

La escritura de textos narrativos

ANA TEBEROSKY

Universidad de Barcelona



Resumen

El objetivo del presente artículo es analizar la influencia del lenguaje escrito en la escritura de textos narrativos en los niños. El lenguaje escrito puede ser definido en dos sentidos: desde el punto de vista de la representación gráfica o desde las propiedades lingüísticas. Desde esta última perspectiva, utilizo «lenguaje escrito» en el sentido que lo hace Blanche-Benveniste (1982), como «el lenguaje que se escribe». 50 textos (41 escritos en catalán y nueve escritos en castellano) producidos por niños de entre cinco y nueve años fueron analizados utilizando un enfoque distribucional, sintáctico y discursivo simultáneamente (Gars, 1983). Los textos que se les pidió a los niños consistían en la reescritura de cuentos tradicionales y no en una creación personal. Los resultados muestran que hay dos tipos de regularidades: sintácticas, que consisten en una gran preparación tanto de formas lexicales en el sujeto gramatical como de verbos de evento y declarativos; y regularidades discursivas, que consisten en la diferenciación entre introducción y resto de texto y la distribución entre evento y discurso referido.

Palabras clave: *Lenguaje escrito, Pre-escritura, Narración, Análisis de textos.*

Writing of the narrative texts

Abstract

The aim of this paper is to analyse the impact of written language in children's narrative texts. Written language can be defined in two ways: from a graphic representation or a linguistic features view. In the latter perspective I use "written language" in the sense that Blanche-Benveniste (1982) proposed, i.e. as "the language to be written". 50 texts (41 in catalan and 9 in spanish) written by children from 5 to 9 years of age have been analysed using a discursive-syntactic distributional approach (Gars, 1983). To elicit the texts children were asked to re-write folk-stories, thus it was not free style writing. Results suggest two kinds of regularities, syntactic regularities consisting of a high proportion of lexical forms both in the subject of the sentence as in the event and declarative verbs; and discourse regularities consisting of the differentiation between introduction and the rest of the text and the distribution between event and reported speech.

Keywords: *Written language, Re-write, Narrative, Text analysis.*

Agradecimientos. Mi reconocimiento a Ernesto Frers por la lectura y comentarios a una versión anterior a este artículo.

Dirección del autor: Universidad de Barcelona, Facultad de Psicología, Adolf Florensa, s/n. 08028 Barcelona.

Original recibido: Abril 1989. *Revisión recibida:* Abril 1989. *Aceptado:* Mayo 1989.

En trabajos anteriores hemos mostrado que los niños provenientes de ambientes alfabetizados desarrollan precoces conocimientos sobre las propiedades de lo escrito como objeto. Estos conocimientos se refieren a: a) el aspecto convencional-gráfico de la escritura y b) el aspecto representativo, es decir, la relación entre la representación y lo representado (Ferreiro y Teberosky, 1979). El objetivo del presente estudio es el de evaluar el conocimiento de un tercer aspecto, c) «el lenguaje escrito». Por «lenguaje escrito» entiendo la variedad de «lenguaje que se escribe» y no sólo su manifestación gráfica (Blanche-Benveniste, 1982).

Dicho conocimiento se adquiere en la interacción con adultos letrados, gracias a los intercambios verbales. Lo escrito está imbricado en lo oral y los niños desde pequeños han escuchado lenguaje escrito: cuando se lee en voz alta o se habla en la televisión o en la radio. Pero ellos no sólo han oído esa variedad de lenguaje sino que también son capaces de producirlo. Hemos observado situaciones espontáneas de producción de discursos escritos, aunque en las clases de pre-escolares y primeros cursos, generalmente se trabaja a nivel de la palabra o la frase. A fin de obtener textos escritos, hemos intervenido en las clases provocando situaciones de producción de escrituras o de discurso oral con destino escrito (en el marco de un experiencia pedagógica alternativa, Teberosky, 1989). Así, con frecuencia pedíamos a los niños, desde los 5 años, que escribieran diversos tipos de textos, entre ellos el cuento. En el presente estudio voy a analizar las expresiones lingüísticas que adquieren los cuentos escritos por los niños que participaron en dichas clases, esperando encontrar allí indicadores del conocimiento sobre el lenguaje escrito. Para evaluarlo, abordaré en primer lugar la explicación de las condiciones escolares que facilitaron la producción de escritura de cuentos. En segundo lugar, la justificación del tipo de análisis sintáctico-discursivo adoptado y finalmente la descripción de las propiedades lingüísticas encontradas en este tipo de texto.

INTRODUCCION

Creo tener buenas razones para estudiar la producción escrita de los cuentos. Razones de orden institucional: la comunidad dispone de ellos como un género destinado a los niños. Estos cuentos se encuentran en los libros y a la vez forman parte del acervo cultural oral que se trasmite y conserva por generaciones. Y razones de orden psicolingüístico; los cuentos comportan una variedad de lenguaje que se adecua bien a ser escrito. Pero la capacidad de narrar y el conocimiento de los niños no parece depender directamente de la capacidad de producir escritura enteramente convencional por sí mismos.

Sobre el tema de los cuentos, esto es, la «narración-ficción en tercera persona», hay numerosos estudios. Sin embargo no haré aquí una revisión bibliográfica sino un análisis del corpus recogido, a partir del cual pretendo describir las características formales de los cuentos. Tampoco haré un análisis del contenido, sino que mi interés recaerá sobre «el aspecto superficial» de las maneras de expresarse. Con los términos «narración-ficción en tercera persona» voy a designar un tipo particular de texto que estará caracterizado por ciertas oposiciones; la necesaria referencia temporal por

oposición a la suspensión de dichas referencias, la «inventio» por oposición a la narración de lo vivido, y el uso de la tercera persona por oposición a la narración en primera persona.

Se trata pues, de cuentos tradicionales infantiles del tipo «La Caperucita Roja». Por tratarse de cuentos conocidos y compartidos, lo que los niños escriben no es el resultado de una improvisación, sino de un texto que ya está compuesto y memorizado. El texto-modelo de referencia (o fuente) es tomado de libros infantiles, es decir, estaba escrito y fue transmitido al niño a través de una lectura anterior por parte de la maestra. En sentido estricto se trata de una re-escritura donde algunas etapas de la elaboración textual han estado ausentes. Así, por ejemplo, los momentos de elaboración de las ideas y de composición del texto entre los iniciales (Herescu, 1956).

