



# El aprendizaje inicial de la escritura de textos como (re)escritura

Luz Angélica Sepúlveda Castillo

**ADVERTIMENT.** La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

**ADVERTENCIA.** La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

**WARNING.** On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) service has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized neither its spreading and availability from a site foreign to the TDX service. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service is not authorized (framing). This rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

Doctorado Interuniversitario de Psicología de la  
Educación Cultura, Educación y Sistemas Semióticos

# El aprendizaje inicial de la escritura de textos como (re)escritura

Tesis doctoral presentada por

Luz Angélica Sepúlveda Castillo

Dirigida por

Dra. Ana Teberosky Coronado

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación  
Facultad de Psicología, Universidad de Barcelona  
Diciembre, 2011



UNIVERSITAT DE BARCELONA



# **El aprendizaje inicial de la escritura de textos como (re)escritura**

Tesis doctoral presentada al Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació de la Facultat de Psicologia de la Universitat de Barcelona

Presentada por

**Luz Angélica Sepúlveda Castillo**

Dirigida por la

**Dra. Ana Teberosky Coronado**

Doctorado Interuniversitario de Psicología de la Educación – Cultura,  
Educación y Sistemas Semióticos

Bienio 2003-2005



El trabajo empírico de esta tesis se realizó entre los años 2004 y 2008 en el Centro d'Educació Infantil i Primària Àngel Baixeras.

Esta tesis no hubiera sido posible sin las oportunidades de actuación y el apoyo ofrecido por el centro y en particular sin la participación activa, comprometida y generosa de la profesora **Arantza Fernández de Viana** cuya actuación profesional nos ha enseñado mucho.



## **PUBLICACIONES REALIZADAS A PARTIR DE ESTA TESIS**

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*, 23(1), 23-42.

Sepúlveda, A. & Teberosky, A. (2010). Aprender a escrever textos: o procedimento de reescrita. Em: O. Sousa & A. Cardoso (Eds.). *Desenvolver competências em língua. Percursos didáticos*. Lisboa: Edições Colibri – CIED.

Teberosky, A. & Sepúlveda, A. (2009). El texto en la alfabetización inicial. *Infancia y Aprendizaje*, 32(2), 199-218.

Teberosky, A. & Sepúlveda, A. (2009). Inmersión en libros y lecturas. Una propuesta para la alfabetización inicial en contextos multilingües. *Lectura y Vida: Revista latinoamericana de lectura*, 30(1), 18-28.

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: Revista latinoamericana de lectura*, 29(4), 6-19.

Teberosky, A. & Sepúlveda, A. (2008). La literatura en la alfabetización inicial. *Actas V Congreso Internacional de Psicología y Educación: Los retos del futuro* (pp. 990-996). Oviedo: Universidad de Oviedo.

Teberosky, A., Sepúlveda, A., Martret, G., & Fernández de Viana, A. (2007). Innovación educativa en la lectura con población de origen inmigrante a través de textos narrativos. Procesos metalingüísticos y metacognitivos. En Centro de Investigación y Documentación Educativa (Ed.), *Premios nacionales de investigación e innovación educativa 2006* (pp. 284-320). Madrid: Gobierno de España; Centro de Investigación y Documentación Educativa; Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.

Teberosky, A., Sepúlveda, A., Martret, G. & Fernández de Viana, A. (2006). El discurs sobre els textos i el coneixement textual. *Articles: Revista de didàctica de la llengua i la literatura*, 40, 50-65.





*A mi familia.*

*A Ana, por tantos observables.*



## AGRADECIMIENTOS

Este trabajo es el resultado de numerosas oportunidades y espacios de formación y de colaboración. Quiero expresar mi más sincero agradecimiento a todos los que han formado parte de este proyecto y a los que me han brindado la ayuda que he necesitado para terminarlo. A todos mil gracias.

En primer lugar quiero agradecer a la directora de la tesis, a la Dra. Ana Teberosky, *por tantos observables*. Por permitirme trabajar de cerca en su línea de investigación y por ayudarme a construir conocimiento sobre el lenguaje. Ha sido un honor disfrutar de este periodo de formación y de su amistad. Agradezco inmensamente la generosidad conceptual, cultural y humana.

En segundo lugar mi sincero agradecimiento a la profesora Arantza Fernández de Viana, su apuesta por la innovación de sus propias prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura, y su compromiso con la documentación de las mismas, está en el centro de muchos de los aprendizajes obtenidos durante la realización de este trabajo. También agradezco a la Escola Àngel Baixeras, en particular, el apoyo ofrecido por su directora Mercè Vilalta y también a las profesoras Gemma Martret y Lidia Llorca con quienes también tuve la oportunidad de colaborar y aprender de su trabajo en el aula.

La realización de este proyecto contó con diversas colaboraciones en la organización, tratamiento y análisis de los datos. Quiero agradecer a Fina Ferrer su trabajo en la transcripción y normalización del corpus de escrituras infantiles; a Montserrat Nofre del *Servei de Tecnologia Lingüística de la Universitat de Barcelona* por el tratamiento informático del corpus, y por su amable y pronta respuesta a todas nuestras solicitudes y dudas; y a la doctora Montserrat Freixa del *Departament de Metodologia de les Ciències del Comportament, Facultat de Psicologia de la Universitat de Barcelona* por su asesoría en los análisis estadísticos realizados.

Deseo agradecer de forma especial las oportunidades de aprendizaje ofrecidas por las investigadoras que me acogieron en sus centros de trabajo para la realización de estancias académicas. Esta tesis recoge sus orientaciones y aportes.

A la Dra. Anne-Marie Chartier del *Service d'Histoire de l'Éducation, Institut National de Recherche Pédagogique*. Agradezco sus generosas explicaciones sobre la perspectiva histórica de la enseñanza y el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura.

Además, sus oportunas sugerencias sobre la tradición de trabajos empíricos franceses sobre reescrituras infantiles.

A la Dra. Maria Adelaida Restrepo directora del *Bilingual Language and Literacy Laboratory, Department of Speech and Hearing Science, Arizona State University*. Agradezco su lectura y discusión de los análisis realizados en torno a los cambios en indicadores de aprendizaje de la escritura de textos; y las numerosas oportunidades ofrecidas para asistir a cursos en torno al desarrollo del lenguaje y el aprendizaje alfabético de poblaciones bilingües.

A la Dra. Otilia da Costa e Sousa del *Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa*. Agradezco sus aportaciones a la identificación y análisis de las formas de escritura de discurso directo en los textos infantiles y todas sus enseñanzas sobre el desarrollo del discurso narrativo. Además, quiero agradecer especialmente todo el tiempo ofrecido para valorar esta investigación en diferentes momentos de su desarrollo.

En la revisión y edición final del manuscrito conté con la colaboración de varias compañeras a quienes quiero expresar mi sincero agradecimiento. A Maria Josep Jarque agradezco su generosa lectura de la totalidad del texto, sus sugerencias contribuyeron de forma importante a la calidad de este escrito. A Claudia Portilla agradezco sus comentarios al capítulo metodológico y por tantas conversaciones estimulantes. Y a Júlia Coromina agradezco su colaboración en la edición de las figuras en las que aparecen textos infantiles y por todas las agradables y productivas jornadas de trabajo.

Agradezco a los amigos y compañeros que encontré en el *Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació* de la *Universitat de Barcelona*. Gracias por todo el tiempo, trabajo y amistad compartida, y por escuchar con paciencia las vicisitudes de la realización y redacción de este trabajo. A Marta Minguela, Maria Josep Jarque, Sandra Gilabert, Montse Celdran, Nuria Castells, Sandra Espino, Marc Clara, Ana Remesal, Marc Lafuente, Esther Nadal, Eva Lordan, Marta Cecilia Gutierrez, Olga Buritica, Solange Gorichon, Carola Badenier, Moramay Micalco. A los compañeros del grupo de investigación Claudia Portilla, Nuria Ribero, Montserrat Rabassa, Clénice Griffó, Artur Gomes de Moraes, Silvanne Ribeiro, Júlia Coromina, Paola Domínguez, Aneska Ortega, a todos gracias.

Hace nueve años cuando comencé este proyecto conté con importantes estímulos. Quiero agradecer la formación, confianza y las oportunidades de participación que me ofreció el Departamento de Comunicación Humana de la Universidad Nacional de Colombia, en especial a las profesoras Rita Florez, Marisol Moreno, Clemencia Cuervo, Janneth Suárez y Gloria Amparo Acero por introducirme en la vida académica y por animarme a emprender este proyecto de formación investigadora. También deseo agradecer las oportunidades que me ofrecieron las profesoras Martha Ortiz y Luz Marina Martínez, fue un gusto colaborar en sus propias investigaciones y proyectos.

A mis queridísimos amigos Beatriz Álvarez, Camilo Cárdenas, Claudia Portilla, Sergio Morales, Diana Henao, Maria da Luz Correia por su preciosísima amistad y por darme las llaves de sus casas, mil gracias!! Sin su ayuda y generosa amistad no hubiera podido ni comenzar ni llegar hasta el final de la escritura de este documento.

Finalmente, quiero expresar mi agradecimiento a Diego Zonta por tantas alegrías y por sumar en este camino compartido. Y muy especialmente a mi familia por motivarme y apoyarme en la realización de este proyecto, y también por esperarme *mientras terminaba la tesis*.



## RESUMEN

Este estudio se interesa por comprender el aprendizaje inicial de la escritura de textos en la situación escolar de reescritura de textos a partir de la lectura de libros de literatura infantil en los primeros cursos de Educación Primaria. La hipótesis central es que la actividad de reescribir y, en particular, de reescribir textos procedentes de libros de literatura infantil, constituye una herramienta potente en la alfabetización inicial. Siguiendo la tradición empírica y conceptual de investigaciones anteriores (Teberosky, 1989, 1990, 1992), en esta investigación la reescritura de textos cumple una doble función, como estrategia de enseñanza y aprendizaje de la escritura de textos, y como procedimiento de investigación para la obtención de datos sobre los aprendizajes infantiles.

La investigación hace un seguimiento de las producciones escritas de un grupo de diez niños durante los tres primeros cursos de Educación Primaria. Los textos eran producidos en la condición de reescritura de textos de libros de literatura infantil leídos y comentados en el aula de clase. Los principales objetivos del estudio son, en primer lugar, describir los aprendizajes sobre la escritura de textos obtenidos por este grupo de niños durante los tres primeros cursos de Educación Primaria y, en segundo lugar, explorar los procedimientos lingüísticos que utilizaron para establecer equivalencias entre sus textos y los textos fuente, e identificar si el recurso a dichos procedimientos varía o no en función del tiempo y la intervención educativa.

De esta manera, el estudio de las producciones infantiles compiladas dio lugar a dos grandes análisis, el primero se centró en los cambios observados durante y entre los cursos escolares en tres indicadores de aprendizaje de la escritura de textos: a) la productividad textual, medida en el número total de palabras; b) la complejidad textual, medida en el número de palabras diferentes, y en el número de conjunciones coordinantes y subordinantes; y c) la incorporación de convenciones, medida en el número de signos de puntuación. Además, se explora la relación de los resultados obtenidos en las medidas de productividad textual e incorporación de convenciones con la escritura en los textos de discurso directo, esta unidad fue medida en el número de palabras escritas en discurso directo. El segundo análisis se centró en describir las relaciones de similitud entre textos fuente (los libros de literatura infantil) y los textos resultantes (las reescrituras infantiles); para ello se identificaron las formas compartidas

y las formas no compartidas entre cada texto fuente y sus correspondientes textos resultantes, se trata de un análisis de conexión lexical (de *types*) entre los textos.

En cuanto a los resultados, por una parte, el estudio de los cambios longitudinales muestra que, en general, los niños escribieron textos cada vez más productivos, complejos y con recurso a un mayor número de convenciones del sistema de escritura. Las puntuaciones máximas obtenidas en los indicadores de productividad textual y de incorporación de convenciones fueron explicadas por la proporción de texto escrita en discurso directo, sin embargo, a partir de Segundo de Primaria los aprendizajes obtenidos en estas áreas no se restringieron a la escritura de este tipo de unidad textual. Por otra parte, el estudio de las relaciones de similaridad entre textos fuente y textos resultantes muestra que la actividad de reescribir colocó a los niños en una situación discursiva que osciló entre la citación y la paráfrasis. Desde las dos perspectivas consideradas, la de las formas compartidas y la de las formas no compartidas, encontramos que las condiciones educativas potenciaron la construcción de una atención progresiva hacia la *textualidad* de los libros leídos, atención que se observa en una tendencia progresiva al uso de las mismas palabras.

Este trabajo suma evidencias en torno a las propuestas de comprensión del fenómeno de la alfabetización inicial como dominio de las actividades orientadas textualmente (Pontecorvo, 1996), actividades de interfase entre oralidad, lectura y escritura (Goody, 1987; Ferreiro, 2001), en las que es posible encontrar la diversidad de realizaciones escritas y orales de la lengua, la diversidad de objetivos y de medios (Blanche-Benveniste, 2008), la diversidad de modos en los que se usa el lenguaje para crear textos (Olson, 2009).



## **ABSTRACT**

This study seeks to understand the early learning of writing texts during the initial years of primary education through the activity of rewriting texts based on reading children's literature books at school. The central hypothesis is that the activity of rewriting, and particularly rewriting texts from children's literature, constitutes a powerful tool in early literacy teaching. Following the empirical and conceptual tradition of previous research (Teberosky, 1989, 1990, 1992), rewriting texts performs a dual function in this study: as a teaching and learning strategy for writing texts, and as a research procedure in order to gather data on children's learning.

The study followed the written productions of a group of ten children during the first three years of primary education. The texts were produced by rewriting texts from children's literature books which had been read and discussed in the classroom. The main aims of the study were, firstly, to describe the learning with respect to writing texts achieved by this group of children during the first three years of primary education; and secondly, to explore the linguistic procedures which they used to establish equivalencies between their texts and the source texts, and determine whether resorting to these procedures varied or not over time and based on educational intervention.

The study of the children's compiled productions therefore gave rise to two main analyses. The first focussed on the changes observed during and between school years on three indicators of learning to write texts: a) textual productivity, measured as the total number of words; b) textual complexity, measured as the number of different words and the number of coordinate and subordinate conjunctions; and c) the use of conventions, measured as the number of punctuation marks. In addition, the relationship between the results obtained on the measures of textual productivity and use of conventions and writing in direct speech was analysed, the latter measured as the number of words written in direct speech. The second analysis focussed on describing the relationships of similarity between the source texts (the children's literature books) and the resulting texts (the children's rewritings), by identifying the shared forms and unshared forms between each source text and its corresponding resulting texts. This consisted of an analysis of the lexical connection between the texts.

In terms of the results, on the one hand, the study of the longitudinal changes showed that the children generally wrote increasingly productive and complex texts with an increasing number of writing system conventions. The maximum scores obtained on the textual productivity and use of conventions indicators were related to the proportion of text written in direct speech. However, from the second year of primary education onwards, learning achieved in these areas was not restricted to writing this type of textual unit. On the other hand, the study of the relationships of similarity between the source texts and the resulting texts showed that the activity of rewriting placed the children in a discursive situation which ranged between quoting and paraphrasing. From the two perspectives under consideration, of shared forms and unshared forms, the educational conditions were found to promote the construction of an increasing attention towards the *textuality* of the books which were read, and this attention was observed as an increasing tendency to use the same words.

This study provides additional evidence to support proposals for understanding the phenomenon of early literacy acquisition as the mastering of textually-oriented activities (Pontecorvo, 1996); activities which interface between orality, reading and writing (Goody, 1987, Ferreiro, 2001), which include the diversity of written and oral productions of the language, the diversity of objectives and mediums (Blanche-Benveniste, 2008), and the diversity of the ways in which language is used to create texts (Olson, 2009).

## **PRESENTACIÓN**

Esta tesis trata de la enseñanza y el aprendizaje inicial de la escritura de textos en la condición de reescritura de textos fuente. En particular, aborda los procesos de enseñanza y aprendizaje alfabético en torno a la reescritura de textos procedentes de la lectura y comentario de libros de literatura infantil. Para ello, seguimos durante los tres primeros cursos de Educación Primaria a un grupo de diez niños en esta condición. Además de compilar sus producciones escritas, el seguimiento incluyó el registro de la secuencia de actividades educativas que precedieron y sucedieron a cada producción textual. La hipótesis central de este trabajo es que la actividad de reescribir textos literarios constituye un potente instrumento para los procesos de alfabetización inicial. En esta investigación intentamos encontrar evidencias sobre este potencial fundamentalmente en las producciones escritas de los niños.

La investigación que presentamos da continuidad a una tradición empírica y conceptual desarrollada desde la década de los 80 que se ha centrado en el estudio de la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito y de la producción de textos (Teberosky, 1989, 1990, 1992). En estos trabajos la actividad de recuento oral y escrito de textos leídos tuvo un papel protagónico. La justificación de la opción por esta actividad tanto en la enseñanza como en la investigación ha ido avanzando desde entonces (Teberosky, 1993, 2001; Teberosky y Sepúlveda, 2009; Sepúlveda y Teberosky, 2010).

La investigación se ha desarrollado en el marco del Doctorado Interuniversitario de Psicología de la Educación organizado por el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Barcelona (bienio 2003-2005). Durante el periodo 2006-2010 disfrutamos de una Beca de Formació en la Recerca i la Docencia otorgada por la Universidad de Barcelona para la realización de este proyecto.

El informe que presentamos lo conforman siete capítulos. El Capítulo 1 introduce el tema de la investigación y plantea la discusión sobre la situación problemática a la que pretendemos dar respuesta: tanto en diferentes planteamientos teóricos como en la práctica se excluye la actividad de escritura de textos durante los primeros años de Educación Primaria. Atribuimos esta exclusión a una cierta concepción de la escritura y su aprendizaje que disocia lectura de la escritura y reduce el aprendizaje inicial de la escritura al conocimiento del código.

Los siguientes dos capítulos exponen el conjunto de opciones teóricas y evidencias empíricas que justifican tanto la formulación de nuestra investigación como la interpretación de sus resultados. El Capítulo 2 se centra en el análisis de los libros de literatura infantil como textos fuente de la enseñanza y el aprendizaje inicial de la escritura de textos y el Capítulo 3 analiza la condición de producción de textos propuesta a los aprendices en esta investigación: la escritura de textos como reescritura.

En el Capítulo 4 presentamos el conjunto de decisiones metodológicas tomadas para abordar el estudio empírico del aprendizaje inicial de la escritura como (re)escritura. Justificamos los análisis realizados refiriendo evidencias empíricas procedentes de diferentes tradiciones que comparten el interés por el estudio del aprendizaje y la enseñanza inicial de la escritura. A continuación, en los capítulos 5 y 6 se exponen los resultados obtenidos con estos análisis.

Finalmente, en el Capítulo 7 presentamos la discusión global de los resultados obtenidos en función de la hipótesis formulada y planteamos las conclusiones de la investigación. El informe se cierra recuperando las principales aportaciones del estudio y señalando limitaciones que podrán tenerse en cuenta en la planificación de nuevos esfuerzos empíricos.

## ÍNDICE

Resumen.....	XIII
Presentación.....	XVII

### CAPÍTULO 1. EL TEXTO EN LA ALFABETIZACIÓN INICIAL

1.1. Introducción.....	3
1.2. ¿Qué es el texto? .....	3
1.3. ¿Los niños producen textos? .....	5
1.4. Las prácticas educativas escolares ¿optan por la unidad texto?.....	9
1.5. ¿Por qué se excluye a los textos de la enseñanza inicial de la escritura?.....	11
1.6. ¿Por qué optar por la unidad texto en la alfabetización inicial?.....	16
1.7. Nuestro estudio: el aprendizaje inicial de la escritura de la unidad texto como (re)escritura.....	19

### CAPÍTULO 2. LOS LIBROS DE LITERATURA INFANTIL: TEXTOS FUENTE DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE INICIAL DE LA ESCRITURA DE TEXTOS

2.1. Introducción.....	23
2.2. Materialidad y atención a las unidades del texto.....	26
2.2.1. De la escritura al texto.....	28
2.2.1.1. Uso del espacio gráfico.....	30
2.2.2. Materialidad y libros de literatura infantil.....	32
2.3. Literariedad y atención al lenguaje que se escribe.....	36
2.3.1. Algunos resultados de los estudios sobre la teoría del lenguaje en primer plano ( <i>theory of foregrounding</i> ).....	41
2.3.2. Literariedad y libros de literatura infantil.....	43
2.4. Materialidad y literariedad de los libros de literatura infantil en la enseñanza y el aprendizaje inicial de la escritura de textos.....	44

## CAPÍTULO 3. LA ESCRITURA DE TEXTOS COMO REESCRITURA: LOS TEXTOS RESULTANTES

3.1. Introducción.....	49
3.2. Reescribir y reescritura.....	49
3.3. Reescritura, literatura y escritura de textos.....	50
3.3.1. Las relaciones entre textos.....	51
3.4. Reescritura y la enseñanza y el aprendizaje inicial del lenguaje escrito.....	53
3.5. Procedimientos de equivalencia en la reescritura de textos.....	56
3.5.1. Reproducción del lenguaje y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje.....	56
3.6. La reescritura como procedimiento de investigación en ciencias del lenguaje.....	57
3.6.1. La reescritura como procedimiento para valorar la comprensión.....	58
3.6.2. La reescritura como procedimiento para valorar la producción.....	59
3.6.3. La reescritura como procedimiento para valorar la apropiación del lenguaje escrito.....	60
3.7. Conclusión.....	63

## CAPÍTULO 4. EL DISEÑO

4.1. Síntesis de los principales supuestos teóricos y preguntas de investigación.....	67
4.2. Objetivos de la investigación.....	69
4.3. Enfoque metodológico.....	70
4.4. Metodología.....	72
4.4.1. El contexto de la investigación.....	72
4.4.1.1. La escuela.....	72
4.4.1.2. El grupo-clase: la maestra y los alumnos.....	73
4.4.1.3. El proyecto de innovación marco de la intervención educativa.....	75
4.4.2. Procedimiento de recogida de datos.....	77
4.4.2.1. Corpus de (re)escrituras infantiles.....	79

4.4.2.1.1. Procedimientos de transcripción y normalización.....	80
4.4.2.2. Corpus de libros de literatura infantil.....	82
4.4.2.3. Caracterización de la intervención educativa realizada en torno a la producción de los textos que conforman el corpus de (re)escrituras infantiles.....	83
4.4.3. Análisis del corpus.....	87
4.4.3.1. Procedimiento de análisis para el estudio de los cambios longitudinales en indicadores del aprendizaje de la escritura de textos.....	90
4.4.3.1.1. Criterios de selección del corpus.....	90
4.4.3.1.2. Análisis de los indicadores del aprendizaje de la escritura de textos.....	91
4.4.3.2. Procedimiento de análisis para el estudio de similaridad.....	93
4.4.3.2.1. Selección del corpus.....	93
4.4.3.2.2. Análisis general de las relaciones de similaridad.....	94
4.4.3.2.3. Análisis de las formas compartidas por la mayoría de alumnos.....	95
4.4.3.2.4. Análisis y categorización de las formas compartidas.....	96
4.4.3.2.5. Categorías para la codificación de las formas compartidas.....	104
4.4.3.3. Análisis y categorización de las formas no compartidas.....	107
4.4.3.3.1. Categorías para la codificación de las formas no compartidas.....	107

## CAPÍTULO 5. EL APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA DE TEXTOS: RESULTADOS DEL ESTUDIO DE LOS CAMBIOS LONGITUDINALES

5.1. Introducción.....	113
5.2. Cambios en los indicadores de productividad, complejidad textual e incorporación de convenciones.....	116
5.2.1. Productividad textual.....	117
5.2.2. Complejidad textual.....	120
5.2.2.1. Medida en el número de palabras diferentes.....	120
5.2.2.2. Medida en el número de conjunciones coordinadas.....	123

5.2.2.3. Medida en el número de conjunciones subordinadas.....	125
5.2.3. Incorporación de convenciones medida en el número de signos de puntuación.....	128
5.2.4. Puntuaciones máximas.....	130
5.2.5. Síntesis sobre los cambios en los indicadores de productividad, complejidad textual e incorporación de convenciones.....	133
5.3. Estudio de los cambios en la escritura de discurso directo: respuesta a unidades construcción del texto fuente y a las condiciones de producción...	136
5.3.1. La escritura de discurso directo en el corpus.....	136
5.3.2. Discurso directo, productividad textual e incorporación de convenciones.....	142
5.3.3. La escritura de discurso directo en dos condiciones de producción: reescritura vs generación de textos.....	145
5.3.3.1. Discurso directo y signos de puntuación.....	146
5.3.3.2. Discurso directo y los marcos de las citas.....	148
5.3.4. Síntesis del estudio de los cambios en la escritura de discurso directo.....	157
5.4. Síntesis general.....	159

## CAPÍTULO 6. EL APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA DE TEXTOS: RESULTADOS DEL ESTUDIO DE LAS RELACIONES DE SIMILARIDAD ENTRE LOS TEXTOS FUENTE Y LOS TEXTOS RESULTANTES

6.1. Introducción.....	163
6.2. Distribución de las formas compartidas y de las formas no compartidas en relación a cada texto fuente y a través de los cursos escolares.....	165
6.3. Los segmentos del texto fuente que resultaron reescribibles con “las mismas palabras” .....	172
6.4. Las formas no compartidas con el texto fuente y compartidas entre los alumnos.....	184
6.5. Relaciones de similaridad y respuesta a la intervención educativa: el caso de los marcadores del discurso.....	191
6.6. Síntesis de los resultados del estudio de las relaciones de similaridad.....	204



## CAPÍTULO 7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

7.1. Introducción.....	209
7.2. Contraste de la hipótesis central del estudio.....	209
7.2.1. El aprendizaje de la escritura de la unidad texto.....	210
7.2.1.1. Los niños escribieron la unidad texto.....	211
7.2.1.2. Los niños se apropiaron de las convenciones de la escritura de textos.....	213
7.2.2. Libros de literatura infantil y la atención al lenguaje y su escritura..	215
7.2.2.1. Los niños escribieron textos cada vez más semejantes a los textos fuente: la tendencia a la literalidad y las fuentes de literalidad.....	216
7.2.3. Procedimientos de reproducción del lenguaje y las reescrituras infantiles.....	218
7.2.3.1. Los niños (re)escribieron textos por reformulación.....	219
7.3. Aportaciones, limitaciones y líneas abiertas.....	223
 REFERENCIAS.....	 231
 ANEXOS	
Anexo 1. Base de datos del total de las producciones escritas compiladas.....	255
Anexo 2. Ejemplos de los procedimientos de transcripción y normalización de las reescrituras infantiles.....	259
Anexo 3. Ejemplo de las bases de datos del total de formas.....	261
Anexo 4. Ejemplo de las bases de datos de las formas compartidas y las formas no compartidas utilizadas por la mayoría de alumnos del grupo.....	277
Anexo 5. Ejemplo de la interacción en el aula en torno a los textos.....	279

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Cronología de la historia laboral de la maestra.....	73
Tabla 2. Los alumnos.....	74
Tabla 3. Corpus de (re)escrituras infantiles.....	79
Tabla 4. Número de ítems traducidos del castellano al catalán por texto.....	81
Tabla 5. Ítems en castellano traducidos al catalán.....	82
Tabla 6. Corpus de libros de literatura infantil.....	83
Tabla 7. Unidades y actividades desarrolladas en torno a los textos fuente durante Primero, Segundo y Tercero de Primaria.....	84
Tabla 8. Número de semanas aproximadas dedicadas a cada texto fuente.....	86
Tabla 9. Corpus de (re)escrituras para el estudio de los cambios en indicadores de aprendizaje de la escritura de textos.....	91
Tabla 10. Indicadores del aprendizaje de la escritura de textos.....	92
Tabla 11. Corpus de textos para el estudio de similitud.....	94
Tabla 12. Medidas para la descripción general de las relaciones de similitud.....	95
Tabla 13. Lista de concordancias de la forma compartida /arribar/.....	100
Tabla 14. Lista de concordancias de la forma compartida /havia/.....	103
Tabla 15. Valores de las medidas por curso escolar: mediana, amplitud y rango.....	116
Tabla 16. <i>T de Wilcoxon</i> de muestras relacionadas para <i>tokens</i> y <i>types</i> durante Primero, Segundo y Tercero de Primaria.....	119
Tabla 17. <i>T de Wilcoxon</i> de muestras relacionadas para las medidas finales de cada curso correspondientes a <i>tokens</i> y <i>types</i> .....	120
Tabla 18. <i>T de Wilcoxon</i> de muestras relacionadas para conjunciones coordinadas y subordinadas durante Primero, Segundo y Tercero de Primaria..	127
Tabla 19. <i>T de Wilcoxon</i> de muestras relacionadas para las medidas finales de cada curso correspondientes las conjunciones coordinadas y subordinadas	127
Tabla 20. <i>T de Wilcoxon</i> de muestras relacionadas para signos de puntuación durante Primero, Segundo y Tercero de Primaria.....	130
Tabla 21. <i>T de Wilcoxon</i> de muestras relacionadas para las medidas finales de cada curso correspondientes a los signos de puntuación.....	130
Tabla 22. Puntuaciones máximas en todos los indicadores de los alumnos A1, A7 y A9.....	130

Tabla 23. Puntuaciones máximas en todos los indicadores de los alumnos A2, A3 y A6.....	131
Tabla 24. Puntuaciones máximas en todos los indicadores de los alumnos A4, A8 y A10.....	132
Tabla 25. Puntuaciones máximas en todos los indicadores del alumno A5.....	133
Tabla 26. Porcentaje de palabras en discurso directo en los textos fuente.....	137
Tabla 27. Porcentaje de palabras en discurso directo en los textos resultantes...	138
Tabla 28. Correlaciones entre discurso directo, productividad y signos de puntuación durante Primero de Primaria.....	143
Tabla 29. Correlaciones entre productividad ( <i>tokens</i> ), discurso directo y signos de puntuación durante Segundo de Primaria.....	144
Tabla 30. Correlaciones entre productividad ( <i>tokens</i> ), discurso directo y signos de puntuación durante Tercero de Primaria.....	144
Tabla 31. Correlaciones entre discurso directo, productividad y signos de puntuación durante Segundo de Primaria.....	144
Tabla 32. Correlaciones entre discurso directo, productividad y signos de puntuación durante Tercero de Primaria.....	145
Tabla 33. Tipo y cantidad de signos de puntuación en los textos con mayor porcentaje de discurso directo por grado escolar.....	149
Tabla 34. Verbos declarativos en los marcos de cita del discurso directo.....	156
Tabla 35. Estadísticos descriptivos de los porcentajes de formas compartidas, formas no compartidas y formas únicas en Primero de Primaria.....	166
Tabla 36. Estadísticos descriptivos de los porcentajes de formas compartidas, formas no compartidas y formas únicas en Segundo de Primaria.....	166
Tabla 37. FC y FNC usadas por la mayoría de los alumnos.....	167
Tabla 38. Comparación entre las FC por la mayoría de alumnos y las localizadas en segmentos textuales coincidentes a los del texto fuente.....	171
Tabla 39. Puntuaciones directas de la categorización del subcorpus de FC.....	173
Tabla 40. Proporción de FC categorizadas por texto en Segundo de Primaria...	174
Tabla 41. Características de los textos fuente de Segundo de Primaria.....	176
Tabla 42. Características de la intervención educativa durante Segundo de Primaria.....	177
Tabla 43. Categorización de las FC correspondientes al TF4 ( <i>Sopa de</i>	179

<i>Carbassa</i> ) .....	
Tabla 44. Categorización de las FC correspondientes al TF5 ( <i>La Granota salva els seus amics</i> ).....	180
Tabla 45. Categorización de las FC correspondientes al TF6 ( <i>El llop que era bo</i> ).....	181
Tabla 46. Categorización de las FC correspondientes al TF7 ( <i>El túnel</i> ).....	182
Tabla 47. Puntuaciones directas del número de FNC codificadas por categoría.	185
Tabla 48. FNC con el TF1 (compartidas por la mitad o más de N).....	188
Tabla 49. FNC con el TF2 (compartidas por la mitad o más de N).....	188
Tabla 50. FNC con el TF3 (compartidas por la mitad o más de N).....	189
Tabla 51. FNC correspondientes al TF4 ( <i>Sopa de Carbassa</i> ).....	189
Tabla 52. Categorización de las FNC correspondientes al TF5 ( <i>La Granota salva els seus amics</i> ).....	189
Tabla 53. Categorización de las FNC correspondientes al TF6 ( <i>El llop que era bo</i> ) .....	190
Tabla 54. Categorización de las FNC correspondientes al TF7 ( <i>El túnel</i> ).....	190
Tabla 55. Marcadores discursivos repetidos compartidos y no compartidos con el TF.....	193
Tabla 56. Corpus de marcadores discursivos de los textos resultantes del texto fuente TF3.....	195
Tabla 57. Corpus de los marcadores discursivos de los textos resultantes del texto fuente TF4.....	196
Tabla 58. Corpus de los marcadores discursivos de los textos resultantes del texto fuente TF5.....	197
Tabla 59. Corpus de los marcadores discursivos de los textos resultantes del texto fuente TF6.....	200
Tabla 60. Corpus de los marcadores discursivos de los textos resultantes del texto fuente TF7.....	202
Tabla 61. Total de marcadores discursivos diferentes en Primero y Segundo de Primaria.....	203

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. El texto como imagen (Página del libro <i>El regal</i> de Gabriela Keselman).....	33
Figura 2. El texto como imagen (Página del libro <i>L'autèntica història dels tres porquets!</i> de Jon Scieszka e ilustrado por Lane Smith).....	34
Figura 3. Segmentación del texto en líneas (Página del libro <i>CriCTOR</i> de Tomi Ungerer).....	35
Figura 4. Ejemplo de la visualización de las formas compartidas, las formas no compartidas y las formas únicas.....	97
Figura 5. Extracto de la base de datos TF3. Forma compartida /arribar/.....	99
Figura 6. Lista de concordancias para la FC /arribar/ en el programa <i>AntConc</i> ...	99
Figura 7. Categorización de la FC /arribar/.....	100
Figura 8. Comparación de la localización de la FC /arribar/en el TF y los TR a través de la función <i>file view</i> .....	101
Figura 9. Extracto de la base de datos de formas correspondientes a TF3.....	102
Figura 10. Lista de concordancias para la FC /havia/ en el programa <i>AntConc</i> ...	102
Figura 11. Porcentaje de palabras en discurso directo de los alumnos A2, A3, A6, A8 y A10 en los textos con mayor porcentaje de discurso directo por grado escolar.....	147
Figura 12. Uso de signos de admiración repetidos (fragmento A3, T2, 3º).....	150
Figura 13. Uso de signos de admiración repetidos (fragmento A2, T2, 3º).....	150
Figura 14. Número y tipo de citas directas por texto (T3, 1º; T3, 2º; y T2, 3º)....	152
Figura 15. Ejemplo de cita directa sin puntuación (Fragmento A8, T3, 1º).....	153
Figura 16. Ejemplo de cita directa sin puntuación (Fragmento A6, T3, 1º).....	153
Figura 17. Ejemplo de cita directa libre (Fragmento texto A8, T3, 1º).....	154
Figura 18. Ejemplo de cita directa libre puntuada (Fragmento texto A3, T2, 3º)..	155
Figura 19. Ejemplo de citas directas (Fragmento texto A2, T3, 2º).....	155
Figura 20. Comparación entre las FC y las FNC de los alumnos A1, A4, A9, A10 y A5 (Rango de palabras entre 9/90).....	168
Figura 21. Comparación entre las FC y las FNC de los alumnos A2, A6, A7, A8 y A3 (Rango de palabras entre 13/140).....	169

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Productividad textual durante Primero de Primaria.....	117
Gráfico 2. Productividad textual durante Segundo de Primaria.....	118
Gráfico 3. Productividad textual durante Tercero de Primaria.....	119
Gráfico 4. Diversidad lexical durante Primero de Primaria.....	121
Gráfico 5. Diversidad lexical durante Segundo de Primaria.....	121
Gráfico 6. Diversidad lexical durante Tercero de Primaria.....	122
Gráfico 7. Conjunciones coordinantes durante Primero de Primaria.....	123
Gráfico 8. Conjunciones coordinantes durante Segundo de Primaria.....	124
Gráfico 9. Conjunciones coordinantes durante Tercero de Primaria.....	125
Gráfico 10. Conjunciones subordinantes durante Primero de Primaria.....	126
Gráfico 11. Conjunciones subordinantes durante Segundo de Primaria.....	126
Gráfico 12. Conjunciones subordinantes durante Tercero de Primaria.....	127
Gráfico 13. Signos de puntuación durante Primero de Primaria.....	128
Gráfico 14. Signos de puntuación durante Segundo de Primaria.....	129
Gráfico 15. Signos de puntuación durante Tercero de Primaria.....	129
Gráfico 16. Comparación entre la proporción de texto en discurso directo en los textos fuente y en los textos resultantes de Primero de Primaria.....	138
Gráfico 17. Comparación entre la proporción de texto en discurso directo en los textos fuente y en los textos resultantes de Segundo de Primaria.....	138
Gráfico 18. Comparación entre la proporción de texto en discurso directo en los textos fuente y en los textos resultantes de Tercero de Primaria.....	139
Gráfico 19. Comparación entre la mediana de las FC y las FC por la mayoría de alumnos.....	170
Gráfico 20. Comparación entre la mediana de las FNC y las FNC compartidas por la mayoría de alumnos.....	170
Gráfico 21. Puntuaciones de las FC de localización coincidente con el TF.....	172

## ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1. Procedimientos de análisis de las formas compartidas.....	98
Cuadro 2. Categorías para la codificación de las formas compartidas.....	104
Cuadro 3. Procedimientos de análisis de las formas no compartidas.....	107
Cuadro 4. Categorías para la codificación de las formas no compartidas.....	108
Cuadro 5. Definición de los procedimientos usados para la escritura de citas directas.....	151





# **CAPÍTULO 1**

## **EL TEXTO EN LA ALFABETIZACIÓN INICIAL**

---



## 1.1. Introducción

Este trabajo se propone sumar evidencias en torno a las propuestas de comprensión del fenómeno de la alfabetización inicial como dominio de las actividades orientadas textualmente (Pontecorvo y Orsolini, 1996), actividades de interfase entre oralidad, lectura y escritura (Goody, 1987; Ferreiro, 2001), en las que es posible encontrar la diversidad de realizaciones escritas y orales de la lengua, la diversidad de objetivos y de medios (Blanche-Benveniste, 2008), la diversidad de modos en los que se usa el lenguaje para crear textos (Olson, 2009a).

La opción por la unidad texto en la alfabetización inicial encuentra justificación en el despliegue de actividades a las que da lugar; una breve enumeración de las cuales incluiría: *citar, comentar, comparar, consultar, cuestionar, debatir, describir, dictar, discutir, dividir, dramatizar, escribir, etiquetar, explicar, extender, fragmentar, ilustrar, imitar, indexar, introducir, leer, localizar, matizar, oralizar, parafrasear, parodiar, presentar, recitar, recontar, redactar, reescribir, reformular, relatar, releer, repasar, repetir, replicar, representar, reseñar, resumir, sintetizar, subtitular, titular, versionar, etc.* Se trata de un paradigma de trabajo metatextual, *sobre, en torno a y a propósito de los textos*, actividades con realidad oral y escrita y de interfase entre lectura y escritura (Ferreiro, 2001).

La presente investigación atiende a los aprendizajes a los que da lugar, durante los primeros años de Educación Primaria, una de estas actividades con textos: la reescritura. La hipótesis central de la investigación es que la actividad de reescribir textos constituye un potente instrumento para la enseñanza y el aprendizaje inicial de la unidad texto. Con este propósito comenzamos intentando resolver una serie de preguntas básicas que nos permitan contextualizar el estudio ¿Qué es el texto? ¿Los niños pequeños son capaces de producir textos? En general, ¿las prácticas de alfabetización escolares optan por la unidad texto? O bien, ¿se excluye a los textos de la enseñanza inicial de la escritura? ¿Por qué optar por la unidad texto en la alfabetización inicial? La respuesta a estas cuestiones organiza el desarrollo del presente capítulo.

