

## **TAREAS ENCADENADAS (Universidad de verano, Alcañiz, 2018)**

Ana Teberosky – Pilar Ledesma

**(El punto de partida es el texto y la lectura en voz alta del adulto; el punto de llegada es el sistema de escritura. Hay relación entre lengua oral y escrita; y entre lectura y escritura)**

### **índice**

#### **1. El texto**

- Lectura en voz alta
- Las Maneras De Leer
- Visualización del texto
- Aspectos multimodales
- Cometario de lo leído

#### **2. Unidades del texto**

- Unidades “online” y “off line”
- La cuestión de los episodios

#### **3. Listas**

- Producción (oral y escrita) de listas
- Listas verbales y visuales
- Categorización de las listas

#### **4. La producción de los niños**

- Recuento oral
- Grabación y escucha del recuento oral
- Con o sin la ilustración

#### **5. El dictado al adulto**

- Papel del docente
- Dictado de los niños en parejas
- Simulación de lectura

## **6. Escritura en voz alta**

- Foco en las palabras y escritura lentificada
- Comentario y participación en la escritura en voz alta

## **7. El texto y su comprensión**

- Aprender a comprender el texto
- Desarrollar una representación de conjunto del texto
- Relación entre memoria y comprensión

## **8. Reescritura del cuento**

- Escribir para aprender
- 

## **9. Aspectos visuales, gramaticales y discursivos del texto**

- Infografías del cuento

# **1. EL TEXTO**

## **Tipos de lectura en voz alta**

Hay diferentes tipos de lectura en voz alta (LVA), por ejemplo, según los textos o la profesión del lector. en la lectura de un documento legal, es imprescindible que nada se cambie del texto, que la lectura oral pública de un testamento sea totalmente literal (Wright, 2005). En la escuela primaria, lo primero que se tiene que enseñar es el reconocimiento rápido de palabras (RRP) como entidades enteras en el orden en que están en el texto. Para ese reconocimiento, no puede ir letra por letra como en el descifrado, sino que es como si se leyera en una modalidad ideográfica (como en la escritura china, aunque se trate del español o del francés). Es decir, se lee palabra por palabra y no letra por letra.

Una vez que se ha reconocido la unidad léxica, el segundo paso es relacionarla con el léxico mental para entender lo que leemos. Y así, establecer

la relación entre la forma fonológica y gráfica y el significado. En la lectura silenciosa, esta relación es directa, aunque el lector no sepa pronunciar la palabra (como leyendo en una lengua extranjera) o, aunque el lector sea sordo.

La fonética de la LVA no es igual que la fonética de la conversación coloquial, así como la lectura de palabras en una lista no es igual que la lectura de las mismas palabras en un texto. Por ejemplo, en un texto podemos realizar uniones, como la sinalefa de las vocales o los finales de las palabras, o bien volver fricativos algunos fonemas o nasalizarlos según las habilidades del lector. Es decir, la relación que existe entre un texto y el habla es una cosa, y la que hay entre el texto y su lectura oral es otra; y a veces se distinguen bastante. El registro legal, según varios autores (Banniard, 1992; Blanche-Benveniste, 1998; Wright, 2005), ejemplifica esto bien este hecho, tal vez mejor que ningún otro registro.

### **Referencias bibliográficas**

Banniard, M. (1992). *Viva Voce: communication écrite et communication orale du VI<sup>e</sup> au IX<sup>e</sup> siècle en Occident Latin*, Paris.

Blanche-Benveniste, C. (1998). *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.

Wright, R. (2005). El léxico y la lectura oral. *Revista de Filología Española*, 1, 133-149.

### **Las Maneras de Leer**

La actividad de LVA se puede realizar de muchas maneras: de hecho, a lo largo de la historia de la humanidad se ha realizado de diversas formas. Por ejemplo, Margit Frenk (2015, p. 1139) nos explica las maneras frecuentes en el Siglo de Oro Español, cuando la mayoría de la población no sabía leer, pero en todas partes y niveles sociales había algunos que sí leían y que solían leer en voz alta para un grupo de oyentes. Se trataba de un espectáculo de lectura oral conjunta, más que individual, en el que se usaba la forma plural *leamos*, como relata Cervantes en el Quijote, donde uno leía y el resto escuchaba (Frenk, 2015, p. 1140). Frenk refiere la ausencia de especificidad de las actividades

relacionadas con lo escrito: el verbo *leer* podía usarse como sinónimo de *oír* lo que otro leía en voz alta; y el verbo *decir* compartía significado con *recitar*, *relatar*, *contar*, *narrar*, *referir* de memoria. Por supuesto, *leer* también podía significar leer en silencio, además de en voz alta para sí mismo, para memorizar el texto.

Cuando Frenk habla de “espectáculo” (las comillas son la autora, p. 1139) se refiere al arte de recitar, a la técnica narrativa del decir de los juglares que usaban las inflexiones de la voz, la actuación, la teatralización en la presentación de los personajes, las interpelaciones al lector (oyente) y hasta la digresión del texto. Es decir, toda una serie de técnicas de la oralidad ausentes en la lectura silenciosa. Otro crítico literario de la obra del Siglo de Oro, M. Moner (1997), denomina “arte verbal” a la oralidad dedicada no a lectores sino a oyentes, propia de la época.