¿Cuáles serán las dificultades que plantea esta tarea? ¿Cuáles serán los problemas desde la retención en memoria hasta la escritura? No serán dificultades de composición ya que se trata de una re-escritura. No serán problemas de pasar de lo natural a lo elaborado puesto que existe un «avant-texte» ya compuesto literariamente (Bellemin-Noel, 1972, denomina «avant-texte» a las etapas de la génesis del texto: desde el borrador hasta su edición final. Grésillon y Lebrave, 1983, hablan de la fábrica del texto). Las dificultades de la tarea, para los niños pequeños, están en relación con otros aspectos:

1. el aspecto técnico de la escritura alfabética (gráfico, de correspondencia fono-gráfica, ortográfico),
2. el aspecto técnico no-alfabético (compaginación y puntuación),
3. el trabajo de enunciación,
4. los esquemas sintácticos (en particular los tipos de verbos y tipos de construcciones verbales),
5. el léxico,
6. el aspecto normativo de las «maneras de expresarse».

El primer aspecto (1) remite a las convenciones adoptadas por el sistema de escritura, el segundo (2) a las convenciones propias del género. Los restantes aspectos (3 a 6) están directamente relacionados con el lenguaje escrito. Entre ellos, debemos diferenciar la actividad de producción de lenguaje escrito (la enunciación, aspecto 3) y el producto de dicha actividad (el enunciado, aspectos 4, 5 y 6). Aunque no haré aquí referencia a los aspectos técnicos de la escritura, quisiera recordar nuevamente que la escritura y el lenguaje escrito pueden tener diferentes niveles de desarrollo en un mismo niño. Por lo tanto, voy a evaluar el nivel de lenguaje de forma independiente de la calidad de su realización gráfica.

EL CONTEXTO EDUCATIVO

En el contexto de una experiencia pedagógica en una escuela pública de un barrio obrero de Barcelona ¹, hemos influido sobre las decisiones curriculares en dos aspectos: en el contenido del aprendizaje de la lectura y la escritura y en el tipo de actividades de producción y comprensión de lenguaje escrito. Nuestra preocupación se ha centrado también en la forma-

ción de las profesoras dentro del encuadre de teorías susceptibles de incorporar todas las nuevas prácticas a un nivel más global: la teoría del aprendizaje constructivo del lenguaje escrito tal y como ha sido desarrollada por Ferreiro (Ferreiro, 1985, 1987) y la del aprendizaje significativo en un nuevo marco curricular propuesto por Coll (Coll, 1988, Coll y Solé, 1989).

En este contexto, hemos considerado necesario atender tanto a los aspectos convencionales y representativos de la escritura, cuanto al aspecto de contenido del lenguaje escrito. Es decir, atender a *cómo* los niños aprenden a escribir, a *qué* es lo que escriben y en *cuáles* condiciones. Partiendo de la hipótesis general de que es imposible aislar la actividad de lenguaje (productora del lenguaje) del resultado de esta actividad (los enunciados) ni a nivel oral (Blanche-Benveniste, 1985) ni a nivel escrito, pensamos que ambos aspectos debían tener una mutua influencia.

En el presente estudio sólo ilustraré la metodología utilizada para promover la actividad de producción de textos narrativos. Dicha metodología comporta etapas:

- a) elaboración colectiva oral del pre-texto de lo escrito (*avant-texte*),
- b) consulta a documentos escritos; los libros de la biblioteca de clase,
- c) escritura individual o por parejas del cuento,
- d) lectura del texto escrito (por parte de la maestra, por parte de los niños),
- e) corrección,
- f) edición final.

Los momentos a) y b) corresponden a la elaboración del pre-texto. Por un lado se facilita al niño información sobre el contenido temático en el momento a), y por el otro, se facilita información sobre los aspectos gráficos y representativos en el momento b). Otorgamos la mayor importancia a estos dos momentos porque los *contenidos* son trabajados en clase de manera consciente y con anterioridad a ser vehiculados por escrito. Y además, porque la consulta al material impreso funciona a la vez como fuente de *confirmación* de la información recibida oralmente y como fuente de *información nueva*.

En resumen, dos ideas guían la metodología de clase. En la diferenciación entre contenido y expresión escrita aprovechamos las experiencias adquiridas a partir de una práctica social (la explicación de cuentos) para trabajar antes los contenidos cognitivos de los mensajes que serán escritos. Por otra parte, la consulta a material escrito a través de la presencia de modelos convencionales de expresión escrita en los libros, es decir, no preparados expresamente desde la escuela sino tal y como se pueden adquirir en el circuito comercial. Utilizamos el concepto de consulta en el sentido de actividad inter-textual y de presencia real del modelo convencional y no en el sentido de copia pasiva.

El momento c) corresponde a la producción de escritura en sentido estricto. Pero, al ser una historia conocida y compartida no se narran las experiencias personales, es decir, el narrador no tiene un compromiso personal con su texto. El narrador-escritor (sujeto narrador) no es el autor de la historia y, en muchas ocasiones, el productor del discurso (sujeto empírico) puede no representar una subjetividad única. Voy a denominar productor al sujeto de la escritura, para evitar prejuicios sobre la autoría que conlleva el término escritor o la sabiduría y/o pasividad que subyacen al tér-

mino escriba. En la situación aquí relatada el productor no es el autor del texto, es decir que se produce un fenómeno de *polifonía o de locutor colectivo* (Loufrani, 1981). A la inversa, en los momentos d), e) y f) se produce un fenómeno de *desdoblamiento de posiciones enunciativas*, donde el mismo sujeto empírico tiene que pasar de productor a lector y luego de lector a analista capaz de juzgar la calidad de su texto a fin de corregirlo (Grésillon y Lebrave, 1983, analizan este desdoblamiento en los manuscritos de autores consagrados). *La interacción y la alteridad* son constitutivas de todo proceso de producción tanto a nivel oral como escrito.

CORPUS Y PROCEDIMIENTO

He realizado el análisis sobre 50 textos escritos mayoritariamente en catalán (excepto 9 textos escritos en castellano) y producidos por niños de entre 5 y 9 años que cursaban el parvulario y ciclo inicial de la enseñanza elemental, 26 textos fueron producidos por niños de 5 años y 6 textos corresponden a cada una de las edades siguientes. A fin de poner de relieve el conocimiento pre-escolar del lenguaje escrito, decidimos dar prioridad a los textos de niños de los 5 años de edad.