## 1.2. ¿Qué es el texto?

Adam y Lordan (1999), en su obra *La lingüística de los textos narrativos*, señalan que los textos son reconocibles tanto en las interacciones habladas como en la comunicación por escrito porque se sitúan entre dos “silencios”, en lo oral, entre el que precede el intercambio cara a cara y el que sucede la interrupción del mismo, y, en el documento escrito, entre el que antecede el título y el que sucede al punto final. Estos silencios, pausas o espacios en blanco constituyen los recursos de segmentación del discurso en una unidad finita que reconocemos como *texto*, que a su vez segmentamos a través de otros recursos en otras unidades de otro tipo.

De esta manera, Adam y Lordan (1999) ponen de relieve, por una parte, el carácter unitario del texto y, a la vez, su carácter compilatorio o constructivo (compuesto por unidades). Estos autores lo explican con dos principios: un principio centrípeto que le otorga al texto un carácter cerrado, unitario y completo, y un principio centrífugo, que lo hace parecido a otros textos, es decir, con una dimensión intertextual y genérica.

Otros autores explican el carácter unitario aludiendo al cierre semántico y comunicativo del texto (Loureda, 2003, 2006; Calsamiglia y Tusón, 1999); esto es, que constituye una unidad comunicativa e intencionada y que exige para su interpretación la consideración de las condiciones de producción: oyente, hablante, medio, mensaje, contexto y finalidad. El texto es un producto de la actividad discursiva, es decir, de los diferentes usos que se realizan del lenguaje para cumplir determinados propósitos.

El estudio de la unidad texto en la lingüística ha dado lugar a dos disciplinas distintas, la lingüística del texto y la gramática del texto o gramática transaccional. Al definir el texto, algunos teóricos de la orientación de la lingüística del texto señalan al mismo tiempo la naturaleza de las unidades que lo componen. Así, Eugeni Coseriu definió el texto como un acto lingüístico o una serie de actos lingüísticos conexos (unitarios), de una persona determinada en una situación concreta, independiente de su extensión o forma material (citado por Loureda, 2006: 130). Sus seguidores prefieren recuperar la anterior definición como “acto de habla o entramado de actos de habla” (Loureda, 2003, 2006; Casado, 1993). Así, un texto puede estar compuesto por afirmaciones, preguntas, promesas, descripciones, narraciones, opiniones, comentarios, resúmenes, conclusiones, críticas, denuncias, entre otros.

Desde el punto de vista de la otra orientación, la gramática del texto, Casado (1993) señala que el texto es un nivel de estructuración idiomática (superior a la oración); compuesto por series de oraciones conectadas unas con otras (enunciados o funciones discursivas) a través de diversos procedimientos específicos con los que cuenta la lengua (o lenguas, en el caso de los textos plurilingües) para realizar dichos vínculos (como por ejemplo los marcadores discursivos).

En lingüística el término texto suele definirse con independencia de su modalidad material de expresión, en cambio, en los estudios psicológicos sobre las relaciones entre lo oral y lo escrito se prefiere utilizar el término texto para referir a lo escrito y usar discurso para lo oral. De esta manera, discurso connota el uso conectado y propositivo del lenguaje, mientras que texto connota un producto fijo y estable. En el presente estudio, atendiendo a las características enunciadas, entendemos que el texto es una unidad lingüística escrita, con límites reconocibles y sentido completo; con carácter constructivo y compilatorio (compuesta por unidades) y con una dimensión intertextual y genérica.

### **1.3. ¿Los niños producen textos?**

Cuando inician la Educación Primaria, los niños ya son capaces de producir textos; esto es, son capaces de organizar su discurso de forma compositiva, relacionada y secuencial alrededor de un tópico (Teberosky, 1993). Y siguiendo la definición antes esbozada, son capaces de producir unidades lingüísticas, superiores a la oración, con sentido y para cumplir un propósito determinado.

Los preescolares no sólo producen unidades discursivas finitas con sentido completo, es decir, textos, sino que las producen utilizando la lengua propia del lenguaje que se escribe. Trabajos empíricos de diversas áreas han mostrado que antes de aprender a escribir los niños conocen el lenguaje para ser escrito; que lo pueden utilizar al hablar y al dictar, y que este lenguaje es diferente de la transcripción del lenguaje habitual (Blanche-Benveniste, 1982; Pappas y Browne, 1987a, 1987b; Purcell-Gates, McIntyre y Freppon, 1995; Teberosky, 1988, 1989, 1990, 1993).

Entre las situaciones experimentales usadas para estudiar este fenómeno se encuentra el dictado al adulto. Blanche-Benveniste (1982) encontró que cuando les pedía a niños entre 4 y 5 años que dijeran textos para ser escritos estos niños utilizaban

un lenguaje que calificó de “literario”, caracterizado por el uso de tiempos verbales narrativos especiales como el pasado simple y los sujetos invertidos en marcos de cita, entre otros.

Los trabajos de Christine Pappas y Elga Browne (1987a, 1987b) y los de Ana Teberosky (1988, 1989, 1993) mostraron que en situaciones de recuento oral de historias conocidas, los preescolares eran capaces de producir textos con las características propias del lenguaje escrito. Pappas y Browne (1987a) realizaron un análisis lingüístico de lecturas simuladas repetidas de un mismo texto. Luego de una situación de lectura compartida con el adulto, el niño debía tomar el turno y simular leer el libro compartido. Repitieron esta operación durante tres días consecutivos y encontraron que en cada nueva producción (lectura) los niños incorporaban un mayor número de elementos aproximados –*secuencias textuales similares*– al texto fuente, incluían un mayor número de inferencias propias sobre el texto y disminuían las referencias ambiguas. Estos resultados les permitió plantear que la respuesta de los preescolares a situaciones de producción como la de simular leer o la de recontar textos leídos de manera repetida no constituyen “simples” tareas de recuento o de memoria, sino que se trataba de situaciones que daban evidencia de un proceso constructivo de apropiación y organización de las formas propias de la expresión escrita.

Por su parte, el trabajo de Ana Teberosky (1988, 1989, 1990, 1992, 1993) mostró que niños de cinco años podían *reproducir textos* luego de haber participado en situaciones escolares de lectura compartida de cuentos. Las reproducciones infantiles mostraron su capacidad para retener aspectos tanto de la historia como ciertas características específicas del lenguaje del texto. Los análisis de la autora mostraron que los elementos que se conservaban y reproducían del texto fuente se relacionaban con las propiedades que definen a los textos: la coherencia y la cohesión. La coherencia estaba dada por la conservación del tema y las relaciones secuenciales de los eventos de la historia; y la cohesión por la conservación de los elementos que aseguran la conexión sintáctica y semántica del texto como la reproducción de la organización de comienzo y final, de los conectivos, de las relaciones de coordinación, subordinación y citación, de algunas expresiones lexicales y de elementos lexicales en repetición.

Estos resultados también se han verificado en situaciones de simular leer un texto sin modelo. Victoria Purcell-Gates, Ellen McIntyre y Penny Freppon (1995) les pidieron

a niños preescolares que leyeran en voz alta un libro sin texto. El análisis de estas muestras de lenguaje oral también puso en evidencia la presencia de aspectos lexicales y sintácticos considerados potenciales diferenciadores entre registros orales y escritos de la narración. Estos aspectos incluían el uso de participios, adjetivos atributivos, series de nombres, verbos, adjetivos o adverbios, frases adverbiales, expresiones o palabras literarias, citas directas, expresiones formularias para el inicio y cierre de la narración, entre otras.

En conjunto, los anteriores estudios ofrecen evidencias de las apropiaciones infantiles de las características del lenguaje que se escribe y también ponen de manifiesto que dichos aprendizajes resultan del contacto con textos y lectores. Esta relación ha recibido una considerable atención por parte de la comunidad científica y, en el ámbito anglosajón, dio lugar al campo de indagación empírica denominado *alfabetismo emergente* –*emergent literacy*– (Sulzby, 1985; Teale y Sulzby, 1986; Whitehurst y Lonigan, 1998), que ha caracterizado los efectos sobre el aprendizaje y el desarrollo que tienen *los ambientes y eventos letrados*; aquellos contextos de alfabetización en los que los niños tienen experiencias significativas con textos y con lectores y en los que construyen conocimiento sobre cómo funciona el lenguaje escrito (Teberosky y Soler, 2003; Teberosky y Ribera, 2003).

En este campo, en particular, la investigación sobre la lectura compartida de libros tanto en el ambiente del hogar como de la escuela ofrece datos contundentes sobre sus efectos en el desarrollo y el aprendizaje. En la actualidad, es indiscutible la relación entre la práctica de lectura de cuentos y el desarrollo del lenguaje y el aprendizaje de la lectura y la escritura. Por consiguiente, para diversas asociaciones científicas y de profesionales de la comunicación y el aprendizaje, esta práctica ha pasado a constituir un indicador del posible éxito escolar y también una actividad de promoción del desarrollo lingüístico y de la prevención del surgimiento de dificultades en el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura (International Reading Association –IRA–, y National Association for the Education of Young Children –NAEY–, 1998; American Speech-Language-Hearing Association –ASHA–, 2001).

Estudios clásicos sobre el desarrollo del lenguaje como los realizados por Heath, (1983), Wells (1981, 1985) y Bruner (1983), ya habían documentado los efectos de la rutina de lectura compartida de cuentos entre padres e hijos. Sin embargo, en estos

estudios, el valor del lenguaje del texto y los efectos de su lectura no se vinculaba con su propiedad de lenguaje escrito, sino con el tipo de intercambios comunicativos orales que promovía. Según esos trabajos, dichas rutinas constituían situaciones privilegiadas para el aprendizaje de vocabulario, así como de estructuras sintácticas complejas y estimulaban, en general, el desarrollo de diferentes habilidades de pensamiento.

Numerosos trabajos posteriores confirmaron estos hallazgos (Watson, 1989; Bus, van Ljzendoorn y Pellegrini, 1995; Scarborough y Dobrich, 1994; Sigel y McGillicuddy-Delisi, 1984; Sorsby y Martlew, 1991; van Kleeck, Gillam, Hamilton, y McGrath, 1997; van Kleeck y Becley-McCall, 2002). Estos autores piensan que el efecto sobre el desarrollo del pensamiento infantil se debe a las referencias metalingüísticas propias del *habla sobre los textos*. Algunas investigaciones han considerado el efecto de las interacciones lingüísticas en torno a los libros en el desarrollo del pensamiento abstracto (Watson, 1989, 1996; Sorsby y Martlew, 1991; van Kleeck, et al., 1997); otros han puesto el énfasis en el efecto de la lectura de libros en el desarrollo infantil de formas del lenguaje conectadas o extendidas (Ely, 2005; Snow, Burns y Griffin, 1998); y, finalmente, otros han puesto en evidencia la relación de dichas prácticas con el pronto desarrollo de conceptos sobre lo escrito (Clay, 1987; Teberosky, 1993).

En resumen, en estos trabajos se demuestra que la situación de lectura de libros da lugar a actividades de recuento de historias y a la formulación de explicaciones extensas que requieren el uso de un lenguaje descontextualizado, un lenguaje para referir personas, eventos y experiencias que no forman parte del contexto inmediato. Los niños de ambientes en los que se leen libros tienen un mayor número de oportunidades para estar inmersos en diversos usos discursivos del lenguaje. Además, la exposición al lenguaje escrito constituye una introducción a la vez al lenguaje que se escribe y a lo escrito, de este modo, la lectura compartida de libros también se relaciona con el desarrollo temprano de conceptos sobre lo escrito: los niños logran conciencia de las formas y funciones de lo escrito; rápidamente reconocen el ambiente impreso que los rodea – logos comerciales, signos urbanos– y algunas de sus convenciones –se lee de izquierda a derecha y de arriba abajo, las palabras impresas estas separadas unas de otras–; etc.

En el ámbito social, los anteriores hallazgos respaldan la certeza con la que se defiende y promueve la actividad de lectura compartida de libros, en especial, la lectura



de libros de literatura infantil desde la más temprana edad. Actualmente, diversos escenarios sociales –bibliotecas, museos, librerías, asociaciones– cuentan con espacios para ofrecer a niños y jóvenes oportunidades para el encuentro con los libros y los lectores. También en ambientes escolares la actividad de lectura compartida de cuentos se divulga como una de las mejores prácticas durante la alfabetización inicial (IRA/NAEY, 1998; National Council of Teachers of English –NCTE–, 2004). Sin embargo, entre los estudiosos y profesionales de este ámbito, continúa vigente el debate en el que se suele contraponer las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura donde los libros y la literatura cobran protagonismo frente aquellas que se centran en el conocimiento del sistema de escritura y el pronto desarrollo de habilidades en el reconocimiento de palabras escritas (Ayra et al., 2005).

#### **1.4. Las prácticas educativas escolares ¿optan por la unidad texto?**

La participación en eventos letrados y el aprendizaje de lo escrito ha recibido tratamientos diferenciados en la práctica escolar y en la literatura psicopedagógica que la sustenta. Así, en el contexto escolar se suele encarar la enseñanza inicial de la relación entre oralidad y escritura en términos de las unidades mínimas: los sonidos, las letras, las sílabas, las palabras, que se ponen en correspondencia porque esos componentes se consideran los intermediarios obligados para aprender cómo funciona lo escrito. Por ello, durante el período de alfabetización inicial, se da mayor prioridad a la enseñanza centrada en el código. Esta prioridad da lugar a una progresión considerada natural, que en la literatura se proyecta sobre el proceso de aprendizaje: primero aprender el código (o el sistema de escritura) para luego aprender los textos. Lejos de fomentar la integración entre ambos aspectos, la propuesta de secuenciación didáctica ha dado lugar a posiciones encontradas y representadas por el método fonético y el método integral (Ayra et al., 2005).

No obstante, el texto y el discurso letrado no están ausentes del currículo ni de las prácticas escolares reales, pero se los trata como un instrumento importante desde el punto de vista de su función social y comunicativa, y no como un objeto de enseñanza y aprendizaje (Pontecorvo y Orsolini, 1996). Al no ser objeto de enseñanza, el texto no es la referencia de las prácticas escolares ni el punto de apoyo de las conceptualizaciones infantiles y la actividad de escribir queda relegada por la prioridad de conocer los componentes de la lectura. En general, el mayor tiempo dedicado a las habilidades

evaluables (tales como recitar el alfabeto, reconocer letras y palabras y responder a tareas de segmentación fonológica) actúa en detrimento de otras actividades.

A pesar de las numerosas invitaciones a integrar el aprendizaje de la escritura y el aprendizaje del lenguaje escrito, las dos posiciones parecen irreconciliables: las prácticas centradas en el código desplazan a las prácticas sobre el lenguaje escrito. Lo inverso no se cumple, como bien ha reflexionado Ferreiro (2002), la participación en actividades relacionadas con textos escritos, escuchar leer y aprender a escribir, permite desarrollar conocimientos sobre las unidades de lo escrito.

Las prácticas escolares al excluir de la alfabetización inicial las actividades con textos desatienden al lenguaje escrito, así como muchos de los niveles de la relación entre oralidad y escritura; además, postergan la actividad de escritura en el aprendizaje inicial y el hablar sobre los textos escritos. Esta exclusión de los textos impide influir sobre las relaciones entre la linealidad fonográfica y la jerarquía textual, así como retrasa el proceso de aprendizaje de la delimitación de la *scriptio continua* en unidades textuales.

En un estudio sobre las prácticas de profesores del primer curso de primaria, Pascucci (1996) presenta una lista de exclusiones que ejemplifica bien el significado que se suele dar a los textos en la enseñanza inicial. En esa lista se refieren aspectos que siguen estando ausentes actualmente en muchas aulas de nuestro medio escolar (Castells, 2006). Lo sistemáticamente ausente incluye: cualquier expresión de discurso oral letrado, el dictado de textos al profesor, las historias o informaciones leídas o explicadas por parte del profesor, el recurso a ayudas entre compañeros, los textos reales y la interacción con material escrito diverso (libros, revistas, folletos, publicidad, etc.), las prácticas de escritura espontánea de los alumnos y la referencia a los errores que tales prácticas conllevan, el hablar sobre los textos por parte del profesor o el discutir diversas interpretaciones. Estas ausencias se explican por el énfasis casi exclusivo en la lectura y en el sistema de escritura.

También existen las aulas donde la actividad de lectura de textos no se vincula con la actividad de escribir textos. La capacidad infantil de comprensión y reproducción de textos queda reservada para la expresión oral y no se vincula ni se aprovecha en beneficio de la expresión escrita.

### 1.5. ¿Por qué se excluye a los textos en la enseñanza inicial de la escritura?

La exclusión (o desplazamiento) de la escritura de textos, en las prácticas de alfabetización inicial, puede responder a dos acepciones que son las más generalizadas en relación a lo que es la escritura y lo que representa su aprendizaje en el desarrollo lingüístico y cognitivo de los aprendices. En este sentido, encontramos que aprender a escribir se relaciona, o bien con el aprendizaje del sistema de escritura, o bien con el aprendizaje de los procedimientos propios de la composición de textos.

Por una parte, aprender el sistema de escritura equivale a aprender las correspondencias entre grafemas y fonemas, desarrollar las habilidades grafo-motoras correspondientes, dominar las secuencias ortográficas de la lengua y automatizar el rápido acceso a las mismas en los momentos de ‘transcripción’ o codificación. Y por otra parte, aprender a componer textos supone la adquisición de diversos conocimientos sobre los tipos de texto y sus funciones –un conocimiento genérico-discursivo–, y el desarrollo de habilidades para la puesta en marcha de los procesos que se han descrito como los propios de la producción de textos, a grandes rasgos: planificar, textualizar (*translate*) y revisar (Flower y Hayes, 1981). El modelo de Flower y Hayes ha sido revisado para dar respuesta a lo que sucede con escritores novatos o aprendices, puesto que el modelo original se desarrolló a partir del estudio de protocolos de pensamiento en voz alta de escritores expertos (adultos). El trabajo realizado por Virginia Berninger y Lee Swanson (1994) con 900 niños entre 1º y 9º grado resultó en el reconocimiento de procesos y demandas que no se habían tenido en cuenta y que ocupan a los novatos; los autores concluyeron que el proceso de textualizar (*translate*) suponía dos procesos separables que se desarrollan a ritmos diferentes: la transcripción y la generación de texto.

La generación de texto equivale a transformar ideas en representaciones lingüísticas y la transcripción a transformar dichas representaciones en palabras escritas (Berninger, 1999). Esta revisión del modelo de composición escrita dio especial atención al papel de la memoria a corto plazo y, de manera particular, atendió a su relación con la transcripción, puesto que el escritor debe codificar letras y secuencias de letras en

palabras y si es necesario revisar su caligrafía y ortografía, procedimientos en los cuales la memoria a corto plazo juega un papel importante (Berninger, 1999)<sup>1</sup>.

La opción por cualquiera de estas dos acepciones del escribir puede resultar en posponer la escritura de textos durante los primeros años de escolaridad, puesto que si la meta inicial es la automatización de las habilidades de codificación, la prioridad es asegurar el correcto establecimiento de correspondencias entre unidades sonoras y gráficas. Desde la perspectiva de la escritura como proceso también el aprendizaje de la escritura de textos puede posponerse a los grados superiores, pues se entiende que la escritura no equivale al sistema de símbolos que representa el habla sino a una actividad cognitiva, comunicativa y lingüística compleja que requiere muchos años de escolaridad, debido a la variedad de géneros, recursos lingüísticos y grados de complejidad que pueden estar involucrados (Alvarado y Silvestri, 2003). Además, los hallazgos desde esta perspectiva muestran que mientras los niños no desarrollen habilidades en los procesos de transcripción no tendrán recursos cognitivos disponibles para atender adecuadamente a las demandas de más alto nivel de la escritura, como la generación de contenidos, la formulación sintáctica, la consideración del contexto:

A key question in the development of children's writing skill has been how the two core processes of text production –transcription and text generation– compete for cognitive resources as children's writing skills develop. (McCutchen, 2006:120)

McCutchen (2006) cita resultados de los trabajos realizados y discutidos por Bereiter y Scardamalia (1987), en los que interrumpían con frecuencia la escritura del niño para comparar lo que decía que escribiría con lo que finalmente escribía; sus investigaciones lograron establecer que se perdía el contenido de por lo menos una de cada diez frases a ser escritas, lo que asociaron al coste cognitivo impuesto por la transcripción.

Las dos perspectivas planteadas justifican la opción por prácticas de alfabetización que prioricen la enseñanza y el aprendizaje de la escritura como sistema de transcripción del habla. En definitiva, desde cualquiera de las anteriores acepciones, en

---

<sup>1</sup> McCutchen (2006) ofrece una revisión de los numerosos estudios realizados de la escritura como proceso desde una perspectiva evolutiva. Enumera hallazgos obtenidos en relación a los diferentes procesos y subprocesos implicados, y las correspondientes correlaciones con ciertos indicadores del producto y variables internas (por ejemplo, la correlación entre la habilidad de transcribir y la longitud y calidad del texto).

los momentos iniciales, aprender a escribir es aprender a establecer las correspondencias entre unidades sonoras y gráficas que permitan la codificación gráfica de lo que el niño ya puede y sabe decir. El niño que aprende a leer y escribir es un hablante competente de por lo menos una lengua y tan sólo debe aprender el sistema de símbolos que le permitirán registrarla por escrito.

De nuevo, se excluye el papel de los textos y de las actividades de lectura y escritura –en torno, a partir y a propósito de los mismos– en el desarrollo de conocimientos iniciales en torno a lo oral y lo escrito. David Olson (1994/1998) ofrece una razón que puede explicar la generalización de la concepción de la escritura como sistema de transcripción del habla:

El hecho de que casi todo lo que decimos pueda escribirse y que todo lo escrito pueda leerse en voz alta torna irresistible la inferencia de que la escritura no es más que habla “por escrito”. (Olson, 1998: 23)

Por consiguiente, el niño que aprende a escribir tan sólo debe aprender el sistema que representa gráficamente la lengua que ya “conoce”. Si la escritura es un sistema de transcripción del habla, aprender a escribir equivale a aprender el sistema de escritura o la tecnología gráfica con la que nuestra sociedad escribe: el alfabeto. Este aprendizaje presupone, en primer lugar, la correspondencia entre las unidades de lo oral y las unidades de lo escrito y, en segundo lugar, la existencia o “realidad mental” de dichas unidades y su disponibilidad para el aprendizaje.

Investigadores de diversos campos profesionales han logrado demostrar la falsedad de estos dos supuestos. Por un lado, actualmente existe claridad en cuanto a que las unidades de lo oral no se corresponden con las de lo escrito sino parcialmente, y, por otra parte, que ni en la historia de la humanidad ni en el desarrollo infantil las unidades del habla preexistieron a la invención y/o al aprendizaje de la escritura.

Las lingüistas Claire Blanche-Benveniste (1998) y Françoise Gadet (1996, 2007) sostienen que a todos los niveles de análisis se observan diferencias entre lo oral y lo escrito: el fonema no se corresponde con la letra; la palabra en lo oral se presenta básicamente en grupos nominales (*mi coche, un coche*) en tanto que están más aisladas en lo escrito; la frase es una construcción propia de lo escrito que no tiene equivalente en lo oral, etc. También a nivel del funcionamiento del discurso se acumulan las diferencias: en sintaxis se puede distinguir en función de la densidad de información: en

lo escrito mayor cantidad de nombres y de nominalizaciones (Halliday, 1985); en lo oral, una sintaxis no segmental, sino por entonación o por ausencia de relación explícita (Gadet, 1996).

Los psicólogos infantiles interesados por las relaciones entre lo oral y lo escrito han mostrado que una idea exhaustiva de palabra aplicada a todas las categorías de la lengua (artículos, preposiciones, conjunciones, sustantivos, verbos) es contemporánea con el inicio de la alfabetización escolar (Ferreiro, 2002; Ferreiro y Pontecorvo, 1996). La habilidad para reconocer palabras no es un logro sencillo para los niños, y el tipo de tareas con las que se valora esta habilidad supone que la unidad palabra preexiste al conocimiento de la escritura. De esta manera, las tareas incluyen solicitar segmentación de palabras oralmente, realizar conteos de palabras, definir el término palabra, entre otras. La mayoría de investigaciones concluyen que “antes de los 6 y 7 años los niños tienen serias dificultades para aceptar como ‘palabras’ (o sea, para segmentar y tratar en términos de esa denominación) las que no tienen un sentido semántico pleno” (Ferreiro, 2002: 162).

Los hallazgos de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979) ya habían puesto de manifiesto que la única palabra que el niño puede considerar con anterioridad a la palabra gráfica –cadena de letras separada de otras por un espacio en blanco– es la palabra-nombre. Lo que inicialmente concibe el niño como elementos independientes son los sustantivos, más tarde los verbos y mucho después las secuencias de dos letras como sucede con los artículos y las preposiciones.

En efecto, la relación evolutiva entre esta habilidad y el aprendizaje de la escritura tiene que ver con la propiedad de lo escrito de separar el enunciado de la enunciación. La escritura representa un lenguaje sacado de su tiempo de enunciación, de modo que se puede realizar una nueva enunciación sobre el enunciado ya fijado por la escritura (Ferreiro, 2002). Esta propiedad mencionada por Ferreiro es semejante a lo que Olson (2001) denomina *lenguaje citado*, o sea, la dislocación entre enunciación y enunciado. La importancia de este fenómeno está en que da lugar a diferentes actividades que son responsables de nuestra capacidad de comprensión del lenguaje y sus usos, ayuda a pensar el lenguaje como objeto de conocimiento, permite hacer discurso referido (*verbatim*), posibilita repetir las mismas palabras y diferenciar entre uso y mención (autonomía), entre otras.

Esta relación también se confirma desde una perspectiva histórica. De hecho varios autores han llegado a afirmar que la escritura es en gran parte responsable de que seamos conscientes del lenguaje (Olson, 1994, 1996, 2001). David Olson (1994), en su revisión de diferentes hallazgos y propuestas teóricas sobre la evolución de los sistemas de escritura, discute la concepción según la cual la historia de la escritura consistiría en la búsqueda de sistemas de escritura que representaran de forma adecuada y explícita las prácticas orales, puesto que esta idea exigiría el conocimiento, por parte de los inventores, de las estructuras (lingüísticas) que querían representar y éste no fue el caso. El autor defiende que los sistemas de escritura fueron creados con fines mnemónicos y comunicativos, pero puesto que se trató de la invención de un sistema gráfico para ser “leído” en una lengua, dio lugar al descubrimiento de las estructuras representables del habla. Lo escrito se convirtió en un modelo para el habla, al cosificar el lenguaje lo tornó objeto de reflexión, de análisis y definición.

De esta manera, en el aprendizaje de la lectura y la escritura, el niño no sólo aprende los signos visuales que representan su habla, sino también las propiedades de su habla que tales signos visuales representan (Olson, 2009a, 2009b). Aprender a escribir no se restringe a aprender a establecer correspondencias entre una unidad conocida, la oral, y una que se enseña explícitamente, la escrita, puesto que lo oral no pre-existe a lo escrito; más bien, la cosificación del lenguaje que permite lo escrito ayuda a descubrir de un modo distinto la lengua que se habla y que puede ser representada gráficamente.

Además, volviendo a las prácticas escolares, el conocimiento del sistema de escritura no tiene por qué excluir el conocimiento del lenguaje para ser escrito ni el de la escritura de textos. De hecho, los niños poseen y desarrollan conocimiento y competencias en todos estos dominios antes y a lo largo de la escolaridad inicial. Como se ha defendido, los niños son lectores y escritores antes de serlo convencionalmente, y las prácticas educativas que potencian estas competencias y su progresivo avance son aquellas en las que los textos y los usos del lenguaje están en primer lugar (Teberosky, 1993, 2001).

## 1.6. ¿Por qué optar por la unidad texto en la alfabetización inicial?

Como hemos venido planteando, el conocimiento con el que contamos hoy sobre la naturaleza del sistema de escritura, sobre las relaciones oral/escrito, sobre los efectos de la alfabetización en el conocimiento de las funciones del lenguaje y de la propia lengua no parece haber impactado de forma generalizada las propuestas de enseñanza que se desarrollan en las aulas. Como lo explica Emilia Ferreiro (2002), el aprendizaje de la lectura y la escritura en la escuela ha sido enfocado más como un saber-hacer que como un pensar sobre el lenguaje, saber-hacer que se organiza sobre todo alrededor del sistema alfabético y no del lenguaje escrito. Y puesto que el conocimiento alfabético es una condición necesaria pero no suficiente para garantizar el acceso a los textos escritos, aprender a escribir requiere un conocimiento progresivamente consciente de las convenciones del sistema de escritura y de los textos escritos (Pontecorvo, 2002). Se trata pues de pensar de una nueva manera el lenguaje, hacerlo objeto de reflexión y análisis.

La investigación psicolingüística y educativa ha presentado numerosas evidencias, en los primeros años de alfabetización, sobre la importancia del texto como unidad de comprensión y producción (Teberosky, 1993; Fayol, 1997; Ferreiro, Pontecorvo, Ribeiro-Moreira y García-Hidalgo, 1996; Fabre-Cols, 2000; Pontecorvo y Orsolini, 1996). De esta manera, se ha venido promoviendo uno de los modos en que es posible no desvincular la lectura de la escritura en la alfabetización inicial. Se trata de optar por prácticas letradas o de creación de contextos de cultura escrita (Ferreiro, 2001; Teberosky, 2001); prácticas en las que los aprendices tengan diversas oportunidades para atribuir significado a los textos escritos según sus competencias, escuchen textos leídos en voz alta y hablen sobre los mismos, los parafraseen, comenten, resuman, recuenten, citen, reformulen o expliquen de nuevo; prácticas que den lugar a que los textos se visualicen y sea posible reparar en sus características gráficas y de formato. En definitiva, como lo expresa Ferreiro (2001), se trata de la diversidad de actividades que es posible realizar:

*con los textos, alrededor de los textos, teniendo en cuenta los textos y a propósito de los textos, actividades en las que se pasa de hablar a leer, de leer a escribir, de escribir a hablar y volver a leer de manera natural, circulando por la lengua escrita. (p. 33; cursiva en el original)*



La opción por prácticas de enseñanza que den lugar a esta circularidad de actividades desde el comienzo de la alfabetización ayuda a los niños a acceder a la manera cómo funciona el texto escrito y aprender su estructura; acceder al lenguaje escrito y asimilar sus funciones, formas y expresiones, pues es durante la lectura y la escritura de textos que se generan los comentarios para reflexionar sobre el lenguaje y el mundo al que aluden (Teberosky, 2001).

Varios estudiosos de los efectos de la alfabetización en la cognición humana aseguran que el cambio cognitivo resulta de la posibilidad de participar en un cierto tipo de discurso, un discurso letrado: el discurso sobre los textos (Heath, 1986; Olson y Astington, 1990; Scribner y Cole, 1981 en Olson y Astington, 1990). Así, ser letrado se concreta en la posibilidad de tratar el lenguaje como lenguaje y el pensamiento como pensamiento, puesto que los enunciados que contienen los textos, en definitiva son actos de habla, que como sabemos desde el célebre trabajo de John Austin (1962) expresan al mismo tiempo estados mentales. Astington (1993) explica que los actos de habla como la aseveración, la petición o la promesa, expresan respectivamente los estados mentales de creencia, deseo e intención. Las mismas cosas que son aseguradas, sugeridas o negadas en palabras pueden ser entendidas y creídas, sospechadas o dudadas en el pensamiento.

De este modo, actuar con y sobre los textos supone el conocimiento y uso de un lenguaje que permita hablar sobre ellos, que permita establecer distinciones entre lo que dicen y lo que quieren decir, un lenguaje necesario para la citación y la interpretación y, también necesario para discutir cómo fijar una determinada interpretación cuando se escribe. Esta referencia se concreta en el uso de palabras que nombran el lenguaje y que nombran el pensamiento, se trata de un vocabulario metarrepresentacional compuesto por términos y expresiones metalingüísticas y metacognitivas (Olson y Astington, 1993). Una lista breve incluiría, *decir, saber, entender, dudar, adivinar, definir, definición, engaño, verdad, malentendido, promesa, pregunta, suposición, nombre*, etc.

Sin embargo, los textos escritos además de ser unidades comunicativas y lingüísticas, son unidades gráficas por lo que las actividades de citación, comentario, análisis, localización, entre otras, también exige la referencia a sus diversas unidades o partes, los términos *título, párrafo, palabra, letra, inicio, final, índice, margen, portada, mayúscula*, mencionan algunas de ellas.

Astington y Olson (1990), retomando algunos datos históricos, plantean que hablar sobre textos ha dado lugar a la evolución de esta terminología y también constituye la actividad a través de la cual los niños adquieren tales conceptos y términos. De hecho, uno de sus principales hallazgos sobre los efectos de la alfabetización en el desarrollo infantil fue la observación del logro de una importante distinción metalingüística, la que existe entre lo que es dicho (o escrito) y lo que es significado. Esto es posible sólo cuando se logra distinguir la representación de lo representado y, de nuevo, en la alfabetización inicial las actividades que dan lugar a este logro son aquellas en las que se comentan, refieren, citan, analizan, parafrasean, reformulan, repiten, interpretan... los textos.

Las prácticas de alfabetización que optan por la escritura de textos a partir de la lectura de textos, que vinculan los textos que se leen con las producciones escritas de los aprendices, dan lugar a todos estos aprendizajes. En los textos no sólo se encuentran títulos, afirmaciones, preguntas, listas, recetas, cartas, historias, diálogos, definiciones, etcétera, sino también las formas en que es posible representar por escrito todo aquello. Leer, hablar y escribir textos lleva a referir estas unidades en sí mismas, permite pasar del lenguaje en uso al lenguaje en mención y de esta manera conceptualizar las relaciones entre lo oral y lo escrito, entre el lenguaje y la escritura, y aprender las convenciones que en lo escrito permiten diferenciar lo que hacemos con palabras.

En resumen, hemos planteado que antes de saber leer y escribir convencionalmente los niños pequeños son capaces de producir textos: unidades discursivas completas, con inicio y final reconocibles. Sin embargo, esta no constituye una condición explotada en la enseñanza inicial de la lectura y la escritura de textos. Además, contar con una unidad discursiva oral (el texto) no garantiza su disponibilidad para la escritura de textos, y no por el mayor o menor dominio del sistema de escritura, sino por las diferencias entre lo oral y lo escrito que la linealización del texto por escrito supone. Por la historia de la escritura sabemos que es necesaria la incorporación del aparato textual para hacer de lo escrito un *texto*. Este aparato textual consiste en un repertorio gráfico que facilita la representación de unidades (construcciones) de diferente tipo.

### **1.7. Nuestro estudio: el aprendizaje inicial de la escritura de la unidad texto como (re)escritura**

Hemos presentado algunos argumentos que justifican la opción por la unidad texto en la alfabetización inicial, aunque no se ha planteado explícitamente la cuestión de los tipos de textos, sí que las evidencias citadas se relacionan con los textos propios de la infancia: las narraciones que reposan en el corpus de ficciones disponibles para los niños en los libros de literatura infantil. La presente investigación se interesa por comprender el aprendizaje inicial de la escritura de textos en la situación escolar de producción de textos a partir de la lectura de libros de literatura infantil en los primeros cursos de Educación Primaria.

Por consiguiente, se trata de un estudio sobre el aprendizaje de la escritura de textos en una situación educativa de interfase entre lectura y escritura. Nuestra hipótesis central es que la actividad de reescribir y, en particular, de reescribir textos procedentes de libros de literatura infantil constituye una herramienta potente en la alfabetización inicial. Las razones que nos llevan a proponer esta hipótesis se desarrollarán en los siguientes dos capítulos, en los que acudimos a un conjunto de principios teóricos que explican la naturaleza de lo que en esta investigación denominamos, por una parte, los textos fuente, los libros de literatura infantil, y por otra, los textos resultantes, las escrituras infantiles producidas a partir y a semejanza de los textos fuente.

De esta manera, caracterizaremos los textos fuente y la actividad de lectura que los acompaña y, por otra, los textos resultantes y la actividad de escritura de la que resultan, la reescritura. En la presente investigación la reescritura de textos procedentes de libros de literatura infantil constituye la principal estrategia de enseñanza de la escritura de textos y, también, el procedimiento a través del cual se obtienen datos sobre su aprendizaje.



## **CAPÍTULO 2**

# **LOS LIBROS DE LITERATURA INFANTIL: TEXTOS FUENTE DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE INICIAL DE LA ESCRITURA DE TEXTOS**

---



## 2.1. Introducción

La opción por los libros de literatura infantil en la alfabetización inicial resulta poco discutible, se trata de los textos propios de la infancia y, además, son reconocidas las recompensas cognitivas y afectivas que su lectura guarda (Meek, 1988; Hearne, 1992; Colomer, 1998, 2001, 2002, 2005; Solé, 1992, 1995). Actualmente contamos con numerosas evidencias empíricas sobre la relación entre las prácticas de alfabetización centradas en la lectura compartida de libros de literatura infantil, la producción de textos escritos a partir de los mismos y el aprendizaje infantil del lenguaje de los libros y de la escritura de textos.

Algunos de estos estudios han mostrado que los niños que participan en prácticas de alfabetización escolar centradas en la lectura de textos literarios consiguen escribir textos más largos y complejos (Fisher y Hiebert, 1990; Dahl y Freppon, 1995; Pressley et al., 2001); textos con dedicatorias, títulos, ilustraciones, puntos suspensivos para indicar la continuidad de los eventos, expresiones formularias, marcas de edición, etc., que ofrecen evidencias sobre el desarrollo de conocimiento intertextual (Dahl y Freppon, 1995); textos en los que los niños muestran que se apropian del lenguaje de los textos leídos (Phillips, 1987; Dahl y Freppon, 1995; Lancia, 1997; Paquette, 2007; Pappas y Varela, 2009).

Sin embargo, están ausentes principios teóricos que expliquen dichos aprendizajes (Lehman, 2009). ¿Por qué los libros de literatura infantil constituyen recursos potentes para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito? Y más específicamente, ¿cómo facilitan la apropiación de las estructuras propias de lo escrito? En los estudios mencionados, los efectos beneficiosos se atribuyen fundamentalmente a la lectura en voz alta por parte del adulto, a las actividades de comprensión del niño y, en general, a la inmersión letrada (interacción con abundante material escrito). La hipótesis que allí se sostiene es que el contacto con libros y lectores familiariza al niño con los registros convencionales del lenguaje escrito y le ofrece la oportunidad de reconocer y de apropiarse de índices textuales (expresiones formularias, marcadores discursivos, estructuras gramaticales, etc.). Pero en esos estudios no se explica cuáles son las propiedades de los libros que resultan significativas y cómo influyen en las apropiaciones infantiles.

En el capítulo anterior se planteó que el aprendizaje de la escritura de textos supone un conocimiento nuevo del lenguaje. Lo propio de la escritura es el descubrimiento del lenguaje, intentar representar actos lingüísticos exige considerarlos en sí mismos, puesto que no se escribe como se habla y que la escritura no transcribe el habla. Como lo ha explicado Emilia Ferreiro (2002), el aprendizaje de la escritura exige algún nivel de reflexión sobre lo oral y lo escrito que le permita al niño comprender cuáles emisiones se corresponden con las unidades gráficas, porque en esa interacción lo oral y lo escrito no preexisten uno al otro, sino que se construyen y definen conjuntamente. En el intento de escribir textos el niño debe resolver el problema de la representación escrita de diferentes tipos de actos de habla y esto le exige considerar dichos actos o unidades en sí mismos.

En la situación empírica del presente estudio, la reescritura de textos a partir de la lectura de libros de literatura infantil, el niño debe aprender a considerar la representación separada de la cosa representada y tomar en consideración los modos de representación gráfica de lo que se dice (y se lee en voz alta), para luego poder usarlos en sus propios intentos de reproducción escrita de los mismos textos. Se trata de problemas que exigen de maestro y niño *atender al texto como texto* y, en particular, exigen al niño construir una memoria sobre el lenguaje que se escribe y sobre la escritura de textos.