## **Referencias bibliográficas**

Frenk, M. (2015). *Oralidad, lectura, escritura*. In: *Real Academia Española y Asociaciones de Academias de la Lengua Española. Miguel de Cervantes, Don Quijote de la Mancha* (pp. 1138-1144). Madrid: Real Academia Española y Asociaciones de Academias de la Lengua Española.

## **Aspectos Multimodales: Uso de gestos**

El uso de gestos durante la LVA forma parte de un uso más general durante el habla: los hablantes usamos gestos de formas diversas y con diferentes funciones durante la comunicación. Algunos son gestos convencionales y pueden reemplazar discurso (que se denominan *emblemas*, como en la cultura occidental lo son el gesto con los dedos en forma de V o el gesto de OK). Otros son gestos espontáneos que acompañan el discurso y muestran variación entre los hablantes, son menos convencionalizados y están relacionados con el significado del segmento lingüístico al que acompañan (se denominan 'gesticulación', según Ozyürek, 2011).

Los que estudian los gestos de comunicación suelen clasificarlos en los siguientes términos, según Ozyürek (2002):

**Icónicos**, describen referentes concretos o acciones del discurso en función de su semejanza. Por ejemplo, representar “libro” con un gesto mimético de abrir y cerrar las dos manos como si se tuviera el objeto, o la dirección indicando la trayectoria de las figuras en movimiento.

**Metafóricos**, representan imágenes o referentes abstractos, transmiten información y representan conceptos sin forma física. Por ejemplo, el enunciado "la historia sigue y sigue", se acompaña de las manos del orador imitando un movimiento giratorio.

**Golpes**, también llamados de batuta, representan movimientos rítmicos con la mano o los dedos que acompañan el habla, describen enumeraciones o el ritmo del discurso,

**Deícticos** representan puntos señalados para la localización de entidades o personajes en el espacio, de objetos o personas. Por ejemplo, gestos de señalamiento indicando el lugar dónde se encuentran.

Una de las cuestiones interesantes respecto al uso de gestos está en la relación con la lengua. Özyürek (2002, 2011) sostiene que puesto que gesto y lengua interactúan, se espera que esas interacciones ocurran no sólo durante la producción sino también durante la comprensión. Durante la producción, el acto de gesticular tiene una función interna para el productor. Según refieren los estudios mencionados, la función interna puede consistir en facilitar el acceso al léxico, reducir la carga cognitiva o proporcionar una simulación de acciones para el hablante (Goldin-Meadow, Nusbaum, Kelly y Wagner, 2001).

La segunda función consiste en que el gesto sirve a la comunicación externa y se produce principalmente para ayudar a la comprensión del receptor (Özyürek, 2002). Por tanto, tiene una motivación comunicativa y social. Puesto que los hablantes saben de la atención que prestan los oyentes, no solo a la información del habla sino también al gesto, usan ambos para comunicar. Debido a este valor comunicativo, la investigación sobre narración y lectura en voz alta sugiere usar estas diferentes formas de apoyo de la oralidad, con voz y

prosodia, así como con gestos (icónico, deíctico y golpes), para ayudar a la comprensión y memoria de los textos en la enseñanza.

### **Referencias bibliográficas**

Goldin-Meadow, S., Nusbaum, H., Kelly, S. & Wagner, S. (2001). Explaining math: gesturing lightens the load. *Psychological Science*, 12, 6, 516-522.

Ozyürek, A. (2002). Do speakers design their co-speech gestures for their addressees? The effects of addressee location on representational gestures. *Journal of Memory and Language*, 46, 688-704.

Ozyürek, A. (2011). *Language in our hands: The role of the body in language, Cognition and communication*. Radboud Universiteit Nijmegen.

### **Visualización del texto**

¿Qué aporta la visualización del texto a la lectura en voz alta? Middleton (2005) la compara con una obra de teatro, donde la audiencia participa y entra imaginativamente en los espacios ficticios y narrativos de la puesta en escena. Aunque las audiencias de la lectura tienen condiciones diferentes (las luces no se atenúan, la audiencia es consciente de su co-presencia, las personas se conocen entre sí) tienen algo en común con las audiencias del teatro, con la expresión compartida de emociones como la risa, el shock o la tristeza.

Esta posición está en consonancia con diversos estudios que fueron diseñados para investigar el papel de las actuaciones del adulto durante la lectura, por ejemplo, específicamente en el caso de los gestos, algunos estudios muestran su papel en la comprensión narrativa de los niños (Macoun y Sweller, 2016).

### **Referencias bibliográficas**

Macoun, A. & Sweller, N. (2016). Development listening and watching: The effects of observing gesture on preschoolers' narrative comprehension. *Cognitive Development*, 40, 68–81.

Middleton, P. (2005). How to read a reading of a written poem. *Oral tradition*, 20, 1, 7-34.

## Comentario de lo leído

Los niños adquieren habilidades de alfabetización en nuestra cultura dentro de una matriz compleja de prácticas culturales, tanto en casa como en la escuela. La adquisición por el niño de la lectura, puede no ser simplemente una consecuencia de la instrucción en la escuela. Más bien, también podría estar relacionada con la adquisición de las habilidades discursivas asociadas con la alfabetización y la escolarización (Watson, 1996). Las actitudes y el lenguaje del hogar, que se encontró que varía entre los grupos subculturales y que tiene un impacto en la alfabetización y el rendimiento escolar (según Heath, 1983, citada en Watson, 1996), puede estar implicado en la transición exitosa del niño a la alfabetización y enseñanza. Desde este punto de vista, la adquisición de la lectoescritura por parte del niño no podía completarse, o incluso principalmente, se explicará por un modelo que apela únicamente a la historia de confrontaciones entre la estructura cognitiva del niño individual y una matriz perceptual de símbolos que representan el lenguaje (impresión).