La maestra leía los cuentos de los libros de la biblioteca de clase. Los niños escribían uno de los cuentos que escogían libremente, después de un período de memoria diferida, con 8 días, mínimo, de posterioridad.

Pero, los cuentos son muy conocidos y la lectura sólo sirve para activar el recuerdo. Entre los títulos del corpus figuran: *Les tres taronges de la vida*, *Rinxols d'or*, *Els tres porquets*, *Arco iris*, *La rateta que escombrava l'escaleta*, *La caputxeta vermella*, *El patufet*, *El gegant del Pi*, *El peixet d'or*, *Les set cabretes*, *El pastorer mentider*, *El niño y el mar*, *La nave fantasma*, *El llop, el garrí*, *L'ànec i l'oca*, *Tom i Guida*, *El gat i els ratòlins*, *El ric i el pobre* y *L'invasió a la terra* (Véase en el Anexo 1 ejemplos de escrituras).

ANÁLISIS DEL CORPUS

Para el análisis de los textos voy a constituir una referencia de trabajo; el análisis descriptivo del francés hablado tal como ha sido desarrollado por el Groupe Aixois de Recherche en Syntaxe (GARS, 1980, 1983). Este enfoque me ofrece un marco de referencia gramatical y una metodología de transcripción y análisis de los textos.

Las razones que justifican tal elección son las siguientes: mi corpus está constituido por textos producidos por sujetos debutantes en la escritura, por ello no puedo esperar encontrar un uso normativo y convencional de la misma. Se trata más bien de «borradores» de lo escrito antes de la censura del adulto o de la autocensura. La grafía, la ortografía y hasta la correspondencia fono-gráfica son todavía no convencionales. La aplicación de la puntuación es incierta. Resabios de construcciones más propias de lo oral aparecen con frecuencia. Ciertas unidades propias de la escritura no aparecen de manera consistente: incorrecta separación entre palabras, entre frases y párrafos. Presencia de construcciones que escapan al análisis de la gramática escolar; construcciones «incompletas», repeticiones de una misma

unidad sintáctica («listas» según la denominación del GARS, 1983, y de Blanche-Benveniste, 1985), omisiones, ausencia de coordinantes, etc., constituyen los fenómenos de base del corpus.

La escritura de los debutantes puede compararse en algunos aspectos con las producciones orales: ambas comparten la propiedad de hacerse públicas antes del retoque y corrección convencional, ambas dejan trazas del proceso de producción en lo producido, ambas comportan dificultades de interpretación; de percepción en lo oral, de lectura en lo escrito no convencional (Blanche-Benveniste y Jeanjean, 1986). El GARS ofrece para el estudio del lenguaje hablado un enfoque que:

— No opone lo oral a lo escrito sino que considera la concurrencia de múltiples usos del lenguaje; lo familiar y lo elaborado, lo oral y lo escrito, las variantes normativas y no normativas.

— Realiza un análisis de la «performance» a través de nuevos procedimientos de descripción gramaticales.

— La referencia será el discurso y el enunciado, y, dentro de ellos el análisis sintáctico se basa en la noción de verbo y no de frase.

— Propone una transcripción de los textos en estrofas, explotando a la vez el eje vertical y el horizontal de la compaginación del texto (GARS, 1983).

El análisis será a la vez sintáctico y discursivo: el análisis sintáctico se realiza tomando como punto de partida *el verbo constructor*, dotado de todo lo que necesita como elementos adyacentes para formar el enunciado. El elemento constructor (el verbo), los elementos contruidos (Valencia, región) y los elementos no nucleares (asociados) constituyen las unidades sintagmáticas del texto. La reiteración de las mismas unidades sintácticas (a las cuales se les atribuye la misma posición en la transcripción), constituyen las unidades paradigmáticas del texto. Ambas se relacionan a través de operaciones de repetición, sucesión o coordinación. Al discurso se llega desde el verbo sin pasar por la frase. El discurso se analiza a través de la organización entre construcciones verbales. Las unidades del discurso estarán constituidas por períodos de enunciados de construcciones equivalentes (Blanche-Benveniste, Deulofeu, Stefanini y Eynde, 1987, pp. 24, 25 y 38).

Pero no todos los elementos se relacionan entre sí a través de marcas gramaticales verbales. Así, hemos encontrado construcciones no verbales y construcciones que no mantienen una relación gramatical canónica. Encontramos construcciones nominales entre los títulos y construcciones no canónicas en el discurso referido: frases hechas, canciones, proverbios, etc.

El GARS propone una representación gráfica, «configuración», para este tipo de análisis, representación que permite obtener una radiografía del texto, difícil de visualizar a partir de una disposición lineal convencional (Bilger, 1988). Esta representación explota la disposición horizontal y vertical. En el eje horizontal se representa el desarrollo sintagmático; el verbo constructor, un solo verbo por línea, y en la zona más próxima sus elementos nucleares (Valencia y región), más distantes del verbo los elementos adyacentes (asociados). En el eje vertical se representa el desarrollo paradigmático; ocupan el mismo emplazamiento vertical los elementos que realizan la misma estructura sintáctica. Esta representación no es una mera transcripción del texto, sino que supone un análisis sintáctico para decidir las posiciones de todos los elementos dentro de las construcciones (GARS, 1983).

Voy a proponer, a modo de ejemplo, la transcripción de un trozo del texto escrito por una niña de 6 años (Véase en el Anexo 2 otras propuestas de configuraciones):

«...i el garrí va dir ara farem unes farinetes de blat de moro l'ànec qu'encegui el foc l'oca que porti l'aigua i jo posaré la farina i el llop va ficar el nas al pany de la porta i va dir que n'és de fina la cua garrina que posa farina si em la pogués crospar què dius llop ves que dic dic que l'ànec encén molt bé el foc...»

