Clanché hace alusión a otro procedimiento que es el de dialogización interna, en el que el sujeto del enunciado "piensa que " o "se dice qué".

En el nivel 2 aparece el estilo indirecto y posteriormente en el nivel 3 aparece el estilo indirecto libre.

Textos teóricos

El mencionado autor se apoya en Culioli para explicar que la producción de textos teóricos está condicionada por una operación enunciativa que llama *parcours* una operación por la cual una noción es considerada bajo el aspecto de concepto, sin que, por tanto, el carácter reglado de la discursividad esté asegurado. En esta operación todo sujeto es supuesto poder tomar el lugar del sujeto de la enunciación y es esta enunciación la que instituye el sujeto universal".

Señala que esta operación tienen una consecuencia positiva y otra negativa:

a) La aparición del concepto: noción considerada independientemente de una situación particular pero considerada como objeto de discurso puesto en relación con otros objetos de discurso. Como dice Simonin-Grumbach, los textos teóricos consisten en una buena parte, en la edificación de conceptos que ellos ponen, y en la utilización de conceptos elaborados en otros textos. Se trata de un referente discursivo.

b) La desaparición provisoria del sujeto de la enunciación (sujeto psicológico), el cual se sustituye por lo que vendrá más tarde, el sujeto de la ciencia

La operación de *parcours* sólo aparece a partir del nivel 3.

Señala que los discursos científicos limitan las posibilidades de los niños de la edad considerada. Apunta que esas limitaciones son de orden psicogenético. El interés teórico en el niño comienza en los textos del nivel 2 con la formulación de hipótesis. Los textos libres están siempre unidos a las situaciones de las que el sujeto de la enunciación forma parte. Las cuestiones que les preocupan son de intereses morales, teóricos o metafísicos y no son las historias.

En el siguiente cuadro se pueden observar los tipos de textos a partir de las constantes que aparecen en los textos libres producidos en distintos momentos evolutivos:

MARCAS	N.1	N.2	N.3
Le SN+SV (Pres.)	X		
Un SN+SV			
Discurso			X
Historia		X	
Etiqueta explícita historia			
Discurso			X
Historia		X	
Etiqueta implícita historia			
Discurso			X
Historia		X	
Mundo Comentado	X		
Mundo Contado		X	
Sujeto próx al enunc.			X
Sujeto ajeno al enunc.	X		
CONTENIDO			
Lúdico	X		
Verdadero			
Paseo/Encuentro	X		
Mirada/Captura	X		
Explosión/Catástrofe	X		
Agón		X	
Philia		X	
Yo textual	X	X	X
Yo Romántico			X
Yo ficticio			X
Estilo indirecto Libre			X
Textos teóricos			X

4. CONCLUSIONES

La mayor parte de los trabajos realizados sobre los primeros tipos de textos que producen los niños, tanto desde el punto de vista estructural como desde el punto de vista semántico-pragmático, reflejan que éstos poseen esquemas que resultan del tipo de textos que han tenido de modelo.

En su mayoría coinciden en considerar que esas producciones responden a los esquemas narrativos. Y entre éstos, una buena parte se centra en los cuentos.

Por el contrario, los resultados del estudio llevado a cabo por Clanché (1988) revelan que los primeros textos que producen los niños no responden a esquemas narrativos, sólo lo hacen posteriormente y de forma transitoria entre los 7 y los 9 años, siendo abandonados sobre los diez años para pasar a centrarse en la realidad de sus propios problemas.

Son muchas las diferencias que podemos encontrar en el estudio de Clanché (1988) frente a los estudios señalados anteriormente. Un análisis comparativo a partir de la investigación llevada a cabo por Clanché implicaría un estudio más exhaustivo que haría demasiado extenso este artículo, de acuerdo con las normas de la revista. Por tanto, nos centraremos en uno de los aspectos más conocidos y discutidos entre la literatura existente a raíz de los estudios llevados a cabo por Bettelheim (1986): la diferenciación entre textos reales y textos imaginarios, o lo que es lo mismo entre idealismo y realismo.

Desde una perspectiva semántica Bettelheim (1986) considera que los cuentos de hadas deberían ser el tipo de textos que impregnaran todas las etapas evolutivas por las que pasa el niño en su proceso de desarrollo, ya que esos textos son los que mejor se adaptan a las características y a los intereses del niño en cada momento. Parte de la idea de que los niños se identifican con dichos cuentos a lo largo de las distintas etapas evolutivas, encuentran sentido a la vida y buscan soluciones a sus problemas al trascender su propia existencia.