Se refiere que los "contratos de alfabetización" celebrados por padres e hijos son episodios de lectura de libros que pueden ser propedéuticos para la adquisición de alfabetización del niño. El término "contratos" refleja la noción de que la inducción de los niños hacia la alfabetización a través de la lectura de libros con sus padres depende del aprendizaje de un conjunto complejo de reglas para interactuando con texto, y no solo aprendiendo las habilidades de decodificación de impresión. Los "contratos" incluyen las distinciones entre las representaciones de objetos, los objetos mismos y las etiquetas; entre la estructura de los eventos y la estructura de narraciones; entre el mundo de la experiencia y lo "autónomo" mundo ficticio".

En los comentarios sobre los textos, los adultos suelen emplear determinados recursos pragmáticos con preguntas, etiquetas, observaciones, etc. que alejan el lenguaje de la acción y la experiencia hacia la significación e interpretación del texto. Estos recursos son descritos por Watson (1996) como formas de intercambio para denominar los objetos no sólo con términos de nivel básico sino con hiperónimos y términos categoriales, para hacer preguntas sobre la representación (creencias, actitudes, comprensión) de los

interlocutores sobre el texto en elementos metalingüísticos y verbos mentales, con preguntas sobre la referencia en los textos y no en el contexto. Este tipo de habla sobre los textos ayuda a los niños a desarrollar un discurso reflexivo y analítico, un discurso relacionado con el escrito. Junto con el aprendizaje de la escritura, esta habla despierta la conciencia de la lengua sobre aspectos que estaban implícitos en el habla cotidiana.

### **Referencias bibliográficas**

- Teberosky, A. & Jarque, M.-J. (2016). L'aprenent de llengua quan aprèn l'escrit. *Llengua, societat i comunicació*, 14, 68-81
- Watson, R. y Shapiro, J. (1988). Discourse from Home to School. *Applied Psychology. An International Review*, 37. (4) 395-409.
- Watson, R. (1996). «Talk About Text: Literate Discourse and Metaliterate Knowledge». En Reeder, K., Shapiro, J., Watson, R. & Goelman, H. (Eds.). *Literate Apprenticeships: The Emergence of Language and Literacy in the Preschool Years* (81-100). Norwood, N. J.: Ablex,

## **2. UNIDADES DEL TEXTO**

### **Unidades “online” y “offline”**

Numerosas investigaciones (Bryant & Bradley, 1983; Homer & Olson, 1999) coinciden en que aspectos metalingüísticos de tipo fonológicos, morfológicos, lexicales, etc., intervienen en el aprendizaje de lo escrito. Ahora bien, también recientemente se ha diferenciado entre procesos "offline" (explícitos) y procesos "online" que las personas procesan inconscientemente (o implícitos) que se muestran en distinto tipo de actividades metalingüísticas (Veldhuis & Kurvers, 2012). Los resultados de las tareas más "offline" revelan una influencia significativa en la segmentación de los fonemas o las palabras en la alfabetización, mientras que los resultados de las tareas relativamente más "online" están menos claras con respecto a su relación con la alfabetización.

Se denomina “metalingüísticas” a estas habilidades que pueden ser descritas como formas de reflexión consciente, análisis y control interno sobre diferentes aspectos de la lengua, aparte de los procesos inconscientes de comprensión y producción del lenguaje (Gombert, 1992). El término



*metalingüístico* se utiliza para cubrir una gama amplia de habilidades lingüísticas, como la segmentación de las palabras en sílabas o fonemas, segmentación de oraciones en palabras, separación de las palabras de sus referentes, o juzgar las propiedades de la rima o de la construcción sintáctica de las oraciones. La conciencia fonológica se refiere a la capacidad de segmentar las unidades sub-léxicas como el inicio de las palabras, la separación de las palabras en sílabas o en fonemas. La conciencia léxica / semántica se refiere a la capacidad de separar las formas del lenguaje a partir de su significado y de frases de segmentos a lo largo de los límites de palabra. La conciencia sintáctica se refiere a la competencia para juzgar la gramaticalidad de las oraciones o para explicar o corregir errores gramaticales. Otro tipo de tareas de tipo pragmática, como la solución de un silogismo, también de reflexión metalingüística por la relación de significado entre diferentes frases (Homer & Olson, 1999).

### **Referencias bibliográficas**

Bryant & Bradley, 1983

Homer, B. & Olson, D. (1999). Literacy and children's conception of words.

*Written Language and Literacy*, 2, 1, 113–140.

Olson, D. R. (1996). Towards a psychology of literacy: On the relations between speech and writing. *Cognition*, 60, 83–104.

Veldhuis, D. & Kurvers, J. (2012). Offline segmentation and online language processing units. *Written Language & Literacy*, 15, 2, 1387–6732.