La puesta en configuración es la siguiente:

-
1. i el garrí va dir..... ara..... farem unes farinetes de blat de moro
 2. l'ànec qu' encengui el foc
 3. l'oca qu' porti l'aigua
 4. i jo posaré la farina
 5. i el llop va ficar el nas al pany de la porta
 6. i va dir..... què n'és de fina la cua garrina que posa f
 7. si em la pogués crospar
 8. què dius llop
 9. ves què dic
 10. dic què l'ànec encén molt bé el foc
-

sujeto + verbo + valencia
construcción verbal

+ discurso directo
+ discurso directo

RESULTADOS

El objetivo principal del análisis ha sido buscar las regularidades que pudieran servir como indicadores del conocimiento de los niños sobre el lenguaje escrito. Entre los resultados analizaré los siguientes aspectos:

- I. El perfil general de los textos narrativos.
- II. La construcción del verbo: las propiedades de la categoría verbal.
- III. Dos elementos de la zona del verbo: el sujeto y los asociados.
- IV. El avance del texto.
- V. El discurso referido.

El perfil general de los textos narrativos

La gran mayoría de los cuentos distribuyen el texto entre eventos y discurso referido, y el texto-evento a su vez, entre introducción y resto.

En el texto-evento se refieren los acontecimientos ocurridos en el tiempo, en el texto-discurso referido se citan las palabras de los personajes. El discurso referido se presenta mayoritariamente como discurso directo y sólo con menor frecuencia, como discurso indirecto, aunque a veces ambas formas pueden aparecer simultáneamente en un mismo texto. El discurso referido generalmente va precedido por verbos de evento de habla o verbos declarativos y, como veremos más adelante, por fórmulas típicas para referir al discurso mismo; mención a locutores, uso de pronombres en segunda persona, vocativos, etc. Pero además, las diferencias entre texto-evento y texto-discurso afectan a las propiedades de la categoría verbal; diferencias en el uso de modo, tiempos, aspecto y modalidad entre los verbos de eventos y los verbos usados en el discurso directo.

Así, el tipo de construcción (o más bien reconstrucción hecha a partir del análisis sintáctico) más frecuente, y que representa el estereotipo de la narración para los niños pequeños es el siguiente:

Asociados + Construcción verbal + Discurso referido.

En detalle se puede representar también por:

Asociados + (Verbo de evento + Valencia + Región) + Verbo Declarativo + (Valencia = Discurso referido).

Ejemplo:

Hi havia una vegada + una rateta + que estava escombrant l'escaleta + i un dia + es va trobar un duro + i va dir + què em compraré.

El cuento se desarrolla de la siguiente forma:

A) Introducción:

— Presentativo: «*Hi havia una vegada*»

— Sujeto nominal: Un N; «*una rateta*»

— Determinante del sujeto: que + construcción verbal: «*que estava escombrant l'escaleta*»

B) Resto del texto:

1. texto-evento:

— Asociado temporal; «*i un dia*»

— Construcción verbal (verbo constructor + elementos contruidos); «*es va trobar un duro*»

— Verbo declarativo; «*i va dir*»

2. texto-discurso referido; «*què em compraré*».

Resumiendo, en lo que respecta al perfil o *plano* de los cuentos podemos decir que encontramos las siguientes regularidades:

a) Diferenciación entre introducción y resto del texto.

b) En la introducción encontramos presentativos, sujeto «Un N» y elementos que determinan al sujeto.

c) En el resto del texto encontramos sujeto «El N» o pronombres, elementos asociados a la construcción verbal completa (sujeto, verbo constructor y complementos).

d) No bien se desarrolla el texto, verbo declarativo y discurso referido.

La construcción del verbo: las propiedades de la categoría verbal

1. La construcción del verbo en el texto-evento

Para caracterizar el uso de los verbos en el texto-evento de los textos narrativos, vamos a utilizar los criterios relativos a las propiedades de la categoría gramatical: modo, tiempo, aspecto y modalidad, de acuerdo a la propuesta de Jeanjean (1986).

La casi totalidad de los textos narrativos presentan en el texto-evento verbos del *modo indicativo* y en la *forma afirmativa*, no hemos encontrado subjuntivo (excepto un caso) ni imperativo, como tampoco modalidades interrogativas o negativas. Hay que aclarar que los casos de negación fuera del discurso referido son acompañados por limitaciones temporales, espaciales o nominales y por el verbo en su forma afirmativa: lo cual da un evento afirmado y luego negado.

Los tiempos son, en la casi totalidad, el *imperfet* y el *pretèrit perfet perifràstic*, en catalán y el *imperfecto* y el *indefinido* en castellano. No he encontrado empleos de tiempos presente, futuro o condicional. Generalmente, el *imperfet* aparece en la introducción en tanto que el *perifràstic* en el resto del texto.

En la mayoría de los textos-eventos el verbo presenta el *aspecto* de consumado («*accompli*») y de inmanencia en el pasado (tiempos imperfecto e indefinido: «llegaba» y «llegó», o *imperfet* y *perifràstic*; «arribava» y «va arribar», Molho, 1975). La mayoría de los textos presentan un recurso de oposición expresiva temporal en el pasado por la alternancia entre imperfecto e indefinido (*imperfet/perifràstic* en catalán), y algunos la oposición aspectual por la alternancia entre el indefinido y el pluscuamperfecto (*perifràstic/plusquamperfet* en catalán). La oposición aspectual puede interpretarse en el sentido de que ambos son actos temporalmente pasados pero en uno (indefinido) el tiempo es pretérito, en el otro (pluscuamperfecto) es pretérito el verbo que, a la vez sobrepasa al pasado porque mantiene su influencia viva en el presente, e indica una anterioridad respecto al pasado temporal («había ordenado poner carteles y todos los cazadores fueron a su encuentro...», 9 años, Molho, pp. 99).

Finalmente, respecto a la *modalidad*, podemos distinguir *dos grandes tipos de verbos*; los de eventos que refieren a los acontecimientos ocurridos en el tiempo y los verbos de evento de habla, que presentan el discurso y que enuncian el contenido del pensamiento o del habla.

Veamos en la tabla siguiente como se distribuyen las ocurrencias en el corpus.

Es interesante señalar que la casi totalidad de los niños diferencian entre introducción y resto de texto, utilizando el imperfecto como tiempo de la introducción. La diversidad de usos de oposiciones temporales y aspectuales aumenta con la edad.

TABLA I
Distribución de tiempos verbales en el texto-evento (%)

	Diferencia entre Introducción y resto	Tiempo de la Introducción (Imperfecto)	Tiempo del resto (Indefinido)	Más de un tiempo modo indicativo
5 años	85	100	80	20
6 años	100	100	42,8	57,1
7 años	100	100	16,6	83,3
8 años	100	100	33,3	66,6
9 años	100	100	16,6	83,3

Si además de considerar modo, tiempo, aspecto y modalidad, hubiéramos también tomado en cuenta la zona de extensión del verbo: sus valencias, región y zona de influencia (tipo de sujeto, tipo de complemento y asociados temporales y/o espaciales) hubiéramos podido comprobar que éstos son factores que inducen a una interpretación completa, discreta y delimitada del verbo en el texto-evento (Jeanjean, 1986, Teberosky, 1988).

