

Programar la lectura e la escrita: os textos as actividades, a criança e os professores

Ana Teberosky

Universitat de Barcelona

Resumo: O artigo apresenta uma experiência de ensino aprendizagem do modo escrito que se realiza na pré-primária e na primária em Barcelona nos últimos anos. Esta experiência apoia-se em aspectos de desenvolvimento interpretados através de uma perspectiva construtivista sobre aprendizagem da escrita. Apoia-se, igualmente, em aspectos educativos sobre as condições que o ensino deveria cumprir considerando as competências das crianças em relação a actividades, materiais e textos. Completa-se a descrição com algumas achegas sobre a formação dos professores em actividade reflexiva sobre as condições referidas.

Resumen: Este capítulo presenta una experiencia de enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito que realizamos en escuelas de Educación Infantil y Primaria de Barcelona en los últimos años. Esta experiencia se apoya en aspectos evolutivos interpretados desde una perspectiva constructivista sobre el aprendizaje de la escritura, así como en aspectos educativos sobre las condiciones que la enseñanza debería cumplir considerando las competencias infantiles en relación a actividades, materiales y textos. La descripción se completa con aportaciones sobre la formación de los profesores en una actividad reflexiva sobre dichas condiciones.

Abstract: This chapter presents an experiment in the teaching and learning of the written language carried out in nursery and elementary schools in Barcelona in recent years. This experiment is based on developmental aspects interpreted from a constructivist perspective of the learning of writing, as well as on educational aspects of requirements that should be fulfilled with regard to children's competences concerning activities, materials and texts. The description is complemented with contributions on the training of teachers through an activity involving reflection on these requirements.

Key expressions: Teaching of the written language, texts, teacher training.

Résumé: Cet article présente une expérience d'enseignement et apprentissage de l'écriture qui se réalise dans les derniers années à Barcelone en pré-primaire et primaire. Cet expérience s'appuie sur des aspects développementaux interprétés sous la perspective constructiviste en ce qui concerne l'apprentissage de l'écriture. Il prend appui aussi en aspects éducatifs sur les conditions que l'enseignement devrait remplir en tenant compte les compétences des enfants en relation aux activités, matériaux et textes. On termine l'article en réfléchissant sur l'activité de réflexion des enseignants sur ces conditions-ci.



Ana Teberosky (2011). Programar la lectura e la escrita: os textos as actividades, a criança e os professores. *Da Investigação às Práticas*, 1 (1), 6-23.

Contacto: Ana Teberosky, Departamento de Psicologia e Educação, Universidade de Barcelona, Espanha / ateberosky@ub.edu

Introducción

A pesar de que en la actualidad hay una gran preocupación por la enseñanza de la lectura y la escritura, hay pocas experiencias educativas que ofrezcan una descripción amplia del proceso de aprendizaje y de las condiciones de la enseñanza. La propuesta que aquí presentamos es el resultado de una experiencia que realizamos en escuelas de Educación Infantil y Primaria de Barcelona en los últimos seis años y que pretende dar respuesta a dicha preocupación. Esta experiencia se apoya en aspectos evolutivos interpretados desde una perspectiva constructivista sobre el aprendizaje de la escritura, así como en aspectos educativos sobre las condiciones que la enseñanza debería cumplir considerando las competencias infantiles en relación a actividades, materiales y textos. La descripción se completa con aportaciones sobre la formación de los profesores en una actividad reflexiva sobre dichas condiciones.

Para ejemplificar esa experiencia presentaremos algunos aspectos y algunos ejemplos que han fundamentado nuestras prácticas de clase y que pueden mostrar cómo hemos orientado a los maestros para trabajar considerando a la vez los procesos infantiles de apropiación de lo escrito, las características de la escritura y de los textos escritos y las exigencias cognitivas de las tareas. Las orientaciones responden a esa perspectiva constructivista que tiene en cuenta los siguientes aspectos:

1. la base evolutiva y lingüística de las competencias infantiles,
2. la programación del *input* a partir de textos, la selección de los mismos y la orientación sobre lectura de la profesora y los comentarios orales sobre los textos,
3. la programación de las actividades de comprensión y producción en el proceso de aprendizaje,
4. la formación y orientación del profesorado

I. Descripción evolutiva de las competencias infantiles y condiciones del aprendizaje

Una de las discusiones más activas en la literatura sobre la lectura y la escritura considera que las competencias infantiles se dividen entre habilidades básicas y procesos más complejos de comprensión. En relación a las denominadas “habilidades básicas” la discusión se centra fundamentalmente en dos aspectos: (i) en su condición de precursores o de consecuencias del aprendizaje y (ii) en el carácter específico o general de dichas habilidades. En esta discusión, la perspectiva más difundida en la literatura es la de componentes aislados y aislables que se deben estimular, sin adoptar una descripción evolutiva del aprendizaje. La perspectiva constructivista de conceptualización de la escritura, que aquí defendemos, plantea algunas cuestiones que la diferencian de la visión en componentes: desde el punto de vista evolutivo ningún aprendizaje es estable, aislado e independiente de otros aprendizajes sobre el sistema de escritura. Los nuevos aprendizajes se apoyan en aprendizajes anteriores que se reorganizan, no de forma inmediata sino a lo largo del proceso. Por ejemplo, la posibilidad de ir más allá de la sílaba en el análisis de las palabras, el conocimiento de las letras y la conceptualización sobre lo escrito entran en relación recíproca con los avances en la escritura (Vernon, 1998).

La siguiente tabla 1 se presentan algunos componentes implicados en el aprendizaje (a partir de Justice y Kaderavek, 2004) y la interpretación que desde la perspectiva constructivista hacemos de los mismos.

Tabla 1. Comparación de interpretaciones sobre componentes de la alfabetización

Aspectos	Interpretación Componentes	Interpretación constructivista
Conocimiento del alfabeto	Conocimiento de las formas distintivas y de los nombres de las letras del alfabeto.	Es una información que deriva de la interacción con lectores y escritores y de la frecuentación con libros. No se consideran elementos ya dados, ni independientes, se tienen que construir en el proceso de aprendizaje.
Conceptos sobre lo escrito	Conocimiento de las diferentes formas y unidades (letra, palabra, frase, título, etc.) y su relación con un metalenguaje. Además conocimiento sobre las funciones de los portadores y soportes de los textos escritos.	Es una información que deriva de la interacción con lectores y escritores y de la frecuentación con libros. El niño desarrolla teorías o conceptualizaciones sobre el sistema y sobre las unidades orales y escritas.
Conciencia fonológica	Conciencia de la estructura sonora del lenguaje en relación a diferentes unidades (sílabas, intra-sílabas, fonemas) en tareas de comparación, identificación, segmentación, unión, etc. de esas unidades. En relación con la lectura.	Es un conocimiento que se adquieren por la puesta en relación entre la oralidad y la escritura. Es un conocimiento psicológico, y no un catálogo de sonidos del lenguaje, que se apoya en aprendizajes anteriores reorganizados, no de forma inmediata sino a lo largo del proceso. Está muy en relación con la escritura (inicialmente, más que con la lectura).
Lenguaje letrado	Uso de los rasgos sintácticos y semánticos que caracterizan los textos escritos (verbos, adverbios, formas de expresión, nombres, nominalizaciones, etc.), rasgos propios de un discurso autosuficiente.	Es un conocimiento que se adquieren por la puesta en relación entre la oralidad y la escritura. El texto es una categoría que se construye, así como su estructura, los tipos de textos, las características sintácticas, lexicales, gráficas y el lenguaje para describirlos.