### **La cuestión de los episodios**

Además de conocidas unidades o categorías morfo-fonémicas, sintácticas, semánticas o pragmáticas de la gramática de las oraciones, para analizar los textos la teoría del discurso ha introducido nuevas nociones, como 'coherencia', 'cohesión', 'tema' o foco - explicadas en la 'macroestructura', mientras que el análisis de la conversación hace uso de nociones tales como 'turno' o 'movimiento'.

Por lo tanto, más o menos en un medio-nivel entre la unidad de una cláusula o oración, por un lado, y la unidad de un texto, discurso o conversación en su conjunto, la noción de 'párrafo' o 'episodio' ha sido discutida

recientemente en varias ramas del análisis del discurso. El término “episodio” viene del griego y designa la entrada de un personaje en la escena. En el caso de los textos, los episodios están temáticamente definidos, limitan las secuencias de un texto en un nivel intermedio, por encima de las oraciones y por debajo del todo el texto. La iniciación de un nuevo episodio implica, por definición, la introducción de algo nuevo. Lo nuevo puede consistir en eventos discursivos diferentes o en secuencias de acciones que van cambiando. Este proceso da como resultado una coherencia interna en los episodios que consisten en mantener el contenido temático.

- Un nuevo episodio puede ser sobre nuevos referentes en determinadas situaciones
- Los nuevos participantes pueden dar lugar a un nuevo episodio
- Puede haber un cambio a nivel discursivo o un cambio contextual.

### **Referencias bibliográficas**

Korolija, N. & Linell, P. (1996). Episodes: Coding and analyzing coherence in multiparty conversation. *Linguistics*, 34, 799-831.

van Dijk, T. (1981). Episodes as Units of Discourse Analysis. En D. Tannen (Ed.). *Analyzing Discourse: Text and Talk* (pp. 177-195). Georgetown: Georgetown University Press.

### **3. LISTAS**

En general, hay mucha diversidad de listas porque reflejan el impulso cognitivo natural a enumerar y ello explica su precoz aparición, tanto desde el punto de vista histórico como cognitivo. Hacer listas está en relación con una antigua práctica que forma parte de la tendencia humana de hacer enumeraciones. La literatura sobre la historia de las ideas muestra la importante función de presentar la información sobre el mundo de forma de listas organizadas, es una ayuda memoria y un instrumento para la enseñanza (Civil, 1995; Goody, 1985, 1993; Veldhuis, 1997; Watson, 2013). Así ocurre en la historia de la cultura

analizada desde la antropología y la arqueología, en la historia de los procedimientos científicos de la zoología, o la historia de las ideas lingüísticas y de los procesos psicológicos que destacan la función de inventariar elementos conocidos en cada uno de esos ámbitos. Los estudios de arqueología y de lenguas antiguas hace tiempo que mostraron la abundancia de las listas escritas desde los comienzos mismos de la invención de la escritura, en la época sumeria desde el tercer milenio antes de la era cristiana (Civil, 1995; Goody, 1985). Por ejemplo, las listas léxicas mesopotámicas tienen un papel destacado en las teorías de la alfabetización por parte del antropólogo J. Goody (1985). La idea de Goody es que la escritura no es un registro del habla, sino que presenta nuevos formatos de texto, y la lista es un ejemplo.

Así también, la historia de las ideas lingüísticas y las teorías sobre la lengua observaron que los diccionarios, las gramáticas y las enciclopedias fueron diseñados sobre la base del modelo de la lista. Como sostiene Auroux (1994), la lista ha sido un instrumento para el análisis del lenguaje a lo largo de la historia.

### **Referencias bibliográficas**

- Civil, M. (1995). Ancient Mesopotamian lexicography. En J. Sasson (ed.), *Civilisations of the ancient Near East*, New York, Scribner, 2305–14.
- Goody, J. (1985, original, 1977). *La domesticación del pensamiento salvaje*. Madrid: Akal.
- Veldhuis, N. (1997). Elementary education at Nippur: The lists of trees and wooden objects. Tesis doctoral no publicada. Groningen: University of Groningen.

### **Producción (oral y escrita) de listas**

En la producción del discurso se encuentran las listas porque, como afirma Blanche-Benveniste (1998), el modo de producción oral es tanto continuo como discontinuo. El modo discontinuo se puede apreciar tanto en los listados y los efectos de estilo de las realizaciones en lista, como en las repeticiones.

En su forma oral, como parte de la conversación, es un recurso para organizar una secuencia conversacional y se construye como una unidad de replicación serial que sirve para las negociaciones interactivas, sostienen los lingüistas (Blanche-Benveniste, 1998; Jefferson, 1990; Lerner, 1995; Schiffrin, 1994). Presentes en las conversaciones infantiles, las listas han sido descritas como una forma de discurso extendido que puede servir al recuento de eventos pasados (Küntay, 2004). A diferencia de las narraciones, las listas no incorporan expresiones conectivas que indiquen la sucesión temporal o que establezcan relaciones causales entre los eventos inventariados.

En su forma escrita, los elementos comunes se organizan bajo una forma gráfica, generalmente en una hoja en disposición en columnas verticales (Goody, 1985). Estos elementos son discontinuos, y pueden ser leídos de izquierda a derecha con un comienzo en la cabecera de la lista y, a veces un final preciso; y por tanto con límites, para presentar el lenguaje de forma desconectada y abstracta. Por todas estas características enunciadas por Goody (1985), se puede decir con él que no representan directamente figuras del lenguaje oral sino más bien figuras de la palabra escrita.