Por consiguiente, el aprendizaje de la escritura de textos requiere considerar las unidades del texto y las formas en que se diferencian gráfica y discursivamente. Esto supone, entre otras cosas, aprender la “lengua que habla sobre los actos de habla”, es decir, las opciones léxicas que ofrece la lengua para precisar el alcance de lo que hace con las palabras. Pero no se trata sólo de léxico, por su naturaleza gráfica, la escritura cuenta con convenciones que también cumplen estas funciones; por ejemplo, el signo de interrogación indica la formulación de una pregunta, de igual manera, su lexicalización *preguntó* puede clarificar el sentido de un enunciado antecedente o consecuente a dicha lexicalización. El niño debe aprender que para que su texto sea legible (para que sepamos lo que quiere decir) debe incorporar una serie de convenciones que constituyen verdaderas tecnologías gráficas y discursivas para producir sentido, entre las que se encuentran: la separación entre palabras, el cambio de línea, la incorporación de signos de puntuación, el uso de marcadores discursivos, etc.



En resumen, el aprendizaje de la escritura de textos exige un tratamiento distinto del lenguaje, exige diferentes grados de atención metalingüística, de mención de la lengua, de sus unidades y funciones. Exige pasar del lenguaje en uso al lenguaje en mención, de medio de comunicación el lenguaje debe convertirse en objeto de reflexión, análisis y conocimiento ¿Qué papel juegan los libros de literatura infantil en este proceso? ¿De qué manera ayudan a atender al lenguaje y a la escritura? ¿Por qué facilitan la construcción de una memoria sobre el lenguaje que se escribe y sobre el funcionamiento de las convenciones de lo escrito? La presente investigación considera que los libros de literatura infantil *contienen* una serie de recursos gráficos y discursivos que ayudan de diversas maneras a hacer *visible* el lenguaje que se escribe y la escritura de textos. Propiedades que pueden facilitar el proceso de atención al texto como texto y a la construcción de una memoria (o de conocimiento) sobre el lenguaje que se escribe y a los modos en que lo escrito se convierte en texto.

De esta manera, en el presente trabajo dedicamos especial atención a dos de las propiedades de los libros de literatura infantil: su carácter material y gráfico (son libros) y su carácter literario (son libros de literatura). La investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje inicial de la escritura no ha discutido los modos en que estas propiedades pueden influir en las apropiaciones infantiles; esto es, los modos en que la *materialidad gráfica* de la forma y el formato del libro y la *literariedad* del lenguaje influyen en las actividades de lectura y de producción de textos. Para la presente investigación, los libros de literatura infantil constituyen los textos fuente de la enseñanza y el aprendizaje, las interacciones en torno a los libros tienen como referencia sus contenidos y formas y, por consiguiente, resulta relevante considerar sus propiedades. Entonces, nos queda preguntar cómo los aspectos materiales que definen los libros y el carácter literario de sus opciones lingüísticas y textuales sirven al proceso de *atender* al texto como texto y a la apropiación de sus partes y de su organización.

En primer lugar, en los libros de literatura infantil las características gráficas de forma y formato incluyen la manipulación de las posibles interacciones entre texto e imagen y la división del texto en una amplia diversidad de unidades que alteran su aspecto lineal: títulos, subtítulos, citas, comentarios al margen, portada, páginas, etc., Consideramos que estos aspectos dan lugar a la referencia, comentario y análisis de las unidades del texto. Es decir, la vocación ilustrada y segmental propia de los libros de

literatura infantil da lugar a una *prominencia* gráfica de las unidades del texto que amerita atención y comentario.

En segundo lugar, el carácter literario de la literatura infantil remite a los usos del lenguaje propios del arte verbal en las obras de ficción para niños, entendemos que lo propio del arte en general es llamar la atención sobre sí mismo y que de igual manera, lo propio de la literatura es llamar la atención sobre sus recursos y opciones lingüísticas y textuales (Boyd, 2009; Fabb, 2001; Jakobson, 1960; Miall, 2003). De esta manera, también la literariedad sirve a la *atención* al texto y sus unidades y da lugar al comentario.

El presente capítulo desarrolla las anteriores consideraciones. En el caso de la propiedad material de los libros recurrimos a la historia de la lectura y de los libros para poner de relieve argumentos en torno a los efectos que sobre la recepción tiene las opciones gráficas del texto; y también, para recuperar hechos que muestran los estrechos vínculos existentes entre las tecnologías textuales y la *visualización del lenguaje*.

En cuanto al carácter literario del texto, acudimos a la lingüística de la literatura y a los estudios sobre lectura literaria para poner de relieve, por una parte, un conjunto de principios literarios y lingüísticos que ponen de manifiesto la vocación de permanencia y memorabilidad de los textos literarios y, por otra parte, para considerar algunos de los modos en que actúan sobre la recepción. En este apartado se presentan una serie de conceptos que resultan explicativos para comprender la naturaleza de los textos literarios y también sus efectos sobre los lectores. Al igual que en la historia de la escritura se atenderá de manera especial a la tradición que explica las relaciones entre la *prominencia* de los aspectos formales del texto y su interpretación y valoración. Esta tradición resulta relevante para comprender los efectos de los libros de literatura infantil en el aprendizaje inicial del lenguaje escrito.

## **2.2. Materialidad y atención a las unidades del texto**

Para el bibliógrafo y crítico textual Don McKenzie (1986), el libro es uno de los soportes en los que los discursos adquieren realidad material. En los primeros siglos de la era cristiana se pasó del libro en forma de rollo (volumen) al libro compuesto por

cuadernos *encuadernados* (codex), esta revolución inventó el libro que aún hoy conocemos.

La materialidad propia del libro, a diferencia del rollo, hizo posibles nuevas formas de interacción con los textos. El lector tuvo acceso inmediato a la totalidad de la obra, consiguió transitar por las páginas a voluntad, al liberar sus manos pudo leer y escribir al mismo tiempo y pasar de un libro a otro (Chartier, 1994). Con el codex también se inventó una tipología formal que asocia formatos y géneros, tipos de libros y categorías de discurso, lo que ha resultado en un sistema de identificación de los textos.

Sostiene Chartier (Chartier y Rodríguez de las Heras, 2001) que los lectores de hoy tienen incorporada una vinculación entre una materialidad específica y una tipología de los textos, se trata de diferencias inmediatamente visibles a partir de la forma del objeto:

En el mundo de la circulación de los textos, tal y como lo conocemos, hay una evidencia que distingue a los géneros discursivos a partir de su propia materialidad: una carta no es una revista, que no es un libro o una ficha. (p. 13)

Los argumentos en los que se sostiene la idea de que las formas tienen efectos en la recepción, incluyen también referencias a todo el sistema gráfico y tipográfico que el ser humano ha inventado para leer, estudiar, reproducir, citar, comentar... textos. Los casos analizados por McKenzie (1986) pusieron en evidencia que las transformaciones gráficas y tipográficas modifican los usos, la circulación y la interpretación de los textos. La manipulación de los dispositivos propios del libro como los títulos, la página, las divisiones en capítulos, apartados, la introducción de imágenes o su ausencia, entre otros, afecta la forma en que los textos son recibidos, leídos, usados, comentados, apropiados, etc.; de hecho, también revelan aspectos sobre el público al que están dirigidos.

Lo anterior ha puesto de manifiesto que no se puede reducir los textos a su contenido semántico (McKenzie, 1986). Los textos están unidos a una forma que contribuye a la creación de sentido, las formas contribuyen a su legibilidad, o crean *espacios de legibilidad*, hacen visibles diversos contenidos del texto, tienen función simbólica y expresiva (Chartier, 1992). Por ello, los diferentes dispositivos o convenciones textuales han recibido denominaciones como la de “útiles de la lectura” (Manguel, 1998) o la de “gramática de la legibilidad” (Parkes, 1992). Se trata de

mecanismos que van guiando, al menos en parte, al lector u oyente en la tarea de interpretación y apropiación de lo escrito (Chartier, 2005).

Página, línea, separación entre palabras, párrafos, puntuación, títulos, subtítulos, índice, formato, diagramación, tablas, viñetas, comentarios, números de página, notas al margen, entre otros, forman parte de los mecanismos que han transformado (y transforman) “lo escrito en texto” (Morrison, 1995:137). Para Alberto Manguel (1998) se trata de las huellas que han dejado en lo escrito la interacción con los textos y las diversas prácticas de lectura, constituyen evidencias de los esfuerzos e innovaciones producidas a lo largo de la historia de la escritura y la lectura para hacer cada vez más eficiente el texto, más pedagógico.

La historia de la escritura nos enseña que así como la interacción con los textos (las actividades de lectura e interpretación de textos) dio lugar a la variación de su forma (por ejemplo: cambios en la disposición del texto en el espacio, segmentación, etc.), también dichas variaciones dieron lugar a modos diferentes de recepción, de comprensión y atención al texto. Estos hechos adquieren especial relevancia para la presente investigación puesto que ponen de manifiesto los modos en que las propiedades de los libros actúan en la recepción y dan luces sobre su papel en las situaciones de enseñanza y aprendizaje de la escritura de textos.

### 2.2.1. De la escritura al texto

La historia de la escritura y de los libros ha puesto de manifiesto la singularidad de los textos y lo propio de la textualidad. Las convenciones textuales de las que disponemos actualmente aparecieron en la historia de la escritura muchos siglos después de la invención de la misma. El surgimiento de estas convenciones ha estado asociado no sólo con las revoluciones técnicas y de producción de lo impreso sino especialmente con los cambios en las funciones de lo escrito y las prácticas de lectura (Cavallo y Chartier, 2001).

Cavallo y Chartier (2001) explican que hasta los siglos XVI y XVII la lectura fue una oralización y los “lectores” fueron oyentes de una voz lectora. La escritura registraba la palabra hablada y su presentación y estructura se correspondía con la oralidad propia de la lectura pública en voz alta. Diversos fenómenos y prácticas contribuyeron para que la escritura pasara de tener una función de registro y memoria a

la de convertirse en verdadero instrumento de organización y acceso al conocimiento, a la cultura y a la invención del propio mundo.

Ken Morrison (1987/95) sostiene que los textos de la Antigüedad reflejan *lo oral* antes que *lo textual*. Para este autor, el estudio de los papiros de la antigüedad (siglos V, IV y III a.C.) muestra que éstos carecían de ayudas para el lector, los textos estaban escritos de forma continua (*scriptio continua*), sin divisiones entre palabras y oraciones, ni párrafos, ni capítulos. Se trataba de escritos ‘sin aparato textual’, eran escritos oralmente tramados.

Para Morrison varias innovaciones contribuyeron a la transformación de lo escrito en texto. Destaca el paso del rollo de papiro hacia los códices latinos, pues esto dio lugar a la página y, con ella, a una nueva unidad de organización textual. Siglos más tarde, los eruditos medievales inventaron nuevas formas de presentación del texto, se les atribuyen innovaciones que redefinieron la disposición del espacio escrito y que aumentaron la legibilidad y la eficacia de la lengua escrita.

El autor señala que entre los dispositivos que tuvieron origen en las prácticas de estudio y aprendizaje medieval se encuentran: la incorporación de marcas de puntuación, la segmentación del texto en párrafos, la incorporación de títulos y subtítulos, la división del texto en capítulos, la diferenciación entre texto y comentario con las anotaciones al margen, la incorporación del comentario al texto a través de enunciados textuales o sobre la organización textual – *aquí comienza este texto, en este capítulo veremos, en la próxima sección, más adelante se sugerirá, en conclusión, como se viene argumentando* –, la elaboración de incipits por capítulo, la incorporación de fuentes y referencias en el propio texto, entre otros.

Entre finales del siglo XI y el XIV la página escrita incorporó los recursos inventados para la lectura, el estudio, el comentario y la explicación de los textos. La división del texto en secuencias para ayudar a la consulta y a la comprensión; a la lectura total y repetitiva de pocos libros le siguió una que podía limitarse a determinadas secciones del texto e hizo posible el contacto con un número cada vez más creciente de escritos.

Considerar con más detalle algunos de los fenómenos que caracterizaron los grandes cambios en la explotación del espacio gráfico puede ayudarnos a comprender

por una parte las funciones de dichas variaciones y, por otro, caracterizar un paso que también se debe dar en el aprendizaje inicial de la producción de textos, el de la *escritura* al *texto*. Además, estas manipulaciones gráficas también constituyen un referente para observar algunas de las características actuales de los libros de literatura infantil y su papel en las situaciones de enseñanza y aprendizaje inicial de la escritura de textos.

#### 2.2.1.1. Uso del espacio gráfico

##### *El espacio en blanco*

Espacios en blanco y puntuación contribuyeron a liberar el ojo de la necesidad de vocalización y, por consiguiente, ayudaron a aumentar la velocidad de la lectura (Llamas, 2001). Esta transición de la lectura en voz alta a la lectura silenciosa o murmurada tuvo lugar en la alta Edad Media. Para estudiosos del área como Cavallo y Chartier (2001) y Parkes (2001), varios fenómenos motivaron este paso. Por una parte, la necesidad de una lectura de estudio en ambientes comunitarios donde era necesario ‘bajar el tono’ para no molestar a los demás; y por otra parte, la expansión del cristianismo y con ella la circulación de textos en latín –una lengua extranjera para muchos de los estudiosos de las sagradas escrituras– resultó en la manipulación de los textos y la invención de recursos gráficos que facilitarían su lectura.

Malcolm Parkes (1992) explica que cuando los irlandeses abrazaron el cristianismo su entusiasmo por la Biblia y otras fuentes escritas del cristianismo los llevó a estudiar latín, y puesto que el irlandés no es una lengua romance, estos hablantes tendieron a ver el latín sobre todo como *lenguaje visible*; de hecho, señala Parkes, lo aprendían más por los ojos que por los oídos. Fueron ellos los primeros en desarrollar convenciones gráficas para facilitar el acceso de la información transmitida en este medio visible.

Parkes (1992) analiza comentarios de amanuenses irlandeses para poner en evidencia las numerosas dificultades que tenían para identificar las palabras de forma correcta y, también, para identificar el apropiado orden sintáctico. El autor señala, que al copiar textos latinos, estos amanuenses abandonaron la *scriptio continua* e introdujeron espacios en blanco entre las palabras, clarificaron la puntuación introduciendo nuevos signos cuyo número aumentaba la importancia de la pausas, y que fueron los autores de la *littera nobilior* (o letra más destacada), con la que daban énfasis

visual al comienzo de un texto o sección. Con ellos, puntuación y decoración llegaron a estar muy vinculadas y constituyeron dos aspectos de la misma cosa: la presentación del texto y la facilitación de la lectura.

### *La línea*

En la historia de la escritura, otro fenómeno interesante se vincula con los diferentes procedimientos adoptados en relación a la disposición del texto en líneas. Los historiadores documentan que para ayudar a la correcta lectura oral, en el siglo V, San Jerónimo reinstauró la copia de textos *per cola et commata*, un sistema de notación de la escritura que ya había sido empleado por los latinos (Llamas, 2001). Era corriente que los lectores no identificaran dónde debía terminar una frase o cuándo era necesario mantener una entonación, esto tornaba su pronunciación dubitativa y poco apropiada.

La segmentación *per cola et commata*, opuesta a la escritura de textos en líneas ininterrumpidas, consistía en la división de las partes de un enunciado en unidades sintáctico-semánticas que no ocuparan más de una línea. Se trataba de “líneas de sentido” (Blanche-Benveniste, 2008), breves secuencias correspondientes a una unidad de lectura semántica y respiratoria.

Otros procedimientos que también contribuyeron a hacer más rápida y efectiva la lectura en voz alta fueron la división del espacio gráfico (la página) en dos columnas estrechas, de modo que cada renglón entrara en un campo visual unitario y así fuera más fácil de captar (Cavallo y Chartier, 2001). Se señala que entre los siglos XVI y XVII tuvo lugar “el triunfo definitivo de los blancos sobre los negros” (Henri-Jean Martin), esto es, la ventilación de la página gracias a las múltiples divisiones del texto que acabaron con su continuidad ininterrumpida: capítulos, párrafos, apartados ayudaron a hacer visible el orden del discurso (Chartier, 1994).

Como en la historia de la escritura, la ausencia de convenciones textuales en los textos infantiles puede revelar una actitud hacia la lengua escrita como variante de la expresión oral. El aprendizaje de los diferentes procedimientos de segmentación, señalización y comentario transforma sus escrituras en textos y los hacen cada vez más legibles. Como lo han puesto en evidencia los trabajos de orientación psicogenética en el aprendizaje inicial del lenguaje escrito, el niño también aprende a manipular el espacio gráfico; es decir, aprende a usar (apropiarse de) convenciones para hacer su

texto cada vez más legible. El paso de la escritura sin segmentación entre palabras, o de escrituras en las que el texto ocupa todo el espacio disponible de lado a lado y de arriba abajo, a una escritura segmentada con partes reconocibles ofrece un mejor acceso a la representación del discurso que el niño intenta fijar.

### 2.2.2. Materialidad y libros de literatura infantil

Las ideas de Roger Chartier sobre el impacto de la materialidad en la construcción de sentido parecen sonar más fuerte cuando se consideran las características de los actuales libros de literatura infantil (comerciales y de reconocida calidad literaria). Se trata de libros que constituyen un verdadero producto editorial (Silva-Díaz, 2005) donde, debido a la influencia de la tecnología digital, imagen, texto y convenciones textuales actúan en un proceso sinérgico de creación y expresión de sentido<sup>2</sup>.

Si bien uno de los temas que más ha ocupado a los estudiosos de la literatura infantil ha sido el de las relaciones entre ilustración y texto, proponiendo diferentes categorías de análisis para describir el tipo de interacción entre ellas<sup>3</sup>, también ha capturado la atención de los analistas la importancia que adquiere en estos libros los aspectos formales (Dresang y McClelland, 1999): colocación del texto en la página, tamaño y tipo de fuente, alternancias de estilos tipográficos, puntuación, entre otros. Estos libros constituyen un escenario gráfico en el que es posible observar no sólo ilustraciones sino texto ilustrado, en su acepción más literal.

De hecho, este aspecto se reconoce como una de las características de la literatura infantil contemporánea (Colomer, 1999) y, más específicamente, de aquellos libros considerados metaficcionales (McCallum, 1999). La explotación de los recursos gráficos puede incluir desde determinados usos de la página en blanco, la tematización de juegos de palabras, el uso de notas al margen o epígrafes, hasta la presentación del

---

<sup>2</sup> Si bien nos referimos a los libros donde texto e imagen toman parte en la expresión de un discurso, también existen libros tipo álbum, literarios, narrativos, sin texto, los *wordless picturebooks*, donde la ausencia de texto no supone la ausencia de discurso (van der Linden, 2006).

<sup>3</sup> Entre las categorías disponibles reciben un especial reconocimiento las propuestas por Maria Nikolajeva y Caroline Scott (2001) en las que describen relaciones a) simétricas, si texto e imagen se repiten, dicen lo mismo, b) de realce, si la imagen amplifica el texto o viceversa, c) de complementareidad, si se expanden y realzan mutuamente, e) contrapunteo, si texto e imagen interactúan para crear sentidos que sobrepasan sus propios límites, y f) de contrariedad, donde texto e imagen se oponen y crean ambigüedades que retan la comprensión.



texto como imagen, esto es, cuando el texto forma parte de la imagen o cuando la manipulación de los aspectos tipográficos le imprimen al texto un carácter icónico.

En el análisis que presenta Colomer (1999) sobre los elementos materiales del libro, considera una categoría que denomina *el texto como imagen*. Con esta expresión refiere la manipulación gráfica y tipográfica por la cual las letras del texto adquieren función icónica y transmiten información añadida. Algunos ejemplos de este fenómeno se presentan en las figuras 1 y 2.



Figura 1. El texto como imagen (Página del libro *El regal* de Gabriela Keselman)



Figura 2. El texto como imagen (Página del libro *L'autèntica història dels tres porquets!* de Jon Scieszka e ilustrado por Lane Smith)

En estos libros el texto se inserta en un soporte donde lo que predomina en primer lugar es la imagen; por consiguiente, por lo general se trata de textos breves y que en ocasiones se ubican espacialmente en la página dependiendo las características de las ilustraciones. Sophie van der Linden (2006) explica que algunas de las características de la segmentación y disposición del texto en la página pueden obedecer a que con frecuencia se trata de textos para ser leídos en voz alta. Por esto, en algunos libros se observa que el texto aparece dividido en líneas que se corresponden con lo que ella denomina “unidades de aliento”, esto es, un segmento textual cuya longitud se corresponde con una expiración del lector; en la Figura 3 se muestra un ejemplo de este tipo de segmentación. Si bien los análisis consultados sobre este tipo de segmentación

no incluyen referencias al antiguo procedimiento de segmentación de los textos *per cola et commata*, es evidente que también en muchos casos obedece a sus principios.



Per assegurar-se ben bé  
que la serp no era verinosa,  
se'n va anar cap al zoo.  
Allí va veure que era  
una boa constrictor.  
De manera que va decidir  
posar-li el nom de Crictor.

12

Figura 3. Segmentación del texto en líneas (Página del libro *Crictor* de Tomi Ungerer)

Los actuales libros de literatura infantil explotan de diversas formas las propiedades de numerosos recursos gráficos, tipográficos y de formato, esta diversidad de variaciones tiene la propiedad de llamar la atención sobre sí mismas y sobre las unidades que delimitan, subrayan o demarcan, y por consiguiente, de dar lugar a su consideración y comentario. Es ésta una de las maneras en las que las propiedades materiales de los libros de literatura infantil tienen un rol en las situaciones de enseñanza y aprendizaje de la escritura de textos. Facilitan la identificación, localización, esto es, la *visualización* de las unidades del texto, por lo que sirven de soporte a las actividades de extracción, análisis y comentario de las mismas.

### 2.3. Literariedad y atención al lenguaje que se escribe

Un tema de discusión tradicional en el ámbito de la literatura y de la lingüística literaria es si el lenguaje literario posee o no unas características lingüísticas particulares. ¿Existe un lenguaje literario? ¿En qué consiste la literariedad? Se trata de una cuestión compleja y problemática, sin consenso entre estos y otros ámbitos que incluyen a la psicología y la sociología de la lectura, entre otros. Las tensiones se ubican entre la tradición que intenta definir lo literario por las propiedades lingüísticas del texto, formales y estructurales; la que defiende la incorporación del lector psicológico que responde a las características formales del texto literario y la que defiende al lector (o comunidades de lectores) que responde según su ubicación en el tiempo y el espacio, lectores histórica e ideológicamente situados.

La incorporación del lector a la discusión agrega a la pregunta sobre la literariedad otra sobre la lectura literaria ¿Supone la lectura literaria un procesamiento discursivo diferente a la lectura de otros textos? Si bien la teoría más aceptada en procesamiento discursivo no defiende diferencias entre textos literarios y no literarios (van Dijk y Kintsch, 1983), revisiones críticas (Pozuelo, 1988; Coseriu, 2006<sup>4</sup>) y trabajos empíricos muestran lo contrario (van Peer, 1986, 2007; Miall y Kuiken, 1994; Miall, 2003).

Los efectos del lenguaje literario sobre la atención y memoria del lector están siendo demostrados por investigadores de un campo reciente de indagación empírica que estudia la influencia de las propiedades formales de los textos literarios sobre la recepción. Para estos investigadores lo que caracteriza el lenguaje literario es una serie de recursos formales, variaciones estilísticas que ocurren en la literatura a nivel fonético, gramatical o semántico, y que tienen el efecto de llamar la atención sobre sí mismas (Fabb, 2001; Miall y Kuiken, 1994; van Peer, 1986, 2007).

Los estudiosos de esta línea de indagación, señalan que recuperan una serie de conceptos y nociones literarias que encuentra raíces en la tradición clásica de la retórica, en el trabajo de los formalistas rusos y en algunas propuestas de teóricos más

---

<sup>4</sup> Eugene Coseriu (2006) plantea que lo que debe definir cualquier discurso o texto es su finalidad y no su estructura (refiriendo la discusión de la presencia de lo literario en lo no literario y viceversa, lo que para el autor hace difícil definir lo literario en función de la forma). Señala que la finalidad de la obra literaria es la obra misma, se trata de un texto con finalidad interna a diferencia, por ejemplo, del discurso informativo que tiene una finalidad externa. Mientras el discurso informativo comunica algo sobre el mundo con pretensión de verdad, el discurso literario crea un mundo que debe valorarse de acuerdo a la realidad creada en la obra.

contemporáneas. A continuación, nos referiremos a ello brevemente puesto que en conjunto, estos conceptos y nociones ayudan a comprender los modos en que los textos literarios pueden actuar sobre la recepción.

*Concepto de Figura y la Hipótesis Desviacionista.* Mayoral (1994:20) refiere que Aristóteles en su Poética señaló que toda elocución poética “incluye la palabra extraña, la metáfora y muchas alteraciones del lenguaje”. Así, junto a la concepción ornamental del discurso aparece también la caracterización del lenguaje literario como modalidad discursiva que se aparta, en mayor o menor grado, de los usos corrientes del lenguaje. Según esta caracterización cabe entender el lenguaje literario como apartamiento o *desvío* de los usos lingüísticos fijados por la norma y que rigen el uso cotidiano y comunicativo del lenguaje.

*La noción de desautomatización y la teoría del lenguaje en primer plano.* Varios revisores críticos e investigadores de los efectos del discurso literario sobre la recepción (Miall, 2001; Miall y Kuiken, 1994; Pozuelo, 1988; van Peer, 1987), recurren a un citado artículo de comienzos del siglo XX escrito por Viktor Sklövski (uno de los precursores del movimiento teórico literario conocido como formalismo ruso y su continuación en la escuela de Praga) para definir la noción de *desautomatización*. En *El arte como artefacto*, Sklövski (1925/1991) planteó que la función del arte era la desautomatización; para Sklövski, las acciones una vez habituales se vuelven automáticas, lo que resulta en una percepción del mundo y del lenguaje automatizado. El arte tiene la función de singularizar los objetos, de hacerlos visibles y para ello se vale de crear la máxima impresión (o extrañamiento). Refiriéndose al lenguaje poético Sklövski señala que el carácter estético es creado por los signos, mediante el oscurecimiento de la forma, el aumento de la dificultad y de la duración de la percepción. En otras palabras, a través de *arteficios* verbales el lenguaje poético pone de relieve su forma para llamar nuestra atención sobre ella.

Las nociones de desautomatización, extrañamiento, prolongamiento de la percepción fueron retomadas y ampliadas. Una referencia que mantienen los actuales defensores de estas nociones (Miall, 2001; van Peer, 1986) es el trabajo del estructuralista checo Jan Mukarovsky. En el ensayo *Lenguaje estándar y lenguaje poético*, Mukarovsky (1932/1977) sostiene que el lenguaje estándar sirve de *fondo* al

lenguaje poético, un fondo<sup>5</sup> sobre el que se reflejan usos estéticamente intencionales de las formas lingüísticas y la violación intencional de la norma. De acuerdo a los postulados que recoge de Sklövski, la función del lenguaje poético difiere de la del lenguaje estándar y consiste en la máxima actualización de la manifestación lingüística. La actualización es contraria a la automatización, es decir, es la desautomatización de las formas lingüísticas.

El término actualización, *aktualisace* originalmente en checo, fue traducido al inglés como *foregrounding*<sup>6</sup> (Miall y Kuiken, 1994), y ha dado lugar a la referida *Theory of foregrounding* (van Peer, 1986) con una importante tradición de indagación empírica. El término *foregrounding* resalta la noción de primer plano y agrupa las variaciones estilísticas que ocurren en la literatura sea a nivel fonético, gramatical o semántico y que tienen un efecto de llamar la atención sobre sí mismas (Miall y Kuiken, 1994), poniendo al lenguaje en primer plano.

*La función poética.* Jakobson (1960)<sup>7</sup> había descrito entre las funciones del lenguaje, la función poética, dominante en los textos literarios. En palabras de Jakobson, esta función “promueve la palpabilidad de los signos, aumenta la dicotomía fundamental de signos y objetos” (pág. 356); es decir, promueve la consideración de la forma del lenguaje y la valoración del mensaje (o de los signos) en sí mismos.

De esta manera, la teoría literaria y la lingüística de la literatura sostienen que una de las propiedades del texto literario consiste en llamar la atención sobre sí mismo. Esta propiedad, proponen algunos estudiosos, permite una valoración estética por parte del receptor pues le ayuda a concentrarse sobre las formas mismas del lenguaje y apreciar su función (estética) (Fabb, 2001).

Jakobson había propuesto como principio explicativo general del lenguaje poético su naturaleza esencialmente recurrente; esto es, que lo ya emitido vuelve a aparecer en la secuencia, el paralelismo constituye un elemento central, constructivo del mensaje

---

<sup>5</sup> Este *fondo* también incluye determinadas tradiciones literarias o convenciones culturales.

<sup>6</sup> Miall y Kuiken (1994) informan que el término *foregrounding* resultó de la traducción al inglés del término checo *aktualisace* perteneciente a la obra del teórico checo Jan Mukarovsky. Esta obra apareció en: Mukaiovslj, J., 1964 [1932]. *Standard language and poetic language*. En P.L. Garvin (ed.), *A Prague School reader on esthetics, literary structure, and style*, 17-30. Washington, DC: Georgetown University Press.

<sup>7</sup> Este artículo corresponde a la conferencia de clausura del congreso de Indiana *Style in language*, celebrado en 1958, y constituye una obra fundacional de la lingüística literaria.

poético. De este modo, la lengua literaria construye sus secuencias, sus cadenas, procurando continuas equivalencias con términos ya emitidos, reiterando lo dado, repitiendo en la cadena rasgos fónicos, morfológicos, sintácticos y semánticos.

Sin embargo, al igual que con la hipótesis desviacionista, se ha señalado que esta recurrencia no es distintiva de lo literario, en tanto aparece en otros mensajes no poéticos como la publicidad o los refranes, donde también constituye un principio constructivo central. Además, se ha manifestado (Attridge, 1986/1987) que Jakobson no logró, aunque era su intención, limitar lo literario al texto y su estructura formal. Derek Attridge (1986) llamó la atención sobre la terminología que utilizó Jakobson para definir la función poética del lenguaje. Explica Attridge que si bien se trataba de una definición que quería limitar su alcance al del texto mismo y no al lector, los términos de los que se valió no fueron de carácter textual sino psicológico. De este modo, observa que al definir la función poética como “la orientación hacia el mensaje como tal, la atención al mensaje en sí” (Jakobson, 1960: 356), el uso de los términos “orientación” y “atención” implican una actitud mental por parte del lector.

Esto puede explicar porque los estudiosos de la lectura literaria vuelvan a Jakobson para integrar al lector en la definición de lo literario, aunque en la formulación de Jakobson se elida al lector. Sostiene Attridge que Jakobson no consiguió abandonar el hecho de que:

la determinación de lo que debe y de lo que no debe considerarse poesía está en último término en manos de los lectores, y que cualquier rasgo específico que quisiéramos proponer como la característica distintiva de la poesía sólo puede ponerse a prueba en el ruedo socio-cultural. (Attridge, 1987: 29)

Sostiene Attridge que la definición de Jakobson es una definición plausible porque describe una evaluación cultural, una categorización por parte de la sociedad de determinados textos que requieren un tipo especial de atención y ofrecen un tipo particular de satisfacción.

Esta postura forma parte de los que han sido llamados convencionalistas por David Hanauer (1996). Explica Hanauer que para los convencionalistas es insostenible usar aspectos textuales formales como modo de definición del género literario porque los mismos aspectos textuales aparecen en muchos otros tipos de texto diferentes. Proponen

que la literatura debe definirse de acuerdo a las convenciones de la lectura que se aplican durante el proceso de leer. De este modo, se oponen a los tradicionalistas para quienes los aspectos formales del texto tienen un papel central para categorizar un texto como literario o poético.

*Teoría del lenguaje literal y la función formal.* Entre las revisiones críticas presentadas por Pozuelo (1988) a la teoría de la función poética se encuentra la propuesta de Lázaro Carreter (1976 en Pozuelo, 1988) de investigar lo literario como manifestación, no única, de lo que llama *mensajes literales*. Este concepto, señala Pozuelo, recupera una serie de obras que observan como rasgo central y definitorio de la lengua literaria su vocación de permanencia y memorabilidad (Riffaterre, 1976 y Levin, 1974 en Pozuelo, 1988).

Para estos autores la lengua literaria exige permanecer en su propia forma, no se puede resumir; cuando se recuerda un poema se buscan las mismas palabras con las que ese poema fue fijado, por esto, señala Pozuelo (1988), Riffaterre habla de *función formal* en lugar de *función poética*:

La forma no puede atraer la atención sobre sí misma si no es específica; es decir, si no es susceptible de ser repetida, memorizada, citada. Si fuera de otra manera, el contenido sería el objeto primario de la atención y podría ser repetido en otros giros equivalentes. La forma es preeminente porque el mensaje y su contenido perderían su especificidad identificable y forzosa si se cambiase el número, el orden y la estructura de los elementos verbales. (Riffaterre, 1976: 178 en Pozuelo, 1988: 50).

La lengua literaria fija estructuras que no admiten sustitución alguna. Son estructuras verbales que han de permanecer literales, fijadas con vocación de permanencia. Oponen el lenguaje fungible, no perdurable, sin vocación de permanencia, al *lenguaje literal* que es aquel que está destinado a ser reproducido en sus propios términos. En la teoría del lenguaje literal, la lengua literaria es solo un caso, pues este incluye también cualquier comunicación que debe ser descifrada en sus propios términos, como las fórmulas rituales, los refranes, etc.

A manera de síntesis, es posible remarcar que a todas estas nociones subyace la idea de atención a la forma del mensaje verbal. Aunque posteriormente aparecieron fuertes críticos contra estas nociones lo cierto es que en los últimos 30 años con la gradual consolidación de una ciencia empírica de la literatura y la lectura literaria (Miall



y Kuiken, 1998, 1999) se ha ido acumulando evidencia a favor de la *literariedad*. El siguiente apartado presenta aportes desde este campo de indagación empírica.

### 2.3.1. Algunos resultados de los estudios sobre la teoría del lenguaje en primer plano (*theory of foregrounding*)

Los investigadores actuales del *foregrounding* resaltan que se trata de una teoría que incluye tanto una concepción del lenguaje literario como una concepción sobre la respuesta del lector a dicho lenguaje (van Peer, 2007). Desde el punto de vista lingüístico, dice van Peer, dos son los mecanismos que dan lugar a que el lenguaje se ponga en primer plano en el texto literario: la desviación y el paralelismo. El principio que une estos dos mecanismos es el de selección: en la desviación se selecciona una expresión no permitida o de uso poco frecuente; a la inversa, en el paralelismo, se selecciona la repetición de un elemento cuando lo que se esperaría es una variación en la selección.

Los mecanismos de desviación y de paralelismo operan como procesos opuestos que se complementan el uno al otro, actuando como fuerzas alternativas en la organización de los textos literarios (van Peer, 1986). Las desviaciones pueden resultar de la violación de una regla lingüística, o de la clara infracción de un código cultural, o, dependiendo el contexto, pueden resultar de la *rareza* de algún elemento, una forma o contenido inesperado. En el paralelismo la opción repetida por el mismo elemento tiene también un efecto de rareza. El efecto en el lector es el de llamar la atención sobre el lenguaje, sobre las maneras de representar sentidos y de comunicar el contenido o el tema del texto en general.

Los estudios empíricos muestran que el carácter inesperado, discrepante, llamativo o incongruente de las opciones retóricas (lingüísticas, discursivas, gráficas) tienen un efecto lentificador en la recepción, el lector disminuye la velocidad de su lectura cuando está bajo la influencia de mecanismos *foregrounding* (Miall y Kuiken, 1994; Sopcak, 2007). Otros efectos estudiados se relacionan con una especial orientación hacia la estructura superficial del texto; van Peer (1990) encontró que la métrica (estructuración rítmica que se repite en la poesía), puede actuar como un mecanismo mnemónico para facilitar la memorización y la recuperación del lenguaje, y también puede operar

estéticamente aumentando las oportunidades para que el lector tenga una experiencia placentera.

La orientación hacia la estructura superficial en la lectura de textos literarios, narrativos o no narrativos, ha sido reportada por estudios en los que se evalúa la capacidad de los lectores para diferenciar entre segmentos del texto parafraseados de los segmentos citados (Long y Graesser, 1991); en los estudios en los que se compara entre géneros la capacidad para recuperar información literal (Hanauer, 1998); y en los estudios sobre las respuestas emotivas a textos literarios (Kneepkens y Zwaan, 1994).

Este resultado de representación de la superficie del texto también es llamativo en los estudios sobre los efectos de las relecturas (Dixon, Bortolossi, Twilley y Leung, 1993; Cupchik, Leonard, Axelrad y Kalin, 1998; Hakemulder, 2004). En estos trabajos la literariedad parece emerger a partir de las segundas lecturas cuando los lectores son capaces de hacer un mayor número de referencias a los aspectos formales, lo que apoyaría la idea de un avance de una lectura centrada en la comprensión de la historia a una que atiende a aspectos estilísticos y valorativos.

Otro resultado relevante se relaciona con que la respuesta de los lectores adultos a los mecanismos *foregrounding* es independiente de su conocimiento o competencia literaria y de sus intereses de lectura (van Peer, 1986, 2007; Miall y Kuiken, 1994). En estas investigaciones no se encontraron diferencias por competencia lectora para respuestas como la disminución de la velocidad de la lectura, las pausas atencionales y la identificación de segmentos del texto llamativos por la presencia de metáforas, o de paralelismos inusuales, o por el uso del ritmo o acentuación repetida, entre otros. Estos mismos estudios también han podido confirmar que la presencia de mecanismos *foregrounding* predice los tiempos de lectura y las puntuaciones sobre llamatividad y respuestas emotivas.

Como ya mencionamos al inicio del capítulo, también en los estudios sobre las respuestas de los niños a la lectura literaria se ha observado la capacidad de la audiencia infantil para atender y responder a los elementos literarios del texto. En los estudios didácticos se señala la capacidad infantil no sólo para reconocer elementos literarios sino también la capacidad para usarlos en su propia expresión oral y escrita (Philips, 1987; Dahl y Freppon, 1995; Lancia, 1997; Paquette, 2007; Pappas y Varela, 2009).

Este efecto, al igual que en los estudios con lectores adultos también se potencia en la condición de relectura o lecturas repetidas (Snow, 1983; Morrow, 2000).

### 2.3.2. Literariedad y libros de literatura infantil

Los conceptos presentados coinciden en revelar el carácter memorable de los textos literarios, ya sea por la diversidad de recursos a través de los cuáles ponen en primer plano sus opciones textuales o por su finalidad, capturar la atención sobre sí mismos, sobre los mundos que crean y los modos que utilizan para hacerlo. Esto pone de manifiesto que el lenguaje literario es un lenguaje memorable, un lenguaje susceptible de ser repetido *en las mismas palabras*. Entre la variedad de textos disponibles, los literarios tienen la propiedad del valor literal de muchas de sus opciones. Esta propiedad ayuda a explicar los aprendizajes infantiles, el gusto por las relecturas y por la apropiación de los textos en las mismas palabras. Se trata de apropiaciones importantes en un momento en que se están construyendo los repertorios lingüísticos para aprender a escribir textos.

De este modo, la noción de *foregrounding* resulta altamente explicativa para comprender los efectos que tienen sobre la recepción las opciones lingüísticas y discursivas de muchos de los libros de literatura infantil, que por tradición recurren de forma natural a los juegos del lenguaje, a la manipulación de los elementos y estructuras del lenguaje –sonoros, sintácticos, semánticos o discursivos–. En los libros infantiles esto se concreta en los paralelismos, las juxtaposiciones, las repeticiones, la asociación de palabras por semejanza o contraposición, los usos figurativos del lenguaje como en las metáforas, los chistes o los proverbios. La teoría del *foregrounding* explica que los lectores atienden de manera particular a estos recursos, de manera que constituyen dispositivos que capturan la atención de quién lee u oye, lo que permite su disfrute y valoración. Además, esta atención también puede llevar al análisis y comentario, esto es, a la extracción de las formas y usos del lenguaje y al metacomentario.