Desde esta perspectiva constructivista ponemos en relación el carácter específico de las habilidades sobre lo escrito con el desarrollo más general del lenguaje, y por tanto con los aspectos lingüísticos. Si tenemos en cuenta el desarrollo del lenguaje, vemos que varios aspectos del aprendizaje cambian radicalmente hacia los 5/6 años y que ese cambio continúa más tarde. Algunos de estos aspectos derivan de la frecuentación con lo escrito, otros se deben al aprendizaje y las exigencias de la escritura, aunque luego se puedan usar en discursos orales, y otros aspectos se basan en aprendizajes previos que se reorganizan como consecuencia del uso de lo escrito. Algunos de ellos se han listado en cuadro 1, a continuación.

Cuadro 1. Cambios lingüísticos durante la escolaridad

-
1. El aumento del vocabulario, el desarrollo conceptual, el conocimiento del mundo están en relación con la frecuentación de lo escrito como *input* (o bien con lectores y lecturas)
 2. El cambio sintagmático-paradigmático (Nelson, 1977; Cronin, 2002) y el aprendizaje de las relaciones semánticas, como la hiperonimia, la antonimia, la homonimia, polisemia y sinonimia, el vocabulario técnico, la elaboración de listas que se derivan del uso de lo escrito.
 3. El desarrollo metalingüístico y el conocimiento de las unidades del lenguaje escrito: letra, palabra, texto, las unidades del texto y los géneros que se aprenden en parte por las exigencias de la escritura como reorganización de otros aprendizajes, aunque luego se puedan usar en discursos hablados. La comprensión de la diferencia entre el significado literal y la interpretación o inferencia deriva de que lo escrito deja fijo el mensaje y libera y diferencia las interpretaciones posibles sobre él.
 4. Textos dentro del texto: listas, definiciones, discurso referido, *incipit*, conectores que son convenciones especializadas del uso de textos escritos.
 5. Conocimientos sintácticos sobre la categoría de palabras (nombre, verbo, adjetivo, etc.) y del orden canónico dentro de las frases, puestas más en evidencia en lo escrito que en lo oral. La conciencia sintáctica parece jugar un papel importante en lo escrito debido a la ausencia de contexto extralingüístico que obliga al lector/escritor a un análisis más exhaustivo del léxico y la sintaxis para extraer información (Gombert, 1990).
-

Detengámonos en algunos de estos cambios, por ejemplo la tendencia hacia lo paradigmático. Es bien conocido que en la época escolar se produce un cambio en las tareas de asociación de palabras. Cuando se les pide que asocien palabras, los niños mayores responden dentro del mismo paradigma y de la misma clase gramatical con palabras que son opuestas, coordinadas o sinónimas. Los niños pequeños, al contrario, dan respuestas sintagmáticas, por una combinación mental que evoca el mismo escenario o por una asociación con la primera palabra que les viene en mente. Este cambio, que se conoce como la distinción sintagmática-paradigmática en el campo lexical, se produce hacia los 6 o 7 años. Según varios autores está influido por la escolaridad (Nelson, 1977; Sharp, Cole y Lave, 1979), en particular por el aprendizaje de la lectura y la escritura que estimula el cambio conceptual y lingüístico (Cronin, 2002).

Otro ejemplo de cambio sintagmático-paradigmático se da en el campo gráfico y ortográfico. Ferreiro (2002b) sostiene que inicialmente los niños toman en consideración las secuencias de letras, antes que considerar las relaciones fonográficas. Es decir, atienden al aspecto sintagmático (cantidad o variedad de letras que pueden ir juntas), antes de atender a

la correspondencia entre grafema y fonema, que corresponde a un aspecto paradigmático. Este conocimiento sobre lo que va junto es de tipo gráfico, pero será reorganizado posteriormente en conocimiento ortográfico de relación paradigmática, aunque no desaparezca (Blanche-Benveniste y Chervel, 1976; Ferreiro, 2002b)

Otro cambio está en relación con la competencia metalingüística. Son conocidos los cambios relacionados con el texto y las actividades de lectura. Por ejemplo, la diferencia entre el mismo significado y las mismas palabras. Olson (2009) ha analizado cómo la reproducción literal de una pieza de discurso depende de la estabilización y codificación de las convenciones de la escritura. La literalidad posibilita la interpretación y la inferencia. Algo semejante ocurre con actividades: sólo en relación a lo literal se pueden desarrollar habilidades tales como la repetición, la imitación, la parodia o la glosa; así también es posible la corrección, el resumen, el comentario, la paráfrasis o la citación, incluso la copia o el plagio. La conciencia sobre las diferencias entre todas estas actividades requiere de conceptos muy claros, no de uso del lenguaje sino de reflexión sobre el lenguaje (Olson, 2009).

El desarrollo metalingüístico implica reflexión sobre el lenguaje. Diversos autores coinciden en que el aprendizaje de lo escrito requiere algún grado de conciencia metalingüística, aunque difieren en la descripción de estas exigencias. En la literatura sobre el tema, es bien conocida la descripción de la conciencia metalingüística sobre la estructura fonológica de diferentes unidades, evaluada en tareas de comparación, identificación, segmentación, unión, etc. de las unidades (ver tabla 1). La mayoría de los autores sobre este tema piensan que los aspectos metafonológicos intervienen en el aprendizaje de la lectura y la escritura (piénsese, por ejemplo, en las investigaciones sobre *Phonological Awareness*, Bryant y Goswami, 1986; Morais, Alegria & Content, 1987; Treiman y Zukowski, 1991, etc.), pero no consideran ni las relaciones en sentido inverso ni otros aspectos del lenguaje.