Hemos considerado que las listas es un instrumento de aprendizaje para y desde los textos (Sepúlveda y Teberosky, 2008). En esa misma línea presentamos listas en el aprendizaje de la escritura que proceden de un amplio corpus de textos infantiles

Para analizar sus funciones, usando el objeto de nuestro estudio como procedimiento de exposición, presentaremos el listado de las listas usadas en los aprendizajes escolares:

- a) listas para ampliación del vocabulario,
- b) listas lexicales como procedimiento para aprender a escribir,
- c) listar para planificar la acción,
- d) listas para el análisis paradigmático de la lengua y la escritura,

- e) listas lexicales precedentes a la descripción como tipo de texto,
- f) listas para reescribir narraciones,
- g) listas para el análisis de los elementos discursivos de los textos,
- h) listas categoriales
- i) listas morfológicas con un “elemento en común”.

Este listado responde tanto a decisiones basadas en planteos teóricos como a cuestiones prácticas que la experiencia de trabajos de intervención educativa ha orientado en dichas decisiones.

### **Referencias bibliográficas**

Blanche-Benveniste, C. (1998). Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura. Barcelona: Gedisa.

Goody, J. (1985, original, 1977). *La domesticación del pensamiento salvaje*. Madrid: Akal.

Hébrard, J. (1997). Graphic space in school exercise books in France in the 19th-20th century. En C. Pontecorvo (Ed.). *Writing development. An Interdisciplinary View*. Amsterdam: John Benjamins.

Küntay, A. (2004). List as alternative discourse structures to narratives in preschool children’s conversation. *Discourse Process*, 38(1), 95-118.

Sepúlveda, A. & Teberosky, A. (2008). Elaboración de listas a partir de textos y textos a partir de listas. Una actividad para aprender lenguaje escrito. *Lectura y Vida*, v. 29, n. 4, p. 6-19.

Teberosky, A. & Sepúlveda, A. (2017). Las listas en el aprendizaje inicial de la escritura. *Zona Próxima*, 26, 152-178.

### **Listas verbales y visuales**

Eco (2009) muestra que hay listas verbales y listas visuales. Entre las verbales hay listas prácticas y listas poéticas, ejemplos de las prácticas son la lista de la compra, la lista de los invitados a una fiesta, el catálogo de una biblioteca, el inventario de objetos de cualquier lugar, la relación de los bienes mencionados en un testamento, etc. Estas listas tienen algunas características: tienen una función puramente referencial: se refieren a objetos del mundo exterior y tienen

un objetivo práctico de nombrarlos y catalogarlos. En segundo lugar, son enumeraciones de objetos que tienen existencia real y conocida y son finitas.

Las listas poéticas, en cambio, no tienen una función referencial, no siempre enumeran objetos reales, ni se guían por un significado o criterio de organización. Una lista poética está interesada en los sonidos, en los valores fonéticos de los elementos, como en las letanías religiosas.

El principio de la enumeración está en lo verbal pero también en otras artes, como lo pictórico o en lo musical. A las listas visuales figurativas, Eco (2009) las denomina “elenco” o catálogo; y pueden representar abundancia, variedad o ejemplificación de algo, como *El jardín de las delicias del Bosco*; las listas musicales pueden expresar repetición como *El bolero* de Ravel (Eco, 2009).

Las listas son un importante recurso narrativo (como en James Joyce, Georges Perec y Julio Cortázar) y forman también parte de la literatura para niños, por ejemplo, la canción infantil de Deux-Sèvres, citada por Perec (1999, de Paul Éluard):

En París, hay una calle;  
en esta calle, hay una casa;  
en esta casa, hay una escalera;  
en esta escalera, hay una habitación;  
en esta habitación, hay una mesa;  
sobre esta mesa, hay un tapete;  
sobre este tapete, hay una jaula;  
en esta jaula, hay un nido;  
en este nido, hay un huevo;  
en este huevo, hay un pájaro, etc..

### **Referencias bibliográficas**

Eco, U. (2009). *El vértigo de las listas*. Barcelona: Lumen

Perec, G. (1999). *Especies de espacios*. Barcelona: Montesinos.

### **Categorización de las listas**

A través de los grados escolares los conocimientos sobre el mundo acumulados han de irse organizando. Los niños necesitan aprender etiquetas nuevas para los mismos referentes e identificar el grado de especificidad o generalidad con el que se organizan los miembros de una categoría. Necesitan categorizar para poder pensar y referir cada vez mayores cantidades de información y más complejas. La consideración de esta demanda ha llevado a algunos especialistas en la enseñanza del lenguaje a sugerir que es necesario considerar la programación de un currículum semántico (Crystal, 1987).

En el corpus de producciones infantiles encontramos evidencias del uso de las listas para apoyar materialmente el trabajo conceptual de identificación y clasificación de la información. Específicamente en los últimos cursos de Educación Primaria la elaboración de listas categoriales son un recurso frecuente en diferentes disciplinas curriculares para establecer las partes de, los componentes de, las atributos de, los pasos de, los aspectos clave, etc. Son listas que funcionan para apoyar el continuo proceso de organización y jerarquización de la información necesario para el aprendizaje conceptual.