Sin embargo, los resultados obtenidos por Clanché (1988) en esta línea y en relación con las marcas estructurales consideradas, reflejan que los textos de carácter idealista o que trascienden la existencia del niño no aparecen al principio, por el contrario, en un primer momento aparecen textos que reflejan acontecimientos del entorno del niño, aspectos cuya existencia no ha sido creada en ese momento sino que forman parte de su realidad ya existente. Y aunque posteriormente producen textos que carecen de relación con la situación de enunciación, como son los *textos historia, etiqueta "implícita historia" y etiqueta "explícita historia"* y los textos que aparecen formados por los tiempos del *mundo contado*, éstos no siempre trascienden la realidad del niño, puesto que en ocasiones son utilizados como recurso para expresar sus sentimientos, intereses o necesidades. El tipo de textos que, en este momento, tratan de trascender la realidad y la propia existencia sólo aparecen con carácter transitorio, para posteriormente, de forma progresiva, ser sustituidos por la vuelta al establecimiento de referencias con la realidad, contenido que refleja las necesidades, preocupaciones, vivencias e intereses de los niños.

Desde esta misma perspectiva e independientemente de la estructura del texto, autores como León y Marchesi (1987) y Dyson (1989) coinciden con Clanché (1988) en considerar que los primeros textos producidos por los niños, en el caso del estudio de Dyson (1989) y mejor recordados y comprendidos en el estudio de León y Marchesi (1987), se centran en aspectos existenciales y sólo posteriormente pasan a mostrar interés por los textos imaginarios, si bien no hablan de una vuelta al tipo de textos de carácter realista y existencial como la que se plantea en la última etapa evolutiva considerada en el estudio de Clanché (1988), y por el contrario, en los casos en que se ha estudiado ese período de edad, parece ser que se mantiene o aumenta el interés por los mismos. (León y Marchesi, 1987; Harlin y Ripa, 1993).

Consecuentemente con el estudio realizado por Clanché, en el que los textos producidos por niños que participan de una pedagogía Freinet no se limitan a la producción de textos cuyo contenido trasciende la realidad sino que, por el contrario, éstos tan sólo ocupan una fase en el desarrollo de la producción textual, y con los análisis de los autores señalados, podríamos pensar que el tipo de textos que puede satisfacer y adaptarse a las necesidades de los niños en cualquier momento, ni comienza ni se limita a aquellos textos que tratan de que los niños vayan más allá de su propia existencia.

Así, de acuerdo con Bettelheim (1986), sí que pensamos que habrá que presentar al niño textos que le motiven y no tanto textos que le sirvan para poder leer en el futuro lo que desee, si no abandona antes, pero se puede cuestionar, a partir del estudio de Clanché (1988) qué tipos de textos van a favorecer la motivación y el aprendizaje de los niños en cada momento, y si el tipo de textos que producen los niños realmente reflejan sus esquemas o los que los adultos han creado para ellos.

No obstante, no hay que olvidar que el trabajo llevado a cabo por Clanché es realizado con niños que participan de unos postulados pedagógicos acordes con la pedagogía Freinet, por lo que considero necesario conocer si esos tipos de textos aparecen igualmente entre aquellos que son producidos por niños que no participan de unos postulados pedagógicos basados en Freinet (Vigo, 1994).