Los autores que adoptan una perspectiva más amplia, consideran que el aprendizaje de la escritura no es sólo pone en juego la representación de aspectos fonológicos o morfológicos sino también la representación del lenguaje que es realizada en los textos escritos. Por ello pensamos que las actividades de lectura y de escritura requieren diferentes tipos y niveles de conciencia metalingüística. La exposición a lecturas en voz alta de textos requiere una conciencia sobre la diferencia entre un acto de habla, tal como una orden o una pregunta, y un acto de lectura de un texto (como desarrollaremos más adelante). Esta conciencia se relaciona con las situaciones de enunciación del lenguaje: si lo que se oye es un mensaje o está en relación con algún texto, por ejemplo si es una repetición, una citación o es un comentario del texto. Se trata de una **conciencia enunciativa** sobre el lenguaje.

Pero el aprendizaje de la escritura requiere evidentemente de una reflexión sobre todas las unidades del lenguaje escrito, como sostienen los autores sobre conciencia fonológica. Reflexión sobre letras y sonidos, así como sobre palabra, frase, párrafo, texto o género. Se trata de una **conciencia analítica** sobre el lenguaje.

Las operaciones analíticas implican segmentación de las unidades, también categorización de las mismas por búsqueda de semejanzas y diferencias. Es conocida la relación de estas operaciones con el aprendizaje de la escritura. Las unidades de lo escrito se tienen que categorizar por las exigencias de varias actividades con textos, por ejemplo cuando se escribe, se habla o se piensa en sus particularidades gráficas, ortográficas o gramaticales, cuando se consulta el diccionario, cuando se decide sobre su tipografía o sobre su posible traducción, etc. En la categorización, estas unidades se convierten en objetos en sí mismos. Este proceso de aprendizaje categorial tiene dos caras: tiene por una parte una cara **conceptual** que muestra cómo los niños conciben las unidades en lo escrito (por ejemplo, cuando categorizan qué palabras pueden ser escritas, básicamente nombres propios o nombres sustantivos, concibiendo las palabras gráficas como palabras-nombre, Ferreiro, 2002a). Por otra parte, tienen una cara **normativa**, representada por los textos escritos y por el discurso de los adultos, que refieren

a cómo se deberían representar esas unidades.

Esas unidades de lo escrito reciben nombres, se denominan de alguna manera, hay una terminología para hablar sobre ellas. Desde el punto de vista evolutivo, los términos usados por los niños para hablar sobre el lenguaje no suelen coincidir con los términos adultos, por ejemplo hay más consenso entre los niños preescolares al usar el término *nombre* que el término *palabra*. La referencia del término *nombre* es la escritura (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro y Vernon, 1992). Desde el punto de vista normativo existen dos procedimientos en relación a las unidades: uno es de mostración gráfica a través de la ortografía que, en el caso de la escritura alfabética, separa las unidades entre sí creando las palabras gráficas (o las frases, párrafos, etc.). El otro procedimiento es a través del metalenguaje que designa las unidades apelando a la posibilidad del lenguaje de describirse a sí mismo (Olson, 1991; Rey-Debove, 1997). En este caso, se trata de un **metalenguaje** cuya comprensión requiere de un cierto nivel de **conciencia metalingüística**.

En general, cuando se designa una unidad o una categoría con metalenguaje no sólo se aísla o delimita la unidad que interesa, sino que también se la tiene que citar. Cuando se aísla una unidad o categoría sacándola de su contexto de uso, se la pone en mención, es decir es citada en forma autonímica' (Rey-Debove, 1997). La autonimia es la mención del lenguaje por sí mismo, esta función se opone al uso referencial propio de la conversación. Por ejemplo, cuando se consulta un diccionario se encuentran nombres que no están en un uso referencial sino en mención, como nombres de sí mismos, cuando se habla sobre la escritura o la ortografía de una palabra se la saca del contexto se la pone en mención, etc. Hemos insistido en que en el caso de la escritura, la autonimia es muy frecuente debido a la necesidad de referirse a las palabras en sí mismas, en cuanto palabras gráficas (Teberosky, 2003). En este caso, se trata de una **conciencia autonímica** sobre las unidades cuya comprensión requiere también de un cierto nivel de conciencia metalingüística.

Los puntos aquí tratados sobre aspectos evolutivos y lingüísticos se relacionan con la diferente concepción, estrecha o amplia, de la oralidad y de la escritura. En efecto, la escritura no es sólo un sistema que representa unidades fonológicas o morfológicas, sino que es un sistema complejo de formas y géneros que crea sus propias unidades. La letra, la palabra, la frase, el párrafo, el género, el texto son unidades producidas por las convenciones de lo escrito. La conciencia de estas unidades lingüísticas es necesaria debido al uso de lo escrito. El discurso oral, en cambio, se no se ve afectado directamente por ese conocimiento.

Las características de la escritura, de ser gráfica y visual, otorgan permanencia al lenguaje, lo sacan de la interlocución, a la vez que permiten otras moviidades y circulaciones. Como analiza Olson (2009) estas características tienen implicaciones psicológicas específicas: el texto permanece igual a través de las lecturas, da lugar a re-lecturas, los lectores pueden analizar, corregir, interpretar y re-interpretar el texto y el texto puede ser re-escrito y re-diseñado varias veces. La circulación vuelve independientes los textos, que pueden ser leídos, re-leídos, re-interpretados, pero también repetidos, memorizados, glosados, corregidos, resumidos, comentados, parafraseados, citados, etc.

Son bien conocidos los efectos de la escritura que posibilita el análisis sobre los enunciados dando lugar a la gramática y a los estudios del lenguaje (Aroux, 1994), así como las posibilidades de revisión propias de lo escrito que distancian el lenguaje escrito del oral (Blanche-Benveniste, 1998). Estos efectos sobre el lenguaje se aprenden a lo largo de la escolaridad, aunque no son objeto de enseñanza directa. Otras implicaciones del uso de lo escrito pueden ser más inmediatas sobre la enseñanza, como lo son también las características evolutivas de los aprendices antes mencionadas. Por ejemplo, la permanencia y circulación de lo escrito que extrae el lenguaje de la interlocución y del significado directo para ponerlo en situación diferida, de citación, "off-line" (Blanche-Benveniste, 1998; Olson, 2009). Estas condiciones de la

escritura deberían ser tenidas en cuenta en las propuestas de enseñanza de lo escrito. Este es el segundo punto de nuestra exposición: además de tener en cuenta lo evolutivo, al programar la enseñanza de la lectura y la escritura se debe partir de textos permanentes que circulan y que sirven de referencia en la clase de lengua.