### **Referencias bibliográficas**

Cronin, V. S. (2002). The syntagmatic-paradigmatic shift and Reading Development. *Journal of Child Language*, 29, 189- 204.

Crystal, D. (1987). Teaching vocabulary: the case for a semantic curriculum. *Child Language Teaching and Therapy*, 3, 40- 56.

## **4. La producción de los niños**

### **Recuento oral**

Tradicionalmente, la actividad de recuento oral se ha utilizado para valorar la comprensión de lo leído, sin embargo, algunos autores proponen que también es una actividad para trabajar la comprensión (Morrow, 1997) y la expresión del lenguaje (Teberosky, 1993; Sepúlveda, 2012). El proceso de expresar (usar) unas unidades informativas determinadas colocan al niño en la situación de

considerar tales unidades, ordenarlas y en el intento de (re)producirlas, darse cuenta de su forma y función.

El recuento oral de textos es una actividad en la que se ponen en marcha diferentes procedimientos asociados a la reproducción de discursos, como la citación, la paráfrasis, la repetición, el comentario, entre otros. En el intento de reproducir el texto que escuchó (sobre el cual pensó y habló), el niño puede repetir en diferentes grados de proximidad lo que se cuenta en la historia y la manera en que estaba narrada. Así, puede resumir (parafrasear, decir en parte con las palabras del texto, en parte con sus propias palabras), repetir (citar, reproducir secuencias textuales con las mismas palabras), reformular (decir lo mismo que estaba en el texto con otras palabras), comentar (hablar sobre lo que decía el texto, introduciendo ideas, valoraciones) lo que ha escuchado previamente de la historia. Estos procedimientos han sido considerados importantes mecanismos de aprendizaje del lenguaje oral y escrito (Martinot, 2003).

En el aula, el recuento oral puede realizarse de muchas maneras y con diferentes soportes:

- Invitando a los niños a que cuenten la historia en cuanto vuelven a visualizar las ilustraciones (*vamos a volver a ver las ilustraciones del cuento para contar la historia. Comienza Laura*).
- Estimulando el recuerdo de la historia leída a través de preguntas y comentarios que ordenen la recuperación del relato (*Esta mañana leímos el cuento del Señor Conejo. Vamos a recordar como era la historia ¿cómo comenzaba? ... y ¿qué pasaba luego?... y él ¿qué le preguntó?... y entonces... y ¿qué pasó al final?*).
- Ofreciéndoles material manipulable que apoye su recuerdo y expresión. Así, en lugar de las ilustraciones del libro es posible preparar para la actividad un escenario e imprimir (dibujar, confeccionar, etc.) algunos de los personajes y objetos claves para el recuento. Los niños podrán manipular, mover, desplazar estos elementos en el escenario en cuanto narran.



- Proponiendo a los niños contar la historia para grabarla, revisarla y compartirla con otros (compañeros de otros grupos, los padres de familias). Por el carácter fijo de la grabación (en audio o video), esta actividad pueda dar lugar a ensayos y revisiones. Las grabaciones pueden ser realizadas de forma individual o en pequeños grupos. Al escucharlas se ha de estimular la valoración de la calidad del recuento, *¿se entiende? ¿cada parte está completa y en orden? El que no conozca el libro ¿podrá con nuestro relato imaginar lo que sucedió?* Si se desea estimular el uso del vocabulario explicado durante sesiones previas, entonces animar a los niños a recuperar “las mismas palabras”: *¿fue eso lo que dijo? ¿cómo lo dijo? ¿qué palabra sale en la historia para decir que el conejo era muy inteligente?*

### Referencias bibliográficas

- Martinot, C. (2003). Pour une linguistique de l'acquisition. La reformulation: du concept descriptif au concept explicatif. *Langage & Société*, v. 2, n. 104, p. 147-151.
- Morrow, L. (1997). *Literacy development in the early years*. Needhan Heights, MA: Ally & Bacon.
- Sepúlveda, A. (2012). *El aprendizaje inicial de la escritura de textos como (re)escritura*. Tesis de doctorado. Universidad de Barcelona.
- Sepúlveda, A. & Teberosky, A. (2011). El lenguaje en primer plano en la literatura infantil para la enseñanza y el aprendizaje inicial del lenguaje escrito. *Cultura y Educación*, v. 26, n. 1, p. 23-42.
- Teberosky, A. (1993). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: Horsori.

Grabación y escucha del recuento oral

**(Para Pilar)**

## 5. EL DICTADO AL ADULTO

El dictado al adulto (DA) es un recurso que se utiliza en Educación Infantil cuando los niños no son aún capaces de escribir por sí mismos. Este recurso

muestra numerosas posibilidades en función de las capacidades de los alumnos, de los objetivos y de la situación de enseñanza. El título de "El dictado al adulto" se recoge a partir de una propuesta inicial de Célestin Freinet (años 60) y después de L. Lantin (años 70), represa en la pedagogía francesa para la producción de textos en niños no lectores (Chartier, Clase y Hébrard, 1998).