Por su cercanía con la tradición oral propia de la infancia, los libros infantiles dirigidos a los más pequeños son escenario de una variedad de manipulaciones de los elementos y estructuras del lenguaje. Entre los libros dirigidos a esta audiencia –entre 0 y 5 años– se encuentran los cancioneros, poemarios, cuentos en verso, historias basadas en estructuras encadenadas y repetitivas, el uso de retahílas, absurdos verbales, entre otros juegos del lenguaje.

Sin embargo, estas variaciones lingüísticas también pueden aparecer en los libros dirigidos a los niños que comienzan a leer, entre 6 y 8 años. En las ficciones dirigidas a esta audiencia se encuentran ejemplos de uso de proverbios, fórmulas mágicas, metáforas, chistes, desafíos verbales, parodias, entre otros. También las referencias intertextuales constituyen un rasgo distintivo.

No hay ficción sin dicción y las formas de decir y de escritura son tan relevantes en los libros infantiles como el contenido semántico que expresan. Como se ha planteado a través del capítulo constituyen ocasión y escenario para la atención, el análisis, el comentario y la apropiación.

Si bien la historia de la didáctica de la literatura para niños muestra que ha evolucionado de un modelo centrado exclusivamente en el aprendizaje del discurso oral y escrito, pasando por uno centrado en la apropiación de un patrimonio histórico nacional, a uno centrado en el desarrollo de la capacidad de comprensión (Colomer, 1996), las características de los actuales libros para niños llaman la atención sobre sus aspectos formales lo que resulta útil en la construcción de conocimientos sobre los textos. En algunos de estos libros además de la historia, el contenido o el mundo de ficción creado, las formas también adquieren protagonismo, salen del fondo narrativo y pueden ser atendidas en primer plano y, por tanto, ser ocasión de comentario y análisis.

#### **2.4. Materialidad y literariedad de los libros de literatura infantil en la enseñanza y el aprendizaje inicial de la escritura de textos**

En la presente investigación, la propiedad material y literaria de los libros de literatura infantil, caracterizada en los anteriores apartados, da soporte a las actividades de atención y memoria del lenguaje y lo escrito propias de la enseñanza y el aprendizaje inicial de la escritura de textos.

La diversidad de realizaciones gráficas y discursivas de los textos en los libros de literatura infantil puede aprovecharse en beneficio de la atención y el comentario del texto como texto. Como se ha planteado, estas realizaciones logran ponerse en primer plano para los lectores por el recurso a elementos o estructuras *defamiliarizantes* que causan sorpresa o extrañeza, o por el recurso a elementos o estructuras equivalentes que resultan llamativas por crear paralelismos en donde se esperaría la opción por la variedad.

El corpus de literatura disponible para niños ofrece incontables ejemplos de modos de manipulación y puesta en primer plano de las formas verbales y textuales. Los avances en diagramación e impresión han resultado en una variedad de usos del espacio y los elementos gráficos del texto. Los libros de literatura infantil actuales constituyen productos editoriales que incluyen una diversidad de géneros, formatos y funciones. Libros para jugar, libros de conocimiento y documentales, libros narrativos, con diferentes temas, formatos, estilos, eclécticos en sus referencias intertextuales que pueden incluir alusiones a la pintura, la fotografía, el cine, la música, la escultura (Marriot, 1998 en Silva-Díaz, 2005:37), y también alusión, citación o versificación de la propia tradición literaria, como lo hacen las versiones de los cuentos tradicionales o la referencia a personajes y elementos convencionalizados por la propia literatura infantil.

En la enseñanza y el aprendizaje inicial de la escritura de textos a partir de libros de literatura infantil, las propiedades materiales, de forma y formato, como las literarias, de desviación y paralelismo, pueden llegar a poner en primer plano los aspectos textuales del libro y, por consiguiente, llamar la atención sobre sí mismas, suscitar actividades de análisis y comentario en el contexto del aula y, de este modo, convertirse en aspectos imitables por parte de aprendices de la escritura de textos, en este caso, niños de los primeros cursos de Educación Primaria que escriben textos a semejanza de otros textos.

En resumen, al inicio del capítulo planteamos como insuficientes los argumentos con los que se han explicado las relaciones entre la literatura infantil y los aprendizajes infantiles sobre el lenguaje escrito y la escritura. La referida hipótesis de la inmersión letrada, abundante interacción con material escrito, aunque plantea que el contacto con libros y lectores familiariza al niño con los registros convencionales del lenguaje escrito y le ofrece la oportunidad de reconocer y de apropiarse de índices textuales, no explica los procedimientos de extracción y apropiación usados por los niños. Por tanto, quedaba abierta la cuestión sobre los modos en que lo literario resultaba significativo para las apropiaciones infantiles, esto es, cuáles eran los factores que explicaban la atención infantil a dichas estructuras y cómo se daba el proceso de extracción. En la presente investigación, los conceptos de materialidad y literariedad ofrecen una perspectiva que avanza en este sentido.



# **CAPÍTULO 3**

## **LA ESCRITURA DE TEXTOS COMO REESCRITURA: LOS TEXTOS RESULTANTES**

---





### 3.1. Introducción

Para la presente investigación la reescritura de textos constituye una de las principales estrategias de enseñanza y aprendizaje de la escritura de textos. Se trata de una actividad que da lugar a la opción por la unidad texto en la alfabetización inicial. Hemos señalado que la actividad de reescribir es una actividad orientada textualmente y de interfase entre la lectura, la oralidad y la escritura. En nuestro diseño la escritura de textos en situación de reescritura es la condición de producción de textos propuesta a los alumnos durante la intervención educativa. Esperamos que esta condición haga observable los aprendizajes que se realizan al resolver el problema de reproducir/escribir una unidad discursiva extensa como el texto.

Este capítulo comienza señalando el problema de los diversos significados que los términos *reescribir* y *reescritura* tienen en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. Luego explora principios teóricos que pueden explicar los efectos de la actividad de reescribir textos en la enseñanza y el aprendizaje alfabético inicial. Finalmente, presenta y discute el uso de la reescritura de textos como procedimiento de investigación en diferentes tradiciones empíricas.

### 3.2. Reescribir y reescritura

En el campo de la composición escrita y de la enseñanza de la escritura el término reescritura puede referir una serie de prácticas diferentes. Bessonant (2000) discute cuatro sentidos comunes del término reescribir:

- (1) Reescribir es escribir una segunda vez;
- (2) Reescribir es retomar una actividad de escritura que se suspendió momentáneamente;
- (3) Reescribir es reproducir alguna cosa que ya ha sido escrita por otro;
- (4) Reescribir es trabajar un texto escrito, transformándolo para mejorarlo.

Comenta Bessonant que por lo general cuando el profesor piensa en reescritura lo hace en el sentido de 3 (intertextualidad) y de 4 (trabajar sobre el texto); y por el contrario, el alumno piensa sobre todo en el sentido de 1 (repetición) y de 2 (retomar). De esta manera, cuando los estudiosos de la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje

escrito usan el término reescritura pueden referirse básicamente a dos procedimientos distintos: al sentido 4 como procedimiento de revisión usado en el proceso de composición de textos, o al sentido 3 como la actividad de escritura de un texto a partir y a semejanza de otro (Bessonnat, 2000). En el sentido 4, se trata por lo general de la actividad de reformulación que supone la revisión de borradores, en el que reescribir se aproxima a la actividad de corregir y/o mejorar un texto. En el sentido 3 tiene que ver con la consigna de hacer textos de imitación y se trata de una actividad de reproducción de un texto conocido. La presente investigación se interesa por esta última acepción de reescritura.

La escritura de imitación, el escribir a partir de y a la manera de un texto fuente (TF), ha sido una de las formas en las que se ha descrito la escritura literaria y su enseñanza (Houdart-Merot, 2004; Daunay, 2004; Dormoy, 2000; Tauveron, 2002), y también ha sido una de las tareas propuestas como actividad escolar para la enseñanza y el aprendizaje inicial de la escritura (Teberosky, 1993, 1995, 2001). Por otra parte, la reescritura de textos también ha servido como procedimiento de investigación en diferentes tradiciones empíricas (Teberosky, 1989, 1990, 1992; Teberosky y Sepúlveda, 2009; Ferreiro et al., 1996; Morrow, 1992; Morrow y Young, 1997; Morrow, Pressley, Smith y Smith, 1997; Puranick, Lombardino y Altman, 2007, 2008).

### **3.3. Reescritura, literatura y escritura de textos**

En la enseñanza de la literatura, la actividad de reescritura tiene una larga tradición. En este campo, la reescritura ha sido un modo de escribir textos y también de aprender a escribir (Dormoy, 2000). Según Houdart-Merot (2004) hasta el siglo XIX enseñar literatura equivalía a enseñar retórica, por tanto, la consigna para aprender a escribir literatura era la imitación de los antiguos, imitar era un medio para enriquecer la lengua y aprender de los autores célebres. Formaban parte de los procedimientos de creación literaria los ejercicios retóricos de la antigüedad que proponían, por ejemplo, parafrasear en prosa textos en verso, resumiéndolos o amplificándolos, transformándolos sin traicionar la idea inicial del poeta. La paráfrasis y la reformulación de los textos de otros constituía una herramienta de entrenamiento no sólo para debutantes sino también para los expertos (Daunay, 2004). Se trataba de reescrituras, de textos a semejanza pero diferentes del texto o textos fuente.

Houdart-Merot (2004) señala que en el siglo XIX con los movimientos románticos llegó la reivindicación de la originalidad. Un escritor romántico era el que rechazaba la imitación, no se escribe aquello que ya está escrito sino que se busca la inspiración, sostenía Victor Hugo. De esta manera, se reaccionaba contra la idea Renacentista de admiración e imitación de los antiguos. Sin embargo, según Houdart-Merot, el análisis de las creaciones tanto de los renacentistas como de los románticos puso de manifiesto que la idea de la obra como creación no modificó la realidad de las relaciones intertextuales: tanto los textos manifiestamente de imitación como aquellos originales recurrían a otros textos para apropiárselos y transformarlos. A pesar de los movimientos de ida y venida entre estos extremos, hoy se acepta que cada autor escribe a partir de sus lecturas y que, siguiendo los principios de dialogismo y polifonía de Bakhtine, es posible afirmar que reescribir es inherente a escribir como es inherente al discurso el hablar con las palabras de los demás.

Actualmente en la enseñanza literaria se entiende que en el aprendizaje lo que está en juego no es sólo el poder creativo e imaginativo del alumno, sino también su capacidad para apropiarse de las lecturas y transformarlas, esto es, de usarlas para escribir (Tauveron, 2002; Houdart-Merot, 2004). La situación de reescritura coloca al alumno en la postura de autor, de crítico, de comentarista, etc., posturas tan variadas como los procedimientos a través de los cuales se pueden usar o retomar textos para producir uno nuevo.

### 3.3.1. Las relaciones entre textos

La historia de la práctica de la reescritura en la escritura literaria y en la enseñanza de la literatura pone de relieve la naturaleza intertextual de los textos y nos lleva a considerar uno de los análisis más aceptados al respecto, el presentado por Gérard Genette en su obra *Palimpsestos, la literatura de segundo grado*. En esta obra, Genette (1982/1989) desarrolló la noción de *trascendencia textual* con la que describe las formas que ponen en relación, secreta o manifiesta, un texto con otros. Según Genette existen cinco tipos de relaciones transtextuales: la intertextualidad, la paratextualidad, la metatextualidad, la architextualidad y la hipertextualidad.

- La intertextualidad es la relación de co-presencia textual, es decir, la presencia de un texto dentro de otro. Son ejemplos de intertextualidad la citación, el plagio y la alusión.
- La paratextualidad describe los textos o elementos textuales –título, prefacio, agradecimientos, índice, etc. – que proporcionan al texto un entorno y que actúan sobre el lector, por lo general, permitiéndole hacer anticipaciones y predicciones sobre el texto.
- La metatextualidad es la relación que une los textos por comentario, la crítica es por excelencia un metatexto.
- La architextualidad define un texto por sus cualidades genéricas o de género literario, la novela policíaca es un ejemplo.
- La hipertextualidad señala toda relación que une un texto B (que Genette denomina hipertexto) a un texto anterior A (que denomina hipotexto), de una manera que no es la de comentario ni la de citación. Se trata de un texto derivado de otro texto preexistente. El hipertexto evoca, de manera más o menos manifiesta, el hipotexto sin hablar sobre él o citarlo.

Esta última noción de hipertextualidad resulta de especial interés para la presente investigación puesto que incluye la reformulación de un texto fuente bajo diversas formas. Genette (1982) señala que de esta relación hipertextual resultan textos por transformación simple (a los que denomina por transformación) o por transformación indirecta (que denomina por imitación). En la clasificación de Genette son ejemplos de hipertextos los textos de imitación, las parodias, las adaptaciones. En la parodia, la hipertextualidad consiste en la transformación por imitación y deformación de un texto con una intención irónica o satírica; en las adaptaciones se transforma y se simplifica un texto con el objetivo de hacerlo accesible a otros públicos.

Señala Genette que para transformar un texto puede bastar con un gesto simple y mecánico (la sustitución, omisión o adición de una letra, palabra o fragmento), pero para imitarlo hace falta necesariamente adquirir un conocimiento, tener una representación de los aspectos del texto que se deciden imitar.

L'imitation est sans doute elle aussi une transformation, mais d'un procédé plus complexe, car –pour le dire ici d'une manière encore très sommaire– il exige la constitution préalable d'un modèle de compétence générique... Ce modèle constitue donc, entre le texte imité et le texte imitatif, une étape et une médiation indispensable, que l'on ne retrouve pas dans la transformation simple ou directe. (Genette, 1982:14)

De esta manera, Genette confiere a la escritura de imitación, al escribir a partir o a la manera de un texto fuente, un grado de complejidad que pasa por la identificación y apropiación de aspectos de la estructura o del contenido del texto fuente. Se trata de un nivel de análisis de la obra u obras fuentes que resulta en la composición de otro texto. Algunos hipertextos pueden decir de otra manera lo mismo que el texto fuente o decir de forma parecida otra cosa.

Aunque se refieran al lector-escritor normativo (adulto) estas aportaciones de la teoría literaria y de la didáctica de la literatura pueden resultar relevantes para explorar los efectos de esta misma condición de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje inicial del lenguaje escrito. En el caso de las reescrituras realizadas por niños durante sus primeros años de escolaridad básica podemos preguntarnos ¿en qué consisten sus reescrituras? Si las reescrituras son textos semejantes y diferentes del texto fuente ¿en qué consiste la relación entre texto fuente y texto reescrito? ¿Al reescribir un texto el niño lo reproduce, reformula, recuenta, resume, comenta? ¿Estas actividades facilitan el aprendizaje de la escritura de textos? Y si es así, ¿cómo?

### **3.4. Reescritura y la enseñanza y el aprendizaje inicial del lenguaje escrito**

Varias razones han justificado la incorporación de la actividad de reescritura de textos en la enseñanza y el aprendizaje inicial del lenguaje escrito. Como se presentó en la introducción del presente informe, la concepción constructivista pone de relieve que el desarrollo de competencias en lectura y escritura está estrechamente vinculado a las interacciones con objetos textuales y a las actividades guiadas de comprensión y producción de textos. La reescritura es una de estas actividades de producción.

Si bien la tarea que se le propone al niño es la de reproducir o repetir un texto fuente<sup>8</sup>, los textos que resultan no equivalen a copias; por esto, el texto fuente es considerado un modelo generativo para la producción de textos propios (Teberosky, 2003).

La re-escritura es una imitación de modelos que comporta un procedimiento de adhesión a la forma en que la información del texto está presentada. Tal adhesión trae consigo el respeto a la organización y a las estructuras textuales y genéricas del texto-modelo. (Teberosky, 2003:115)

Esta propuesta de reproducción/imitación de textos fuente o modelo se fundamenta en la capacidad infantil para reproducir discursos de maneras más o menos aproximadas. Teberosky (1993) señaló que, como actividad lingüística, la reescritura supone además citación o parafraseo de las palabras del lenguaje que se escribe, de *las mismas palabras* y, por esto, constituye una actividad que propicia la adhesión a elementos textuales. Para Teberosky, la reescritura permite ir más allá de la interpretación del texto y ayuda a que el niño atienda a las formas de producción del lenguaje escrito; y como actividad pedagógica, considera que la reescritura supone el contacto con objetos textuales y la lectura, ambas condiciones esenciales para el desarrollo lector y escritor. La lectura, autónoma o a través de la voz de otros, deviene una actividad estrechamente vinculada con la producción de textos, puesto que se lee para escribir (Teberosky, 1995).

Como se ha venido planteado en el presente trabajo, la investigación psicolingüística ha puesto de manifiesto que desde temprano los niños tienen la capacidad de reconocer y reproducir el lenguaje propio de los libros y los textos, por ejemplo, cuando un niño dicta un texto al adulto para ser escrito o cuando lo escribe por sí mismo usa formas de organización que se alejan de los usos hablados del lenguaje. Por tanto, es capaz de producir un texto conectado, utilizar lenguaje formulario, usar tiempos verbales especiales y de evitar el uso de formas redundantes (Blanche-Benveniste, 1982). Los niños que interactúan con textos y que participan de actividades guiadas de comprensión y producción de textos se apropian de las formas de organización del lenguaje que se escribe. Este fenómeno también ha sido descrito como

---

<sup>8</sup> Los textos analizados en este trabajo responde a la consigna “intentar repetir el cuento tal como está escrito, con las palabras del libro”. (Teberosky, 1993: 102)

la adquisición de aspectos letrados del lenguaje (Greenhalgh y Strong, 2001; Watson, 1989, 1996) e incluye el uso de conjunciones, la producción de frases nominales elaboradas, el uso de adverbios y de verbos mentales y de discurso, entre otros.

De esta manera, la incorporación de la reescritura como procedimiento de enseñanza y aprendizaje inicial del lenguaje escrito y la escritura de textos encuentra justificación en: a) la capacidad infantil de reproducir discursos; b) la posibilidad de adquirir aspectos letrados del lenguaje a consecuencia del contacto con los textos escritos; c) el efecto de atención al lenguaje desencadenado por una actividad que permite ir más allá de la interpretación del texto y que incluye operaciones lingüísticas como la citación y la paráfrasis; y d) porque asegura en la enseñanza el estrecho vínculo entre las actividades de hablar sobre (oralidad), de leer y la de escribir y, de esta manera, la importancia de la relación entre los textos que se enseñan (*input*) y de los textos que los niños producen/aprenden (*output*).

En síntesis, retomando las aportaciones tanto desde la perspectiva literaria como desde la perspectiva de la alfabetización, encontramos que la reescritura como texto realizado a partir de otro texto (fuente) puede resultar de procedimientos de producción y consignas de enseñanza diferentes. Para esta investigación son de especial interés los textos que pueden resultar de la consigna de escritura de textos de imitación, a partir o a semejanza de un texto fuente, y aquellos que pueden resultar de la consigna de escritura de reproducción, a partir de la recuperación de la representación de un texto para escribirlo de nuevo. En la condición de imitación quien reescribe selecciona el aspecto a imitar, las opciones incluyen tanto imitar aspectos de estilo o forma como algún aspecto del contenido. Esta imitación resulta en la reformulación o transformación del texto fuente. En la condición de reproducción, el escritor selecciona procedimientos que le ayuden a la conservación de la forma y el contenido como la citación o la paráfrasis. En las dos condiciones el texto reescrito es un texto diferente del texto fuente y a la vez guarda una relación de identidad o equivalencia con el mismo.

Hemos reflexionado sobre el tipo de relación entre texto fuente y texto reescrito (diferentes grados de equivalencia) y sobre los procedimientos a través de los cuales se realizan las reescrituras (reformulación, citación, paráfrasis); pero aún es necesario profundizar en los modos en que estos procedimientos ayudan a la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito. Además, como se ha puesto de manifiesto, la acepción

de reescritura que interesa a la presente investigación puede responder a diferentes consignas de producción, es necesario considerar las implicaciones de cada una (las de la consigna de imitación/transformación y las de la consigna de reproducción de un texto fuente).

### **3.5. Procedimientos de equivalencia en la reescritura de textos**

Hemos planteado que entre el texto fuente (TF) y el texto reescrito (TR) existe una relación de equivalencia que puede ser de diferentes grados y referirse a diferentes aspectos. Si consideramos reescrituras que responden a la consigna de reproducción de un texto fuente podemos establecer que entre el TF y el TR existirá una equivalencia semántica: para reconocer en el TR al TF será necesario que el TR reproduzca en algún grado los contenidos del TF. En cambio, en las reescrituras que responden a la consigna de transformación/imitación de un texto fuente es posible que la equivalencia corresponda a la identidad de las formas, o del estilo, o del formato, o de la tipografía o cualquier otro aspecto que caracterice el texto fuente y sea objeto de imitación en la producción del nuevo texto.

Sin embargo, en estos dos tipos de reescritura las equivalencias pueden ser reconocidas por el uso de las mismas palabras o de otras equivalentes a las del texto fuente. Esto se debe a que en los dos se activan los mismos mecanismos de reproducción del lenguaje que incluyen la reformulación, la citación, la paráfrasis, el comentario, el resumen, entre otros. Se trata de operaciones lingüísticas que tienen en común constituir verdaderos mecanismos de aprendizaje del lenguaje.

#### **3.5.1. Reproducción del lenguaje y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje**

La lingüística, la sociolingüística y, más recientemente, la pragmática se han encargado del estudio de las formas en que se reproduce el lenguaje o se vuelve sobre palabras ya dichas. La lengua dispone de mecanismos que permiten citar de forma directa o indirecta enunciados o actos comunicativos anteriores o posibles. Las operaciones usadas para reproducir o representar el lenguaje pueden ser más o menos miméticas, como en la repetición o la citación del mismo, o más o menos parafrásticas, como en la reformulación o el comentario (Reyes, 2002).



Estas actividades parecen ocupar un porcentaje importante de las interacciones comunicativas. En los estudios sobre socialización lingüística temprana se ha encontrado que hablar sobre eventos comunicativos pasados – lo que denominan habla reportada o discurso reproducido– es una de las actividades más recurrentes en las conversaciones con niños pequeños (Aukrust, 2001; Ely, Gleason, Narismhan, y McCabe, 1995; Ely, Gleason, MacGibbon, y Zaretsky, 2001). Estos estudios han señalado que las referencias al lenguaje y sus usos ayudan no sólo al aprendizaje del lenguaje, sino también a su conceptualización aún antes de la escolaridad.

Además de la referencia explícita a través de citación o comentario, el lenguaje también se reproduce a través de la reformulación. Este procedimiento lingüístico ha sido definido como todo proceso de repetición de un enunciado o discurso anterior que mantiene una parte invariante y una parte variante (Martinot, 2000, 2003). Frecuente en el discurso oral, en la interacción entre adultos y entre adultos y niños, sirve para diferentes propósitos comunicativos, entre ellos, corregir, confirmar, extender, ampliar, dar relevancia, etc. Martinot (2003) propone considerar la reformulación no sólo en su valor descriptivo de los modos de producción de discurso de adultos y niños, sino también su valor de mecanismo de adquisición del lenguaje.

Un aspecto relevante de este conjunto de trabajos es la categorización de un tipo de operaciones de reproducción del lenguaje como operaciones reflexivas. En ellas el lenguaje está en mención y, por lo general, acompañado de metalenguaje. Por ejemplo, en el caso de las citas directas, el lenguaje citado es sacado de su contexto de enunciación original y mencionado en otro tiempo y con otra finalidad. Además, supondrá el uso de verbos de discurso como *dijo*, *comentó*, *preguntó*, etc.

La actividad de reescritura o escritura de textos a partir de otros textos no sólo constituye una actividad de reproducción del lenguaje, sino que además puede dar lugar a la variedad de procedimientos de reproducción mencionados: citación, repetición, reformulación, paráfrasis, comentarios; por consiguiente, se beneficia y promueve las operaciones propias de la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje.

### **3.6. La reescritura como procedimiento de investigación en ciencias del lenguaje**

La reescritura de textos también ha constituido un procedimiento de investigación para

la obtención de datos o muestras representativas de lenguaje. Diferentes tradiciones empíricas le han atribuido funciones distintas. De esta manera, a partir de reescrituras, algunos estudios han valorado el conocimiento lingüístico, la memoria y la capacidad de recuperar información, la competencia escrita, la comprensión lectora o la competencia narrativa, entre otros.

Ante las preguntas ¿de qué tipo de conocimiento son muestras representativas las reescrituras? o ¿sobre qué informan las reescrituras? podríamos agrupar las respuestas entre aquellos que las usan para obtener datos sobre la comprensión (del lenguaje o lectora), los que las utilizan para obtener datos sobre las competencias de producción (del lenguaje o de la escritura) y los que obtienen información a través de ellas sobre el aprendizaje del lenguaje escrito.

### 3.6.1. La reescritura como procedimiento para valorar la comprensión

El vínculo entre reescritura y comprensión de lectura tiene por eslabón el uso y estudio de la actividad de recuento oral para evaluar la comprensión de un texto leído. En este campo el trabajo de Linda Gambrell (1985, 1991) y de Lesley Mandel Morrow (1985, 1997) ha puesto de manifiesto que la actividad de recontar textos leídos no sólo constituye una buena tarea para valorar la comprensión, sino también para mejorarla. Sus trabajos sobre los efectos de la práctica repetida del recuento han mostrado que el recuento de textos es mejor que otras actividades para el desarrollo de la comprensión, como por ejemplo en el caso de la reilustración (Gambrell, 1985) o de la tarea de responder a preguntas literales o inferenciales (Gambrell, 1991). Para Gambrell, el recuento es una actividad basada textualmente que implica la reconstrucción personal del texto y que ofrece información sobre la capacidad del lector para atender al texto y reconstruirlo, organizando la información y estableciendo las relaciones adecuadas, por tanto, constituye una buena medida de la comprensión y de la lectura.

En este caso, las reescrituras son muestras de la capacidad para recontar por escrito y son analizadas utilizando las mismas categorías usadas para valorar recuentos orales. Al tratarse de textos narrativos, evalúan la presencia o ausencia de los elementos de la gramática de la historia –escenario, personajes, conflicto, resolución– y la capacidad para establecer relaciones y presentar ordenadamente los eventos (Morrow, 1992; Morrow y Young, 1997; Morrow et al., 1997).

### 3.6.2. La reescritura como procedimiento para valorar la producción

La reescritura de textos también ha sido considerada muestra representativa de las capacidades de producción de lenguaje y de lenguaje escrito. Encontramos el recurso a la reescritura para la conformación de corpus de escrituras infantiles en los estudios sobre alfabetización inicial (Tolchinsky, 1990, 1992; Ferreiro et al., 1996) y también en estudios sobre evaluación del lenguaje escrito en poblaciones con dificultades de aprendizaje o del lenguaje (Puranick et al., 2007, 2008).

En los estudios de Tolchinsky (1990, 1992) la reescritura de textos narrativos se define como una situación de elicitación de textos a través de la reproducción de relatos por escrito. En estas investigaciones la reescritura sirvió para obtener muestras de la competencia narrativa de niños entre 5 y 7 años. El procedimiento en estos trabajos consistió en leer el texto fuente a los niños, comentarlo y, aproximadamente una semana después, pedirles que lo escribieran; en las dos investigaciones el texto fuente fue el cuento tradicional de *Hansel y Gretel*. El interés de estos trabajos consistió en poner en evidencia la organización sintáctica de los textos y su relación con funciones y contrastes propios de los textos narrativos. Entre las categorías de análisis se incluyó la atención al contenido del relato y a una serie de dualidades que caracterizan el modo narrativo: la del plano de la historia y del discurso, la de la presencia/ausencia del narrador, la de la acción y el de los mundos mentales, los afectos e intenciones de los personajes, y la del relato explícito y del conocimiento del lector oyente.

Por otra parte, el trabajo de Ferreiro et al. (1996) justifica su opción por la escritura de una historia conocida, en este caso el cuento tradicional de *La Caperucita Roja*, por dos razones principalmente. Por un lado, la necesidad de obtener datos comparables en diferentes contextos culturales, y la historia de *La Caperucita Roja* constituía un texto de suficiente divulgación en los países en los que se obtendrían los datos. Por otra parte, para disminuir la carga cognitiva propia de la invención de una historia y facilitar la atención de los niños a las decisiones de escritura, léxicas, sintácticas, ortográficas, de disposición del texto, entre otras. Aunque en la situación experimental no presentaron un texto modelo, se puede considerar que al responder a la tarea de escribir el cuento de *La Caperucita Roja*, el niño reescribe un texto conocido.

El corpus de escrituras infantiles obtenidas en esta investigación sirvió para el estudio de los procedimientos utilizados por niños de diferentes edades, lenguas y

condiciones sociales; procedimientos tales como segmentar palabras, analizar la construcción de conocimiento gráfico y ortográfico, observar las relaciones entre puntuación y organización textual, entre otros. En este caso las reescrituras constituyeron muestras representativas sobre lo que un niño es capaz de escribir y, por tanto, informaron a los investigadores sobre su conocimiento del lenguaje escrito y de la escritura de textos.

Finalmente, en el campo de las dificultades de aprendizaje, Puranick et al. (2007, 2008) han valorado si la reescritura de textos constituye un procedimiento sensible a las dificultades de producción del lenguaje escrito en población con problemas de lenguaje. Utilizando medidas microestructurales –como la riqueza léxica, la complejidad sintáctica y la ortografía– han establecido que si bien no se encuentran diferencias estadísticamente significativas en todas las medidas, sí que ofrecen información sobre los cambios en la producción de lenguaje escrito a través de los grados escolares y ayudan en la caracterización de las necesidades de poblaciones con dificultades del lenguaje y de aprendizaje. Por esta razón, señalan que la reescritura de textos constituye un procedimiento apropiado para obtener información sobre las competencias escritas.

### 3.6.3. La reescritura como procedimiento para valorar la apropiación del lenguaje escrito

En los trabajos de Teberosky (1989, 1990, 1992) la reescritura de textos se presenta como una situación que en el ámbito escolar facilita la producción/apropiación de lenguaje escrito y permite la obtención de textos escritos. De este modo, en estas investigaciones la situación de reescritura formaba parte de secuencias didácticas de enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito que dieron lugar a la conformación de corpus de textos escritos.

Los corpus obtenidos de textos narrativos, específicamente reescritura de cuentos tradicionales (Teberosky, 1989) y de textos informativos (Teberosky, 1990, 1992), específicamente reescritura de noticias de actualidad, fueron analizados desde una perspectiva lingüística; a través de la metodología de análisis del *Groupe Aixois de Recherche en Syntaxe* (1983 en Teberosky, 1989) los textos fueron transcritos y

analizados en “*grilles*”<sup>9</sup>. Esta representación gráfica facilitó la descripción lingüística de los textos con especial atención a la caracterización del uso de los verbos y, también, a los mecanismos más usados para hacer avanzar el texto, entre los que se documentó, para el caso de narraciones infantiles, el recurso a repeticiones y simetrías (Teberosky, 1989).

Como procedimiento de investigación, la reescritura, en el caso del estudio de los textos narrativos (Teberosky, 1989), sirvió para la obtención de muestras de escritura de textos, en las cuales fue posible estudiar el conocimiento sobre el lenguaje que se escribe de niños entre 5 y 9 años. En cambio, en los trabajos sobre textos informativos (Teberosky, 1990, 1992), las reescrituras no sólo sirvieron a la investigación como modos de producción para la obtención de muestras de lenguaje escrito, sino que a la vez constituyeron situaciones de producción a estudiar. Además, una de las razones que justificó la opción por el procedimiento de reescritura fue la posibilidad en el análisis de comparar los textos producidos entre sí y con sus correspondientes textos modelo o fuente.

En el primero de estos trabajos (Teberosky, 1990) la reescritura sirvió como procedimiento para estudiar la capacidad de niños y adultos en proceso de alfabetización para reproducir las particularidades lingüísticas y estructurales de textos periodísticos. En el caso de los niños, Teberosky encontró que la estrategia de reescritura usada fue la citación del texto fuente, mientras los adultos optaron, en mayor medida, por el comentario y la expresión de la propia opinión sobre el contenido del texto a reproducir. Esta diferencia hizo evidente que la tarea de reescribir textos exigía distanciamiento, centración y trabajo sobre el texto y no a partir del texto, como en el caso de las adultas. Estas exigencias de la tarea resultaron más fáciles de realizar para los niños que para las adultas en proceso de alfabetización.

Los resultados de otro trabajo (Teberosky, 1992) avanzaron en esta cuestión. El análisis de un corpus de reescrituras de textos informativos realizadas por adultas en proceso de alfabetización mostró que las estrategias de reescritura utilizadas por las adultas variaban en función de las características del texto fuente. En esta investigación

---

<sup>9</sup> Modo de transcripción de los textos en estrofas que sigue un análisis sintáctico y que explota la disposición del texto en los ejes horizontal y vertical. En el eje horizontal admite un solo verbo constructor por línea y en el eje vertical los elementos ocupan el mismo emplazamiento sintáctico. Por consiguiente, esta representación del texto permite un análisis sintagmático y paradigmático del mismo (Teberosky, 1989).

los textos reescritos se correspondían a siete textos fuente diferentes. De este modo, encontraron que reescrituras *tipo comentario* fueron desencadenadas por textos en los que el tópico y la estructura (informativo-polémicos) se relacionaban con la experiencia personal de las alumnas, lo que las llevaba a la expresión de la propia opinión. Las reescrituras *tipo reproducción del texto fuente* fueron encontradas en relación a textos fuente informativo-descriptivos caracterizados por la ausencia de verbos de opinión, de modalidades evaluativas y en los que los tópicos se correspondían con descripciones técnicas, aspectos que restringieron la posibilidad de comentario.

En resumen, el conjunto de estudios a los que nos hemos referido para analizar la reescritura como procedimiento de investigación nos permite identificar dos valores asignados por la comunidad académica a la reescritura. El primero, agrupa las investigaciones presentadas en los apartados 3.6.1 y 3.6.2. En estas investigaciones la reescritura de textos es una actividad puntual de recogida de datos y funciona principalmente como tarea para inducir la escritura de textos (Morrow, 1985, 1992; Morrow y Young, 1997; Morrow et al., 1997; Tolchinsky, 1990, 1992; Ferreiro et al., 1996; Puranick et al., 2007, 2008). Los textos obtenidos a través de este procedimiento constituyen datos que pueden informar al investigador sobre diferentes conocimientos y competencias de los participantes a nivel discursivo, entre los que se incluyen: el desarrollo del lenguaje, la comprensión y uso de vocabulario, de estructuras sintácticas, el conocimiento sobre los esquemas de organización de la información según el género discursivo, el conocimiento del sistema de escritura, etc. En este caso, los datos obtenidos a través de la actividad de reescritura son datos con valor lingüístico y psicológico.

El segundo valor agrupa los trabajos de Ana Teberosky (1989, 1990, 1992), en los que la actividad de reescribir es definida como actividad de apropiación del lenguaje escrito y el producto de dicha actividad como una muestra de la apropiación. En estos estudios las reescrituras constituyen un dato sobre procesos de enseñanza y aprendizaje. De hecho, en estas investigaciones la reescritura siempre formó parte de secuencias didácticas de alfabetización.

En la mayoría de los trabajos analizados en este apartado, la condición de producción de los textos infantiles viene dada por el conocimiento de un texto fuente. En algunos de estos estudios el texto fuente proviene de obras de literatura infantil; sin

embargo, no se realiza referencia alguna sobre la mayor o menor influencia que este factor pueda tener sobre los textos resultantes o reescritos por los niños. Predomina la alusión al carácter narrativo de los mismos y, por otra parte, se enfatiza que la condición libera recursos cognitivos para la tarea de escribir, recursos que no estarían disponibles si se tratará de una tarea de composición escrita en la que quien escribe debe generar y organizar el contenido del texto.

### 3.7. Conclusión

A partir de la elaboración realizada en este capítulo es posible intentar formular una definición operativa de reescritura para la presente investigación y señalar, en resumen, los argumentos que pueden explicar por qué la escritura de textos en situación de reescritura constituye un procedimiento de enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito.

La reescritura es a la vez un producto textual y una actividad de producción de textos. Como producto se trata de un texto que responde a la fórmula ( $B = A$ ), dónde A es un texto fuente definido y B una actualización de A que puede responder a la consigna general de imitación, transformación o reproducción de un texto. Como actividad, la reescritura lleva a la producción de lenguaje y texto escrito a partir de una fuente definida (uno o varios textos fuente) y a través de diversos procedimientos de reproducción del lenguaje como la citación, la paráfrasis, la reformulación, la repetición, el resumen, el comentario, etc.

Al menos tres aspectos pueden explicar por qué constituye un procedimiento útil para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito:

1. La reescritura de textos es una actividad que supone la recepción de un texto, leer o escuchar una lectura. Este aspecto asegura una entrada textual, es decir, el contacto e interacción con material escrito. Además, pone de relieve la naturaleza integrada de las actividades de lectura y de escritura.
2. La reescritura es una actividad que pone en marcha un conjunto de procedimientos lingüísticos de apropiación del lenguaje. Se trata de procedimientos a través de los cuáles se busca establecer una identidad entre textos ( $B = A$ ) donde B es el texto producido/reescrito y A el texto fuente. Los procedimientos lingüísticos usados para establecer esta identidad o equivalencia se ubican en un continuo que abarca realizaciones más o menos miméticas o

parafrásticas. En un extremo se encontraría la apropiación y uso de las mismas palabras y en el otro la apropiación por reformulación.

3. La reescritura es una actividad de producción material. Este aspecto pone de relieve el producto y los efectos de materializar y fijar lenguaje, entre ellos: esfuerzo, atención a la forma, organización, integración y recuperación de contenido distribuido entre la memoria del texto tanto de los aspectos macro como microestructurales.



# **CAPÍTULO 4**

## **EL DISEÑO**

---



#### 4.1. Síntesis de los principales supuestos teóricos y preguntas de investigación

El propósito general de la presente investigación es comprender el aprendizaje inicial de la escritura de la unidad texto en la situación escolar de producción de textos a partir de la lectura y comentario de libros de literatura infantil, durante los primeros cursos de Educación Primaria. Nuestra hipótesis central es que la actividad de reescribir y, en particular, de reescribir textos procedentes de libros de literatura infantil, constituye un potente instrumento para la enseñanza y el aprendizaje inicial de la escritura de la unidad texto.

En los anteriores capítulos hemos desarrollado argumentos a favor de la hipótesis central de este estudio y hemos ido formulando las cuestiones que motivan nuestra indagación empírica. A manera de síntesis, resumiremos estos argumentos en tres supuestos, retomaremos las preguntas de investigación formuladas y añadiremos otras que también orientan nuestras decisiones de análisis y la comprensión de los datos obtenidos.

- 1) *La escritura de la unidad texto se aprende participando en actividades basadas en textos, actividades de interfase entre oralidad, lectura y escritura.* En nuestro marco teórico acudimos a la historia de la escritura y de los libros para señalar el impacto que tuvieron los progresivos cambios en las prácticas de lectura y de escritura sobre el conocimiento del lenguaje y de las mejores maneras de representarlo por escrito. La historia de la escritura nos enseña que en la interacción con los textos, y en el intento de resolver los problemas que su uso planteaba, se desarrollaron potentes instrumentos para hacerlos más efectivos, para hacerlos legibles, descifrables. Los niños enfrentan problemas similares en el aprendizaje de la escritura de textos; aunque no tienen la necesidad de inventar las convenciones, tienen que descubrirlas, aprenderlas a ver, diferenciarlas del conjunto de marcas gráficas de los textos y apropiarse de sus funciones para usarlas en sus propias producciones escritas. Estos aprendizajes pueden ser construidos en la interacción con los textos, atendiendo a los textos como tales.