2. Programación de la enseñanza a partir de textos

Plantearse una programación a partir de textos implica muchas decisiones. Una primera decisión está en relación con el punto anterior: ¿programar desde los textos antes de que los niños sean lectores autónomos o esperar a que lleguen a serlo? Es decir, ¿aceptar la división entre habilidades básicas y procesos de comprensión? Si las aceptamos deberíamos adecuar los materiales a la división entre básico y superior y postergar los textos para momentos posteriores. Nuestra respuesta, en cambio, ha sido programar con textos porque los niños no son aún lectores, asumiendo una posición inter-subjetiva en la enseñanza y orientando a los profesores en la acción de crear condiciones para que los niños entiendan, aprendan y piensen en lo escrito a partir de escuchar lecturas en voz alta. Es decir, crear las condiciones para que desarrollen conceptos (y teorías) sobre lo escrito antes de producir textos graficados. Esta opción implica presentar a los niños el lenguaje escrito antes de que sepan escribir o leer por sí mismos.

La primera decisión estará, por tanto, en relación con la selección de los textos y con los modos de lectura: ¿qué textos proponer para los alumnos? Nuestra respuesta ha sido lecturas y libros de literatura infantil. Esta respuesta obvia implica decisiones no siempre sencillas, por ejemplo de objetivos, de selección, de clasificación, de planificación y de evaluación de los textos. Desde nuestra experiencia, la selección de los libros ha estado orientada no sólo por el reconocimiento literario del libro, sino también por la puesta en primer plano de aspectos lingüísticos y gráficos propios de la escritura de textos.

Sabemos que hay textos que enseñan a leer, como sostiene M. Meek (2004): a través de la ilustración y del formato introducen al niño en el tema, le dan significado; y a través del lenguaje le ayudan en la lectura. Un ejemplo de este tipo de libro es el álbum. Hemos seleccionado básicamente libros tipo álbum teniendo en cuenta criterios que responden a objetivos pedagógicos, a las características evolutivas de la población infantil y a las propiedades lingüísticas y gráficas del texto. Estos criterios se presentan en el siguiente cuadro.

Cuadro 2. Criterios de selección de los libros

Según objetivos en enseñanza y aprendizaje	para recantar y recitar para memorizar y reproducir para denominar para manipular, ilustrar, analizar la trama para dramatizar para aprender series para aprender aspectos del lenguaje
Según las características de la población	según la edad, el curso, las características evolutivas, lingüísticas, educativas, individuales de los niños

Según las propiedades lingüísticas y gráficas del texto	según el discurso, según propiedades sonoras (rimas, aliteración, simbolismo sonoro) según el vocabulario según la estructura narrativa (repetitiva, acumulativa, de personajes, etc.) según ilustración y relaciones entre texto e ilustración según propiedades gráficas, de formato, de presentación, de tipografía
Según el género	Narración, poesía, juegos de lenguaje, textos documentales, informativos, epistolares.

Una de las características del álbum es ser soporte de tres tipos de mensajes: un mensaje que se puede realizar oralmente, otro a través del lenguaje escrito y un tercer mensaje visual a través de las ilustraciones, el formato y la tipografía. Por otra parte, el álbum es un libro dirigido a una audiencia dual: el infante pero también el adulto, lo que facilita la lectura compartida. Esta conjunción de aspectos se adapta a las necesidades educativas y obtiene respuestas de interés y adhesión por parte de los alumnos, como se puede ver en la tabla 2 que sigue.

Tabla 2. Razones para el uso de álbumes como material de E/A

Características del álbum	Necesidades educativas	Respuestas de los alumnos
Textos auténticos. Entre la ilustración y el texto se distribuye la información y el sentido del mensaje	Necesidad de trabajar con soportes libros, con variedad de géneros, y de registros de lenguaje literario	Respuestas de mirar los libros y de escuchar las lecturas, entrar en la cultura letrada
Se dirigen a una audiencia dual: adultos y niños. Origen del texto en la oralidad de la lectura en voz alta.	Crear un ambiente alfabetizador con libros, lectores y visualización del texto para escuchar y mirar.	Respuestas a los modelos de lectura y de lectores (imitación del lenguaje literario y aprehensión de las ilustraciones y de los formatos).
Riqueza lingüística y de ilustración y variedad de géneros. Ilustración como juego visual que promueve la comprensión del mensaje y la manipulación del libro. Textos como juegos de lenguaje y recursos literarios que se apoyan en la oralidad	Focalizar sobre el lenguaje (forma, significado, presentación gráfica) en el proceso de apropiación del lenguaje escrito	Respuestas por medios de varias formas de representación: dibujo, escritura, materialización, dramatización, juego simbólico.

<p>Concepción del álbum no sólo desde la lectura sino desde la recepción del “acto de lectura”: contenido que se repite, da lugar a varias lecturas, se cita y se refiere recíprocamente como mundo de ficción.</p>	<p>Promover actividades de lectura, habla, comentario, discusión para compartir lo leído y crear una respuesta letrada en los alumnos</p>	<p>Repetición de la lectura que da lugar a más de una mirada y más de una lectura: mirar las ilustraciones, escuchar/leer el texto, hablar sobre el formato, discutir el mensaje, reproducir el texto.</p>
--	--	---

En cuanto a las maneras de leer en voz alta, varios estudios han observado diversos modos: usando diferentes voces y entonación, expresiones, gesticulación para aumentar la comprensión, hacer preguntas, pedir predicciones, confirmar o refutar dichas predicciones usando el texto (Teale, 2003). Tabors, Snow y Dickinson (2001) sugieren que los adultos pueden promover el hablar sobre el texto de forma inmediata o no inmediata. La forma inmediata se focaliza sobre las respuestas literales y el etiquetado de las ilustraciones, las no inmediatas incluyen discusiones, predicciones, inferencias, explicaciones sobre el vocabulario, relación con la experiencia personal, etc.

Como hay géneros y maneras de leer hay también maneras de responder a la lectura, es decir maneras de aprender. Esas maneras dependen de factores evolutivos, individuales y sociales, pero pueden ser influidas a través de la programación de las actividades, que será nuestro tercer punto.

3. Programación de las actividades de aprendizaje

Algunos investigadores han desarrollado técnicas específicas que pueden usar los adultos para influir en la recepción de la lectura en voz alta. Por ejemplo, la técnica de lectura dialógica (Whitehurst, Arnold, Epstein y Angell, 1994), el hablar sobre el texto (Beck y McKeown, 2001), las referencias a lo impreso (Ezell y Justice, 2000), la tipología de respuestas a la lectura (Sipe, 2002). Estas técnicas incorporan aspectos del desarrollo del lenguaje, como aumento del vocabulario, conocimiento sobre los libros, comprensión, etc. Algunos autores se centran en el lenguaje, otros analizan las respuestas orales y las respuestas con dramatización, manipulación del texto, ilustración, etc.