El DA es un medio para hacer que los niños produzcan textos antes de ser capaces de escribirlos por sí mismos. El adulto hace de secretario poniendo la forma escrita al discurso que produce el niño. Es una práctica entre un aprendiz y un experto, el cual pone sus competencias al servicio del aprendiz. Así, el maestro asume el rol de escriba mientras el niño tiene que cambiar de registro para producir un discurso que devendrá fijo. El DA puede llevar al niño a tomar conciencia de la especificidad del texto escrito en relación con el texto oral, ya que permite asistir al proceso de producción escrita de un texto, entender las relaciones entre el oral y el escrito, asumir un registro de enunciación nuevo - el registro escrito en el dictado en lugar de hablar en la conversación -, representarse las tareas relacionadas con el escrito, asistir a la lectura posterior en voz alta de la profesora y diferenciar entre hablar por dictar y hablar simplemente.

Además, el DA también permite trabajar sobre el lenguaje escrito a un buen nivel de competencia, dado que los niños no se verán restringidos por sus limitaciones en cuanto a la escritura del lenguaje.

### **Referencias bibliográficas**

Chartier A., Hébrard, J. i Clesse, C. (1998). *Lire écrire 2. Produire des textes*.

París: Hatier.

Hébrard, J. (2000). *La lecture dans els trois cycles du primaire*. París: INRP, ONL.

Teberosky, A. (2010). El dictat a l'adult. Document no publicat. Disponible a

[www.aprendretextos.com](http://www.aprendretextos.com)

### **Papel del docente**

El docente puede asumir diversos papeles y responsabilidades:

- **De escriba** (el que pone en forma gráfica lo que los niños dicen).

- **De ayuda** permanente al esfuerzo lingüístico del niño que dicta (leyendo lo que ya está escrito para que el niño pueda seguir el hilo del dictado, leyendo el texto para que pueda diferenciar entre dictado y comentarios).
- **De lector** (el que lee el dictado para mostrar la relación entre oralidad y escritura).

El docente ayuda en este proceso de dictado al adulto, pero se retira poco a poco, de modo que los niños se convierten en verdaderos propietarios de sus producciones. Anne- Marie Chartier (1998) lo ilustra con la imagen de un flotador que sostiene a quien aprende a nadar y que se desinflando lentamente, hasta que el niño sea capaz de nadar solo.

Además, cuando el adulto es el profesor tiene varias actividades como responsabilidad:

- Seleccionar textos para que los niños memoricen.
- Manipular los aspectos gráficos, ortográficos y de disposición en la página del texto para que el niño entienda el escrito.
- Ayudar a diferenciar entre decir y dictar.
- Ayudar en la recuperación de la memoria.
- Establecer el texto en formato como en el verso: cada unidad de enunciación en una línea, a fin de establecer una homologación entre el gráfico y la sintaxis del escrito (que se denomina en “Cola & commata”).
- Leer el texto dictado, darle una impresión y promover la imitación del dictado.

El maestro, como adulto-escriba, puede ayudar al niño de varias maneras:

- Ralentizar el dictado: pedir al niño que dicte más lentamente hasta conseguir alguna unidad menor del enunciado próximo a las palabras, grupos de palabras, etc.
- Pedir una repetición para lograr el *verbatim* (repetición literal) de lo dicho.
- Pedir explicaciones, reformulaciones y paráfrasis del contenido para conseguir mejores explicaciones.
- Releer durante el dictado al adulto o al final de la actividad: durante, para retomar el hilo y ayudar en la coherencia, y al final, para promover la apropiación del texto.

- Practicar diversas actividades de dictado al adulto para que el niño comience a controlar la producción de palabras y memorizar el texto.

### **Referencias bibliográficas**

Chartier A., Hébrard, J. i Clesse, C. (1998). *Lire écrire 2. Produire des textes*. París: Hatier.

### **Dictado de los niños en parejas**

### **Simulación de lectura**

## **6. ESCRITURA EN VOZ ALTA**

Foco en las palabras y escritura lentificada

Comentario y participación en la escritura en voz alta

**(Para Pilar)**

## **7. El texto y su comprensión**

### **Aprender a comprender el texto**

*Aprender* viene del latín y está compuesto por el prefijo *ad* (hacia) y *prehendere* (atrapar, tomar). *Comprender* también viene del latín y está compuesto por el prefijo *com* (unión) y *prehendere* (atrapar, tomar), es decir, tomar conjuntamente. Ambos comparten la idea de representación mental del conjunto evocado por el texto.

Ese es precisamente el esfuerzo de comprensión del lector que consiste en desarrollar una representación mental sobre el texto-fuente, tanto de memoria de la información del texto, como de conexión con una interpretación elaborada sobre esa información. Comprender y memorizar son dos actividades inseparables. En este proceso de representación del conjunto intervienen además otras estrategias, algunas de las cuales están en relación

con unidades menores (como las palabras) y otras con el texto en su conjunto. Las siguientes son algunas de estas estrategias (de acuerdo a Goigoux y Cèbe, 2011):

- reconocimiento rápido de palabras (para conseguir la identificación de las palabras escritas),
- localización en el texto-fuente de la información importante,
- desarrollo de competencias textuales (conocer los géneros, la enunciación, la puntuación, los procedimientos de cohesión, de relaciones anafóricas, los conectores, etc.),
- desarrollar competencias sobre temas de conocimientos del mundo o conocimiento enciclopédico sobre lo tratado en el texto,
- desarrollar competencias estratégicas de control y regulación de la actividad de lectura.
- desarrollar competencias de paráfrasis y reformulación del texto-fuente para memorizar las ideas del texto,
- aprender a hacer resúmenes parciales o intermedios de la información

### **Desarrollar una representación de conjunto del texto**

Como hemos visto, la visión de conjunto es muy importante para la comprensión del texto, En la línea de ayudar a los alumnos a tener una representación de conjunto del texto-fuente se estimula la visión y descripción de las ilustraciones dispuestas en mosaico. Esta disposición en mosaico se hace con las ilustraciones de los textos de libros tipo álbum, lo que equivale a un *storyline* gráfico del texto.