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ALBADALEJO, T. y GARCÍA, A. (1983): "La lingüística del texto". En Abad, F. y García, A. (Coord.): *Introducción a la lingüística*. Alhambra, Madrid.
- ALLIENDE, F. (1985): "La confabulación de la técnica". *Lectura y Vida*, 3, 4-9 (cit. en Molina, 1991).
- BAJTÍN, M. (1982): "El problema de los géneros discursivos". En Bajtín, M.: *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI, México (ed. orig. 1979).
- BARTHES, R. (1978): *Leçon*. Seuil, Paris, (cit. en Clanché, 1988).
- BENVENISTE, É. (1966): *Problèmes de linguistique générale*. Gallimard, Paris.
- BETTELHEIM, B. (1986): *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Crítica, Barcelona (ed. orig. 1977).
- BRONCKART, J.P. (1994): *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Delachaux & Niestlé, Lausanne (ed. orig. 1994).
- CLANCHÉ, P. (1988): *L'enfant écrivain. Génétique et symbolique du Texte Libre*. Paidós/Le Denturion, Paris.
- COROMINA, E. (1990): "Reflexions sobre l'expressió escrita avui". *Guix*, 147, 4-8.
- DRUM, P. (1984): "Children Understanding of Passages". En Flood, J. (dir.): *Promoting reading comprehension*. International Reading Association, Newark-Delaware (cit. en Molina, 1991).
- DYSON, A.H. (1989): "'Once Upon a Time' Reconsidered. The developmental Dialectic between Function and Form". *Written Communication*, vol.6, 4, 436-462.
- FERREIRO, E. y TEBEROSKY, A. (1988): *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI, Argentina (ed. orig. 1979).
- GERGEN, K. y GERGEN, M. (1986): "Narrative Form and the Construction of Psychological Science". En Sarbin, T.R. (ed.): *Narrative Psychology*. Praeger, Nueva York.
- HARLIN, R.P. y RIPA, S.E. (1993): "Assessment: Insights into Children's Beliefs and Perceptions About Process Writing". *Reading Horizons*, vol.33, 4, 287-297.
- HARSTE, J.; WOODWARD, V. y BURKE, C. (1984): *Language Stories and Literacy Lessons*. Heinemann Educational Books, New Hampshire.
- JOLISBERT, J. (1994): *Formar niños productores de textos*. Dolmen, Santiago (ed. orig. 1988).
- KÁDÁR-FÜLÖP, J. (1988): "Comunicación personal". Cit. en Price, E. y Takala, S.: *The Narrative Writing Task*. En Gorman, T.P.; Purves, A.C. y Degenhart, R.A. (eds.): *The IEA Study of Written Composition I: The International Writing Tasks and Scoring Scales*. Pergamon Press, Oxford.
- LEON, J.A. y MARCHESI, A. (1987): "La influencia de variables cognitivas en el recuerdo de cuentos y su valoración en función de la edad". *Infancia y Aprendizaje*, 37, 19-31.
- LUSIANO, P. (1988): "The Open Writing Tasks". En Gorman, T.P.; Purves, A.C. y Degenhart, R.A. (eds.): *The IEA Study of Written Composition I: The International Writing Tasks and Scoring Scales*. Pergamon Press, Oxford.
- MOLINA, S. (1991): *Psicopedagogía de la lectura*. CEPE, Madrid.
- NOGUEROL, A. (1988): "Modelos i funcions del text escrit". *Perspectiva Escolar*, 129, 14-20.
- PERERA, K. (1984): *Children's Writing and Reading*. Blackwell, Londres (cit. en Tolchinsky, 1993).
- PRICE, E. y TAKALA, S. (1988): "The Narrative Writing Task". En Gorman, T.P.; Purves, A.C. y Degenhart, R.A. (eds.): *The IEA Study of Written Composition I: The International Writing Tasks and Scoring Scales*. Pergamon Press, Oxford.
- QUINTERO, N.; CORTONDO, P.; MENÉNDEZ, T. y POSADA, F. (1993): *A la hora de leer y escribir...textos*. Aique, Buenos Aires.
- RODRÍGUEZ, J.L. (1985): *Curriculum, acto didáctico y teoría del texto*. Anaya, Madrid.
- SIMONIN-GRUMBACH, J. (1975): *Pour une typologie des discours. Langue, discours, société*. Seuil, Paris.
- TEBEROSKY, A. (1988a): *La comprensión de la escritura en el niño: desarrollo espontáneo y aprendizaje escolar*. (Tesis doctoral inédita), Universidad de Barcelona.

- TOLCHINSKY, L. (1993): *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Anthopos, Barcelona.
- VÄHÄPASSI, A. (1988): "The Domain of School Writing and Development of the Writing Tasks". En Gorman, T.P; Purves, A.C.y Degenhart, R.A. (eds.): *The IEA Study od Written Composition I: The International Writing Tasks and Scoring Scales*. Pergamon Press, Oxford.
- VANOYE, F. (1973): *Expression-Communication*. A. Collin, Paris (cit. en Noguero, 1988).
- VIGO, M.B. (1994): *La composición de textos en escolares de Educación Primaria*. Tesis Doctoral en proceso de elaboración.
- WEINRICH, H.(1976): *Estructura y función de los tiempos en el lenguaje*. Gredos, Madrid.