En este apartado nos ocupamos de la programación de las actividades de enseñanza teniendo en cuenta las respuestas de aprendizaje de los niños, que evidentemente interactúan con los textos y los géneros, las condiciones educativas, los objetivos pedagógicos y la actuación de los profesores. En el caso del aprendizaje de los alumnos hemos incorporado elementos de los estudios antes citados, dándoles una interpretación teórica propia como conductas de apropiación por reformulación o reproducción más o menos literal, y hemos propuesto nuevas actividades de comprensión y producción del lenguaje como el recitado, el dictado al adulto, las escrituras intermedias y la reescritura (Sepúlveda y Teberosky, 2010). Algunas de estas respuestas son orales, otras son escritas. En esta propuesta se explota un procedimiento general que es propio del proceso evolutivo de apropiación del lenguaje, la reformulación (Martinot, 2000). Por otra parte, incorporamos una de las características más importantes de lo escrito, que como hemos visto es su carácter de lenguaje permanente que se cita más que se responde en la interacción, y por el otro la realización histórica de lo escrito en diferentes géneros de texto.

La reformulación es una repetición de un enunciado o discurso anterior que puede mantener partes invariantes y partes variantes (Martinot, 2000; 2003). Los procedimientos

de reformulación corresponden a dos modos de produción do discurso de los hablantes: la aptitud a transformar parcialmente un enunciado y a establecer una equivalencia semántica entre un enunciado fuente y un enunciado reformulado. La reformulación es una práctica lingüística general, espontánea y permanente de todos los locutores, incluidos los niños, y puede ser explotada pedagógicamente para ayudarlos en el dominio de la lengua oral y escrita (Martinot, 2003).

El diseño de las actividades se fundamenta, pues, en estas dos características: la apropiación por reformulación y el lenguaje permanente de los textos escritos. Pero la reformulación que proponemos para la apropiación de la lengua escrita, requiere de una conciencia sobre la diferencia entre un acto de habla y un acto de lectura de un texto, lo que hemos denominado conciencia enunciativa. Puesto que se trata de una citación *off-line* proponemos actividades de recitar; puesto que hay posibilidades de re-lectura proponemos actividades de recontar, de dramatización y de dictado al adulto; puesto que se puede rediseñar proponemos actividades de visualización y de manipulación del texto; puesto que se puede reescribir proponemos actividades de reescritura.

Ahora bien, ¿pueden los niños diferenciar estos actos de habla y de lectura? Las investigaciones muestran que no. Cuando los alumnos son pequeños “no escuchan las comillas” sugieren Homer y Olson (1999). Es decir, no diferencian entre lenguaje ordinario y citación. Tampoco entienden los conceptos a los que refiere el metalenguaje (Ferreiro, 2002a; Teberosky y Ribera, 2005). Ni son capaces de distinguir entre discurso literal y paráfrasis (Lee, Torrance & Olson, 2001).

Siendo así, ¿debe el profesor evitarlos? No, porque la comprensión del texto se hace a partir de las relaciones entre lectura, citación del texto, comentarios del profesor y de los alumnos y recurso a un metalenguaje para elaborar lo leído y lo dicho (Watson, 1996). Es decir, el profesor debe conocer las demandas cognitivas de cada una de las tareas, así como debe saber cómo interactúan con los cursos y edades, con los géneros y los tipos de texto y con los objetivos y condiciones del aprendizaje. Por ejemplo, a la lectura de narraciones en voz alta, los niños pueden responder según las edades de varias maneras: analizando la trama (escenario, personajes, tema), comparando o contrastando historias, comparando las historias con su propia experiencia, dando una respuesta literaria que incluya dramatización, música o dibujo, o dando una respuesta de comprensión. Un listado de las posibles actividades de producción es el que sigue a continuación.

Programación de actividades

Diferentes respuestas a la lectura de textos:

- Recitado
- Dramatización: performance y texto
- Recuento
- Comentarios, sugerencias al texto
- Dictado en voz alta
- Manipulación del texto (a partir de fotos, de las ilustraciones, de los vídeos)
- Escrituras intermedias (listas, títulos)
- Reescrituras

Diferencias según los cursos:

- En el Preescolar: textos repetitivos, poesía, juegos de lenguaje, documentales
- En los primeros cursos: narración, clásicos, poesía, juegos de lenguaje, documentales
- Al final de Primaria: narración, informativos, expositivos

Diferencias según los textos fuente:

- Características del discurso: recursos, longitud, vocabulario
- Lenguaje en primer plano
- Textos “generativos” de otros textos

Diferencias según las condiciones:

- Según lectura y visualización previos
- Manipulación de personajes, de escenas a partir de la ilustración, de fotos, de vídeos
- Diferencias entre partir de lectura con recuento y partir de la ilustración
- Según géneros (poesía, narración, cómic, documentales, expositivos)
- Según planificación, consignas, preguntas
- Según listas y comparaciones con otros textos

Como se puede observar en el anterior listado, las actividades se centran básicamente en la producción por parte de los alumnos, producción que se basa en la reformulación como procedimiento de apropiación del lenguaje. Inicialmente se parte de los textos leídos por la profesora, luego por los alumnos cuando llegan a ser lectores autónomos, ambos orientados hacia la reproducción como vínculo entre el *input* y el *output*. Como se trata de reescribir es necesario prestar atención al lenguaje, a su forma. La reescritura es la actividad que permite ir más allá de la comprensión y que incluye operaciones lingüísticas como la citación y la paráfrasis. Por tanto, asegura en la enseñanza un estrecho vínculo entre la actividad de leer y la de escribir. De allí la importancia de la relación entre los textos que se enseñan (*input*) y los textos que los niños producen (*output*).

Por otra parte, las actividades de enseñanza varían según los géneros, objetivos y condiciones de aprendizaje. Si se toma en consideración el género (el “qué” del texto) se orienta el aprendizaje hacia determinado tipo de actividades. Por ejemplo, la narración hacia a un recuento, una reescritura o una extracción (en listas de personajes, de escenas, de aspectos lingüísticos de inicios, finales, tipo de discurso que introduce el diálogo, etc.). En cambio, la poesía o los juegos de lenguaje se orientan hacia la memorización y recitación (*verbatim*), a aprehender los patrones a imitar. Los textos documentales, a su vez, se centran en el aprendizaje en el vocabulario, el conocimiento conceptual, la clasificación, la comparación y el cambio sintagmático-paradigmático. Es decir, los géneros de textos orientan géneros de actividades.

Si se toma en consideración los objetivos de las actividades (el “para qué”) se orienta la realización de diferentes propósitos de aprendizaje. Por ejemplo, leer para recitar, recontar o dictar al adulto; escribir a partir de lo leído; leer para subrayar, para buscar, para resumir; escribir según criterios formales o semánticos; dibujar para hacer un guión; comentar y analizar un texto para hacer una selección, etc. Es decir, el “para qué” crea una restricción en las actividades que ayuda a cómo resolverlas.