En relación a este supuesto, y en las condiciones de enseñanza aquí descritas, nos preguntamos si las reescrituras que realizan los niños ofrecen evidencias sobre el proceso de apropiación de las convenciones gráficas y discursivas que caracterizan la escritura de la unidad texto; y siendo así, cómo se relacionaría dicha apropiación con las condiciones de la enseñanza.

- 2) *Los libros de literatura infantil pueden actuar sobre la atención de los alumnos hacia el lenguaje y su escritura.* Hemos acudido a una tradición de estudio de la lectura literaria para profundizar en los modos en que los libros de literatura infantil pueden impactar la enseñanza y el aprendizaje inicial de la escritura de textos. Esta tradición sostiene que el texto literario tiene la cualidad de llamar la atención sobre sí mismo, sobre sus opciones gráficas y discursivas, y de constituir un lenguaje memorable. Hemos planteado que estas cualidades pueden ser útiles para la enseñanza y el aprendizaje inicial de la escritura de textos porque, por una parte, la cualidad de *llamar la atención sobre sí mismo* puede aumentar las posibilidades para que maestra y niños refieran (citen, aíslen) y comenten (analicen, comparen) elementos textuales y sus funciones; y, por otra parte, porque la cualidad de *constituir un lenguaje memorable* puede facilitar la apropiación del lenguaje que se escribe.

En relación a cada una de estas cualidades nos preguntamos si las reescrituras infantiles ofrecen evidencias sobre el efecto de atención al lenguaje que tienen los textos literarios: ¿es posible identificar en las reescrituras de los niños cuáles fueron los elementos textuales que recibieron mayor atención durante la lectura y comentario de los libros de literatura infantil? ¿Hay evidencias del carácter memorable de los textos literarios en las reescrituras infantiles?

- 3) *La actividad de reescritura de textos promueve el aprendizaje del lenguaje y su escritura al desplegar diversos procedimientos de apropiación del lenguaje.* En el marco teórico hemos analizado la actividad de reescribir recurriendo a explicaciones de diversas áreas, en particular a la didáctica de la enseñanza de la escritura literaria y a los estudios psicolingüísticos sobre la adquisición del lenguaje. Este análisis nos permitió señalar que la reescritura lleva a la producción de texto a partir de una fuente definida (uno o varios textos fuente) y que esta producción resulta de diversos procedimientos de reproducción del lenguaje como la citación, la paráfrasis, la reformulación, el comentario, entre

otros. Además, hemos señalado que estos procedimientos constituyen potentes mecanismos de aprendizaje del lenguaje.

En relación a este supuesto nos preguntamos ¿cuáles son los procedimientos utilizados por los niños para reproducir los textos fuente? ¿Habrá cambios en el recurso a dichos procedimientos a través del tiempo? Y si es así, ¿cómo podemos ofrecer una explicación de dichos cambios?

En conjunto, estas razones orientan nuestro interés general por describir los aprendizajes infantiles sobre la escritura de la unidad texto en la condición de reescritura de textos procedentes de la lectura y comentario de libros de literatura infantil. Antes de concretar este interés en la formulación de objetivos de investigación es necesario recuperar otro supuesto, expuesto en el anterior capítulo, que preside nuestro trabajo empírico. Siguiendo la tradición empírica y conceptual de investigaciones anteriores (Teberosky, 1989, 1990, 1992, 1993) entendemos que la escritura de textos en situación de reescritura constituye en sí misma una actividad de aprendizaje, y que el resultado de dicha actividad puede ofrecernos información tanto de la capacidad de producción textual de los niños como sobre las situaciones de enseñanza y aprendizaje en las que dichos textos se producen.

#### **4.2. Objetivos de la investigación**

El objetivo general de esta investigación es describir los aprendizajes sobre la escritura de la unidad texto que tienen lugar, durante los primeros cursos de Primero, Segundo y Tercero de Primaria, en el contexto de prácticas educativas que priorizan la escritura de textos a partir de la lectura y el comentario de libros de literatura infantil; se trata de reescrituras que resultan del intento de reproducir textos (fuente).

Para abordar este objetivo general de descripción de los aprendizajes iniciales sobre la escritura de la unidad texto, y con relación a los supuestos y las preguntas de investigación expuestas en el punto anterior, formulamos los siguientes objetivos específicos:

- 1) Identificar y describir cambios producidos por los niños en los textos escritos que constituyan evidencias de los aprendizajes sobre la escritura de la unidad

texto, cambios contruidos en respuesta a la actividad de reescritura de libros de literatura infantil leídos y comentados en el aula de clase.

- 2) Identificar y describir en las reescrituras infantiles los elementos textuales (de los textos fuente) que lograron ponerse en primer plano durante las actividades de enseñanza realizadas en torno a la lectura, comentario y reescritura de textos de libros de literatura infantil.
- 3) Identificar y describir en los textos escritos por los niños los cambios relativos a los procedimientos de reproducción del lenguaje utilizados para reescribir los textos fuente.

#### **4.3. Enfoque metodológico**

En el presente apartado se exponen el conjunto de opciones metodológicas adoptadas en el diseño de esta investigación. En primer lugar, la presente investigación se define como un estudio longitudinal, de observación del aprendizaje de la escritura de la unidad texto de un mismo grupo de niños durante un periodo de tiempo extenso: los primeros tres cursos de Educación Primaria. Este carácter longitudinal se concretó en el registro continuo de las producciones escritas de los aprendices y de las condiciones en que dichos textos se realizaron.

En segundo lugar, para atender al objetivo de estudiar el aprendizaje de la escritura de textos en unas determinadas prácticas de alfabetización, este trabajo optó por un diseño de intervención que nos permitiera crear las condiciones en las que dicho fenómeno pudiera ser observable. No obstante, se trata de un estudio de intervención sin grupo control, en este sentido un estudio no experimental. Nuestro interés principal fue el seguimiento de la trayectoria de aprendizaje de un grupo determinado de alumnos que participaron en unas determinadas prácticas de alfabetización inicial. Como explicaremos en detalle más adelante, en esta investigación la intervención se concretó en el desarrollo de un proyecto de innovación de las prácticas de alfabetización en una clase de lengua de una escuela pública de la ciudad de Barcelona. Este proyecto promovió las condiciones educativas necesarias para la realización del estudio.

En un metanálisis sobre tipos de estudios longitudinales en educación, Tytler (2009) explica que la opción metodológica de estudio longitudinal de intervención, sin

grupo control, también ha resultado efectiva para explorar el impacto que tienen las intervenciones educativas particulares caracterizadas por realizarse a través de periodos largos de tiempo. Tytler (2009) señala que este tipo de estudios ofrece la ventaja de seguir los efectos a largo plazo de determinadas opciones educativas; sin embargo, advierte que el establecimiento de estrechas relaciones entre los cambios que evidencian los aprendices y aspectos específicos de las secuencias de enseñanza exigen ser verificados y argumentados a la luz de potentes supuestos teóricos.

En tercer lugar, este trabajo también puede definirse como un estudio de corpus lingüístico, puesto que las principales estrategia metodológica adoptada para la organización y el análisis de los datos fueron, por una parte, la conformación de un corpus de textos escritos y, por otra, la explotación de los análisis propios del tratamiento informático de corpus lingüísticos. Un corpus lingüístico es un conjunto de textos guardados de forma electrónica que contienen amplia información lingüística (Procházková y Ramírez, 2006). Según Sinclair (1991) un corpus exhibe una compilación de muestras del lenguaje seleccionadas y ordenadas con un criterio definido y da lugar a diversidad de análisis cuantitativos y cualitativos sobre los usos del lenguaje.

Las herramientas desarrolladas para el estudio de extensos corpus lingüísticos han servido para facilitar numerosos hallazgos en las diferentes disciplinas que centran su trabajo empírico en material lingüístico; en particular, han sido de gran importancia para los estudiosos de la adquisición y el aprendizaje del lenguaje (Biber, Conrad y Reppen, 1998; Bilger, 2000).

El uso de programas informáticos ha permitido la descripción, exploración y el contraste de grandes cantidades de datos lingüísticos. Es de especial relevancia para el presente estudio, la posibilidad de identificar diversas características lingüísticas salientes entre un rango amplio de muestras del lenguaje y recuperar con precisión el contexto de uso de las diferentes unidades en análisis. Una de las técnicas de mayor relevancia para este propósito consiste en la recuperación automática de concordancias, o sea de listas comprensivas de las ocurrencias de un ítem dado en un corpus. En dichas listas se muestra su contexto inmediato (Oakes, 1998), es decir, el conjunto de ítems léxicos que le rodean. Para nuestra investigación resulta estratégica esta posibilidad que

ofrecen las herramientas de análisis del corpus para “navegar” en los textos y entre ellos, pasando de ítems segmentados en lista al contexto donde aparecen en los textos.

Finalmente, para responder a los objetivos de investigación formulados, este estudio combinó estrategias de análisis cuantitativas y cualitativas, de modo que algunos de los análisis recurren a la descripción estadística y otros a la codificación y categorización de segmentos textuales.

#### **4.4. Metodología**

##### **4.4.1. El contexto de la investigación**

De acuerdo con nuestro interés de observar los aprendizajes sobre la escritura de la unidad texto que tienen lugar en determinadas prácticas de alfabetización, fue necesario optar por promover el contexto en el que dichas prácticas se realizaran. Por esta razón, la presente investigación se desarrolló en un centro escolar de la ciudad de Barcelona en el que se implementó un programa de innovación de las prácticas de enseñanza inicial de la lectura y la escritura. Dicho programa creó las condiciones de enseñanza y aprendizaje en las que, según nuestro marco teórico, podían ser observables los aprendizajes investigados en el presente estudio.

En el contexto de las prácticas educativas que este programa promovió seguimos el desempeño de 10 niños durante los tres primeros cursos de Educación Primaria: Primero, Segundo y Tercero de Primaria. Durante estos cursos, la maestra a cargo de la enseñanza fue la misma. A continuación, se amplía la información sobre el centro, la maestra y los alumnos y el proyecto de innovación marco.

##### **4.4.1.1. La escuela**

La Centre d'Educació Infantil i Primària Àngel Baixeras se encuentra en el barrio Gótico del Distrito de Ciutat Vella de la ciudad de Barcelona. Este distrito ha estado caracterizado históricamente por la inmigración interna y, en los últimos años, por la inmigración extranjera. Los niños que se matriculan en la escuela provienen de grupos culturales y lingüísticos diversos. Esta condición configura a la escuela como un espacio de acogida e integración lingüística, social y cultural.



A mediados del curso lectivo 2004-2005 el centro contactó con la doctora Ana Teberosky con el objetivo de solicitar su asesoría y acompañamiento para la renovación del proyecto educativo de la clase de lengua. La doctora Ana Teberosky respondió a esta demanda y se estableció un proyecto de colaboración “universidad–escuela” con el objetivo tanto de promover cambios en las prácticas educativas de enseñanza inicial de la lectura y la escritura como de permitir y colaborar en el desarrollo de diferentes proyectos de investigación. El presente trabajo es uno de ellos.

El equipo directivo de la institución y las maestras de ciclo inicial mostraron su disposición para participar del proyecto que se concretó en la realización semanal de reuniones de trabajo, con una duración aproximada de 90 minutos, en las que se discutieron y planificaron las secuencias de enseñanza y aprendizaje a realizar en la clase de lengua. Además, las maestras se comprometieron a permitir la entrada de observadores externos a sus clases, a realizar un auto-registro de las sesiones de clase a través de grabaciones de audio y a compilar los materiales utilizados para la enseñanza y las producciones realizadas por los niños.

#### 4.4.1.2. El grupo-clase: la maestra y los alumnos

La maestra que estuvo a cargo de la enseñanza de la clase de lengua durante los tres años del estudio es una diplomada en EGB, especialista en la enseñanza de lengua castellana e inglés por la Escuela Universitaria de Magisterio de Vitoria (1988), funcionaria del cuerpo de maestros de la Generalitat de Catalunya desde el año 1991. Ha estado vinculada al CEIP Àngel Baixeras desde el año 1990, en el que ha ejercido principalmente como tutora de ciclo inicial. En la Tabla 1 se listan cronológicamente otras funciones que ha desempeñado.

Tabla 1. Cronología de la historia laboral de la maestra

Año	Funciones	Centro
1990-1996	Tutora de ciclo inicial	CEIP Àngel Baixeras
1996-1997	Especialista de inglés	CEIP Guerau de Peguera
1997-2011	Tutora de ciclo inicial	CEIP Àngel Baixeras
1994-1995	Jefe de estudio	
2005-2006	Coordinadora LIC (lengua y cohesión social)	
1998-2001	Coordinadora de Primaria	
2001-2005	Coordinadora de Ciclo Inicial	

Como se observa, se trata de una maestra con una amplia experiencia en la enseñanza inicial (15 años al inicio de la investigación), además su perfil profesional pone de manifiesto un conocimiento especializado en la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras. En el momento de inicio de la presente investigación llevaba seis meses asistiendo a reuniones semanales de asesoría para el diseño e implementación de prácticas innovadoras para la enseñanza en la clase de lengua.

Para describir a los alumnos consideramos las informaciones relativas al género, la fecha y lugar de nacimiento, la lengua materna y el número de años de Educación Infantil cursados en Cataluña (ver Tabla 2); estas informaciones nos fueron proporcionadas por el centro educativo.

Tabla 2. Los alumnos

Alumno	Fecha Nacimiento	Lugar Nacimiento	Lengua Materna	Años Ed. Infantil en Cataluña
A1	27/09/1999	México	Castellano	3
A2	10/11/1998	Honduras	Castellano	0
A3	08/12/1999	España (Barcelona)	Catalán/Inglés	3
A4	24/02/1999	Inglaterra	Castellano	3
A5	22/11/1999	Filipinas	Tagalo /Inglés	3
A6	04/06/1999	Argentina	Castellano	3
A7	03/02/1999	España (Barcelona)	Castellano	3
A8	25/06/1999	España (Barcelona)	Chino	3
A9	15/10/1999	Ecuador	Castellano	2
A10	29/03/1999	España (Barcelona)	Castellano	3

El grupo al que realizamos el seguimiento estuvo conformado por cuatro niñas y seis niños. Según la información relativa a la fecha de nacimiento podemos establecer que al inicio de Primero de Primaria la edad media era de 6 años, al inicio de Segundo de 7 años y al inicio de Tercero de 8 años. En relación al lugar de nacimiento y a la lengua materna o de uso familiar, como se mencionó, la población a la que atiende la institución escolar es en su mayoría de origen extranjero. Aunque cuatro de los diez participantes nacieron en Cataluña, sólo en la familia de uno de ellos la lengua familiar coincide con la lengua escolar y de la sociedad de acogida, el catalán, en el resto de los casos predomina el uso del castellano. Para dos de los diez alumnos, el catalán puede ser su tercera o cuarta lengua extranjera.

El número de años de Educación Infantil cursados en Cataluña muestra que al inicio de Primero de Primaria, a excepción de uno, la mayoría contaba con tres años de

escolarización en Cataluña, lo que supone una importante experiencia en el aprendizaje de la lengua escolar y de acogida. Los criterios seguidos para la selección de este grupo de diez niños fueron el número de años de Educación Infantil en Cataluña y su rendimiento escolar. Este grupo fue valorado por la maestra como los niños de mejor rendimiento.

#### 4.4.1.3. El proyecto de innovación marco de la intervención educativa

El proyecto educativo para la clase de lengua resultó del trabajo colaborativo entre el equipo de maestras participantes del centro escolar y los asesores e investigadores de la universidad (Teberosky, Sepúlveda, Martret y Fernández de Viana, 2007). La principal propuesta realizada para innovar las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura consistió en el diseño de secuencias de actividades en torno a la lectura de libros de literatura infantil y la producción de textos a partir y a semejanza de los mismos. Las principales decisiones que caracterizaron la intervención educativa se relacionaron con:

- 1) La opción por el *texto* como unidad de referencia de las actividades de enseñanza y aprendizaje a realizar. Más específicamente, textos de libros de literatura infantil.
- 2) En cuanto a las actividades de recepción de los textos, la opción por:
  - a. La inmersión en lecturas y relecturas en voz alta.
  - b. La referencia y comentario de los textos leídos a través de la visualización y focalización de diferentes unidades discursivas y gráficas del texto.
- 3) En cuanto a las actividades de producción de textos por parte de los alumnos, la opción por:
  - a. La elaboración de listas.
  - b. La reescritura de los textos leídos.

A continuación nos detenemos en cada uno de estos aspectos:

Los textos. Los textos fueron libros de literatura infantil de circulación comercial y de reconocida calidad literaria que, según la categorización del Servicio de Orientación de Lectura<sup>10</sup>, correspondían a la franja de edad respectiva. La selección de los libros fue

---

<sup>10</sup> El Servicio de Orientación de Lectura es una iniciativa de la Federación de Gremios de Editores de España, desarrollada con la Fundación Germán Sánchez Ruipérez y con la colaboración de la Dirección General del Libro, Archivos y Bibliotecas del Ministerio de Cultura, a través de la correspondiente subvención nominativa (<http://sol-e.com/>).

realizada conjuntamente por maestras y asesores durante los tres años de desarrollo del estudio. La compilación de las obras leídas y los méritos que respaldaron su selección, se presentará más adelante en la sección [4.2 Procedimiento de recogida de datos].

Actividades de recepción. Por lo general, la primera actividad de cada secuencia programada correspondió a la de presentación de los textos a través de la lectura en voz alta por parte de la maestra. Esta lectura se acompañó por series de comentarios, preguntas y respuestas realizadas para estimular y verificar la comprensión del texto y, también, para promover la atención al contenido y al discurso del texto.

La actividad de lectura en voz alta constituyó el medio para acceder al lenguaje escrito. Después de la primera lectura en voz alta por parte de la maestra, las siguientes actividades incluyeron relecturas del libro o de segmentos del mismo y tuvieron el objetivo de focalizar aspectos de la forma o el contenido del texto: aspectos gráficos, discursivos o de la interacción de los mismos según fuera el caso.

Por tanto, estas actividades se centraron en la referencia y comentario de diferentes unidades del texto. Como unidades del texto se consideraron el título versus el texto, los inicios y finales de los cuentos de tipo formulario, la diferencia enunciativa entre narración y diálogos, la sucesión de eventos cronológicos y los marcadores discursivos que sirven para encadenar los eventos. Estas unidades fueron mostradas y denominadas en el comentario de la profesora. Una vez que estas unidades adquirieron nombre, se convirtieron en objetos susceptibles de ser localizados en los textos, extraídos y listados.

Actividades de producción. Una de las actividades de producción recurrentes consistió en la elaboración de listas correspondientes a las unidades del texto focalizadas, extraídas y comentadas (sean palabras, expresiones formularias, conectores, etc.). Además del ejercicio individual de elaboración de una lista, realizaron listas de manera colectiva y en formato grande, estas listas pasaron a formar parte de los murales de la clase y se convirtieron en materiales de referencia y consulta. Las listas de unidades cobraban así una materialidad propia, diferenciadas del texto fuente, y disponibles para nuevos usos<sup>11</sup>.

Por lo general, cada secuencia de actividades en torno a un libro se completó con la tarea de reescritura. Los niños fueron invitados a recordar la historia y a escribirla

---

<sup>11</sup> Presentamos un análisis de estas listas en Sepúlveda y Teberosky (2008).

teniendo presente las cuestiones que se hubieran resaltado, discutido, ejemplificado (puntuación, léxico, diálogos, etc.) durante las sesiones de clase dedicadas a cada texto.

De esta manera, el proyecto de innovación para esta aula promovió la consolidación de una intervención educativa caracterizada por:

- Mantener un estrecho vínculo entre las actividades de lectura y de escritura de textos en la clase. En la clase de lengua los libros de literatura infantil se leen para aprender lenguaje escrito y a escribir textos. Esta finalidad orientó a lo largo de las secuencias tanto la actuación de la maestra como las respuestas de los niños.
- Construir una atención especial a los modos en que el lenguaje y la escritura expresan sentidos y construyen historias en los libros (construyen textos). Este objetivo orientó las relecturas, comentarios y explicaciones realizados en torno al texto. La focalización de aspectos específicos del texto tuvo el objetivo explícito de modelar y enriquecer las futuras producciones escritas de los niños.
- Atender a las respuestas de los niños al texto. Este aspecto pone de relieve la importancia de la actuación responsiva por parte del maestro a las ideas infantiles y a sus propias respuestas durante las actividades. La consigna explícita de la intervención fue prestar especial atención a las respuestas de los niños, escuchar, retomar y extender los comentarios que realizaran sobre la historia y sobre el libro.

#### 4.4.2. Procedimiento de recogida de datos

En el marco de las prácticas educativas descritas, el principal procedimiento de recogida de datos fue la compilación de los textos escritos por los niños durante los tres primeros años de Educación Primaria en la condición de reescritura de textos de libros de literatura infantil. Los textos compilados dieron lugar a la elaboración de un corpus de escrituras infantiles que sirvió al objetivo de caracterizar los aprendizajes obtenidos a través del tiempo.

Para verificar las condiciones de producción de los textos compilados se realizó un seguimiento de las secuencias de enseñanza y aprendizaje desarrolladas en la clase de lengua. Este seguimiento incluyó:

- Observación no participante de la clase de lengua. Con una frecuencia de dos veces por semana la investigadora acompañó el desarrollo de las secuencias de actividades en el aula y obtuvo información relevante para la caracterización de las mismas.
- Recogida y catalogación de las audiograbaciones realizadas por la maestra. Estas grabaciones sirvieron de manera especial para reconstruir la secuencia temporal de las actividades que antecedieron o sucedieron la producción de los textos escritos compilados.
- Compilación de todas las escrituras realizadas por los niños durante la secuencia. La respuesta escrita a las actividades realizadas antes o después de la producción de textos en situación de reescritura.
- Compilación de los materiales de enseñanza, en particular los libros de literatura infantil utilizados.
- Compilación de la documentación realizada por la maestra sobre las secuencias de actividades desarrolladas en torno a cada libro.

La totalidad de información recogida dio lugar a la conformación de diferentes bases de datos que sirvieron a la investigación en el análisis del corpus de los textos escritos por los niños en situación de reescritura. Las bases de datos elaboradas fueron:

- *Corpus de textos de libros de literatura infantil.* Los libros de literatura infantil trabajados en la clase de lengua que dieron lugar a la escritura de textos en situación de reescritura fueron compilados y transcritos.
- *Registro de las actividades realizadas en la clase de lengua.* La información obtenida a través de la observación no participante, las audiograbaciones realizadas por la maestra y su propia documentación, permitieron la reconstrucción de las secuencias de actividades que antecedieron la escritura de textos por parte de los niños en respuesta a la tarea de reescritura de textos de libros de literatura infantil.
- *Textos escritos en respuesta a actividades diferentes a la de reescritura de textos de libros de literatura infantil.* Esta base de datos describe las producciones textuales de los participantes diferentes a los textos objeto de análisis de la presente investigación.

#### 4.4.2.1. Corpus de (re)escrituras infantiles

La conformación del corpus de (re)escrituras infantiles del presente estudio resultó de un proceso de clasificación y selección de textos a partir del total de los textos producidos por los niños durante los tres años de seguimiento (ver Anexo 1). El principal criterio de selección de los textos fue que se tratara de producciones escritas en la condición de reescritura de los libros de literatura infantil leídos en clase (puesto que muchos de los textos compilados no se correspondían a esta tarea). De los textos que resultaron de la actividad de reescritura descartamos aquellas producciones en las que se realizó una reescritura parcial, de segmentos o de partes de libros, también descartamos aquellas en las que la reescritura no correspondía a un libro leído en clase (sino, por ejemplo, a la escritura de una historia conocida). Por otra parte, decidimos incluir, para uno de los análisis, un texto por niño en respuesta a la condición de invención de una historia a partir de un libro de imágenes; se trató de un texto escrito en Tercero de Primaria en el que los alumnos no contaron con un “texto fuente” definido a reproducir.

Del anterior procedimiento de selección resultaron un total de 87 textos, de los cuales 29 corresponden a textos escritos durante Primero de Primaria, 39 a textos escritos en Segundo y 19 a textos escritos en Tercero. De los 19 textos de Tercero de Primaria, 7 corresponden a textos escritos en respuesta a una condición diferente de la de reescritura. Como se observa en la Tabla 3, la disminución del número de textos en Tercero de Primaria obedece a la pérdida de tres de los alumnos durante este curso escolar debido a su cambio de centro educativo.

Tabla 3. Corpus de (re)escrituras infantiles

Alumno	Primero	Segundo	Tercero	Total
A1	3	4	0	7
A2	2	3	3	8
A3	3	4	2	9
A4	3	4	3	10
A5	3	4	2	9
A6	3	4	3	10
A7	3	4	0	7
A8	3	4	3	10
A9	3	4	0	7
A10	3	4	3	10
Total	29	39	19	87

#### 4.4.2.1.1. Transcripción y normalización de las (re)escrituras infantiles

Los procedimientos que se describen en este apartado estuvieron orientados a identificar las unidades referentes para los análisis lingüísticos automáticos realizados sobre el corpus: las palabras gráficas. Sin embargo, para los análisis cualitativos se mantuvieron los textos originales producidos de forma manuscrita por los niños. A continuación describiremos las acciones realizadas para normalizar la unidad palabra gráfica destinada a los análisis automáticos.

La preparación del corpus para los análisis previstos supuso un proceso de transcripción y posterior normalización de los textos. Estos procedimientos fueron realizados por una hablante nativa del catalán bajo la supervisión de las investigadoras. Tanto las transcripciones como los textos normalizados fueron objeto de diversas rondas de contraste con los manuscritos originales y de verificación y revisión de las decisiones de normalización.

En este proceso el principal procedimiento consistió en la identificación de las palabras gráficas representadas por los niños en sus textos. Recuperar las palabras incluidas en sus manuscritos fue una tarea compleja, puesto que las escrituras de estos niños pequeños son no convencionales: en lo ortográfico, en la puntuación, en relación al establecimiento de los límites entre palabras, en cuanto a la legibilidad de sus marcas gráficas y, también, por la interferencia de lengua (del castellano en los casos observados). Sin embargo, estas dificultades fueron disminuyendo en relación al avance entre cursos escolares; además, contamos con la ventaja de conocer el texto (fuente) que los niños intentaron reproducir en cada momento y la situación de enseñanza en que acompañó su lectura y comentario. Este conocimiento facilitó la identificación/lectura y posterior normalización de los textos infantiles.

De este modo, la normalización de los textos consistió en la recuperación de la ortografía convencional de cada una de las palabras identificadas, el principio seguido en este proceso fue el de “intervención mínima” (Pontecorvo y Ferreiro, 1996:28), se hizo corresponder a las formas escritas por los niños sus equivalentes formas convencionales, sin añadir ni suprimir elementos lexicales ni gramaticales (determinantes, pronombres) que afectaran la ortografía de la palabra en catalán. Se normalizó la segmentación entre palabras tanto por hipo o hipersegmentación o por el uso de guiones para segmentar palabras por cambio de línea; se mantuvo el uso de las



mayúsculas (siempre y cuando no afectara la ortografía de palabra) y la localización y el número de los signos de puntuación; no se elidieron ítems repetidos ni se añadieron faltantes tanto desde el punto de vista sintáctico como semántico; y se tradujeron al catalán palabras en castellano que pudieran afectar determinados análisis. En el Anexo 2 se ofrecen varios ejemplos de los procedimientos descritos en este apartado.

De los anteriores aspectos dos exigen algunas precisiones: el tratamiento de los signos de puntuación y la información relativa al procedimiento de traducción de ítems lexicales. En relación a la puntuación de los manuscritos originales, como ya se mencionó, se mantuvo la localización y el número de signos escritos, sin embargo, para el análisis de signos de puntuación se excluyeron de los conteos los guiones correspondientes a las palabras que se escriben con guión en catalán, puesto que en dicho análisis interesó la función de este signo gráfico en relación a las unidades del texto (por ejemplo, en la escritura de discurso directo) y no en relación a la ortografía de palabra.

En cuanto a los ítems lexicales en castellano traducidos al catalán es necesario señalar que se trató de un fenómeno poco representativo en relación a la totalidad de los datos (0,5% del total de palabras diferentes). Del total de palabras gráficas diferentes en el corpus (8383), 42 fueron palabras escritas en castellano, de estas 42 palabras sólo tres aparecieron en textos escritos en Tercero de Primaria y concentradas en un único alumno (ver Tablas 4 y 5).

Tabla 4. Número de ítems traducidos del castellano al catalán por texto

		A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10
Primero	T1	1(46)		1(64)		1(37)	1(57)				
	T2					1(25)					
	T3		1(50)						1(121)	1(73)	1(76)
Segundo	T4				3(134)		1(114)		2(136)		1(107)
	T5		5(143)		1(109)	6(108)				1(107)	2(111)
	T6								1(131)		
	T7			1(167)		1(70)	1(138)			1(91)	3(94)
	T8										
Tercero	T9		2(148)								
	T10		1(217)								

Nota: en paréntesis el total de palabras diferentes de cada texto.

Como se observa en la Tabla 5, se trata de un léxico perteneciente a diferentes categorías gramaticales. En pocos casos la traducción supuso un problema a la vez de cambio en el número de ítems lexicales, estos casos fueron: la traducción del verbo impersonal en castellano /hay/ que dio lugar a dos palabras gráficas diferentes en

catalán /hi ha/ y, el caso contrario, la traducción de la locución conjuntiva /a pesar/ que resultó en un único ítem lexical /encara/. Tanto el conteo como la especificación del tipo de ítems en cada caso pusieron en evidencia que (en relación al aspecto lexical) la interferencia de lengua constituyó un aspecto aislado.

Tabla 5. Ítems en castellano traducidos al catalán

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	
1º	T1	asusten	asustadas		asustadas	asustadas					
	T2				quiere						
	T3	salir						distraído	nunca	tomando	
2º	T4			llegar levantar pico parecía	hablando ahí quien con comer hay	carretilla		encendida misma	llena	encontrar con hasta	
	T5	y mojada peligroso ahí voz									
	T6			remedio	hay	a pesar		ocurrido	daros	daba encontrar contar	
	T7										
	T8										
	3º	T9	secuestrador pesadilla								
	T10	hasta									

#### 4.4.2.2. Corpus de libros de literatura infantil

Como ya se ha mencionado, este corpus proviene de libros comerciales de reconocida calidad literaria; son tanto textos escritos por autores valorados por la comunidad de expertos en literatura infantil como libros valorados por su alta calidad editorial. Construimos un corpus con la transcripción de los textos de los libros de literatura infantil que sirvieron de textos fuente a las producciones infantiles compiladas para la presente investigación. Este corpus de textos fuente sirvió para comparar las producciones infantiles con el modelo de referencia.

En la Tabla 6 se listan los títulos de los libros según su orden de lectura a través de los diferentes grados escolares considerados, y se especifica la información relativa al autor y la editorial. Según la clasificación del Servicio de Orientación de la Lectura se trata de libros para niños entre los 6 y 8 años.

Tabla 6. Corpus de libros de literatura infantil

Curso	Obra	Autor	Editorial
Primero	Nicky	Tony Ross	Timunmas
	No, no i no	Mireille Alleince	Corimbo
	La Granota i la Forastera	Max Velthuijs	Timunmas
Segundo	Sopa de carbassa	Helen Cooper	Juventud
	La Granota salva els seus amics	Max Velthuijs	Timunmas
	El llop que era bo	Goytisoló	Anaya
	El túnel	Anthony Browne	Fondo de Cultura Económica
Tercero	Els tres bandits	Tomi Ungerer	Kalandraka
	Il était une fois... il était un fin	Alain Serres	Rue du Monde
	L'autèntica història dels tres porquets	Daniel Maja	
		Jon Scieszka	Thule
	Lane Smith		

#### 4.4.2.3. Caracterización de la intervención educativa realizada en torno a la producción de los textos que conforman el corpus de (re)escrituras infantiles

Con el objetivo de registrar variaciones en las condiciones de producción de los textos escritos por los niños durante los años del estudio, se recogieron y cruzaron datos procedentes de diversas fuentes. La caracterización que se observa en la Tabla 7 resultó del contraste de los registros resultantes de: a) las observaciones directas de las clases; b) los registros derivados de la identificación de las audiograbaciones realizadas por la maestra de sus clases; c) la documentación escrita aportada por la maestra de su programación didáctica; y, d) la compilación de la totalidad de producciones escritas realizadas por los niños en la clase de lengua.

Este proceso de análisis estuvo centrado en la identificación de las unidades lingüísticas sobre las que se realizaron actividades en el aula. La terminología adoptada para denominar las unidades responde a nuestra categorización de los aspectos del texto que fueron siendo puestos de relevancia en las secuencias de enseñanza y aprendizaje. En algunos casos estos términos coinciden con la denominación realizada en el aula y en otros no.

Como se observa en la Tabla 7, la presentación de los textos (denominados en el aula como *conte*, *llibre*, *història*, *text*) se realizó principalmente mediante la lectura en voz alta por parte de la maestra; sin embargo, a partir de T7 esta presentación se acompañó de la visualización simultánea del texto en pantalla. Es decir, durante los primeros dos cursos, los niños accedieron mayoritariamente al texto a través de la oralización realizada por la maestra del mismo (lectura en voz alta), luego contaron no

sólo con la unidad oralizada sino también accedieron a la visualización de la representación gráfica.

En todas las secuencias se registraron actividades centradas en el vocabulario de los textos (denominado en el aula como *les paraules del text*), atendiendo tanto a su pronto reconocimiento como a la comprensión de su función en los textos. En dos de las secuencias se realizaron actividades específicas referentes a la ortografía de palabra. Los límites textuales también recibieron atención durante la mayoría de las secuencias, en particular, a finales de Primero (T3) se registró la elaboración de una lista compilatoria de “*inicis i finals de conte*”.

Tabla 7. Unidades y actividades desarrolladas en torno a los textos fuente durante Primero, Segundo y Tercero de Primaria

UNIDADES	ACTIVIDADES	PRIMERO			SEGUNDO				TERCERO		
		T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10
Texto ( <i>input</i> )	Lectura en voz alta (maestra)	*	*	*	*	*	*				
	Lectura en voz alta con visualización en pantalla							*	*	*	
	Recuento colectivo	*	*	*	*	*	*	*	*	*	
Vocabulario	Lectura de palabras	*	*	*	*	*	*	*	*	*	
	Función de palabras				*	*		*	*		
	Ortografía de palabra				*	*					
Límites del texto	Atención a límites textuales			*	*	*	*	*	*	*	
	Elaboración lista intertextual			*							
Marcadores discursivos	Relectura e identificación			*	*	*	*	*	*		
	Identificación de funciones			*	*	*	*	*	*		
	Elaboración lista intertextual				*		*				
Discurso directo	Relectura e interpretación		*	*	*	*	*	*	*		
	Diferenciación de voces					*	*	*			
	Reproducción en cómic			*		*					
Puntuación de diálogos	Relectura, identificación					*					
	Análisis de funciones					*					
Frasas hechas	Relectura e identificación				*	*	*			*	
	Elaboración de listas				*	*				*	
Signos de puntuación	Análisis de funciones					*	*	*			
	Elaboración de listas					*					
Partes del cuento	Relectura e identificación	*	*	*	*	*	*	*	*	*	
	Recuento										
	Ilustración						*		*	*	
	Elaboración de listas						*	*	*		
Texto ( <i>output</i> )	(Re)escritura	*	*	*	*	*	*	*	*	*	
	Escritura a partir de imágenes								*		

Nota: El asterisco indica la realización de la actividad en torno a un determinado texto fuente

La unidad marcadores discursivos fue focalizada desde finales de Primero (denominada en el aula inicialmente como *les paraules que enganxen*); durante Segundo recibió especial atención y fue trabajada explícitamente en actividades de análisis, desde este momento fue referida como *connectors*. En T4 y T6 el trabajo de análisis y conceptualización incluyó la elaboración de listas de los diferentes ejemplares de marcadores discursivos encontrados.

Durante Primero y Segundo se realizaron actividades centradas en los segmentos de discurso directo de los textos (denominados en el aula inicialmente como *les paraules dels personatges* y después referidos como *diàlegs*); en particular, en T5, T6 y T7 se realizaron discusiones sobre la confluencia de voces en los diálogos, la del narrador –en los marcos de las citas directas– y la de los personajes en las citas propiamente dichas. En T3 y T5, el trabajo realizado en torno al discurso directo incluyó su reproducción en formato de cómic; también en T5 se atendió de forma específica a los signos de puntuación que acompañan la escritura de diálogos. En Segundo, a partir de T5 hubo una referencia permanente a los signos de puntuación y sus funciones en el texto.

En la mayoría de las secuencias correspondientes a Segundo curso (T4, T5, y T6), y también en la correspondiente al último texto de Tercero (T10), se registraron actividades centradas en atender al lenguaje formulario, locuciones y frases hechas de los textos fuente (denominadas en el aula como *expressions, frases fetes*).

Atender a la secuencia de eventos de la historia y a la identificación de sus principales episodios fue una constante durante toda la intervención (denominados en el aula como *les parts del conte y/o episodis*). Se registraron actividades centradas en el recuento de las historias en todos los textos, a excepción de T9 donde los niños tuvieron que generar la historia a partir de una secuencia de imágenes. La variación más importante en este foco de atención la constituyó la recuperación de los eventos en lista en los textos T6 y T7, actividad que antecedió la reescritura final del texto. En particular, en T7 esta actividad estuvo acompañada de la ilustración de los eventos recuperados.

La actividad de reescritura (referida en el aula como *reescriptura y/o escriptura*) cerró la mayoría de las secuencias de actividades realizadas en torno a los libros leídos en clase; de nuevo, la excepción la constituye T9 puesto que dicho texto resultó de la invención de una historia por parte de los alumnos a partir de un par de imágenes

desencadenantes. La mayoría de los textos fueron escritos en folios en blanco, que los niños utilizaron siempre con orientación vertical. La excepción en relación a este formato la ofrecieron los textos escritos en respuesta al TF1 en Primero de Primaria y al TF5 en Segundo de Primaria; para reescribir estos textos la maestra entregó un formato apaisado con viñetas en las que aparecían ilustraciones de los respectivos libros.

En conclusión, según las unidades y actividades trabajadas en torno a cada uno de los libros fuente del corpus de escrituras conformado, podemos señalar que las principales constantes y variaciones en la intervención educativa fueron:

- | Constantes  | Variaciones  |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura en voz alta</li> <li>• Recuento colectivo de la historia</li> <li>• Identificación de las partes del cuento</li> <li>• Lectura/análisis de palabras</li> <li>• Atención a los límites textuales</li> <li>• Atención/análisis de los marcadores discursivos</li> <li>• Atención al discurso directo</li> <li>• Atención a los signos de puntuación</li> <li>• Reescritura del libro leído</li> <li>• Formato de escritura: folio en blanco</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Visualización del texto en pantalla (T7, T8 y T10)</li> <li>• Reproducción del discurso directo en cómic (T3 y T5)</li> <li>• Extracción de frases hechas (T4 y T5)</li> <li>• Extracción de marcadores discursivos (T6)</li> <li>• Recuperación de episodios en lista e ilustración (T6)</li> <li>• Escritura a partir de imágenes (T9)</li> <li>• Formato de escritura con viñetas (T1 y T5)</li> </ul> |

La Tabla 8 ofrece información sobre el tiempo dedicado al desarrollo de las actividades realizadas en torno a cada libro. Como se observa la duración aproximada varió entre dos y tres semanas, con tres sesiones por semana generalmente. En Tercero observamos que la última secuencia se extendió durante cuatro semanas.

Tabla 8. Número de semanas aproximadas dedicadas a cada texto fuente

Curso	Texto Fuente	Semanas			
		1	2	3	4
Primero	TF1				
	TF2				
	TF3				
Segundo	TF4				
	TF5				
	TF6				
	TF7				
Tercero	TF8				
	TF9				
	TF10				

#### 4.4.3. Análisis del corpus

Los objetivos planteados en el presente estudio se cumplieron adoptando dos estrategias diferentes de análisis del corpus. Una centrada en la identificación de aspectos de los textos a comparar con tal de describir cuantitativamente las trayectorias de aprendizaje seguidas durante y a través de los cursos escolares –estudio de los cambios longitudinales en indicadores de aprendizaje de la escritura de textos–; y otra centrada en la identificación de la conexión entre los textos fuente (los libros de literatura infantil leídos) y los textos resultantes (las reescrituras de estos libros realizadas por los niños) – estudio de similitud–.