Por ejemplo, luego de la lectura en voz alta de la historia, y en un primer momento, se disponen las ilustraciones en el orden cronológico original, luego se pide a los niños que observen las imágenes y se les pregunta:

- *¿Qué veis? ¿Qué personajes hay? ¿Dónde están los personajes? ¿Qué hacen?*
- *Luego se pide que se recuente la historia en base a las ilustraciones.*
- *Más tarde se alterna ilustraciones y textos (que el profesor puede leer si los alumnos no son todavía competentes).*
- *Se pide descripción física y emocional de los personajes*

- *A partir de una disposición desordenada, se pide de volver a poner en el orden cronológico de la historia, justificando la localización de cada imagen según el guion del texto-fuente.*
- *Recontar la historia a partir del soporte de las ilustraciones.*
- *Dictar al adulto o reescribir los textos que corresponden a las ilustraciones.*

### **Referencias bibliográficas**

- Cèbe, S., Goigoux, R. & Thomazet, S. (2004). Enseigner la compréhension. Principes didactiques, exemples de tâches et d'activités. En *Lire écrire, un plaisir retrouvé*. Paris, DESCO (MEN), [www.eduscol.education.fr](http://www.eduscol.education.fr).
- Goigoux, R.. (2003). Enseigner la compréhension : l'importance de l'autorégulation. En M. Fayol et D. Gaonac'h (Éd.). *Aider les élèves à comprendre: du texte au multimédia*, Paris, Hachette, p. 182-204.
- Goigoux, R. & Cèbe, S. (2011). Comprendre et mémoriser les récits à l'école: se souvenir de ce que le texte ne dit pas. En G, Toupiol (Dir.). *Mémoire, langage et apprentissage* (pp. 33-50). Paris: Retz éditions.

### **Relación entre memoria y comprensión**

Como ya hemos visto, la comprensión es inseparable de la memorización de las ideas del texto. A lo largo de la lectura, la memorización requiere de un esfuerzo consciente que es facilitado por la realización de resúmenes intermedios (Goigoux y Cèbe, 2011). La memorización se ve facilitada cuando se ha podido relacionar y organizar las ideas del texto. Para ello, se proponen tareas de citación, de paráfrasis y reformulación que ayudan a memorizar las ideas e informaciones centrales de los textos. Goigoux y Cèbe (2011) proponen dos tipos de tareas que ayudan a la memorización: la de síntesis intermedias y la de memoria diferida. En la primera se enseña a los alumnos a interrumpir la lectura para hacer síntesis intermedias que favorezcan esta memorización. Además, en la segunda se propone la tarea de memorización diferida, es decir recurrir a la memoria mental (mira "en tu cabeza") sin la posibilidad de volver a mirar el texto para orientar el esfuerzo de memorización de la información (tareas de reformulación, de respuesta a preguntas, de narración de una historia a los oyentes...). Debido a la desaparición momentánea del texto, se

anima a los alumnos a anticipar los procedimientos que les serán útiles para superar la falta.

### **Referencias bibliográficas**

Goigoux. R. & Cèbe. S. (2011). Comprendre et mémoriser les récits à l'école: se souvenir de ce que le texte ne dit pas. En G, Toupiol (Dir.). *Mémoire, langage et apprentissage* (pp. 33-50). Paris: Retz éditions.

## **8. REESCRITURA DEL CUENTO**

### **Escribir para aprender**

"Escribir para aprender" es el título que hemos escogido en lugar de "Aprender a escribir" porque representa una posición diferente a la corriente más generalizada de organizar el aprendizaje escolar empezando por aprender a leer, después para aprender a escribir y todo este proceso sin una relación explícita entre los aprendizajes ni con el conocimiento del lenguaje oral. El título se ha inspirado en el de Ruth Clark (1974) "hablar para aprender", utilizado para describir la inicial producción infantil.

Nuestra posición sigue otro camino en base a una diferenciación en las funciones entre adulto y niño. Al adulto le corresponde la tarea de lectura de textos dirigida a los niños en la lectura en voz alta (LVA), la tarea de escriba de textos producidos oralmente por los niños; los niños le corresponden la tarea de participar en la lectura hecha por el adulto y hacer un recontar o una reescritura de los textos escuchados. Las lecturas y las escrituras compartidas pasarán a constituir la infraestructura del aprendizaje en un programa de intervención en el aula foco en el texto y en la reproducción.

### **Referencias bibliográficas**

Clark, R. (1974) Performing without competence. *Journal of Child Language*, 1, 1-10.

Teberosky, A. (2016). Escriure per aprendre. *Llengua, societat i comunicació*, 14, 21-29.

## **9. Aspectos visuales, gramaticales y discursivos del texto**

Infografías de un cuento

(presentar la infografía)