Cuando se toman en consideración los soportes, instrumentos y acciones (el “cómo”) se está en el terreno de las condiciones materiales de la producción. Por ejemplo, orientar las actividades a la manipulación de tarjetas, fichas, listas, tablas, etc., material que puede presentar una especie de puzzle-solving (Goody, 1987) como en los juegos de crucigramas, tablas o gráficos. La manipulación de tarjetas con textos escritos conlleva una materialidad cuya habilidad es enteramente dependiente de la escritura. Y, como sugiere Goody (1987), la

manipulación de los signos lingüísticos aumenta la conciencia sobre las unidades de la lengua. Junto con los aspectos gráficos, tipográficos y de formato, la manipulación de materiales conforma realizaciones con consecuencias visibles para los alumnos. En la actualidad, esta visibilidad puede presentarse en soporte digital, muy usado por los adultos, pero todavía no es prioritario en la escuela. Las actividades de leer y escribir varían según los soportes: papel, ordenador, libro digital, pizarra digital, y según la organización material de los instrumentos.

Ahora bien, los aspectos de la base evolutiva y lingüística de las competencias infantiles, de la programación del *input* a partir de textos, y de la programación de las actividades de aprendizaje son relevantes si sirven en la formación y orientación del profesorado. De lo contrario una experiencia de innovación o de intervención puede reducirse a una serie de actividades novedosas y atractivas pero no fundamentadas. Es decir, actividades que se imitan pero que no generan otras actividades, ni se generalizan dando lugar a una mayor experiencia.

4. La formación del profesorado

La formación y orientación del profesorado es uno de nuestros objetivos más importantes, sin la participación y formación de los profesores no podríamos hablar de programa educativo. Esta orientación sigue la misma racionalidad del programa: en primer lugar formación sobre la evolución de las competencias infantiles, luego el tema de los textos y los géneros, en tercer lugar las exigencias cognitivas y metalingüísticas de cada una de las actividades y finalmente la propia actuación como profesor.

En primer lugar, orientar a los profesores a comprender y reflexionar sobre los aspectos evolutivos específicos de las competencias infantiles. Además de la gestión del grupo, de organización de las actividades y de los materiales, enseñar a leer y escribir es entender el proceso de aprendizaje específico de lo escrito. Es también entender al alumno como sujeto que aprende lenguaje. Este aspecto de inter-subjetividad fundamenta la relación educativa. La comprensión de la mente en desarrollo ayuda al profesor establecer diferencias importantes en el comportamiento y en las respuestas infantiles. Tomando un ejemplo sobre acciones de Forman y Hall (2005) podemos observar las diferencias entre la meta de una acción, la estrategia que pone en juego el niño y su teoría implícita sobre el evento que está intentando realizar. Forman y Hall (2005) reflexionan sobre el siguiente ejemplo de un niño de 3 años.

Meta: un niño de 3 años intenta golpear una pelota con un palo, su meta es la **intención** de mover la pelota sobre la hierba.

Estrategia: hace contacto del palo con la pelota, mueve el palo hacia atrás con impulso para luego empujar la pelota hacia delante (la estrategia son la **serie de acciones hacia una meta**), pero al dar impulso hacia atrás y empuje hacia adelante la pelota se mueve muy poco.

Teoría: el niño no diferencia entre las acciones de “empujar” e “impulsar”. Es decir, el niño no **entiende** las diferencias entre las dos acciones.

¿Cómo puede el profesor averiguar esta serie de acciones, intenciones, creencias, y conocimientos del niño tiene sobre de lo escrito? Un primer paso es observar la conducta infantil para entender la meta, las intenciones, las acciones. Un segundo paso es documentarla (a través de notas, de fotos, de filmación) para luego analizarla si fuera preciso. El profesor también puede ayudar a los alumnos en la relación entre la acción y la intención, variando las intenciones, haciendo más difícil la acción (para sí mismo, para otro), etc. Un tercer paso es

hablar sobre lo que ha pasado, no mientras está pasando porque cuando los niños se centran en las acciones les es más difícil comentar lo que hacen, sino después que lo han hecho. En ese hablar sobre lo que se ha hecho, lo que ha pasado, se pone en juego la posibilidad de explicar acciones y explicar intenciones. El “hablar sobre” el propio proceso de aprendizaje implica un poco de introspección y recibe el nombre de metacognición. Los discursos para entender el aprendizaje ocurren con mayor facilidad en la interacción con otros niños, como la investigación sobre aprendizaje colaborativo ha mostrado (Brown y Campione, 1990).

Cuando el tema de aprendizaje está en relación con el lenguaje, también interviene el “hablar sobre” el lenguaje en los comentarios, en las correcciones, en el análisis o la categorización. Es decir, interviene la actividad metalingüística y el metalenguaje a través de la terminología para referirse al lenguaje. Este aspecto de actividad metalingüística, al que ya nos hemos referido, es de máxima importancia no sólo teórica y explicativa sino también para la actuación del profesor en relación con las consignas y las explicaciones, así como en la orientación de la realización de las actividades. Sabemos que en la clase de lengua hay muchos actos con el lenguaje. En el discurso del profesor hay un lenguaje en uso (*actos de habla*), hay también un lenguaje del texto leído (*actos de lectura*), una citación o lenguaje en mención (*citación* que puede ser de lo oral o de lo escrito, directa o indirecta), un lenguaje para reformular el texto (*reformulación*), o para comentarlo (*comentario*) o y una reflexión para analizar el lenguaje mediante un *metalenguaje*.

Este primer tema nos lleva al cuarto objetivo mencionado en este apartado, el de control del propio discurso en la actuación pedagógica. En el discurso escolar se suceden varios actos con el lenguaje porque es a la vez diálogo y monólogo, oral y escrito. Esta característica particular solo recientemente ha sido abordada por la lingüística del discurso. Poole (2003) examina el discurso del profesor mostrando cómo se mueve desde un patrón de oralidad secundaria (Ong, 1987), más próxima a lo escrito, a la interacción dialógica, más próxima a la conversación. Al mismo tiempo, Poole sugiere que la participación en estas situaciones comunicativas no es fácil debido a las múltiples demandas de actividades lingüísticas simultáneas. Tal como muestra este análisis, la situación de pasar de lo oral a lo escrito y del diálogo al monólogo crea demandas lingüísticas y cognitivas muy exigentes para los alumnos, ya que requiere de ellos un rápido procesamiento del lenguaje con respuestas de comprensión y producción en un tiempo muy breve.