Antes de describir en detalle los procedimientos de análisis seguidos para la realización de cada uno de estos estudios es necesario volver sobre los diferentes objetivos de investigación planteados y explicitar las decisiones de análisis de los datos tomadas para su cumplimiento.

En primer lugar, el objetivo de describir cambios en los textos escritos por los niños que constituyeran evidencias de los aprendizajes realizados sobre la escritura de la unidad texto, durante y a través de los primeros cursos de Educación Primaria, nos llevó a identificar unidades de análisis que respondieran a este propósito. ¿Qué aspectos de las producciones infantiles pueden constituir indicadores de aprendizaje de la escritura de textos? Los estudios que se han interesado por identificar comportamientos que constituyan indicadores del avance en el conocimiento de la producción de textos escritos han puesto de manifiesto una serie de características que son sensibles al aprendizaje. Por una parte, la investigación centrada en la valoración de las dificultades del aprendizaje del lenguaje escrito a través de los grados escolares ha establecido que los cambios en tres áreas son consistentes indicadores de desarrollo. Esas áreas son la *productividad textual*, medida en el número total de palabras y en el número total de ideas; la *complejidad textual*, medida en el promedio de longitud de expresión (T-units), el número de palabras diferentes, el número y tipo de conjunciones, y el porcentaje de oraciones complejas; y la *corrección textual*, medida en el número de errores ortográficos y sintácticos (Espin et al., 2000; Nelson y van Meter, 2007; Puranik et al., 2008; Scott y Windsor, 2000). También los estudios de extensos corpus de textos escritos por niños de Educación Primaria, han señalado que algunos de estos

indicadores muestran cambios entre grados escolares, en particular, el número total de palabras (Biber et al., 1998).

Por otra parte, los estudios que han atendido a la construcción textual de las producciones infantiles han puesto de manifiesto la interacción entre diversos procedimientos gráficos y discursivos. En particular, el estudio de la localización y función de los signos de puntuación en las escrituras infantiles ha mostrado la relación de este indicador de organización textual con diferentes unidades, se ha documentado su relación con la diferenciación de la estructura episódica en la escritura textos narrativos (Fayol, 1989; Fayol y Leté, 1987; Ferreiro, 1991); la señalización de los límites textuales (Fabre, 1989; Ferreiro, 1996); y la escritura de discurso directo (Ferreiro, 1991; Ferreiro, 1996; Ferreiro y Zucchermaglio, 1996; Ferreiro y Pontecorvo, 1999). En la presente investigación optamos por el análisis de algunos de estos indicadores con el objetivo de observar focos de cambio y aprendizaje.

En segundo lugar, el interés por identificar en las reescrituras infantiles los elementos textuales (de los textos fuente) que lograron ponerse en primer plano durante las actividades de enseñanza realizadas en torno a la lectura, comentario y reescritura de textos durante los primeros años de Educación Primaria, nos exigió identificar cuáles fueron los elementos del texto fuente que la mayoría de los niños reprodujo en sus textos. Recurrimos a herramientas del ámbito de la lingüística computacional con el objetivo de comparar sistemáticamente los textos fuente (TF) y los respectivos textos resultantes (TR) e identificar los elementos de los TF retenidos. Dicha comparación fue realizada a través del contraste uno a uno del total de palabras diferentes de cada uno de los textos en análisis, este análisis nos permitió establecer cuáles fueron las palabras coincidentes con el texto fuente (formas compartidas) y cuáles no (formas no compartidas). De este modo, la unidad de análisis adoptada fueron las palabras diferentes del texto, que en este estudio referimos como *formas*, adoptando la terminología propia del análisis lingüístico realizado.

Finalmente, en tercer lugar, este mismo análisis de las formas compartidas entre textos fuente y los correspondientes textos resultantes nos permitió abordar el tercer objetivo específico de la presente investigación e identificar, en los textos escritos por los niños, cambios relativos a los procedimientos de reproducción del lenguaje utilizados para reescribir los textos fuente. Por una parte, este análisis pone en evidencia



cuáles y cuántas formas fueron idénticas entre los textos: las *formas compartidas* entre texto fuente y textos resultantes, y también entre textos resultantes. Por otra parte, identifica las *formas no compartidas* entre textos, entre los textos resultantes y el texto fuente; además, de estas formas no compartidas identifica aquellas compartidas entre los textos resultantes (entre los alumnos); y, finalmente, también identifica las *formas únicas*, formas de aparición exclusiva o en el texto fuente o en los textos resultantes. Como se describirá más adelante, en la especificación de los procedimientos de análisis, consideramos que el estudio de cada una de estas informaciones nos permitirá acceder a los modos en los que los niños reescribieron los textos a través de los cursos escolares.

En resumen, el análisis del corpus de escrituras objeto de esta investigación dio lugar a la realización de dos estudios diferenciados. Uno centrado en el análisis general cuantitativo de cambios en indicadores de aprendizaje de la escritura de textos a través del tiempo y, otro, cuantitativo y cualitativo, centrado en el estudio de las formas compartidas y las formas no compartidas entre los textos fuente y los textos escritos por los niños a partir de los mismos.

Como se ha mencionado, tanto para el estudio de los cambios en indicadores de aprendizaje como para el estudio de las formas compartidas (denominado estudio de similaridad), hemos recurrido al uso de herramientas propias del análisis de corpus lingüístico con el objetivo de medir con la mayor precisión posible la diversidad de unidades en los textos.

Para realizar dicha medición hemos contado con la colaboración del *Servei de Tecnologia Lingüística* de la Universidad de Barcelona, quienes con el soporte de programas informáticos de análisis lingüístico aportaron datos descriptivos para la generación de las matrices de datos necesarias para los análisis cuantitativos y cualitativos previstos en cada uno de los estudios.

Los programas utilizados para esta primera descripción de los textos fueron AntConc (Anthony, 2007) y FreeLing (Padró, 2004). Se trata de programas de libre distribución, que agrupan diferentes herramientas para el análisis de corpus textuales. A continuación se describen brevemente sus principales características:

- AntConc 3.2.1w (Windows) es un programa desarrollado por Laurence Anthony en el *Center for English Language Education in Science and*

*Engineering* de la Escuela de Ciencia e Ingeniería de la Universidad de Waseda en Japón. El programa ofrece un conjunto de herramientas de análisis entre las que se incluyen:

- Generador de concordancias (*concordance*). A partir de uno o más ítems lexicales la herramienta genera líneas de concordancia KWIC (*key word in context*).
  - Generador de frecuencias de aparición de palabras y palabras clave
  - Generador de gráficos de distribución de palabras.
- FreeLing 1.3 es un analizador morfológico y sintáctico desarrollado por el Centro de Tecnologías y Aplicaciones del Lenguaje y del Habla (TALP), de la Universidad Politécnica de Cataluña (UPC). El programa ofrece servicios de análisis lingüístico en español, catalán, gallego, italiano, inglés, galés, portugués y asturiano. Sus principales servicios incluyen:
    - Tokenización de textos.
    - Análisis morfológico.
    - Tratamiento de sufijos y pronombres clíticos.
    - Reconocimiento de fechas, números, ratios, magnitudes físicas.
    - Detección de signos de puntuación.

A continuación se detallan los procedimientos de análisis planteados para cada estudio.

#### 4.4.3.1. Procedimiento de análisis para el estudio de los cambios longitudinales en indicadores del aprendizaje de la escritura de textos

##### 4.4.3.1.1. Criterios de selección del corpus

La selección del corpus estuvo guiada por dos criterios: el primero la selección de muestras correspondientes a producciones realizadas por los niños a inicios, mediados y finales de cada curso escolar aproximadamente. El segundo criterio responde a la decisión de incorporar en el análisis un texto que respondiera a una consigna diferente de producción textual. Si bien la mayoría de los textos son productos de reescrituras de textos fuente, incluimos un texto que responde a la actividad de invención de una historia a partir de unas imágenes desencadenantes.

De este modo, del total de textos que conforman el corpus (87), seleccionamos para este estudio 77 (ver Tabla 9). De los cuales 70 son reescrituras de textos fuente definidos y 7 son textos generados por los alumnos a partir de imágenes desencadenantes. Por el criterio temporal se descartó el texto 5 (T5) en Segundo de Primaria, un texto intermedio entre inicios y mediados de curso.

Tabla 9. Corpus de (re)escrituras para el estudio de los cambios en indicadores de aprendizaje de la escritura de textos

Alumno	Primero	Segundo	Tercero	Total
A1	3	3	0	6
A2	2	2	3	7
A3	3	3	2	8
A4	3	3	3	9
A5	3	3	2	8
A6	3	3	3	9
A7	3	3	0	6
A8	3	3	3	9
A9	3	3	0	6
A10	3	3	3	9
Total	29	29	19	77

#### 4.4.3.1.2. Análisis de los indicadores del aprendizaje de la escritura de textos

A partir de los hallazgos reportados por los estudiosos de la valoración de los cambios en las producciones escritas infantiles, en este análisis de indicadores de aprendizaje hemos optado por realizar dos caracterizaciones del corpus. Una centrada en la medición de aspectos textuales que han sido identificados como indicadores sensibles a cambios en el aprendizaje del sistema de escritura y del lenguaje escrito; y otra, centrada en el análisis de la presencia en el corpus de segmentos en discurso directo.

Para la primera caracterización del corpus los indicadores seleccionados fueron:

- a) *La productividad textual* medida en el número total de palabras de cada texto;
- b) *La complejidad textual* medida en el número de palabras diferentes de cada texto (diversidad lexical); en el número total de conjunciones coordinantes; y en el número de subordinantes; y
- c) *La incorporación de convenciones* medida en el número total de signos de puntuación usado en cada texto.

Y para la segunda caracterización del corpus, valoramos la presencia en los textos de segmentos en discurso directo y exploramos su relación con los indicadores de productividad textual e incorporación de convenciones. Este indicador fue medido en el total de palabras en discurso directo de cada texto; al tratarse de un corpus de reescrituras, el análisis de esta unidad exigió empezar por considerar su presencia en los textos fuente. Tanto para la identificación y análisis de las citas directas en el corpus, como para el conteo del número de palabras en ellas, utilizamos el programa de análisis de datos Atlas/ti, versión 5.5 (Scientific Software Development GmbH, 2002/2011); en particular, la herramienta *word account* para medir el número de palabras codificadas como en discurso directo.

Posteriormente, contrastamos los resultados de cada una de estas descripciones resultantes de los textos de los niños con la información disponible sobre las características propias de la intervención educativa y de los textos fuente. Las caracterizaciones mencionadas se analizaron teniendo en cuenta la perspectiva de los alumnos como grupo y también como casos.

La Tabla 10 ofrece una síntesis de los análisis descritos para realizar este primer estudio de los cambios longitudinales en indicadores de aprendizaje de la escritura de la unidad texto; en los resultados ofreceremos las puntuaciones obtenidas en estos indicadores a partir de la lectura de los gráficos de frecuencias correspondientes.

Tabla 10. Indicadores del aprendizaje de la escritura de textos

Estudio	Medida	Definición
Cambio en indicadores de productividad, complejidad textual e incorporación de convenciones	Productividad textual	Número total de palabras ( <i>tokens</i> )
	Diversidad lexical	Número total de palabras diferentes ( <i>types</i> )
	Conjunciones coordinadas	Número total de conjunciones coordinantes
	Conjunciones subordinadas	Número total de conjunciones subordinadas
	Puntuación	Número total de signos de puntuación
Cambios en la escritura de discurso directo	Discurso directo	Número total de palabras en citas directas

Además, se realizará un análisis de comparación entre las puntuaciones obtenidas en cada indicador durante tres momentos diferentes en cada año escolar. Debido a las características de la muestra, la prueba seleccionada para la realizar dicha comparación es la Prueba de Signos de *Wilcoxon*. Se trata de una prueba no paramétrica que nos permite comparar puntuaciones de dos muestras relacionadas y determinar si existen

diferencias entre ellas (Oakes, 1998). En la presente investigación cada participante es control de sí mismo: se trata pues del contraste de poblaciones idénticas en diferentes cursos escolares y momentos dentro de cada curso. Finalmente, se pondrán en relación algunos de los indicadores a través de la prueba de correlación no paramétrica *Rho de Spearman*.

#### 4.4.3.2. Procedimiento de análisis para el estudio de similaridad

En nuestro marco teórico hemos planteado que entre el texto fuente y el texto reescrito puede haber una relación de equivalencia (de diferentes grados de equivalencia) que se establece a través de una serie de procedimientos lingüísticos y gráficos que pueden ser más o menos miméticos, como en la repetición o la citación, o más o menos parafrásticos, como en la reformulación o el comentario.

En este apartado presentamos los diferentes análisis realizados para comparar los textos fuente y los textos resultantes, esta comparación dio lugar a la identificación de los segmentos del texto fuente que fueron reproducidos *con las mismas palabras* y también los que no. En este último caso buscamos identificar los procedimientos lingüísticos a través de los cuales este tipo de segmentos se relacionaban con el texto fuente.

##### 4.4.3.2.1. Selección del corpus

El corpus de textos para este análisis incluyó tanto el corpus de textos de libros de literatura infantil (textos fuente) como los textos escritos a partir de los mismos (textos resultantes). Consideramos las respuestas obtenidas durante Primero y Segundo de Primaria, puesto que concentraron el mayor número de textos estudiados; como ya hemos mencionado en Tercero de Primaria perdimos tres alumnos y en sólo dos de los textos la condición de producción se correspondió con la actividad de reescritura de un texto fuente. De esta manera, el análisis se realizó sobre un total de 75 textos, de los cuales 7 son textos fuente y 68 textos resultantes (ver Tabla 11). En el TF1 y en el TF4 no se obtuvo la respuesta de uno de los alumnos por inasistencia al centro escolar.

Tabla 11. Corpus de textos para el estudio de similitud

Curso	Texto Fuente	Textos Resultantes
Primero	TF1	9
	TF2	10
	TF3	10
Segundo	TF4	9
	TF5	10
	TF6	10
	TF7	10
Total	7	68

En relación al corpus de textos resultantes es necesario aclarar que para este análisis se excluyeron las palabras que durante el proceso de normalización del corpus de (re)escrituras fueron traducidas al catalán (ver apartado 4.4.2.1.1), puesto que no se pueden considerar formas compartidas con los respectivos textos fuente.

#### 4.4.3.2.2. Análisis general de las relaciones de similitud

Para obtener un panorama inicial general de las equivalencias entre textos fuente y textos resultantes (TF y TR respectivamente a partir de aquí), el *Servei de Tecnologia Lingüística* de la Universitat de Barcelona elaboró bases de datos –una por cada texto fuente de referencia– en la que se listan el total de formas (palabras gráficas diferentes) correspondientes a cada texto fuente y a sus respectivos textos resultantes (ver ejemplo en el Anexo 3). Estas bases de datos nos permitieron visualizar, por un lado, el total de formas de cada texto y, por otro, las formas compartidas y no compartidas entre TF y TR, y también las formas compartidas y no compartidas entre las diversas reescrituras entre sí (ver Figura 4). A partir de esta visualización de las formas compartidas y de las formas no compartidas entre los textos obtuvimos datos cuantitativos, en cifras absolutas, relativas al total de formas de cada texto para cada una de las medidas definidas en la Tabla 12.

A partir de los resultados de este primer panorama general de las relaciones de similitud entre los textos fuente y los textos resultantes construimos nuevas matrices de datos para estudiar el comportamiento de los alumnos como grupo, a continuación se detallan estos análisis.

#### 4.4.3.2.3. Análisis de las formas compartidas por la mayoría de los alumnos

El criterio que aplicamos para decidir que una forma compartida o no compartida revelaba un comportamiento grupal fue que se tratara de un ítem usado por al menos cuatro de los nueve/diez alumnos que reescribieron cada texto fuente. Con esta información conformamos bases de datos independientes para las formas compartidas y para las formas no compartidas (FC y FNC respectivamente a partir de aquí) utilizadas por la mayoría de alumnos del grupo (ver ejemplo en el Anexo 4).

Tabla 12. Medidas para la descripción general de las relaciones de similaridad

Medida	Definición
Número de formas	Número total de palabras gráficas diferentes.
Número de formas compartidas	Número total de formas del texto que se corresponden con las del texto fuente.
Porcentaje de formas compartidas	Es la proporción del texto resultante que coincide con formas de texto fuente. Esta proporción resulta del cálculo del total de formas compartidas multiplicado por cien y dividido en el total de formas del texto.
Número de formas no compartidas	Número total de formas del texto que no corresponden a ninguna forma del texto fuente.
Porcentaje de formas no compartidas	Es la proporción del texto resultante que no coincide con formas del texto fuente. Esta proporción resulta del cálculo del total de formas no compartidas multiplicado por cien y dividido en el total de formas del texto.
Número de formas únicas	Número total de formas no compartidas con el texto fuente ni con los otros textos resultantes, se trata de formas exclusivas.
Porcentaje de formas únicas	Es la proporción del texto resultante no compartido con el texto fuente ni con ninguno de los textos resultantes del grupo. Esta proporción resulta del total de formas únicas multiplicado por cien y dividido en el total de formas del texto.

En el caso de las formas compartidas –con el texto fuente y por la mayoría de alumnos– nos interesó identificar los elementos textuales que reproducían del texto fuente; esto es, responder a la pregunta ¿a qué segmentos del texto fuente se corresponden las formas reproducidas por el grupo? Resolver esta cuestión nos permitió aproximarnos a identificar los elementos de los textos fuente que lograron ponerse en primer plano en las actividades de enseñanza y aprendizaje realizadas en torno a su lectura.

En el caso de las formas no compartidas –con el texto fuente pero compartidas por la mayoría de alumnos– nos preguntamos por el tipo de relación de estas formas con los textos fuente. Esto es, cuando el grupo se apropia de las mismas palabras del TF ¿qué hace? Si no reproduce el TF a través de la citación, entonces ¿a través de qué procedimientos lingüísticos? La respuesta a estas cuestiones nos permitió abordar el objetivo de identificar y describir los procedimientos de reproducción del lenguaje utilizados por los niños para reescribir los textos fuente.

Para resolver estas preguntas y cumplir con los respectivos objetivos del estudio, fue necesario realizar una operación de ampliación de los datos, es decir, ir de los ítems lexicales aislados (en lista en las bases de datos) a su contexto lingüístico de uso para poder identificar y categorizar el segmento textual en el que estaban localizados. Antes de iniciar este proceso de categorización, fue necesario verificar primero si la localización del ítem en los textos resultantes analizados coincidía o no con la del texto fuente. Por lo tanto, a partir de los listados de palabras obtenidos, recurrimos a un análisis de las concordancias y de los contextos lingüísticos de aparición en los textos de cada uno de los ítems. Este análisis nos permitió ubicar de nuevo los ítems en el texto y, en el caso de que hubiera coincidencia entre la localización del ítem en el TF y el TR, seleccionarlos para su posterior codificación; la no coincidencia descartó al ítem para la codificación.

De esta manera, el estudio de estas nuevas bases de datos dio lugar al establecimiento de una serie de categorías que pusieron de manifiesto, por un lado, los elementos textuales que resultaron reescribibles en *las mismas palabras* y, por otro, los procedimientos lingüísticos a través de los cuales se relacionaban las FNC con el texto fuente. En los siguientes apartados nos detenemos en cada uno de estos análisis.

#### 4.4.3.2.4. Análisis y categorización de las formas compartidas

Como hemos mencionado, el estudio de las FC –compartidas por la mayoría de alumnos– exigió una ampliación de los datos. En el siguiente Cuadro 1 presentamos los procedimientos seguidos para realizar dicha ampliación y su posterior codificación.



B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
TF7	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10
bosc	bosc	bosc	bosc	bosc			bosc	bosc	bosc	bosc
bruixes		bruixes	bruixes	bruixes	bruixes	bruixes	bruixes	bruixes	bruixes	bruixes
					buscava					bruta
								cada		
calenta						calenta		calenta		
callats	callats								callats	
				caminant						
			canvi							
canviar		canviar						canviar		
cap		cap							cap	
carrer			carrer				carrer			carrer
casa	casa	casa	casa	casa	casa	casa	casa	casa	casa	casa
ciutat			ciutat							
color			color							color
com	com	com	com					com		
començar		començar	començar				començar		començar	
						començava				
			després	després	després				després	
dia			dia	dia		dia	dia		dia	dia

**Formas únicas**

**Formas compartidas con el TF (FC) y entre todos los TR**

**Formas no compartidas con el TF (FNC) pero compartidas entre TR**

Formas del texto fuente

Formas de los textos resultantes

Figura 4. Ejemplo de la visualización de las formas compartidas, las formas no compartidas y las formas únicas en la base de datos

Cuadro 1. Procedimientos de análisis de las formas compartidas

1. **Contextualización de la forma en TR y en TF.** Se localiza el ítem en el respectivo contexto lingüístico de aparición tanto en cada uno de los TR como en el respectivo TF.
2. **Comparación de los contextos lingüísticos de aparición.** La comparación da lugar al establecimiento de la coincidencia o no entre la localización de la FC tanto en el texto fuente como en los textos resultantes. De esta manera, en el análisis se considera que:
  - a. Hay coincidencia si la forma aparece en conjuntos de palabras similares entre TF y TR (corresponde al mismo segmento textual).
  - b. No hay coincidencia si la FC entre TF y TR es usada en contextos lingüísticos diferentes a los de TF.
    - i. Observaciones: Por lo general, la diversidad de contextos de uso propia de formas como los verbos, los adverbios de cantidad, de negación, de afirmación y de algunas preposiciones, lleva a descartar el ítem para su posterior categorización puesto que hay múltiples ocurrencias y no se define claramente la coincidencia TF/TR.
3. **Codificación del segmento textual.** Cada FC es codificada según su localización en el texto fuente, es decir, según el segmento textual de procedencia.

A continuación ejemplificamos el procedimiento de análisis y categorización descrito, tanto en el caso de coincidencia y codificación de la FC, como en el caso de la no coincidencia y descarte de la misma para el proceso de codificación.

*Ejemplo del procedimiento de análisis y categorización de las formas compartidas.  
Caso de coincidencia (aceptación y categorización de una FC)*

El primer paso consiste en identificar las FC compartidas por la mayoría de alumnos del grupo. Para este ejemplo, seleccionamos la forma compartida: /arribar/, /llegar/ en castellano, correspondiente al texto fuente 3 (TF3). Como se observa en la siguiente Figura es un ítem compartido por cinco alumnos y el texto fuente (Figura 5).

B4 arribar											
A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
G_F	TF3	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10
	arreu			arreglar							
	arribar		arribar	arribar	arribar		arribar			arribar	
	assegada										

Figura 5. Extracto de la base de datos TF3. Forma compartida /arribar/

Una vez seleccionada una determinada FC como reproducida por la mayoría de alumnos del grupo ubicamos su localización en el conjunto de textos a través de la función *concordance* del programa *AntConc*, así:

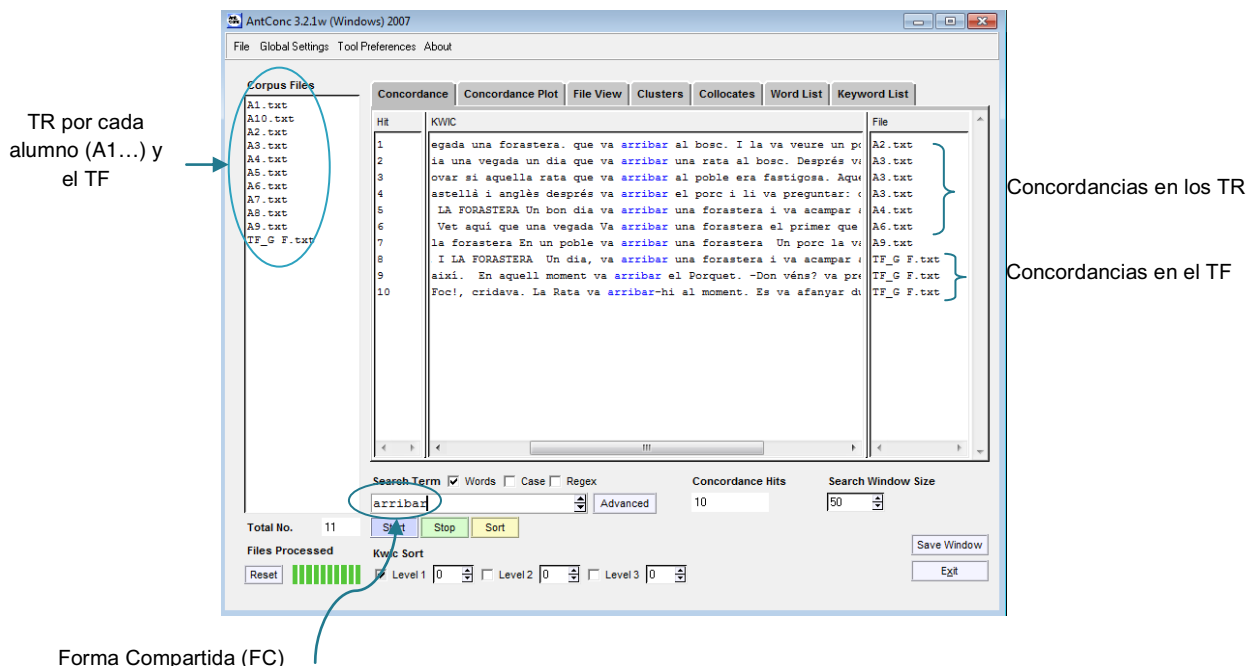


Figura 6. Lista de concordancias para la FC /arribar/ en el programa *AntConc*

La imagen de la Figura 6 muestra la función del programa *AntConc* utilizada para localizar la FC tanto en el TF como en los 5 diferentes TR en los que aparece. Como se observa la forma tiene tres ocurrencias en el TF\_GF y en los textos de los alumnos: tres ocurrencias en el texto de A3 y una ocurrencia en los textos de A2, A4, A6 y A9. Para

verificar la coincidencia comparamos los contextos lingüísticos de uso en los que aparecen las formas tanto en el TF como en los TR y descartamos las ocurrencias en las que los contextos lingüísticos no coinciden. En este ejemplo, como se observa en la Tabla 13, descartamos los contextos correspondientes a las líneas 2, 3, 6 y 7 y aceptamos los correspondientes a las líneas 1 en TF y 4, 5, 8, 9 y 10 correspondientes a textos resultantes.

Tabla 13. Lista de concordancias de la forma compartida /arribar/

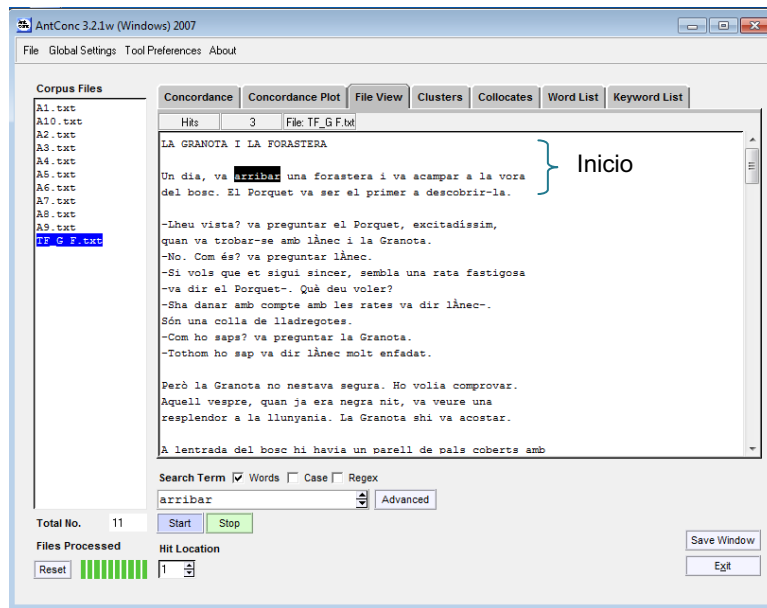
Línea	Concordancias	Texto
1	LA GRANOTA i LA FORASTERA Un dia, va arribar una forastera i va acampar a la vora del	TF_G F
2	aç d'una cosa així. En aquell moment va arribar el Porquet. -D'on véns? -va preguntar	TF_G F
3	rroritzat. "Foc! Foc!", cridava. La Rata va arribar-hi al moment. Es va afanyar duent	TF_G F
4	havia una vegada una forastera. que va arribar al bosc. I la va veure un porquet i el	A2
5	ERA Hi havia una vegada un dia que va arribar una rata al bosc. Després va dir el porc	A3
6	comprovar si aquella rata que va arribar al poble era fastigosa. Aquell vespre la	A3
7	mes català, castellà i anglès després va arribar el porc i li va preguntar: d'on ets? de to	A3
8	GRANOTA i LA FORASTERA Un bon dia va arribar una forastera i va acampar al mig del	A4
9	a forastera Vet aquí que una vegada va arribar una forastera el primer que va veure-la	A6
10	la granota i la forastera En un poble va arribar una forastera Un porc la va veure i li va	A9

A través de la función *file view* (ver Figura 8), confirmamos que en todos los casos se tratara de un ítem que forma parte del mismo segmento textual, que en este caso codificamos como correspondiente al inicio del texto. Así, la FC analizada es categorizada como una FC procedente del inicio del texto (ver Figura 7). Finalmente, en la base de datos, se registra como sigue:

A	B	C	D
FC con TF	Contexto lingüístico en el Texto Fuente	Código Segmento	N (10)
arribar	Un dia, va arribar una forastera i va acampar a la vora del bosc.	Inicio	5

Figura 7. Categorización de la FC /arribar/

Texto Fuente



TR\_A6

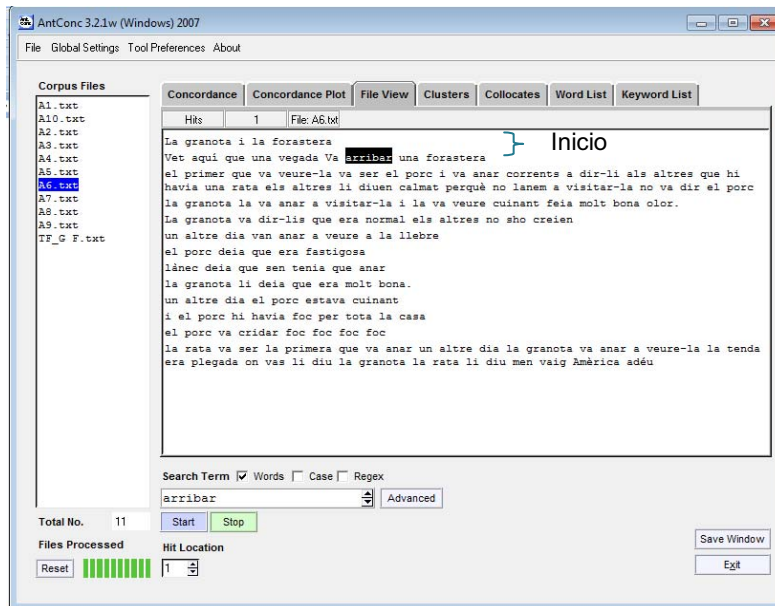


Figura 8. Comparación de la localización de la FC /arribar/en el TF y los TR a través de la función file view

Ejemplo del procedimiento de análisis y categorización de las formas compartidas.  
 Caso de NO coincidencia (descarte del ítem para la codificación)

TF	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10
havia	havia	havia	havia	havia	havia	havia	havia	havia		havia
he				he				he		he
heu				heu				heu		
hi					hi	hi				hi

Figura 9. Extracto de la base de datos de formas correspondientes a TF3

En la base de datos TF3, la FC /havia/ es un ítem compartido por 9 alumnos y el texto fuente (ver Figura 9). Ubicamos su aparición en el conjunto de textos a través de la función *concordance* del programa *AntConc* (ver Figura 10), así:

TR por cada alumno (A1...) y el TF

Concordancias en los TR

Concordancias en el TF

Forma Compartida (FC)

Figura 10. Lista de concordancias para la FC /havia/ en el programa *AntConc*

La imagen de la Figura 10 muestra las ocurrencias de la forma /havia/ tanto en el texto fuente como en los textos resultantes. Como se observa se trata de múltiples ocurrencias en el TF –seis en total– en cambio en los textos resultantes estas ocurrencias oscilan entre una y dos ocurrencias y, en el caso de A2, tres ocurrencias. La comparación de estos segmentos muestra que a pesar de tratarse de una forma compartida entre el texto fuente y casi la totalidad de los textos resultantes no coinciden

los contextos de uso. Los niños utilizan esta forma en la expresión formularia de inicio de cuento “hi havia una vegada” que no aparece en el texto fuente, por lo que se descarta dicho contexto lingüístico como un contexto lingüístico coincidente. Sin embargo, encontramos una excepción en la comparación de las líneas 4 del TF y 16 del TR de la alumna A6:

TF: “dre i aviat el foc es va escampar. Hi havia flames pertot. La casa es cremava”

A6: “ia el porc estava cuinant i el porc hi havia foc per tota la casa el porc va cridar foc”

Como se observa se trata del mismo segmento textual, sin embargo, no se trata de un contexto de uso repetido en otros textos resultantes (mínimo cuatro para ser tenido en cuenta aceptado según el criterio) por lo que se descarta su posterior categorización. En conclusión, si bien la FC /havia/ constituye un ítem compartido por el TF y por más de la mitad de los TR, no coinciden los contextos de uso, antes bien aparece en diversos contextos lingüísticos lo que da lugar a su descarte (ver Tabla 14).

Tabla 14. Lista de concordancias de la forma compartida /havia/

Línea	Concordancias	Texto
1	s'hi va acostar. A l'entrada del bosc hi havia un parell de pals coberts amb una	TF_G F
2	seves aventures arreu del món, ja que havia viatjat molt i havia viscut experiè	TF_G F
3	reu del món, ja que havia viatjat molt i havia viscut experiències molt interess	TF_G F
4	ndre i aviat el foc es va escampar. Hi havia flames pertot. La casa es crema	TF_G F
5	s'ho miraven atordits. El Porquet s'havia quedat sense casa. Però no calia	TF_G F
6	la Xina o d'altres coses increïbles que havia vist. Tothom s'ho passava d'allò m	TF_G F
7	LA GRANOTA i LA FORASTERA Hi havia una vegada una granota i un ànec	A1
8	LA GRANOTA i LA Forastera Hi havia una vegada una forastera. que va	A2
9	ents a dir-ho als amics i els va dir que havia una forastera fastigosa l'ànec pe	A2
10	ensa el mateix la granota diu que no l'havia vist mai. El mateix li van dir a la lle	A2
11	LA GRANOTA i LA FORASTERA Hi havia una vegada un dia que va arribar	A3
12	del bosc. i el porc va ser el primer que l'havia vist l'heu vist l'heu vist. No com é	A4
13	ta sense pensar-s'ho es va tirar al riu i l'havia salvat. La tenda estava buida i la	A4
14	LA GRANOTA LA FORASTERA Hi havia una vegada un porquet i ha vist u	A5
15	a anar corrents a dir-li als altres que hi havia una rata els altres li diuen calma't	A6
16	e dia el porc estava cuinant i el porc hi havia foc per tota la casa el porc va crid	A6
17	LA GRANOTA i LA FORASTERA Hi havia una vegada uns amics que eren f	A7
18	LA GRANOTA i LA FORASTERA Hi havia una vegada un porc que ha vist	A8
19	un porc que ha vist una rata però. L'havia vist només ell i va dir als altres i	A8
20	La Granota i La Forastera Hi havia una vegada en un bosc hi va una r	A10
21	va una rata. I el porc es va enterar que havia una rata. Va anar a buscar als s	A10

#### 4.4.3.2.5. Categorías para la codificación de las formas compartidas

La estrategia seguida para el establecimiento del conjunto de categorías para la codificación de las FC resultó de un procedimiento de análisis mixto tanto deductivo como inductivo. Por una parte, para diferenciar (codificar) los segmentos textuales en los que se localizaban las formas en análisis recurrimos al conjunto de distinciones textuales definidas desde nuestro marco teórico y en estudios previos de referencia. Sin embargo, el conjunto de categorías resultantes se restringió a aquellas a las que se correspondían los datos, en este sentido, el listado final de categorías de análisis no resultó exclusivamente de una delimitación teórica previa, sino también del examen de los datos.

De esta manera encontramos que las formas en análisis se localizaban en segmentos textuales con identidad propia –gráfica y discursiva– y con cierto grado de autonomía – sintáctica y semántica– dentro del texto. Algunas de las categorías resultantes ya han sido consideradas en estudios anteriores como el contraste entre título y texto (Ferreiro, 1991); entre el inicio y el final del texto (Fabre, 1989); la diferencia enunciativa entre narración y diálogos (Blanche-Benveniste, 1991); los marcos de las citas directas (Ferreiro, 1996); las secuencias enumerativas (Ferreiro, 1991; Teberosky, 1993; Bonnet, 2000); las locuciones y frases hechas (Teberosky, 1993, Pontecorvo, y Morani, 1996); las partículas conectivas (Fayol, 1986; Fayol y Leté, 1987; Teberosky, 1993) y los nombres propios (Teberosky, 1993).

En el Cuadro 2 presentamos las definiciones adoptadas para cada uno de las categorías de codificación de las FC definidas según el segmento del texto fuente de procedencia.

Cuadro 2. Categorías para la codificación de las formas compartidas

<b>Definición de las categorías</b>	
<b>Título</b>	<p>Se trata de un paratexto que tiene la finalidad de nombrar la obra. El título tiene una realidad gráfica separada del cuerpo del texto. Está al inicio, en primer término y lugar, y, por lo general, en la portada y las portadillas.</p> <p>Se codifican en esta categoría las FC que formen parte del título del texto fuente.</p>



<b>Inicio</b>
<p> Junto con el final conforma los límites del texto. La cualidad de <i>límite</i> da lugar a su pronta localización y referencia. El inicio del texto constituye la introducción al mundo que se representa en el texto, por lo general, caracterizado por la presentación de un escenario y/o de los agentes.</p> <p> Se codifican en esta categoría las FC que formen parte de los segmentos textuales de inicio del texto fuente, ubicado por lo general en la primera página y en las primeras líneas.</p>
<b>Final</b>
<p> Junto con el inicio conforma los límites del texto. La cualidad de <i>límite</i> da lugar a su pronta localización y referencia. El final del texto constituye el cierre textual, presenta el estado final de las cosas o desenlace. También puede incluir el recurso a expresiones formularias de cierre.</p> <p> Se codifican en esta categoría las FC que formen parte del segmento textual final del texto fuente, ubicado por lo general en la última página y en las últimas líneas.</p>
<b>Locuciones y frases hechas</b>
<p> Se trata de sintagmas fijos de la lengua. Son expresiones supraléxicas que constituye una forma lingüística estereotipada (Espinal, 2004). Dentro de este grupo también se pueden categorizar los denominados modismos, frases hechas y las expresiones formularias (Ruiz, 2001).</p> <p> Para la codificación de FC en esta categoría, confirmamos, en la mayoría de los casos, la realidad formularia de los segmentos del texto fuente reproducidos en inventarios de frases hechas, locuciones y modismos (Espinal, 2004; Raspall y Martí, 1992/1986).</p>
<b>Marcadores discursivos</b>
<p> Se trata de una categoría amplia y heterogénea que agrupa un conjunto variado de palabras que incluyen: conjunciones; interjecciones; locuciones adverbiales, prepositivas y conjuntivas; adverbios; sintagmas nominales, verbales o preposicionales; entre otros (Casado, 1988, 1993). Sin embargo, todas coinciden, por una parte, en su carácter invariable y, por otra, en servir para relacionar de forma explícita segmentos textuales, sean estos enunciados o secuencias de enunciados, estableciendo entre ellos diversos tipos de relaciones semánticas (Calsamiglia y Tusón, 1999). Su finalidad discursiva se centra fundamentalmente en proporcionar cohesión y estructura al texto (Casado, 1988).</p> <p> Se codifican en esta categoría las FC que formen parte de locuciones marcadoras. En la medida de lo posible, se confirmó su estatus de marcador discursivo en los diferentes listados disponibles (Casado, 1988; Cuenca, 2006).</p>
<b>Nombres propios</b>
<p> Son palabras que designan de forma singular seres animados o inanimados. Sirven a la referencia e identificación de tales seres. Se escriben con mayúscula inicial.</p> <p> Las FC codificadas en esta categoría incluyen por extensión los nombres que en el texto funcionan como nombres para designar personajes, por ejemplo: la rata, la portera, etc.</p>

### Discurso directo

Segmentos textuales con una realidad gráfica y discursiva propia. Se trata de un modo enunciativo que, por lo general, se opone en tiempo verbal y marcas deícticas al discurso del narrador (Reyes, 1993).