2. La construcción del verbo en el texto-discurso referido

En el texto-discurso encontramos una gran diversidad de *modos*, *tiempos* y *modalidades*. Respecto al *modo*, en el discurso aparecen el indicativo y el subjuntivo. Los *tiempos* más usados son el presente, el pretérito perfecto (pretèrit indefinit en catalán) y el futuro; pero hay también una alta frecuencia de condicional, que sitúa la palabra referida en lo probable o hipotético, por oposición a lo tético propio del texto-evento. Respecto al subjuntivo, el tiempo más frecuente es el presente.

Los valores *aspectuales* presentan mayor variedad que en el texto-evento debido al uso de verbos con auxiliares (Molho, 1975).

Las *modalidades* son también diversas: hay formas negativas, interrogativas e imperativas (interpreto el imperativo como una modalidad discursiva, Molho, 1975, p. 76). Son frecuentes también los usos modales con «poder» y «deber».

Veamos la distribución en la tabla siguiente:

TABLA II
Distribución del verbo en el discurso referido (%)

	Con discurso referido	Un tiempo del Indicativo (presente)	Presente y otros tiempos de Indicativo	Indicativo, subjuntivo y diversas modalidades
5 años	100	20	45	15
6 años	86	28,57	28,57	28,57
7 años	83,3	—	33,3	50
8 años	100	33,3	33,3	33,3
9 años	110	16,6	66,6	16,6

El discurso dentro de la narración es altamente frecuente entre los niños. Dentro del discurso, los enunciados están contruidos por verbos en todas sus posibilidades discursivas; variedad de modos, de tiempos, de aspecto y de modalidades. Es interesante señalar que en discurso, el verbo se realiza no sólo en presente, imperfecto, o futuro entre otros, sino también en condicional, tiempo de lo hipotético; y que he encontrado modal con «poder» y «deber» («¿podría darme la mano de su hija?», 9 años) modal de lo probable y formas negativas e interrogativas, y aserción de lo no realizado (Jeanjean, 1986).

En fin, el hecho significativo es que los niños pueden diferenciar claramente, a nivel verbal, entre texto-evento; que refiere a las ocurrencias con todo «el peso de la realidad» (según Guillaume, citado por Jeanjean, 1986) y texto-discurso; diverso en modos, modalidades y oposiciones aspectuales y temporales; que refiere a los matices de las palabras citadas.

3. Dos elementos en la zona del verbo: el sujeto y los asociados

El sujeto: Entre las formas del sujeto, en la introducción, encontramos con mucha frecuencia «Un N» (35 de los 50 textos) en construcciones del tipo: Un N + que + verbo. Así, en la introducción tenemos:

«*Hi havia una vegada*»; fórmula que marca el comienzo del cuento, presentativo de existencia del sujeto que sigue:

«Un N»; sujeto construido con valor cuantitativo,

«que + verbo + adjetivo o locativo»; construcciones con valores de discreto que implican una delimitación o precisión del tema, o valores de ocurrencia determinada, que tratan de señalar que el sujeto en cuestión tiene esas características.

En el resto del texto pueden aparecer o bien «el N» o bien pronombres, pero hay una preferencia por las formas nominales.

Los elementos asociados: todos los textos analizados presentan un elemento asociado a la izquierda del verbo principal con valor temporal en relación al discurso y no al locutor. Las ocurrencias indeterminadas aparecen mayoritariamente en la introducción («un día», «después»). Las ocurrencias determinadas («al mediodía», «un día después», «cuando terminó de comer») se reservan generalmente para el resto del texto.

Pero es necesario señalar la alta frecuencia de uso de la conjunción «y», lo que interpreto como elemento asociado con valor temporal indeterminado según su valor en el discurso, no en la lengua. El uso de «y» indicaría una cierta cronología de referencia de hechos distintos; cronología que tendría una apariencia semejante a las etapas sucesivas de los hechos referidos (Bilger, 1985, p. 103, Blanche-Benveniste, 1985, p. 123). He escogido esta interpretación porque «y» relaciona la realización de muchas lexicalizaciones posibles de una misma unidad sintáctica. En el corpus aquí presentado, «y» relaciona al verbo, que nombra los acontecimientos sucesivos. La sucesividad de los eventos justifica esta elección. El uso de otros elementos temporales no necesariamente elimina la conjunción. Así podemos encontrar enunciados del tipo «y después», «y un día», «y cuando terminó de comer», etc. El siguiente ejemplo puede ilustrar este uso:

Dicho uso es más frecuente entre los niños pequeños, los mayores en cambio pueden exhibir más diversidad y precisión de referencia temporal discursiva. Veamos los siguientes dos ejemplos:

4. *El avance del texto*

¿Cómo avanza el texto? Entre los niños pequeños, he encontrado un despliegue prioritariamente paradigmático (con recurso a listas con repeticiones o simetrías). Las construcciones, como ya se ha señalado, son sencillas; Asociados + Construcción verbal + (Verbo Declarativo + Discurso Referido). La ampliación de las construcciones es más frecuente en los niños mayores.

Sobre la base de estos datos sostengo la idea de una precocidad del desarrollo paradigmático en el discurso, con repeticiones y simetrías que hacen avanzar el texto. Si relacionamos este fenómeno con el uso de elementos asociados con valor temporal, podemos concluir que ambos confluyen para dar al texto un desarrollo cronológico; de cronología de referencia de acontecimientos y citas distintas. Las repeticiones, las simetrías y los asociados servirían para indicar esta cierta sucesividad.