Las exigencias lingüísticas y cognitivas de comprender el discurso del profesor son más importantes en situaciones de enseñanza de la lectura y la escritura, en las que el objeto de instrucción es la lengua y el texto escrito y el medio de comunicación va del discurso oral al texto escrito. Esta situación en la alfabetización se ha denominado “evento letrado” y ha sido definida por Heath como “pieza del lenguaje escrito integrada en las interacciones de los participantes y en su proceso interpretativo” (Heath, 1982, citada en Poole, 2003). Cuando lo escrito entra dentro de lo oral, y por tanto hay más monólogos, se habla en términos de “oralidad secundaria” (Ong, 1987).

Siendo la función del discurso de instrucción el hacer aprender al alumno el lenguaje escrito, unas de las tareas del profesor es la denominación y la significación: denomina objetos del mundo en el discurso cotidiano, pero también explica el vocabulario del texto leído, al mismo tiempo denomina unidades de lo escrito, objetos escritos que son soporte o acciones que se realizan con ellos. Es decir, hace circular una terminología a la vez cotidiana y metalingüística. Para explicar significados puede recurrir a procedimientos lingüísticos tales como la definición, la ejemplificación o a reformulaciones lexicales, o bien a procedimientos extralingüísticos como la demostración. Es decir, aunque el discurso escolar tenga una única función, la de enseñar, tiene muchas dimensiones enunciativas: es oral y escrito, diálogo y monólogo, cotidiano y metalingüístico.

Nuestros próximos objetivos de formación son la preparación y análisis de los textos y las actividades de para la enseñanza. Una vez seleccionados los textos procedemos a prepararlos no sólo para la lectura en voz alta sino también para un análisis que oriente el discurso del profesor. El uso de los libros de literatura infantil para la enseñanza del lenguaje escrito exige la consideración de categorías que sirvan de puente entre el material de enseñanza y los procesos de planificación y desarrollo del aprendizaje. Estas categorías a su vez pueden cumplir la función de *hacer visible el lenguaje del texto*, tanto para el maestro que enseña como para el alumno que aprende.

Si bien la lectura de cuentos (y de textos, en general) es útil en sí misma para los niños, una exposición dirigida e intencionada al tejido del texto puede resultar en aprendizajes reflexivos. No se trata sólo exponer a los niños a secuencias extensas de un discurso conectado, cohesivo y coherente, sino de guiarlos en el proceso de ver de qué está hecho y cómo funciona el texto. Por eso, junto con el profesor presentamos categorías de análisis de los libros de literatura infantil útiles para el objetivo de su uso para la enseñanza del lenguaje, la lectura y la escritura en educación infantil y primaria. El sistema de categorías incluye la consideración del libro como libro (aspecto paratextual), del género del libro (aspecto narrativo, poético, informativos, etc.), y de las características lingüísticas (aspecto lingüístico) y gráficas (aspecto gráfico) del texto que es portador. En lo que sigue se presentan estas categorías.

Aspecto paratextual

En esta categoría se consideran los elementos conocidos como paratextos cuya principal función se relaciona con la presentación del libro *como libro* y de anticipación de su contenido. Además, pueden ofrecer información complementaria. Entre el paratexto se pueden encontrar:

- | | |
|-----------------|--------------------------------|
| - Cubierta | - Agradecimientos |
| - Contraportada | - Dedicatoria |
| - Guardas | - Índice |
| - Anteportada | - Biografía autor |
| - Portada | - Títulos adicionales de |
| - Copyright | - la colección /el mismo autor |

Aspecto de género (por ejemplo, narrativo)

Al nivel del género se atiende de manera particular a los aspectos que son textualizados con lenguaje verbal. Por ejemplo, en el género narrativo es de especial interés 1) la trama, 2) la presentación de personajes, 3) la contextualización espaciotemporal del relato; y 4) la estructura organizativa que predomina en la narración (descriptiva, de problema/solución, enumerativa, acumulativa, repetitiva, clásica, etc.).

Aspecto lingüístico

En esta categoría recibe atención, en primer lugar, las voces en el texto que lleva a la diferenciación entre narrador y personajes y paralelamente entre narración y diálogos. Se trata de diferenciar entre *¿quién habla?* y *¿a quién?* Por su parte, los diálogos llevan a la consideración de las marcas textuales que los delimitan, por lo general, verbos de discurso en entradas antepuestas o pospuestas con las que se introduce o marca el discurso directo.

En cuanto a las características propias del lenguaje escrito se atiende a las particularidades de la apertura y cierre de la historia, al vocabulario, el estilos, los marcadores de discurso y el establecimiento de la referencia.

El inicio y el final de la historia constituyen límites fácilmente reconocibles y recordables por parte de la audiencia infantil desde edades temprana, como por ejemplo el uso de formulas como “*Había una vez*” y “*y vivieron felices y comieron perdices*” o “*y colorín colorado este cuento se ha acabado*”. Con estas fórmulas se identifica el género narrativo de los cuentos de ficción.

En cuanto al vocabulario se destacan los términos que predominan y son relevantes en la historia o a partes de ella. De esta manera, puede ser que en la historia abunden el uso de adjetivos debido a la extensa descripción de un personaje o un lugar; o de adverbios que especifiquen como se llevan a cabo las acciones, o uso de palabras poco frecuentes, poéticas o técnicas que pueden fijar la atención del niño.

Los marcadores de discurso son los diferentes enlaces y conectores que influyen en la coherencia del texto. La referencia identifica los mecanismos lexicales y/o gramaticales a través de los cuales se asegura la progresión temática.

Un mínimo de trabajo sobre algunas de las categorías realmente identificables por parte de los niños en el proceso inicial de alfabetización es importante para la comprensión de la historia y para la reformulación posterior.

Aspecto gráfico

En la categoría de lo gráfico se consideran todos los elementos semióticos, tales como los signos de puntuación, la tipografía con funciones semióticas (como por ejemplo, las variaciones en caligrafía, capitalización, cursivas, negritas) y el formato. En los álbumes actuales este tipo de recursos es muy frecuente y tiene funciones significativas importantes.

Conclusión

En conclusión, hemos querido presentar nuestra experiencia sobre el lenguaje escrito desde un ángulo diferente a la exclusiva orientación sobre las denominadas “habilidades básicas”, como las actividades con las letras o la correspondencia fonográfica. Esta decisión no excluye las orientaciones en ese ámbito, sino que las amplía hacia un terreno poco frecuentado en los trabajos pedagógicos. Y es una consecuencia de la perspectiva adoptada de tener en cuenta la base evolutiva y lingüística de las competencias infantiles, de orientar la programación de la enseñanza a partir de textos en actividades de comprensión y producción en el proceso de aprendizaje y en la formación y orientación del profesorado.