Se codifican en esta categoría las FC que formen parte de los segmentos textuales correspondientes a los diálogos del texto fuente; esto es, a la presentación de las palabras de los personajes.

### Marcos del discurso directo

Constituye una unidad límite, pues tiene la función de delimitar el alcance del discurso directo. Para cumplir dicha finalidad cuenta con elementos léxicos y gráficos: los marcos de las citas directas, por lo general, están formados por un verbo declarativo, al que siguen los signos de puntuación dos puntos y comillas, o que sigue a los guiones, o que se intercala entre guiones (Por ejemplo: *Y dijo: "..."; ¡Hola! –respondió el Pato.; ¡Sí!–gritó con desespero– ¡fue él!*).

### Narración

Esta unidad responde a la oposición enunciativa *narración vs diálogos*. Se trata de segmentos textuales altamente diferenciables por la voz enunciativa.

En esta categoría se codifican las FC que provengan de segmentos narrativos que no se correspondan con ninguna de las categorías contempladas, esto es, formas que no se encuentran en los límites del texto, ni en las expresiones formularias, ni en las secuencias enumerativas, ni en los marcadores discursivos o elementos asociados a la reproducción de las palabras de los personajes. Por lo general, se tratan de formas que pertenecen a segmentos de narración de la acción en las historias. Si bien es una unidad amplia, constituye una categoría descriptiva de los segmentos textuales propios de la narración de la acción.

### Enumeraciones

Organización textual caracterizada por la sucesión de términos, por lo general con función descriptiva. Los enunciados suelen aparecer yuxtapuestos y en los que por lo general se suprimen los elementos coordinantes.

En esta categoría se codifican las formas procedentes de secuencias enumerativas; ya sean enumeración de acciones, sintagmas nominales, adverbiales o adjetivales.

#### 4.4.3.3. Análisis y categorización de las formas no compartidas

El análisis de las FNC sigue un proceso semejante al descrito anteriormente en el caso de las FC, a través de diversos pasos de localización de los ítems y contrastación de segmentos textuales seleccionamos las formas a ser categorizadas. Y también, la estrategia de categorización siguió un procedimiento deductivo-inductivo. A partir de las bases de datos de las formas no compartidas entre TF y TR –pero compartidas por la mayoría de TR– se siguieron los procedimientos listados en el siguiente Cuadro 3 para realizar el análisis y categorización.

Cuadro 3. Procedimientos de análisis de las formas no compartidas

1. **Contextualización de la forma en el texto resultante.**
2. **Identificación del segmento textual al que pertenece.**
3. **Identificación del segmento textual al que corresponde en el texto fuente.** Este procedimiento puede dar lugar a dos posibles resultados:
  - a. La FNC equivale a una forma del texto fuente
  - b. LA FNC no equivale a ninguna forma del texto fuente
4. **Codificación de las FNC.** La codificación resulta de la comparación de los segmentos textuales en los que se localiza la FNC en análisis –la localización de la forma en los TR y el contexto lingüístico equivalente en el TF–. La codificación tiene el objetivo de identificar los procedimientos lingüísticos diferentes a la citación (uso de las mismas palabras) utilizados por los niños para reproducir el texto fuente. Las categorías resultantes de este proceso se muestran en el Cuadro 4.

##### 4.4.3.3.1. Categorías para la codificación de las formas no compartidas

Para el establecimiento de las categorías a usar para describir la conexión entre las FNC y los TF recurrimos a la descripción del conjunto de procedimientos que pueden tener lugar en el intento de reproducir un discurso. En el marco teórico, se sostuvo que estos procedimientos incluyen actividades como la reformulación, la citación, la paráfrasis, el comentario, entre otros. Se trata de los diferentes mecanismos a través de los que se realizan las reescrituras. En el análisis de las FC nos concentramos en las formas resultantes del procedimiento de citación de las mismas palabras del texto fuente, para el presente análisis de las FNC nos preguntamos por el resto de procedimientos utilizados por los niños. De esta manera, el conjunto de categorías finalmente utilizadas

resultaron de la exploración de la totalidad de FNC y del contraste de los segmentos textuales equivalentes en el TF en los que se localizaban dichas formas.

Cuadro 4. Categorías para la codificación de las formas no compartidas

<b>Definición de las categorías</b>
<b>Reformulación</b>
<p>La actividad de reformulación se genera en referencia a un enunciado o discurso fuente anterior con el que la nueva formulación guarda una similitud más o menos relativa al contenido o a la forma.</p> <p>Se codificaron como formas en procedimiento de reformulación aquellas que constituían formas equivalentes a las formas del texto fuente, localizadas en el mismo contexto de uso. Las formas codificadas mantenían o la identidad semántica o el sentido de las formas del texto fuente a las que se correspondían.</p>
<b>Descripción</b>
<p>La actividad de descripción supone nombrar, identificar objetos y sus propiedades. Se trata de una actividad con función referencial.</p> <p>Se codificaron como formas en procedimiento de descripción aquellas que referían elementos no verbales del texto fuente como las ilustraciones.</p>
<b>Comentario</b>
<p>El comentario es una actividad metatextual, supone una referencia sobre el texto en la que se expresa una comprensión u opinión.</p> <p>Se codificaron como formas en procedimiento de comentario aquellas que expresan información procedente de la comprensión del texto (la historia) o de la expresión de una opinión sobre la misma.</p>
<b>Adición</b>
<p>La actividad de adición supone la incorporación de elementos verbales en lugares en los que antes (en el texto fuente) no había nada.</p> <p>Se codifican como formas en procedimiento de adición aquellas que no reformulen ningún elemento verbal (forma) del texto fuente y que según su localización constituyan incorporaciones de elementos verbales (formas).</p>
<b>Traducción</b>
<p>Actividad de conversión de una forma escrita en una lengua a otra.</p> <p>Se codifican como formas en traducción aquellas que equivalgan a formas del texto fuente en otra lengua.</p>

Los resultados de los estudios descritos en este apartado se presentan en los siguientes dos capítulos. Al inicio cada capítulo se resume los procedimientos de análisis realizados.



## **CAPÍTULO 5**

# **EL APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA DE TEXTOS: RESULTADOS DEL ESTUDIO DE LOS CAMBIOS LONGITUDINALES**

---





## 5.1. Introducción

Hemos planteado que la actividad de reescribir constituye un potente instrumento para la enseñanza y el aprendizaje inicial de la unidad texto. En la presente investigación un grupo de diez niños participó de prácticas de alfabetización en las que la principal condición de producción de textos fue la reescritura. De este modo, la actividad de reescribir fue a la vez una estrategia de enseñanza y aprendizaje de la escritura de textos y un procedimiento para obtener datos sobre los logros de estos aprendices. Los análisis que se presentan en este capítulo intentan caracterizar dichos logros y estudiar las posibles relaciones entre los mismos.

El capítulo está dividido en dos partes. En la primera presentamos los resultados del estudio de los cambios en los indicadores de productividad textual, complejidad textual e incorporación de convenciones; en este apartado verificamos si las puntuaciones obtenidas en estos indicadores cambiaron durante y a través de los grados escolares. En la segunda parte presentamos los resultados del estudio de los cambios en la escritura de discurso directo; además de describir la presencia de esta unidad en el corpus, exploramos su relación con los indicadores de productividad textual e incorporación de convenciones. Es necesario anticipar que la interpretación de los resultados obtenidos en cada una de estas partes dio lugar a la realización de análisis que no estaban previstos ni descritos en el capítulo del diseño. En particular, los resultados del estudio de los cambios en la escritura de discurso directo nos llevaron a confirmar en los datos –a través de nuevos procedimientos de análisis– las explicaciones formuladas a partir de los mismos.

Por otra parte, antes de presentar los resultados es importante recordar quiénes son los aprendices en los que nos centramos. Se trata de un grupo de diez niños, la mayoría nacidos en Barcelona en el seno de familias de inmigrantes. Como se describió en el capítulo metodológico, para la mayoría de niños la lengua familiar es el castellano, sólo en un caso la lengua escolar coincide con la lengua materna por la filiación de la madre y en dos casos la lengua escolar puede constituir la segunda o tercera lengua extranjera, puesto que ninguna de las lenguas familiares coinciden con las de uso social y escolar. De los diez niños, nueve realizaron tres años de Educación Infantil en Cataluña antes de ingresar a Primero de Primaria, y un niño ingreso a Primero a su llegada al país.

Se trata de un grupo heterogéneo en diversos sentidos, en cuanto a la procedencia, a la diversidad de lenguas de uso familiar y social y en cuanto al logro escolar. Sin embargo, en esta investigación nos interesa aquello que los asemeja, su pertenencia a un mismo sistema escolar en el cual se alfabetizaron todos y con buenos resultados. Por consiguiente, durante el desarrollo del capítulo, aunque no perderemos de vista las características que los diferencian, pondremos de relieve una lectura del desempeño en función de la respuesta a la misma intervención educativa.

# **Estudio de los cambios en indicadores de productividad, complejidad textual e incorporación de convenciones**

---

## 5.2. Cambios en los indicadores de productividad, complejidad textual e incorporación de convenciones

Los estadísticos descriptivos (mediana, amplitud y rango), expuestos en la Tabla 15, muestran importantes diferencias interindividuales que se mantienen a través de los tres grados escolares observados. En particular, la amplitud de cada medida pone de manifiesto logros en extremos opuestos. Sin embargo, el avance en la medida central de las puntuaciones directas (la mediana) muestra cambios positivos en todos los indicadores estudiados, especialmente entre Primero y Segundo de Primaria. Los resultados obtenidos con la prueba de *Wilcoxon* para cada medida, expuestos en las Tablas de la 16 a la 21 verifican estas diferencias. A continuación examinamos en detalle las puntuaciones obtenidas por los alumnos en cada indicador, atendiendo particularmente a la dimensión temporal y a la comparación de cada niño en relación a sí mismo y a sus compañeros de aula.

Tabla 15. Valores de las medidas por curso escolar: mediana, amplitud y rango\*

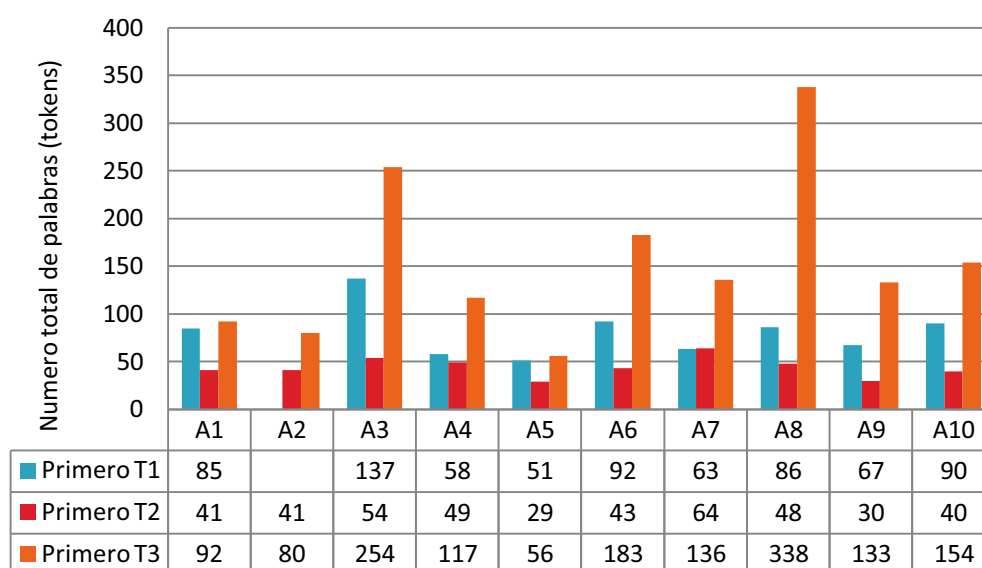
Medidas por curso	T1 (N=9)			T2 (N=10)			T4 (N=10)		
	Mediana	Min-Máx	Rango	Mediana	Min-Máx	Rango	Mediana	Min-Máx	Rango
<b>Primero</b>									
Tokens	85,0	51 - 137	86	42,0	29 - 64	35	134,5	56 - 338	282
Types	46,0	34-64	30	31,5	22-38	16	72,0	36-121	85
Conjunciones Coord.	4,0	,00-8	8	3,0	1-7	6	8,5	2-44	42
Conjunciones Subord.	3,0	1-9	8	3,5	2-6	4	6,0	,00-10	10
Puntuación	5,0	4-8	4	4,0	2-8	6	6,5	,00-16	16
	T5 (N=9)			T7 (N=10)			T8 (N=10)		
<b>Segundo</b>	Mediana	Min-Máx	Rango	Mediana	Min-Máx	Rango	Mediana	Min-Máx	Rango
Tokens	232	94 - 321	227	243,0	166-308	142	233,0	119-331	212
Types	107,0	54-140	86	118,0	92-152	60	121,0	70-167	97
Conjunciones Coord.	18,0	6-42	36	15,5	9-29	20	12,5	10-31	21
Conjunciones Subord.	7,0	,00-11	11	6,0	3-8	5	7,0	1-11	10
Puntuación	12,0	5-24	19	19,5	5-37	32	27,5	9-40	31
	T10 (N=5)			T11 (N=7)			T13 (N=6)		
<b>Tercero</b>	Mediana	Min-Máx	Rango	Mediana	Min-Máx	Rango	Mediana	Min-Máx	Rango
Tokens	159,0	139-209	70	271,0	122-558	436	249	206-427	221
Types	104	93-136	43	117,0	84-230	146	138	84-217	133
Conjunciones Coord.	10,0	9-12	3	15,0	3-27	24	15,5	9-32	23
Conjunciones Subord.	5,0	4-8	4	8,0	3-15	12	9	2-15	13
Puntuación	14	11-18	7	55,0	13-93	80	20	13-72	59

\*Nota: El valor de N cambia en los momentos valorados debido a la no obtención de datos de un alumno a inicios de curso en Primero de Primaria y a la pérdida de tres casos en Tercero de primaria y la no obtención de datos de los restantes a inicios (2) y finales del curso escolar (1).

### 5.2.1. Productividad textual

Durante Primero de Primaria el gráfico de frecuencias (Gráfico 1) nos permite observar que las puntuaciones obtenidas en T1 y T2 son similares entre los alumnos: se trata de textos cortos. Esta aparente homogeneidad desaparece en la última producción evaluada (T3), en la que observamos un aumento considerable en la extensión de los textos de la mayoría de los niños. Sin embargo, en este texto destacan puntuaciones extremas –altas como las de los casos A3 y A8, y bajas como en el caso de A5– que ponen de manifiesto importantes diferencias interindividuales.

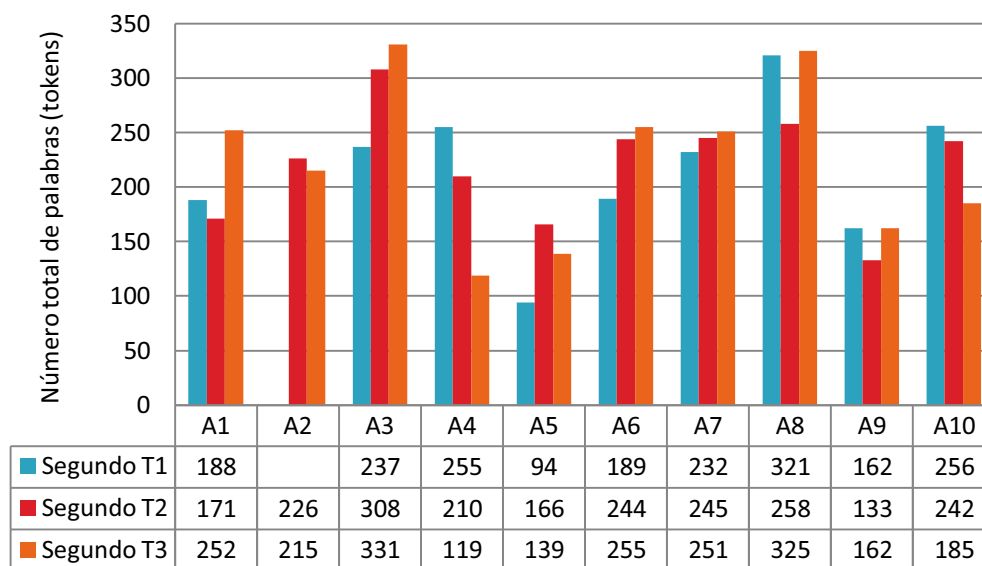
Gráfico 1. Productividad textual durante Primero de Primaria



Otro aspecto que sobresale durante este curso es que, en la mayoría de los casos, el primer texto (T1) fue un texto más largo que el segundo (T2). Esta diferencia también quedó registrada en la comparación realizada con la prueba de *Wilcoxon* entre T1 y T2 (ver Tabla 16) que resultó en diferencias negativas ( $p = .011$ ). Atribuimos esta diferencia a un efecto del formato de reescritura. En la descripción de la intervención educativa [4.4.2.3.], se anotó que este texto fue reescrito en un formato que ofrecía una secuencia de viñetas (secuencia de ilustraciones del libro) distribuidas en páginas de medio folio. De esta manera, la reescritura fue guiada por cada una de estas ilustraciones, creemos que la guía ayudó a que cada niño consiguiera escribir un número mayor de informaciones relativas al cuento y, por tanto, lograrse un texto de mayor longitud.

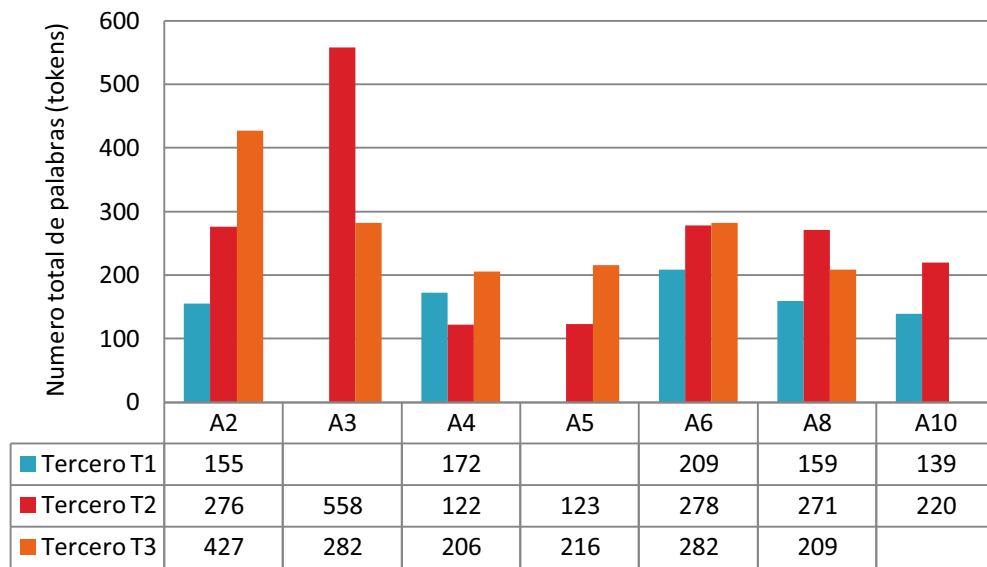
En Segundo de Primaria el gráfico de frecuencias (Gráfico 2) nos muestra que en cada caso las distancias entre los tiempos disminuyeron, es decir, que en relación con sí mismos la mayoría de los niños produjo textos de extensión aproximada durante el curso escolar. A diferencia de lo observado en Primero de Primaria, el último texto evaluado no se correspondió en todos los casos con el texto más extenso; esta condición se registró en la mitad del grupo y en dos casos la relación fue inversa, el primer texto fue el más extenso y el último el menos extenso. Por otra parte, al igual que en Primero son evidentes puntuaciones extremas en los mismos casos: las más altas para A3 y A8, y las más bajas para A5 y, en este curso, también para A9.

Gráfico 2. Productividad textual durante Segundo de Primaria



En Tercero de Primaria en T1 los alumnos evaluados produjeron textos de similar extensión. En T2 observamos valores similares entre A2 (276), A6 (278) y A8 (271), y entre A4 (122) y A5 (123); por otra parte, de nuevo la puntuación extrema más alta fue la de A3 (558), se trató de su texto más productivo. En T3 la puntuación más alta fue la de A2 (427), el resto de alumnos configuraron dos grupos de puntuaciones muy cercanas, por un lado [A3 (282) y A6 (282)] y, por otro [A4 (206), A5 (216) y A8 (209)]. Estas configuraciones son de especial importancia, puesto que nos muestran que los alumnos con puntuaciones más bajas se aproximaron –y hasta consiguieron igualar– el logro de los alumnos con puntuaciones más altas desde el comienzo. Resulta muy significativo que mientras durante 1º y 2º curso A5 representó el caso de menor rendimiento, en 3º forme grupo con A8 cuyas puntuaciones se mantuvieron altas durante los tres cursos.

Gráfico 3. Productividad textual durante Tercero de Primaria



Los resultados obtenidos con la prueba de *Wilcoxon* (ver Tabla 16), comparando los textos analizados en cada curso escolar, muestran que sólo durante Primero de Primaria se registraron diferencias entre los textos, de las cuales, como ya se comentó, la diferencia ente T1-T2 ( $p = .011$ ) fue negativa, y positivas las obtenidas entre T1-T3 ( $p = .008$ ) y entre T2-T3 ( $p = .005$ ). En Tercero, si bien los cambios no alcanzaron grado de significatividad, observamos un avance importante entre T1-T3 ( $p = .068$ ). En la comparación de las puntuaciones finales obtenidas en cada curso escolar (ver Tabla 17), sólo se verificaron diferencias significativas entre Primero y Segundo ( $p = .009$ ).

Tabla 16. *T* de *Wilcoxon* de muestras relacionadas para *tokens* y *types* durante Primero, Segundo y Tercero de Primaria

Medida	Tiempo	Primero		Segundo		Tercero	
		<i>gl</i>	<i>p</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Tokens	T1 - T2	8	,011*	8	,374	4	,080
	T1 - T3	8	,008**	8	,441	3	,068
	T2 - T3	9	,005**	9	,760	5	,600
Types	T1 - T2	8	,013*	8	,123	4	,500
	T1 - T3	8	,021*	8	,173	3	,068
	T2 - T3	9	,005**	9	,799	5	,500

\*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$  \*\*\*  $p < .001$

Tabla 17. *T* de Wilcoxon de muestras relacionadas para las medidas finales de cada curso correspondientes a *tokens* y *types*

Texto final por curso escolar	Tokens		Types	
	<i>gl</i>	<i>p</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Primero – Segundo	9	,009**	9	,008**
Primero – Tercero	5	,173	5	,046*
Segundo – Tercero	5	,463	5	,345

\*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$  \*\*\*  $p < .001$

## 5.2.2. Complejidad textual

### 5.2.2.1. Medida en el número de palabras diferentes (*types*)

De forma semejante a los resultados obtenidos en el análisis del número total de palabras durante Primero de Primaria, el gráfico de frecuencias (Gráfico 4) pone en evidencia un cierto grado de cercanía entre los alumnos en relación a los resultados obtenidos en T1 y T2, siendo las puntuaciones en T1 superiores a las de T2. El avance se observa en relación al texto final (T3) en los que, a excepción de A1 y A5, se obtuvieron los mejores desempeños. Los alumnos A1 y A5 escribieron textos de similar extensión al comienzo [A1(85); A5(51)] y final de curso [A1(92); A5(56)], por lo que cabía esperar que la diversidad lexical fuera menor o no cambiara mucho como lo ponen de manifiesto las puntuaciones directas. Esto quiere decir que durante este curso los alumnos escribieron textos cortos y con poca diversidad lexical, siendo las de A5 puntuaciones más bajas que las de A1.

En general, los resultados en la prueba de *Wilcoxon*, expuestos en la Tabla 16, confirman las anteriores observaciones. La comparación de las puntuaciones en Primero resultó en diferencias significativas negativas entre T1-T2 ( $p=.013$ ), y positivas entre T1-T3 ( $p=.021$ ) y T2-T3 ( $p=.005$ ).

En Segundo de Primaria el gráfico de frecuencias (Gráfico 5) muestra un avance importante: en todos de los casos las puntuaciones obtenidas doblan las del curso anterior. De forma semejante a lo observado en el análisis del número total de palabras, las puntuaciones de cada participante en los tres textos resultan próximas y en la mitad de los casos la última medida no se corresponde con la puntuación más alta. Así, observamos que T2 fue el texto con mayor diversidad lexical en los casos A5, A9, A7 y



A10; T3 en los casos A1, A2, A3, A6 y A8, y de manera extraordinaria T1 en el caso A4.

Gráfico 4. Diversidad lexical durante Primero de Primaria

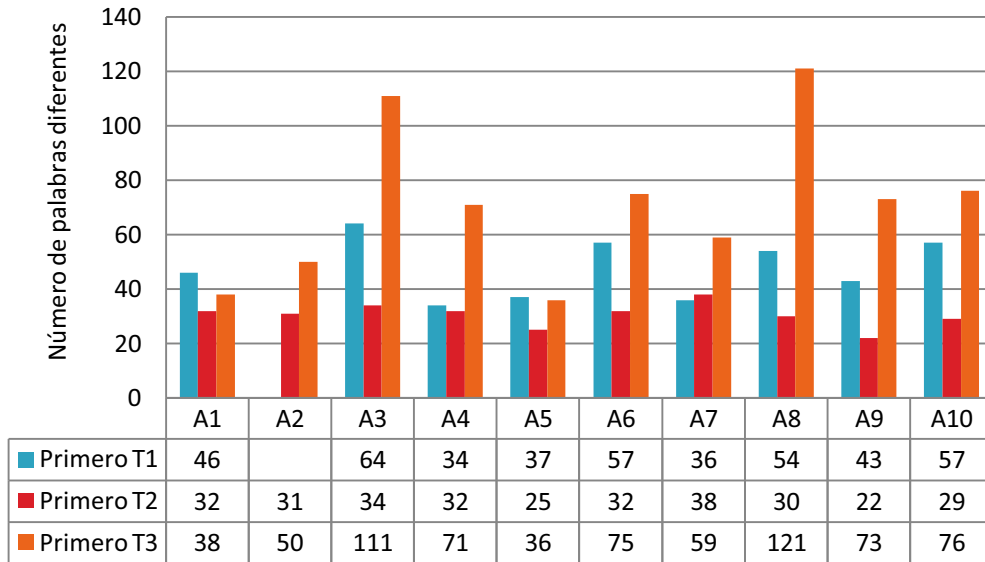
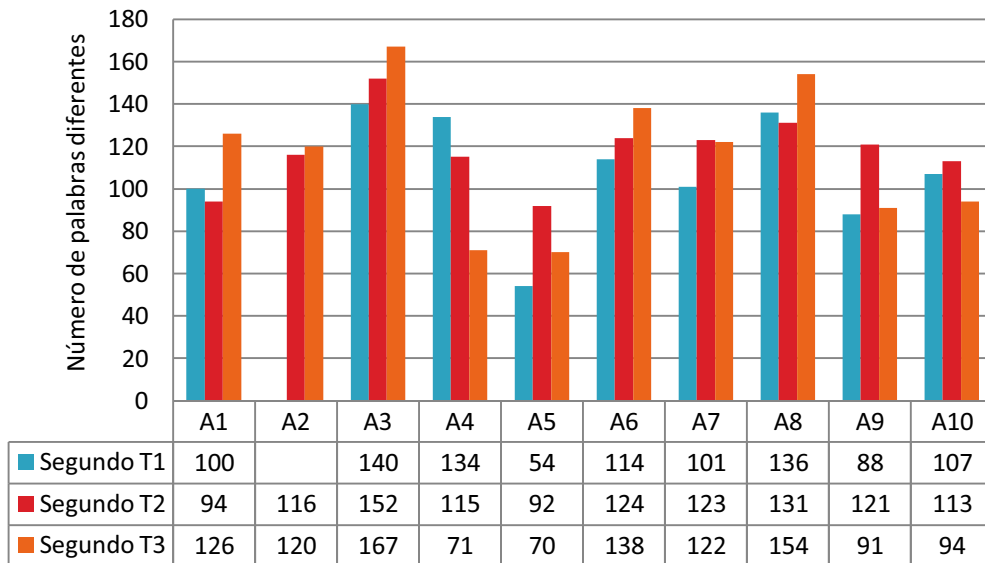


Gráfico 5. Diversidad lexical durante Segundo de Primaria

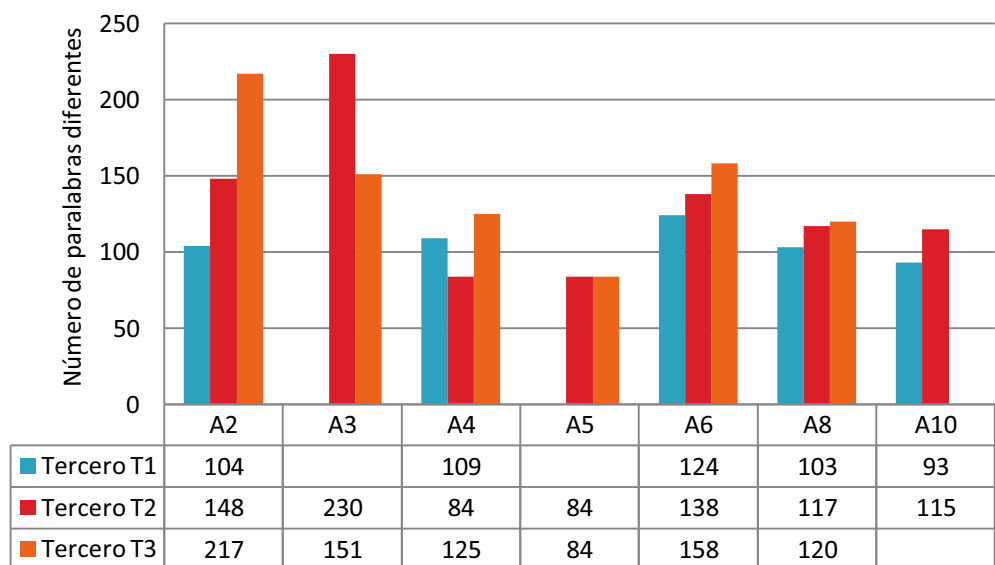


En cuanto a la distancia entre los alumnos, aunque son evidentes los casos extremos –con las puntuaciones más altas A3 y A8, y las más bajas A5–, también es evidente que la distancia entre las puntuaciones más altas y el resto del grupo disminuyó. De hecho, en cada texto diferentes alumnos configuran las agrupaciones de puntuaciones próximas. Encontramos en T1 un grupo conformado por [A3(140), A4(134) y A8(136)]; otro conformado por [A1(100), A6(114), A7(101), A9(88) y A10(107)] y, finalmente,

sin grupo a A5(54). En T2 las diferencias disminuyeron aún más y observamos, por una parte, las puntuaciones extremas de A3(152), A1(92) y A5(92); y, por otra, un gran grupo conformado por el resto de los alumnos [A2(116), A4(115), A6(126), A7(123), A8(131), A9(121) y A10(113)]. Esta unidad vuelve a diferenciarse en T3 donde encontramos con las puntuaciones más altas a A3(167) y a A8(154); con las puntuaciones más bajas a A4(71) y a A5(70); luego un grupo conformado por [A9(91) y A10(94)]; y finalmente, en otro grupo, los restantes cuatro alumnos [A1(126), A2(120), A6(138) y A7(122)]. Los resultados de las comparaciones realizadas con la prueba de *Wilcoxon* (Tabla 16) verifican la diversidad y proximidad observada en las puntuaciones obtenidas durante Segundo de Primaria, puesto que no se encontraron diferencias significativas para esta medida entre los textos del curso escolar.

Durante Tercero de Primaria el gráfico de frecuencias (Gráfico 6) nos muestra que en la mayoría de los casos el último texto valorado (T3) se correspondió con el texto con mayor diversidad lexical. Sobresalen las altas puntuaciones obtenidas por A2 en T3(217) y por A3 en T2(230), y la igualdad de las puntuaciones de A5 en los dos textos valorados, textos con 84 palabras diferentes. Aunque algunos casos registraron avances importantes en relación al curso anterior, en general las puntuaciones se mantuvieron próximas, por lo que la prueba de *Wilcoxon* tampoco verificó diferencias significativas (Tabla 16).

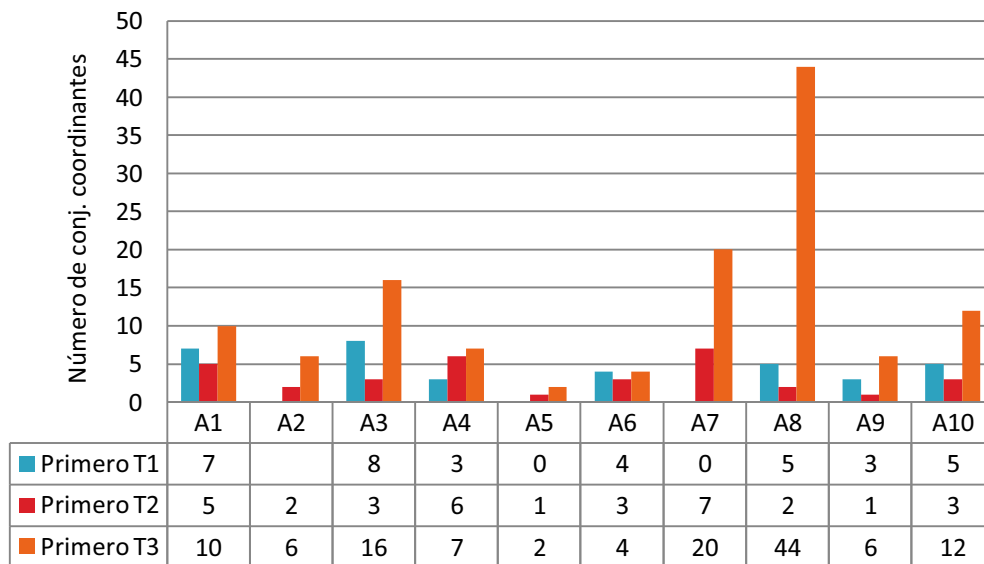
Gráfico 6. Diversidad lexical durante Tercero de Primaria



5.2.2.2. Medida en el número de conjunciones coordinadas

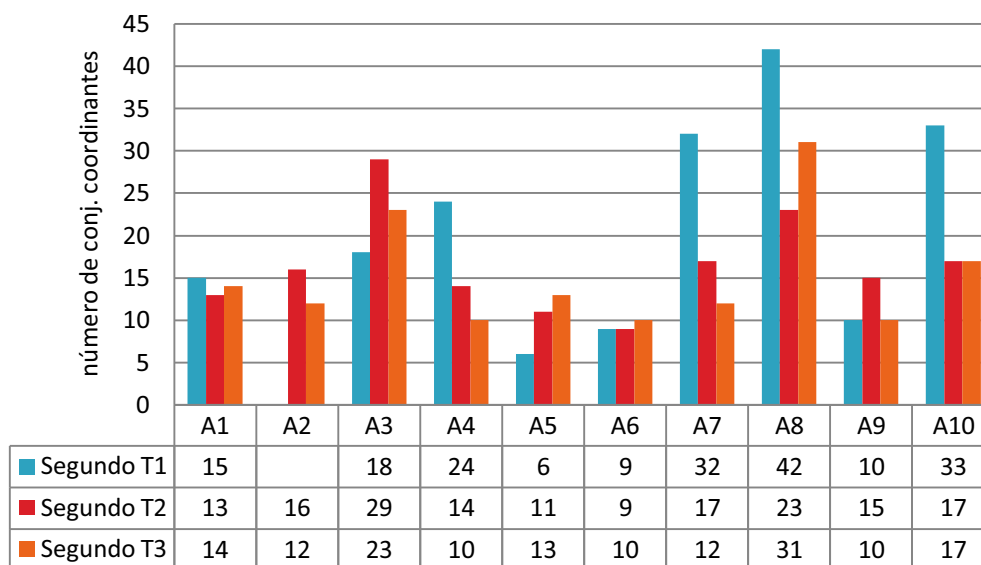
El gráfico de frecuencias (Gráfico 7) de Primero de Primaria muestra la incorporación progresiva de un número mayor de conjunciones coordinantes en los textos. De manera extraordinaria destaca la puntuación en T3 obtenida por A8 quien usó 44 conjunciones coordinantes mientras el resto de sus compañeros osciló entre 6 y 20 conjunciones, con excepción de los alumnos con las puntuaciones más bajas [A5(2) y A6(4)]. Es necesario señalar que la puntuación de A8 se relaciona con la extensión del texto, en comparación con sus compañeros se trató de un texto extraordinariamente extenso. Por otra parte, también sobresale la diferencia negativa entre T1 y T2, un mayor número de conjunciones coordinadas de T1 que en T2, al igual que lo registrado en las medidas anteriores la diferencia en la longitud del texto resultó en mejores puntuaciones en T1.

Gráfico 7. Conjunciones coordinantes durante Primero de Primaria



En Primero la prueba de *Wilcoxon* muestra progreso en los contrastes entre los textos T1-T3 ( $p=.012$ ) y entre T2-T3 ( $p=.005$ ); en Segundo y Tercero no se encontraron diferencias significativas (ver Tabla 18).

Gráfico 8. Conjunciones coordinantes durante Segundo de Primaria

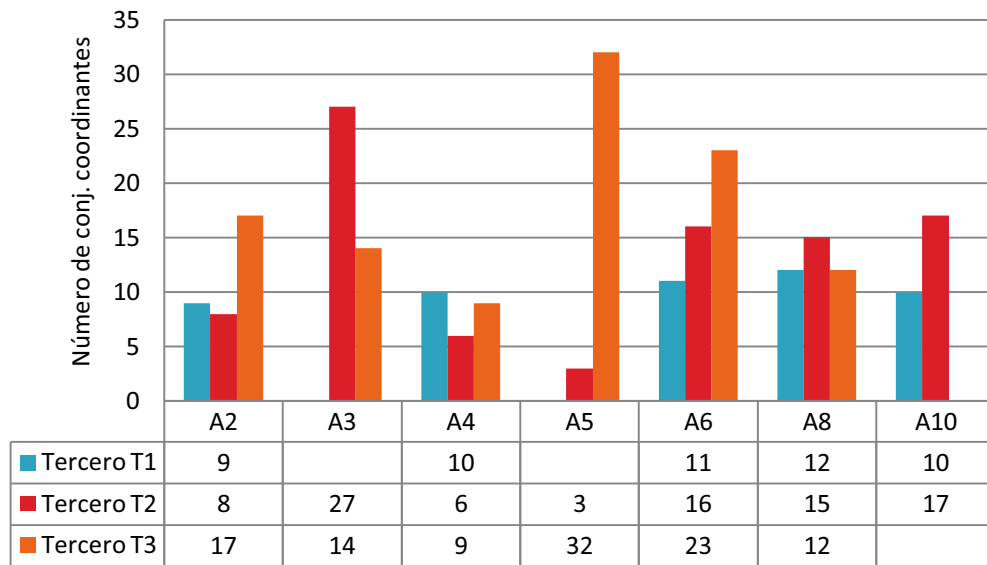


Durante Segundo de Primaria el gráfico de frecuencias (ver Gráfico 8) muestra que en la mayoría de los casos –si bien hubo un aumento considerable en el recurso a las conjunciones coordinantes en relación al curso anterior– las puntuaciones fueron disminuyendo a lo largo del curso, en ocho de los diez casos el último texto se corresponde con el texto con menos conjunciones coordinantes. Caso contrario al de A5 que fue incorporando un número mayor de conjunciones a lo largo del curso, y en el caso de A6 la variación entre las puntuaciones fue mínima.