Los recursos paradigmáticos son de dos tipos; unos dan lugar a una *repetición* y otros a una *simetría* (GARS, 1983)

Blanca (5 años)

1. hi havia una vegada una rateta que estava escombrant l'escaleta
2.i, es va trobar un duro
3.i.... va dir
.....etc.
10.i, es va posar a la finestra
11.i.... va passar un gos
12.i.... va dir
.....etc.,

- | | |
|---|-------------------|
| — «Había una vez un rey..... | |
| — un día..... | llamó a la puerta |
| — | y dijo |
| — al día siguiente | vino |
| — | y presentó a |
| — al rato..... | se fue |
| — entonces..... | se fue |
| — al día siguiente | le dieron |
| — | y le entregó |
| — cuando oscureció..... | le robó» (9 años) |
| | |
| — «Había una vez | |
| — y un día..... | llamó |
| — al día siguiente | vio |
| — | y le dio |
| — | y le dijo |
| — después..... | le dijo |
| — después al poco tiempo se casaron» (9 años) | |

Podemos encontrar repetición en los siguientes casos:

1. Listas de construcciones nominales.
 2. Listas de construcciones verbales.
 3. Listas sobre una parte de la unidad sintáctica.
 4. Listas de un elemento de la unidad sintáctica dentro del mismo paradigma.
 5. Efectos de listas paradigmáticas enunciadas de manera no contigua.
- O bien simetrías:
6. Quiasmos.
 7. Un elemento que se reencuentra en una parte u otra del verbo.
 8. Un verbo en la forma afirmativa y negativa.
 9. Dos construcciones sucesivas en condicional
 10. Elementos en oposición lexical.

5. *El uso de la cita en la narración*

En nuestro corpus el discurso referido es muy identificable porque está generalmente precedido por un verbo declarativo, con mención a locutores en tercera persona y uso de algunos indicadores gráficos o expresivos.

El verbo más frecuente es «decir», aunque también he encontrado el discurso precedido por «hacer» (en francés se usan: «dire/faire», B-Benveniste, 1982; en inglés «say/go», Tannen, 1986).

Entre los indicadores de discurso referido son significativos los siguientes:

- indicación mediante recursos gráficos,
- interpelación vocativa: «*Rateta, rateta...*»,
- inclusión de términos expresivos (ruidos, risas, estornudos),
- modalidad imperativa; «*Ves-te'n*»,
- interrogativa; «*et voldries casar amb mi?*»,
- fórmulas de cortesía; «*Bom home*»,
- repeticiones; «*què em compraré, què em compraré?*»,
- quiasmos; «he visto un dragón un dragón he visto»,
- canciones; «*patim, patam, patum, homes i dones del cap dret*».

En fin, referir es recordar las palabras, expresiones, frases del idioma, incidentes físicos, órdenes, preguntas, etc., tal como ellas fueron escuchadas de la voz de los mayores (Coulmas 1986). Citar equivale a repetir las palabras de otro, no sólo las ocurrencias sino las «mismas palabras» porque en la narración, el narrador le cede la palabra a los locutores. Los locutores, puestos en escena, representan la palabra con gran cuidado de no cambiar las expresiones. Así, por ejemplo el discurso de la Caperucita Roja se repite por generaciones bajo la misma forma: «qué orejas tan grandes tienes, abuelita!».

CONCLUSIONES

Quisiera señalar dos tipos de conclusiones; una con referencia a la metodología de análisis utilizada, otra a las regularidades encontradas en los textos escritos por los niños.

He intentado mostrar cómo el análisis descriptivo del lenguaje hablado, (GARS, 1980, 1983, Blanche-Benveniste y Jeanjean, 1986; Blanche-Benveniste, Deulofeu, Stefanini y Eynde, 1987) me ha servido para caracterizar enteramente todos los textos del corpus. Este análisis muestra que para la interpretación de los textos es inadecuado darse una teoría a nivel de la frase y otra a nivel de discurso; puede haber una teoría capaz de interpretar ambos simultáneamente. Desde tal perspectiva es posible pasar rápidamente del enunciado al discurso total y a la inversa, sin necesidad de recurrir a la noción de frase. Por otra parte, me ha permitido la interpretación de los datos en el contexto particular del discurso y no como ocurren a nivel de la lengua. Finalmente, la transcripción en configuraciones, me ha permitido encontrar las regularidades de los textos a la vez que me ha ofrecido una visualización de los mismos que pone de relieve sus perfiles y avances. Puedo decir que gracias a la transcripción en configuraciones he adquirido un nuevo instrumento de lectura que atraviesa el texto sin depender de una lectura lineal.

Las regularidades que he encontrado en los textos de narración-ficción son las siguientes; a nivel discursivo, una clara diferenciación entre introducción y resto de texto; y entre evento y discurso directo. Una gran proporción de formas lexicales sujeto, y una menor proporción de pronombres. En la introducción, el sujeto suele estar acompañado por otras formas determinantes que ayudan a definir el tema del discurso, el verbo se presenta en tiempo imperfecto.

Los verbos de eventos utilizados tienen todas las características de construcciones verbales «discretas» (con delimitación en la categoría verbal, o delimitaciones temporales, espaciales y/o nominales en sus elementos construidos, Jeanjean, 1986). Estas fronteras discretas del verbo son precisas en el enunciado aunque imprecisas o indeterminadas respecto al momento de la enunciación. En efecto, esta época indeterminada es lo que caracteriza la narración-ficción, pero ello no impide que los textos presenten una cronología bien precisa desde el comienzo.

El verbo declarativo introduce, generalmente el discurso referido. Todos los matices de las palabras citadas son expresados a través de diversos usos de la categoría verbal. Por otra parte, el recurso a lo formulario, se encuentra a dos niveles; tanto en las fórmulas comienzo y final, como en el uso de giros estereotipados y frases idiomáticas. Finalmente, los recursos paradigmáticos de repetición y simetría permiten avanzar a los textos y ofrecen giros estilísticos a la manera de los textos de autores.

Todas estas regularidades son restricciones que los niños aplican al lenguaje para el género narración-ficción en tercera persona, cuando ese lenguaje tiene el destino de ser escrito. A través del análisis del corpus he intentado mostrar cómo entiendo el conocimiento infantil sobre el lenguaje escrito; como una interacción entre dos tipos de conocimientos, un conocimiento sobre los géneros y un conocimiento sobre la función de la escritura como representación del lenguaje que se escribe, ambos adquiridos gracias a las prácticas institucionales de la comunidad.

Nota

¹ Escuela Municipal Casas de Barcelona.