Agradecimientos

Esta investigación fue realizada dentro del proyecto EDU2009-11409 del Ministerio de Ciencia e Innovación de España. Agradezco a los niños y profesores de las escuelas y a los alumnos del doctorado de Psicología de la Educación (Universidad de Barcelona) por su participación.

Referências bibliográficas

- Auroux, S. (1994). *La révolution technologique de la grammatisation*. Liège: Mardaga
- Beck, I.L., & McKeown, M.G. (2001). Text talk: Capturing the benefits of read-aloud experiences for young children. *The Reading Teacher*, 55, 10–20.
- Blanche-Benveniste, C. (1998). Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura. Barcelona: Gedisa.
- Blanche-Benveniste, C. y Chervel, A. (1974). *L'Orthographe*. Paris: Maspero.
- Brown, A. y Campione, J. (1990). Communities of learning and thinking, or a context by any other name. *Contributions to Human Development*, 21, 108-126.
- Bryant, P. y Goswami, U. (1986). Phonological awareness and learning to read. En J.R. Beech y Colley, A.M. (eds.) *Cognitive approaches to reading*. London, John Wiley & Sons
- Cronin, V. (2002). The syntagmatic-paradigmatic shift and reading development. *Journal of Child Language*, 29, 189-204.
- Ferreiro, E. (2002a). Escritura y oralidad: unidades, niveles de análisis y conciencia metalingüística. En E. Ferreiro (Comp.) *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura* (pp. 151-171). Barcelona: Gedisa.
- Ferreiro, E. (2002b). The distinction between graphic system and orthographic system and their pertinence for understanding the acquisition of orthography. En J. Brockmeier, M. Wang & D. R. Olson (Eds.). *Literacy, narrative and culture* (pp. 215-228). Richmond: Curzon Press.
- Ferreiro, E y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E y Vernon, S. (1992). La distinción palabra/nombre en niños de 4 y 5 años. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 15-27.
- Forman, G. & Hall, H. (2005). Preguntas compartidas. La importancia de la observación en la educación de niños pequeños. *ECRP*, 7, 2,
- Gombert, J.-E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: PUF.
- Goody, J. (1987). *The Interface between the Written and the oral*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Homer, B. & D. Olson (1999). Literacy and Children's conception of language. *Language and Literacy*, 2, 113-140.
- Justice, L. & Ezell, H. (2004). Print Referencing: An Emergent Literacy Enhancement Strategy and its Clinical Applications. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*; 35, 2; 185-193.
- Lee, E., N. Torrance y D. Olson (2001). Young children and the say/mean distinction: verbatim and paraphrase recognition in narrative and nursery rhyme contexts. *Journal of Child Language*,

28, 531-543.

- Martinot, C. (2000). Étude comparative des processus de reformulations chez des enfants de 5 à 11 ans. *Langages*, 34, 140, 92-123.
- Martinot C. (2003). Pour une linguistique de l'acquisition La reformulation: du concept descriptif au concept explicatif. *Langage & société*, 2, 104, 147-151.
- Meek, M. (2004). *En torno a la cultura escrita*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Morais, J., Alegria, J. y Content. A. (1987). The relationships between segmental analysis and alphabetic literacy: an interactive view. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 5, 1-24.
- Nelson, K. (1977). The syntagmatic-paradigmatic-shift revisited: a review of research and theory. *Psychological Bulletin*, 84(1), 93-116.
- Nippold, M. (1998). *Later language development: the school-age and adolescent years*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Olson, D. R. (1995/91). La cultura escrita como actividad metalingüística. En D. R. Olson y N. Torrance (Comps.). *Cultura escrita y oralidad* (pp. 333-358). Barcelona: Gedisa.
- Olson, D. R. (2009). A theory of reading/writing: from literacy to literature. *Writing Systems Research*, Vol. 1, 1, 51-64.
- Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Poole, D. (2003). Linguistic Connections Between Co-Occurring Speech and writing in a Classroom Literacy Event, *Discourse Processes*, 35(2), 103-134.
- Rey-Debove, J. (1997). *Le métalangage*. Paris: Armand Colin.
- Sharp, D., Cole, M. & Lave, C. (1979). Education and cognitive development: the evidence from experimental research. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 44, No. 178.
- Sepúlveda, A. & Teberosky, A. (2008). Elaboración de listas a partir de textos y de textos a partir de listas. Una actividad para aprender lenguaje escrito. *Lectura y Vida*, 29 (4), 6-19.
- Sepúlveda, A. & Teberosky, A. (2010). Aprender a escrever textos: o procedimento de reescrita. Em O. Costa e Souza e Adriana Cardoso (eds.). *Desenvolver competências em Língua* (pp. 95-110). Lisboa: Edições Colibri. CIED.
- Sipe, L. (2002). Talking back and taking over: Young children's expressive engagement during storybook read-aloud. *The Reading Teacher*, 55, 5, 476-483.
- Tabors, P. O., Snow, C. E., & Dickinson, D. K. (2001). Homes and schools together: Supporting language and literacy development. In D. K. Dickinson & P. O. Tabors (Eds.). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and in school* (pp. 313-334). Baltimore: Brookes.

- Teale, W.H. (2003). Reading aloud to young children as a classroom instructional activity: Insight from research and practice. In A. van Kleeck, S.A. Stahl, & E.B. Bauer (Eds.), *On reading books to children: Parents and teachers* (pp. 114–139). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Teberosky, A. (2003). El uso de 'nombre' como terminología de las unidades del lenguaje RIPLA *Rivista de psicolingüística Applicata*, 3, 15- 35.
- Teberosky, A. & Ribera, N. (2005). La terminologie métalinguistique dans l'apprentissage du langage écrit. Actes du colloque international «Noter pour penser» Université d'Angers (Francia) y Universidad de Barcelona (España).
- Teberosky, A. & Sepúlveda, A. (2009). El texto en la alfabetización inicial. *Infancia y Aprendizaje*, 32, 1, 199-218.
- Treiman, R. y Zukowski, A. (1991). Levels of phonological awareness. In S. Brady, & D. Shankweiler (Eds.) *Phonological processes in literacy* (pp. 67-83). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Vernon, S. (1998). Escritura y Conciencia fonológica en niños hispanohablantes. *Infancia y Aprendizaje*, 81, 105-120.
- Watson, R. (1996). Talk about text: Literate discourse and metaliterate knowledge. En K. Reeder, Shapiro, R. Watson & H. Goelman. Eds.). *Literate apprenticeships: the emergence of language and literacy in the preschool years*, (pp. 81- 100). Norwood: Ablex.
- Whitehurst, G.J., Arnold, D.S., Epstein, J.N., & Angell, A.L. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30, 679–689.