Referencias

- BELLEMIN-NOEL, J. (1972). *Le texte et l'avant-texte*, París: Larousse.
- BILGER, M. (1985). «Et...Quoi de neuf?», *Recherches sur le français parlé*, 6, 81-108.
- BILGER, M. (1988, no publicado). «Pour un apprentissage de la rédaction», XIIème Journées Pédagogiques sur le Français.
- BLANCHE-BENVENISTE, Cl. (1982). «La escritura del lenguaje dominguero». En Ferreiro y Gómez-Palacio (comp.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México: Siglo XXI.
- BLANCHE-BENVENISTE, Cl. (1982). «L'image de la norme linguistique prope aux textes écrits. Les différences entre cette norme et les normes de la langue quotidienne». En *Noves perspectives sobre la representació escrita en el nen*, Barcelona: IME/ICE.
- BLANCHE-BENVENISTE, Cl. (1985). «La dénomination dans le français parlé: Une interprétation por les "répétitions" et les "hésitations"», *Recherches sur le français parlé*, 6, 109-130.
- BLANCHE-BENVENISTE, Cl. y JEANJEAN, C. (1986). *Le Français Parlé*, París: Didier Érudition.
- BLANCHE-BENVENISTE, Cl.; DEULOFEU, J.; STEFANINI, J. y EYNDE, K. (1987). *Pronom et Syntaxe*, París: Selaf.
- BROWN, G. y YULE, G. (1983). *Discourse Analysis*, Cambridge: Cambridge University Press.
- COLL, C. (1988). *Psicología y Currículum*, Barcelona: LAIA, Cuadernos de Pedagogía.
- COLL, C. y SOLÉ, I. (1989). «Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica», *Cuadernos de Pedagogía*, 168, 16-20.
- COULMAS, F. (1986). «Reported Speech: Some general issues». En Coulmas (comp.). *Direct and Indirect Speech*, Berlín, Nueva York, Amsterdam: Mouton de Gruyter.
- FERREIRO, E. y TEBEROSKY, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, México: Siglo XXI.

- FERREIRO, E. (1985). «Literacy development: a psychogenetic perspective». En Olson, Torrance Hildyard (comp.). *Literacy, Language, and Learning*, Cambridge: Cambridge University Press.
- FERREIRO, E. (1987). «L'écriture avant la lettre». En Sinclair H. (comp.). *La notation graphique chez l'enfant*, Paris; PUF.
- GARS (1980). *Évaluation comparée des moyens d'expression linguistique d'enfants francophones et non francophones d'origine dans les mêmes classes*, Recherche n.º 2.14.01 réalisée à la demande de la Direction des Écoles et soutenue par le Ministère des Universités, rapport rédigé par B.-Benveniste y Jeanjean, Département de Linguistique Française, Université de Provence.
- GARS (1983). *Fascicule de travail pour l'étude du français parlé*, Aix-en-Provence.
- GRÉILLON, A. y LEBRAVE, J. L. (1983). «Avant-Propos», *Manuscrits-Ecriture, Production Linguistique, Langages*, 69, 5-10.
- HERESCU (1966). «Le mode de composition des écrivains» («Dictare»), *Revue des Etudes Latines*, 132-147.
- JEANJEAN, C. (1986). «La distribution syntaxique de Un N sujet en français parlé», *Recherches sur le français parlé*, 7, 89-115.
- LOUFRANI, Cl. (1981). «Locuteur collectif ou locuteur tout court», *Recherches sur le français parlé*, 3, 215-245.
- MOLHO, M. (1975). *Sistemática del verbo español*, Madrid: Gredos.
- TANNEN, D. (1986). «Introducing constructed dialogue in Greek and American conversational and Literary Narrative». En Coulmas (comp.). *Direct and Indirect speech*, Berlin, Nueva York, Amsterdam: Mouton de Gruyter.
- TEBEROSKY, A. (1988, no publicada). *La comprensión de la escritura en el niño: desarrollo espontáneo y aprendizaje escolar*, Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- TEBEROSKY, A. (1989, en prensa). «Los conocimientos previos del niño sobre el lenguaje escrito y su incorporación al aprendizaje escolar del ciclo inicial», *Revista Educación*, 288.

Anexo n.º 1

FIGURA 1

Marta Mar (5 años)

2. ELS TRES PORQUETS
3. UNA VEGADA HI LAVVA
4. TRES PORCETS CEASTA BAA
5. CURENTS MORA
6. ALPIR-ASBATURA
7. PURCET-ASBATURA
8. VNOMA-CEPO LA BADAIA
9. ILIADP-CESTI
10. ILIADP-CESTI-DUNABA-CA FARTI AUNACA SA
11. ILIADP-CESTI-DUNABA-CA FARTI AUNACA SA
12. ASBATEUNACA SA
13. ICUANL ACASA JASTA BAA-JOP
14. BADAIA
15. ILIADP-CESTI
16. ILIADP-CESTI
17. CLES-CLIBAM-CESTI-TURN-NM-NOINOPAKEUDTLJOC
18. POSALBE-DUTUREUDURENSA
19. BADOVE
20. AL TARTI PADULA-IMPURCE-ALPURCETAS BAMA NA
21. PURCETROBNU BBAUN PALA TA
- 22.
23. ILIADP-CESTI-DUNABA-CA FARTI AUNACA SA
24. ILIADP-CESTI-DUNABA-CA FARTI AUNACA SA
25. ILIADP-CESTI-DUNABA-CA FARTI AUNACA SA
26. ILIADP-CESTI-DUNABA-CA FARTI AUNACA SA
27. ILIADP-CESTI-DUNABA-CA FARTI AUNACA SA
28. DAMATO SOSTALATIS
29. IANPURCE TBA NABA BANDO R ATADISA BON-NIM NACA SBARTO
- 30.
31. SE NACA ADACERIA LAI DMELAI R EMALIA SA
32. AL PURCETAS DA ANA BASA
33. AL PURCETAS DA ANA BASA
34. AL PURCETAS DA ANA BASA

FIGURA 2

venabres 5 Desembre

Blanca (6 años)

1. La rateta Gas Cumbra les Caleta

2. Hi Ha Via una Vegada una rateta
 3. Ges tava escumbran les Caleta
 4. i es Va truka 1 duru i Va di
 5. quem comprare quem comprare
 6. Si amblo compresi arallanetas
 7. amblo aurian les dentetes
 8. i Si amblo compresi pinyunets
 9. amblo aurian caisalats ma comprare
 10. un llaset de color rosa i ja
 11. pusa ala finestra i Ba pasa
 12. un gos i Va dir rateta tu
 13. quets Jan Buniqueta at Buldras casa
 14. amblo mi alkura quina veu Fas
 15. quau quau

FIGURA 3

1. Els esabls Austriantes 9

Toni (8 años)

2. Una nau fantasma norvegica per l'espai storn
 3. imens norvegica una nau fantasma amb dos tripulans
 4. que son dos esabls que es diem ull verd i l'altra es
 5. deia macaro amb salsa i nevon al planeta terra va
 6. veia a ruonia setoran a ple hivern i als esabls
 7. van sortir de la nau es van cingala on ull verd
 8. va dir: Martic cingalon i tu tombe i con
 9. Macaro amb salsa tavia aborgia al fred tot
 10. al ratu estava arborrudon a, a, axis!!! i van
 11. entra a la nau i son van orar al espai i ja
 12. van rojar mai mai més ala terra conta
 13. cantat conta cantat.

FIN

Anexo n.º 2

Rinxols d'or

Blanca-Xenia (5 a)

1. hi havia una vegada una nena que vivia
2. que el seu pare.....era un pobre llenyataire
3. i..... un dia va xutar la pilota
4. i va veure una taula
5. i es va sentar a la
6. que.....no arribava
7. i va a provar la cadira mitjana
8. i va provar la cadira petita
9. i se le va trencar la pota
10. i va provar la sopa de l'os gran
11. i es va cremar
12. i va provar la sopa de l'os mitjà
13. i era freda
14. i va provar la sopa de l'os petit
15. i estava bé
16. i es la va menjar
17. i va anar a l'habitació
18. i va vindra (*) l'os gran
19. i.....va dir *algú* s'ha estirat al meu lit
20. l'os mitjà va dir al meu lit ha vingut *algú*
21. i l'os petit va dir al meu lit hi ha *algú*
22. i.....la Rinxols d'or es va despertar
23. i.....mai més va tornar mai més

(*) «vindra»: forma no normativizada.

Construcció: Hi havia una vegada + una nena + ve veure una taula + va dir + *algú* s'ha estirat al meu lit.

Els tres porquets

Tanit (5 años)

1. Hi havia una vegada tres porquets
2.i el primer es va trobar un home
3.i va dir que si em donaria aquets maons
4.i l'home li va donar
5.i es va fer una casa
6.i el segon porquet es va trobar un home
7.i va dir si en donaria arsos
8.i es va fer una casa
9.i el tercer porquet es va trobar un home
10.i va dir si en donaria uns maons
11.i li va donar
12.i es va fer una casa
13.i en llop va arribar
14. i quan el llop va dir si em deixeu entrar
15. si no bufaré
16.i us ondularé la casa
17.no va ensurrar
18.i el llop va dir que pujaré per la xumeneia
19.i el porquer va dir com el llop pujará per la xumeneia
20.pusaré l'olla al foc
21. quam el llop va baixar
22.es va escaldar el cul
23. i per sopar se'l va menjar

Construcció: Hi havia una vegada + el primer porquet + es va trobar un home + va dir + que si en donaria aquets maons.

1. había una vez un niño
2.un niño le gustaba mucho el mar
3. y un día le dijo a su padre: vamos a pescar al río
4. habían unas olas grandiosas
5. fueron al mar a pescar
6. fueron a pescar al mar
7. y se rompió el tronco de la vela.
8. y su padre se desmayó
9. y vieron una cosa misteriosa
10. y al mediodía vieron que estaba en una cueva
11. le dijo en Pau: he visto un dragón
12. un dragón he visto
13. y dijo su padre: en estos mares no existen dragones
14. pues yo he visto uno
15. se fueron a su casa
16. y en Pau
17. cuando terminó en Pau de comer se fue a ver a su amigo el dragón
18. y jugaron muchos juegos
19. y en Pau se fue a su casa
20. y el dragón se fue a pasear
21. y un señor que estaba vigilando esos mares
22. y vio al dragón
23. y cogió su barca
24. y a remar deprisa
25. y remó deprisa
26. y lo más deprisa que podía
27. y tocó las campanas
28. y todos los señores se montaron en los barcos
29. y fueron a la cueva del dragón
30. y se llevaron trompetas
31. cucharas
32. y platos (y resulta que una niño xxx)
33. y el dragón salió del agua
34. y se hicieron amigos
35. y ya no se molestaron más

(*) «en Pau»: el Pau.

Construcción: Había una vez + un niño + le dijo a su padre + vamos a pescar al río + fueron a pescar al mar.

Extended Summary

This paper analyses the impact of written language in children's narrative texts. Written language can be defined in two ways: from a graphic representation or a linguistic features view. The child's ideas about graphic representation as a cognitive object have been studied (Ferreiro & Teberosky, 1979, Ferreiro, 1987) and constitute the theoretical framework of this research. It allows us to study written language even in children without conventional alphabetic writing. By "written language" I mean "the language which is written" (Blanche-Benveniste, 1982), that is, linguistic marks and operations which appears when children use written or oral language in formal contexts (public speech, dictation, etc.). Children from the age of five have ideas about the kind of discourse that corresponds to story-books, letters and newspapers (Ferreiro & Teberosky, 1979). Preschoolers are also capable of producing texts with surface patterns to differentiate between gender.

We analysed 50 texts (41 in catalan and 9 in spanish) written by children from 5 to 9 years of age using a discursive-syntactic distributional approach (GARS, 1983). To elicit the texts children were asked to rewrite folk-tales i.e., it was not free-style writing. Within the Nursery and Primary school curricula, we elaborated an intervention program for learning of reading and writing, and in the production and comprehension of written language. The methodology we used to obtain texts can be described under the following:

- (a) Collective and oral elaboration of the pre-text before the writing,
- (b) Consult books and other written documents,
- (c) Individual writing or in pairs,
- (d) Subject's reading their own written texts,
- (e) Correction,
- (f) Final Editing.

To summarise, two ideas guided class methodology: differentiation between content and written expression, and oral elaboration of a written pre-text. To analyse the texts we employed discursive-syntactical approach using as a starting point the main verb and not the sentence. The verb governs the nuclear elements (valence and rection) and non-nuclear elements (associated). All of this constitutes the syntagmatic unit of the text. The reiteration of the same syntactical units constitute the paradigmatic elements of the text. Both are related through operations of repetition, succession and co-ordination. On the basis of the analysis, we propose for this texts a graphic representation.

We were able to confirm that there is literate competence in written texts of Nursery and Primary school children from a very early age.