Finalmente, durante Tercero, observamos en el gráfico de frecuencias (Gráfico 9) que en la mayoría de los casos las puntuaciones no se diferencian a las del curso anterior o disminuyen. De nuevo la excepción es el caso A5, que obtiene su puntuación más alta en el último texto valorado en este curso (T3:32), se trató también de su texto más extenso. En relación a los dos primeros textos valorados, en T1 sobresale la cercanía de los alumnos [A2(9), A4(10), A6(11), A8(12), A10(10)]; y en T2 las puntuaciones vuelven a ser heterogéneas y ponen de manifiesto logros contrapuestos, por un lado, los extremos A3(27) y A5(3), y, por otro, el resto de alumnos conforman grupos así: en un grupo [A2(8) y A4(6)] y, en otro [A6(16), A8(15) y A10(17)].

A diferencia de Primero de Primaria, a finales de Segundo y de Tercero las puntuaciones en este indicador disminuyeron (exceptuando el caso de A5) lo que puede ser un indicador de variedad en los elementos de cohesión textual.

Gráfico 9. Conjunciones coordinantes durante Tercero de Primaria



### 5.2.2.3. Medida en el número de conjunciones subordinadas

El gráfico de frecuencias de Primero de Primaria (Gráfico 10) pone de manifiesto el poco o escaso uso de conjunciones subordinadas durante este curso. En la mayoría de los casos la puntuación aumenta a finales de curso; en otros disminuye en relación a la puntuación obtenida en T1 (A3), o no se diferencian las puntuaciones a lo largo del curso (A9) o se pasa de un uso mínimo a un uso escaso o nulo (A4 y A5).

En Segundo y Tercero de Primaria aunque las puntuaciones aumentan en relación a Primero de Primaria, no cambian de manera importante entre los textos evaluados y entre un curso y otro. Esta observación la verifica la prueba de *Wilcoxon* (Tablas 18 y 19) en la que no se encontraron diferencias significativas entre las puntuaciones obtenidas para cada curso escolar y solamente se registran diferencias significativas comparando las puntuaciones finales obtenidas en Primero y Tercero ( $p=.026$ ).

Gráfico 10. Conjunciones subordinantes durante Primero de Primaria

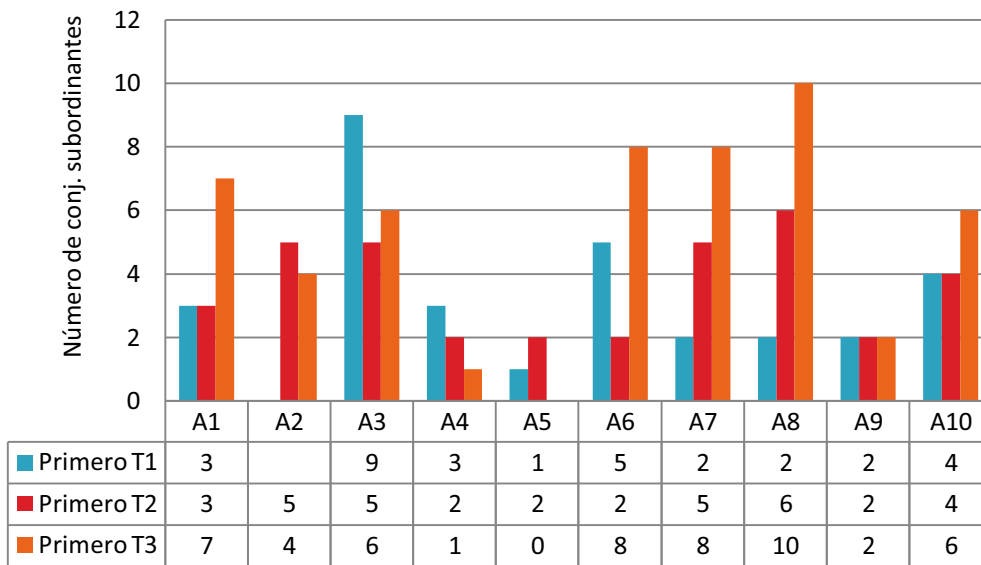


Gráfico 11. Conjunciones subordinantes durante Segundo de Primaria

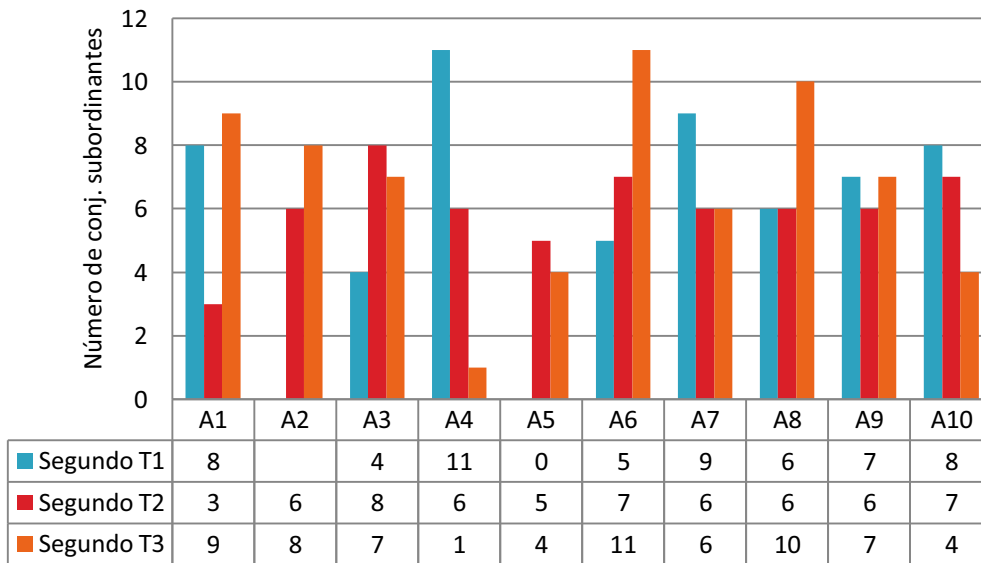


Gráfico 12. Conjunciones subordinantes durante Tercero de Primaria

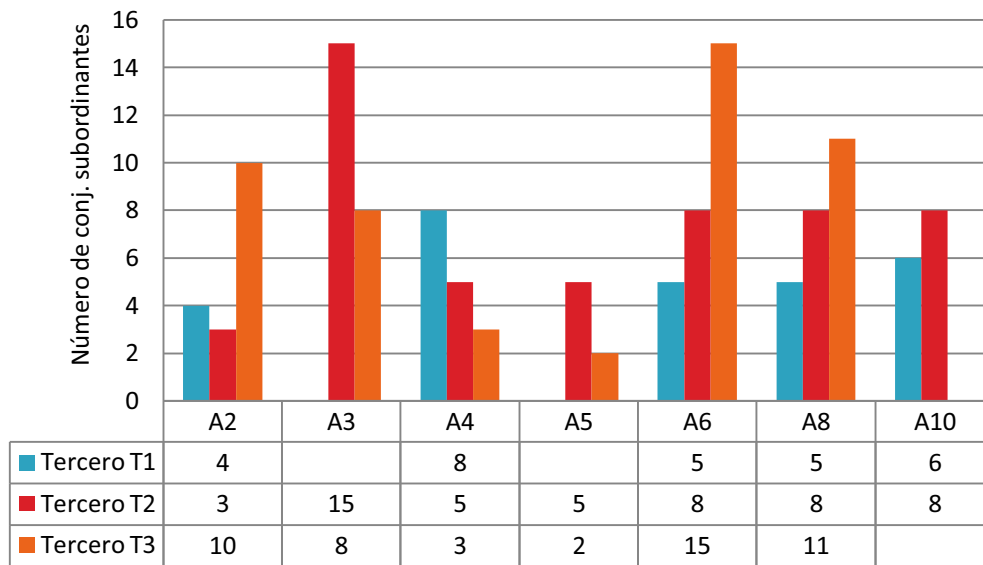


Tabla 18. *T de Wilcoxon* de muestras relacionadas para conjunciones coordinadas y subordinadas durante Primero, Segundo y Tercero de Primaria

Medida	Momento	Primero		Segundo		Tercero	
		<i>gl</i>	<i>p</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
C. Coordinadas	T1 - T2	8	,512	8	,262	4	,345
	T1 - T3	8	,012*	8	,183	3	,285
	T2 - T3	9	,005**	9	,373	5	,400
C. Subordinadas	T1 - T2	8	1,0	8	,673	4	,492
	T1 - T3	8	,160	8	,725	3	,141
	T2 - T3	9	,095	9	,513	5	,671

\*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$  \*\*\*  $p < .001$

Tabla 19. *T de Wilcoxon* de muestras relacionadas para las medidas finales de cada curso correspondientes a conjunciones coordinadas y subordinadas

Texto final por curso escolar	C. Coordinadas		C. Subordinadas	
	<i>gl</i>	<i>p</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Primero - Segundo	9	,332	9	,091
Primero - Tercero	5	,528	5	,026*
Segundo - Tercero	5	,833	5	,167

\*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$  \*\*\*  $p < .001$

### 5.2.3. Incorporación de convenciones textuales medida en el número de signos de puntuación

Los gráficos de frecuencias (Gráficos 13, 14 y 15) muestran importantes avances en este indicador. En Primero de Primaria los textos aparecen escasamente puntuados, las puntuaciones más bajas y hasta nulas se registran en este curso; en el último texto evaluado (T3) destacan las puntuaciones extremas de A3(16) y A7(0), y los grupos conformados, por una parte, por [A1(3), A2(4) y A6(2)] y, por otra, por [A4(9), A5(6), A8(10), A9(7), y A10(7)]. En Segundo de Primaria las puntuaciones aumentaron considerablemente y en la mayoría de los casos el último texto es el más puntuado. Si bien a comienzos de curso la distancia entre los alumnos era importante, las puntuaciones registradas en T2 y T3 muestran que estas diferencias disminuyeron. En particular, a finales de curso los alumnos configuran dos grupos de resultados próximos: por una parte [A4(13), A5(19), A9(11) y A10(14)] y, por otra [A1(30), A2(29), A3(27), A6(28) y A7(34)]; A8 quedó fuera de estas agrupaciones al registrar una puntuación extrema de 40. Finalmente, durante Tercero de Primaria, aunque la mayoría de los alumnos registró su mayor puntuación en este indicador, lo que sobresale es la diferencia del logro obtenido entre los textos en relación a T2, donde la mayoría de los alumnos alcanzaron sus puntuaciones más altas.

Gráfico 13. Signos de puntuación durante Primero de Primaria

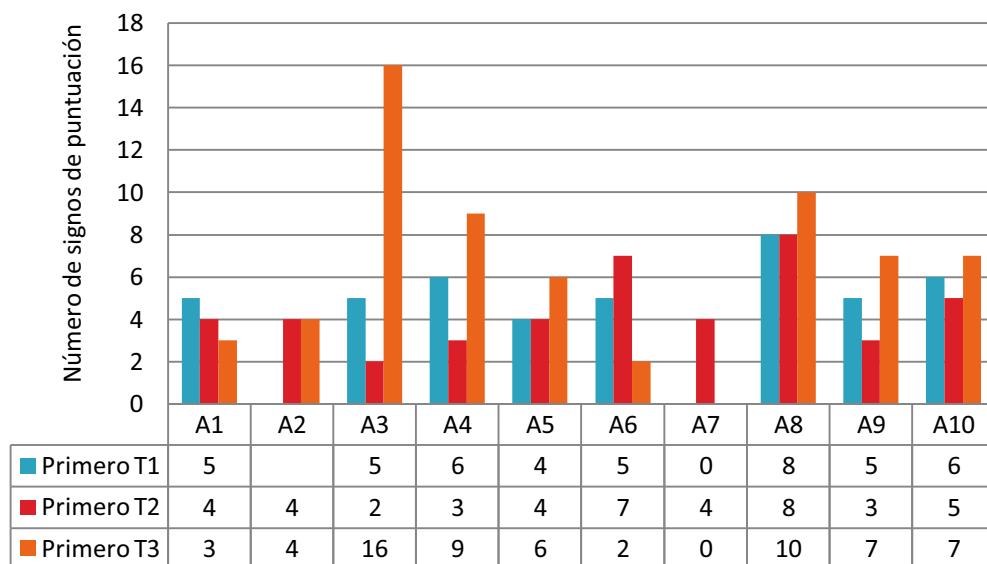




Gráfico 14. Signos de puntuación durante Segundo de Primaria

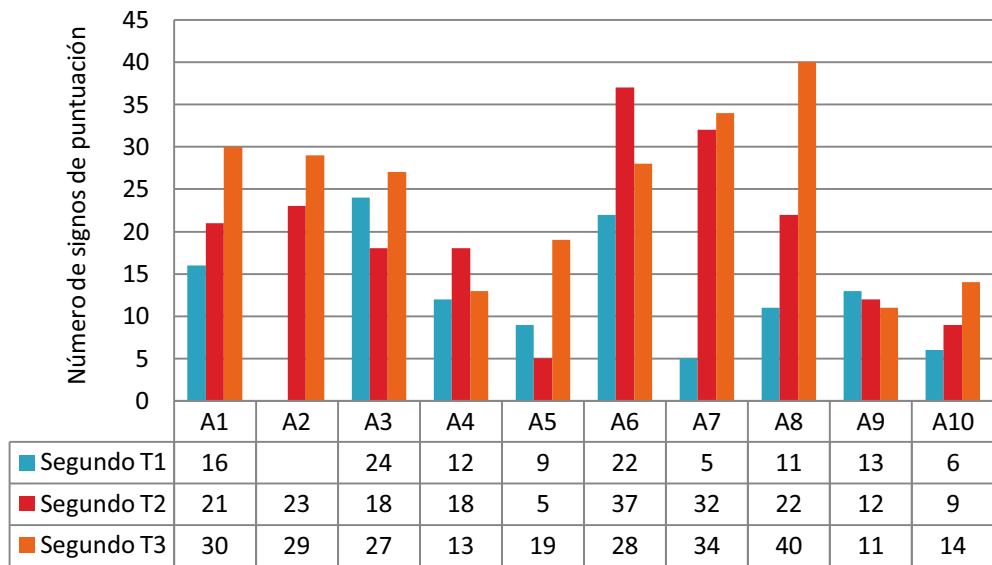
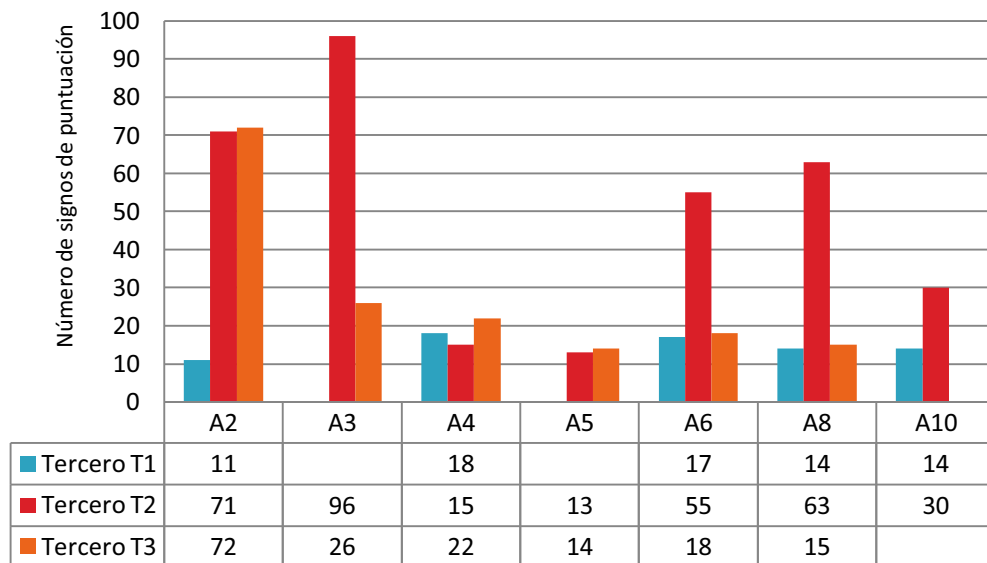


Gráfico 15. Signos de puntuación durante Tercero de Primaria



Aunque se trata de una de las medidas en que la amplitud cambió entre textos y cursos escolares, la prueba de *Wilcoxon* (ver Tablas 20 y 21) sólo verificó diferencias significativas en Segundo de Primaria, entre comienzos (T1) y finales (T3) de curso ( $p=.024$ ). No obstante, el contraste entre las puntuaciones finales de cada curso sí que registra diferencias entre Primero y Segundo ( $p=.008$ ) y entre Primero y Tercero ( $p=.028$ ).

Tabla 20. *T de Wilcoxon* de muestras relacionadas para signos de puntuación durante Primero, Segundo y Tercero de Primaria

Medida	Momento	Primero		Segundo		Tercero	
		<i>gl</i>	<i>p</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Puntuación	T1 - T2	8	,073	8	,123	4	,080
	T1 - T3	8	,590	8	,024*	3	,066
	T2 - T3	9	,284	9	,166	5	,225

\*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$  \*\*\*  $p < .001$

Tabla 21. *T de Wilcoxon* de muestras relacionadas para las medidas finales de cada curso correspondientes a los signos de puntuación

Texto final por curso escolar	Puntuación	
	<i>gl</i>	<i>p</i>
Primero - Segundo	9	,008**
Primero - Tercero	5	,028*
Segundo - Tercero	5	,917

#### 5.2.4. Puntuaciones máximas

En las Tablas 22, 23, 24 y 25 presentamos las puntuaciones máximas obtenidas por cada alumno en los diferentes indicadores estudiados. En cada tabla se expone el logro de un grupo de alumnos distinto: en la Tabla 22 están agrupados los tres alumnos que participaron en el estudio sólo durante Primero y Segundo de Primaria; en las Tablas 23 y 24 los alumnos se agrupan atendiendo a la mayor o menor proximidad de los resultados obtenidos; y por último en la Tabla 25 se exponen las puntuaciones máximas obtenidas por A5, quien se caracterizó por presentar el logro más bajo en la mayoría de indicadores.

Tabla 22. Puntuaciones máximas en todos los indicadores de los alumnos A1, A7 y A9

Curso	A1					A7					A9				
	To	Ty	CC	CS	P	To	Ty	CC	CS	P	To	Ty	CC	CS	P
Primero	T1														
	T2														
	T3						20	8							
Segundo	T1	188	100	15	8			32	9				10	7	13
	T2				3	21	245	123	6	32	262	121	15	6	12
	T3	252	126	14	9	30	251	122	6	34	198	91		7	11

Nota: To (*tokens*); Ty (*types*); CC (conjunciones coordinadas); CS (conjunciones subordinadas); P (puntuación).

En el caso de los alumnos A1, A7 y A9 (Tabla 22) observamos que sus mejores puntuaciones se ubican mayoritariamente en los dos últimos textos valorados. En cuanto a las medidas de número total de palabras y del total de palabras diferentes, es necesario observar que en todos los casos coincide mayor longitud con mayor diversidad lexical, además, los alumnos coinciden en tener sus textos más largos y ricos lexicalmente a finales de Segundo curso. En cuanto a las conjunciones coordinadas sólo en el caso de A7 no coincide la mayor puntuación con el texto más extenso. Tanto en A7 como en A9 es posible observar un descenso en las puntuaciones. En el caso de las conjunciones subordinadas, si bien la puntuación más alta no coincide con los textos más productivos (A7 y A9), como lo muestran las puntuaciones más próximas, la distancia entre textos fue mínima. Por otra parte, de esta puntuaciones próximas vuelve a sobresalir la baja puntuación de A1 en Segundo en (T2:3), en la que iguala las puntuaciones de comienzos de Primero de Primaria. Finalmente, el aumento en la incorporación de convenciones en todos los casos acompaña la línea temporal y, a excepción de A9, las puntuaciones máximas se ubican a final de Segundo.

Tabla 23. Puntuaciones máximas en todos los indicadores de los alumnos A2, A3 y A6

Curso	A2					A3					A6						
	To	Ty	CC	CS	P	To	Ty	CC	CS	P	To	Ty	CC	CS	P		
Segundo	T1																
	T2			16				29							37		
	T3			8		331	167					138					
Tercero	T1																
	T2	276	148			71		558	230	27	15	96		278	16	8	55
	T3	427	217	17	10	72				8	27		282	158	23	15	

Nota: To (*tokens*); Ty (*types*); CC (conjunciones coordinadas); CS (conjunciones subordinadas); P (puntuación).

La mayoría de las puntuaciones máximas de los alumnos A2, A3 y A6 (Tabla 23) se ubican en los últimos textos valorados en Tercero de Primaria. A2 y A6 coinciden en tener sus textos más productivos, ricos lexicalmente y con un mayor número de conjunciones coordinadas y subordinadas a finales de Tercero (T3). En cuanto a la incorporación de signos de puntuación en A2 el texto con más signos coincide con el más extenso y en el caso de A6 no, aunque el texto más puntuado difiere mínimamente en longitud del más extenso. Finalmente, A3 escribió su texto más productivo, diverso

lexicalmente y con un mayor número de convenciones a mediados de Tercero (T2). En sus puntuaciones destaca la importante diferencia entre la puntuación máxima obtenida para signos de puntuación en T2 (96) y el resto de puntuaciones próximas.

Tabla 24. Puntuaciones máximas en todos los indicadores de los alumnos A4, A8 y A10

Curso		A4					A8					A10				
		To	Ty	CC	CS	P	To	Ty	CC	CS	P	To	Ty	CC	CS	P
Primero	T1															
	T2															
	T3						338		44							
Segundo	T1	255	134	24	11			136	42			256	107	33	8	
	T2	210		14							242	113	17			
	T3						325	154		10	40				14	
Tercero	T1				8	18										
	T2									63		115		8	30	
	T3		125			22			11							

Nota: To (*tokens*); Ty (*types*); CC (conjunciones coordinadas); CS (conjunciones subordinadas); P (puntuación).

Las puntuaciones máximas del grupo conformado por A4, A8 y A10 (Tabla 24) se diferencian de forma importante de las obtenidas por los grupos anteriores. En cuanto a las coincidencias entre los alumnos de este grupo encontramos que el indicador de incorporación de convenciones parece ser el único que acompaña la línea temporal y en los tres casos las mejores puntuaciones se registraron en Tercero de Primaria. Por el contrario, las puntuaciones más altas en el resto de indicadores se ubicaron en Segundo (A4 y A10) y en Primero (A8).

- A4 escribió su texto más extenso, diverso lexicalmente y con un número mayor de conjunciones a principios de Segundo de Primaria.
- A8 aunque escribió su texto más extenso a finales de Primero, el más rico lexicalmente se ubicó a finales de Segundo. El mayor número de conjunciones coordinadas coincide con el texto más extenso (a finales de Primero), y la mejor puntuación en conjunciones subordinadas la obtiene a finales de Tercero. Sin embargo, observamos que estas puntuaciones no se distancian casi de las segundas más altas.
- A10 escribió su texto más extenso a comienzos de Segundo (al igual que A4) y el más diverso lexicalmente a mediados de Tercero; sin embargo, la

distancia entre esta puntuación y la correspondiente al texto más extenso es mínima. Al igual, que en los casos anteriores el texto con un número mayor de conjunciones coordinadas se ubica a comienzos de Segundo. En cuanto a las conjunciones subordinadas su puntuación más alta coincide a inicios de Segundo y finales de Tercero.

Tabla 25. Puntuaciones máximas en todos los indicadores del alumno A5

Curso	A5				
	To	Ty	CC	CS	P
Primero	T1				
	T2				
	T3				
Segundo	T1				
	T2	166	92		
	T3			13	5
Tercero	T1				
	T2				5
	T3	216	84	32	

Nota: To (*tokens*); Ty (*types*); CC (conjunciones coordinadas); CS (conjunciones subordinadas); P (puntuación).

En comparación con sus compañeros, A5 registró el menor logro en la mayoría de indicadores a través de los cursos valorados. Sus puntuaciones máximas sólo equiparan a la de sus compañeros en el caso de las conjunciones coordinadas, pero con un año de retraso. Mientras sus compañeros escribieron textos más extensos en los que recurrían en menor medida a las conjunciones coordinadas, A5 escribió textos más extensos en los que pasó del recurso escaso a conjunciones coordinantes a una puntuación extraordinaria en comparación con sus propios resultados. En cuanto a las conjunciones subordinadas las puntuaciones se mantuvieron bajas a lo largo del tiempo. Por otra parte, si bien su mejor puntuación en la incorporación de convenciones se ubica a finales de Segundo, esta puntuación se distancia mínimamente de las obtenidas en Tercero.

### 5.2.5. Síntesis sobre los cambios en los indicadores de productividad, complejidad textual e incorporación de convenciones

En primer lugar, atendiendo a los resultados obtenidos con la prueba no paramétrica *T de Wilcoxon* es posible señalar que el grupo de alumnos experimentó un cambio en:

- a) la productividad textual entre 1º y 2º y en 3º entre comienzos y finales del curso escolar.
- b) la complejidad textual medida en el número de palabras diferentes entre 1º y 2º, y entre 1º y 3º; y medida en el número de conjunciones subordinadas entre 1º y 3º.
- c) la incorporación de convenciones medida en el número de signos de puntuación entre 1º y 2º y entre 1º y 3º.

De esta manera, podemos establecer que este grupo de alumnos avanzó en la construcción de textos cada vez más largos y diversos lexicalmente, en los que incorporaron un número creciente de conjunciones y también un mayor número de signos de puntuación. Según la literatura empírica referida en el diseño, estas medidas se corresponden con los mejores indicadores del aprendizaje de la escritura; se trata de los mejores índices para la valoración de la *productividad textual* (total de palabras), de la *complejidad textual* (diversidad lexical y total de conjunciones) y de la apropiación de *las convenciones* de lo escrito (la incorporación de signos de puntuación).

Por otra parte, atendiendo al análisis de los gráficos de frecuencias y a las máximas puntuaciones obtenidas por cada alumno en los diferentes indicadores, queda en evidencia que aunque se trata de medidas sensibles a cambios a través del tiempo, no siempre dichos cambios siguen la línea temporal. Esta situación en principio contradictoria sugiere que es necesario considerar otros aspectos de los textos e indagar a fondo en cada uno de los casos para lograr construir un panorama más detallado del recorrido de aprendizaje seguido. El análisis que se presenta a continuación suma, a los indicadores considerados hasta el momento, el estudio de la escritura de segmentos en discurso directo. Consideramos que la relación de esta unidad con los indicadores ya valorados puede ayudar a explicar algunos de los resultados más llamativos.

# **Estudio de los cambios en la escritura de discurso directo**

---

### **5.3. Estudio de los cambios en la escritura de discurso directo: la respuesta a unidades de construcción del texto fuente y a las condiciones de producción**

En este apartado se estudia la presencia de discurso directo en el corpus. Esta construcción textual ha tenido especial interés para los estudiosos de la alfabetización inicial puesto que constituye una unidad textual en torno a la cual es posible observar aspectos propios de la comprensión del funcionamiento del lenguaje escrito. La escritura de discurso directo enfrenta al niño al problema de diferenciar modos enunciativos, pues es necesario establecer diferencias en el continuo textual para señalar *quién dice qué, cómo y a quién*. Para ello puede optar por diversos recursos gráficos y discursivos entre los que destacan los signos de puntuación y la formulación de marcos de las citas con verbos declarativos que anuncien, describan o comenten los actos de habla reproducidos.

Teniendo en cuenta que el corpus de textos infantiles que estudiamos responde principalmente a la condición de reescritura de textos fuente, el análisis que se presenta a continuación verifica, en primer lugar, la presencia de este tipo de construcción en los textos que sirvieron de modelos a las producciones infantiles y se estudia, según corresponda, las variaciones en la proporción de segmentos textuales en discurso directo a través de los grados escolares. En segundo lugar, se abordan las relaciones entre la escritura de segmentos en discurso directo y los indicadores presentados en la sección anterior de productividad textual e incorporación de convenciones; a través de la correlación no paramétrica *Rho de Spearman* se verifica si son significativas las relaciones entre este conjunto de indicadores.

#### **5.3.1. La escritura de discurso directo en el corpus**

La primera pregunta a resolver se relaciona con la presencia en el corpus de segmentos textuales en discurso directo ¿escribieron los niños segmentos textuales en discurso directo? ¿En qué proporción? Como hemos venido señalando, al tratarse de un corpus de reescrituras cabe suponer que la respuesta a estas preguntas dependa, en alguna medida, de las características de los textos fuente y, por tanto, es necesario preguntarse primero si los textos fuente daban lugar o no a la escritura de este tipo de construcción y en qué proporción. Para resolver estas cuestiones contamos el número de palabras



incluidas en los segmentos textuales en discurso directo –tanto en el corpus de los textos fuente como de los textos resultantes– siguiendo el procedimiento descrito en el diseño metodológico [5.1.2] y calculamos la proporción a la que equivalían estos segmentos en relación a la totalidad del texto (al número total de palabras). Este análisis puso de manifiesto que en todos los cursos valorados los textos fuente podían dar lugar a la escritura de texto en discurso directo por parte de los niños, pero en proporciones diferentes.

La Tabla 26 muestra la proporción de discurso directo en los textos fuente. En Primero observamos que en el TF1 y en el TF2 el discurso directo es el principal constituyente de los textos, 100% y 60% respectivamente. TF1 es uno de los libros álbum denominados teatrales puesto que están escritos por completo en discurso directo. TF2 es un texto que alterna narración y diálogos, teniendo las palabras de los personajes una presencia superior a las del narrador. Por el contrario, tanto en el TF3 de Primero de Primaria como en los TF1, TF2 y TF3 de Segundo, la alternancia entre narración y diálogos favorece al discurso en narración y las palabras de los personajes no ocupan más de la cuarta parte de los textos. En Tercero de Primaria las condiciones varían, puesto que el TF1 sólo cuenta con un enunciado en discurso directo (1,44%), no hay un TF2 –los textos escritos en T2 no se corresponden con ningún texto fuente definido puesto que respondieron a una consigna de invención de una historia a partir de dos imágenes desencadenantes– y el TF3 también tiene una baja proporción de discurso directo (5%).

Tabla 26. Porcentaje de palabras en discurso directo en los textos fuente

Primero			Segundo			Tercero		
TF1	TF2	TF3	TF1	TF2	TF3	TF1	TF2	TF3
100%	60%	16%	20%	10%	23%	1,44%		5%

El mismo análisis en los textos resultantes (ver Tabla 27) muestra, en primer lugar, que los niños escribieron segmentos textuales en discurso directo –esta observación no es vana puesto que los niños podían optar por no citar las palabras de los personajes o por hacerlo a través del estilo indirecto o del habla narrativizada–. En segundo lugar, el análisis muestra que la proporción de segmentos en discurso directo varió a través de

los cursos valorados y que dicha variación no acompañó siempre la proporción relativa marcada por el texto fuente.

En Primero de Primaria, aunque fueron precisamente TF1 y TF2 los textos fuente con mayor porcentaje de discurso directo, observamos que los niños escribieron la menor (o nula) proporción de texto con este tipo de construcción. A partir del TF3 la mayoría de los niños comenzó a mantener los procedimientos de cita del texto fuente y la proporción relativa de discurso directo en sus textos comenzó a seguir la proporción marcada por los textos fuente.

En los gráficos 16, 17 y 18 se compara la proporción de discurso directo en los textos fuente con el dato central (la mediana) de los porcentajes de discurso directo en los textos resultantes. Como se observa, en Primero de Primaria la relación fue inversa: a más discurso directo en el texto fuente menos en los resultantes. En cambio, en Segundo y Tercero de Primaria los cambios en la proporción de escritura de discurso directo en los textos resultantes parecen seguir o aproximarse a los cambios en la proporción de esta construcción en los textos fuente. En el gráfico de Tercero de Primaria llama la atención la proporción de discurso directo en T2, como se ha referido antes, se trata del único texto del corpus seleccionado para este estudio que no resulta de un texto fuente definido. Este dato muestra que en esta condición los niños optaron por usar el estilo directo para representar las palabras de sus personajes.

Tabla 27. Porcentaje de palabras en discurso directo en los textos resultantes

Curso	Textos	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10
Primero	T1	0,00%		0,00%	0,00%	9,80%	0,00%	0,00%	4,65%	0,00%	1,11%
	T2	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	4,65%	0,00%	0,00%	3,33%	0,00%
	T3	17,39%	0,00%	21,65%	17,95%	5,36%	9,29%	0,00%	17,46%	10,53%	7,79%
Segundo	T1	3,19%		20,25%	18,43%	2,13%	20,63%	6,90%	6,85%	5,56%	5,47%
	T2	4,09%	4,42%	1,95%	4,76%	1,20%	3,28%	2,45%	5,43%	6,11%	0,00%
	T3	17,46%	18,60%	18,73%	15,13%	16,55%	16,86%	13,15%	18,77%	1,52%	6,49%
Tercero	T1		3,23%		4,07%		2,87%		3,77%		3,60%
	T2		46,74%	30,11%	0,00%	0,00%	24,10%		25,46%		14,09%
	T3		29,04%	18,44%	3,88%	1,85%	0,00%		0,00%		

Gráfico 16. Comparación entre la proporción de texto en discurso directo en los textos fuente y los textos resultantes de Primero de Primaria

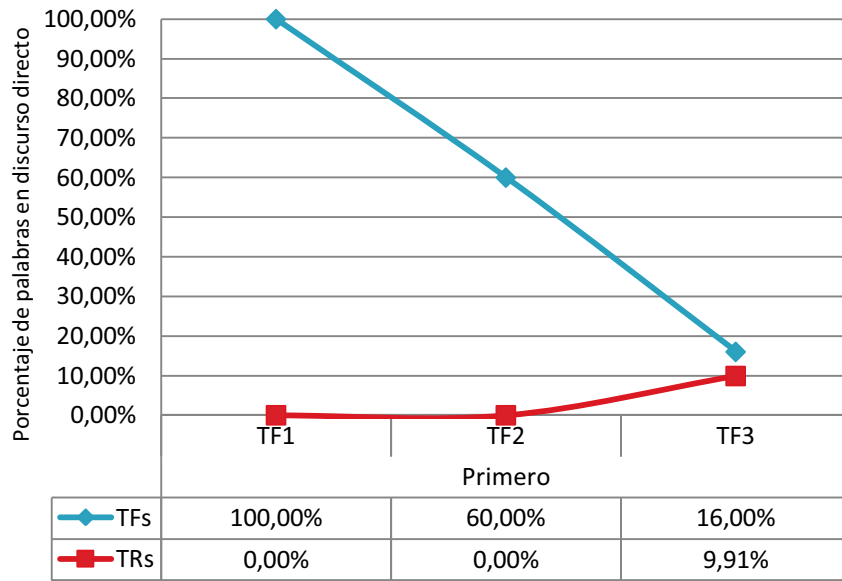


Gráfico 17. Comparación entre la proporción de texto en discurso directo en los textos fuente y los textos resultantes de Segundo de Primaria

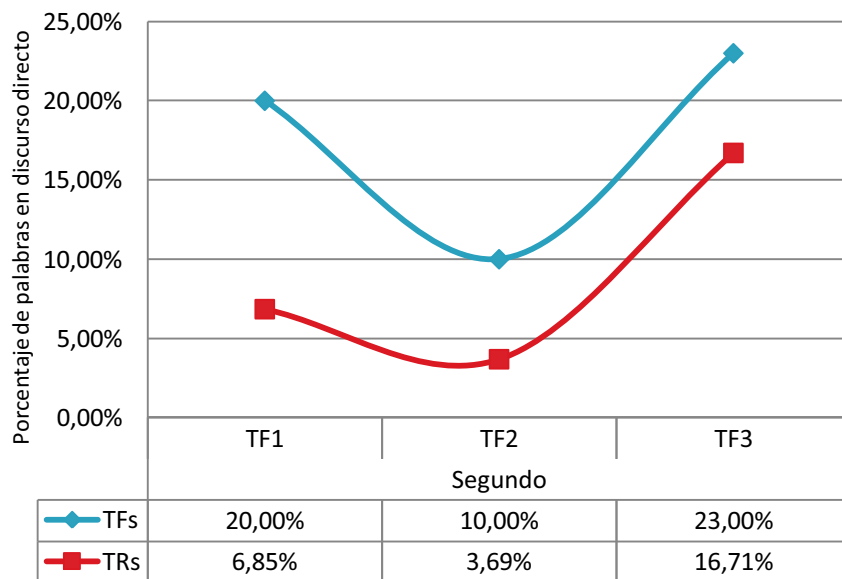
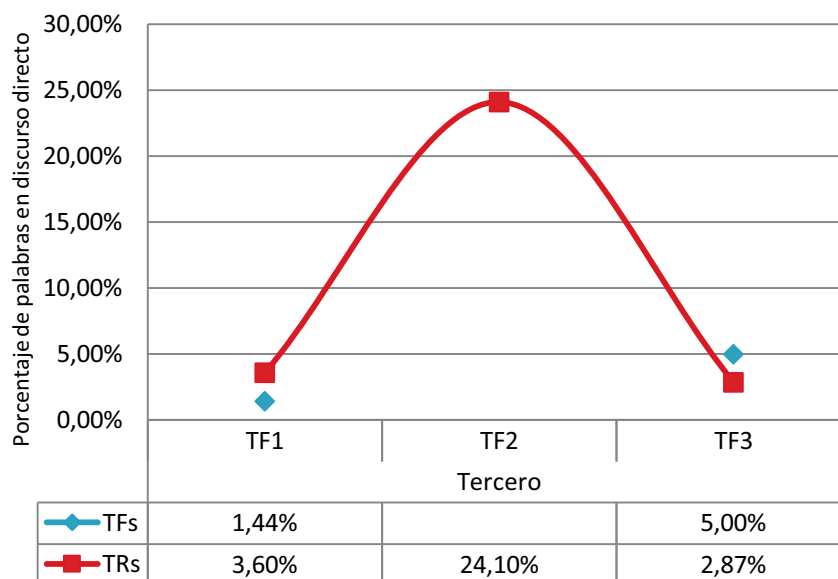


Gráfico 18. Comparación entre la proporción de texto en discurso directo en los textos fuente y los textos resultantes de Tercero de Primaria



Los anteriores resultados son de especial interés para el presente estudio porque ponen de relieve diferentes aspectos de los aprendizajes realizados por los niños. En primer lugar, la escasa o ausente escritura de citas directas a partir de textos en completa citación directa –como el TF1 de 1º– o con una abundante presencia de las mismas – como el TF2 de 1º– nos informa sobre los procedimientos lingüísticos que se activan en los intentos de reproducir un discurso y, en este caso en particular, de reescribirlo. Al reescribir estos textos los niños los reformularon completamente al no reproducir uno de sus principales recursos constituyentes. En el marco teórico señalamos la relación existente entre los procedimientos lingüísticos a los que dan lugar las tareas con vocación de imitación o reproducción del discurso y el aprendizaje del lenguaje escrito. Como hemos sostenido la reformulación constituye un potente mecanismo de adquisición del lenguaje y, también como se ha venido sugiriendo, de aprendizaje del lenguaje escrito.

En segundo lugar, el progresivo aumento de la incorporación de discurso directo en los textos de los niños y el acompañamiento de la proporción relativa del mismo en los textos fuente puede sugerir diferentes aspectos del tipo de aprendizajes realizados durante los cursos escolares. Por un lado, se pone de manifiesto que la vocación de “literalidad” de la tarea de reescritura no es una característica que asuman (o puedan asumir) desde el principio los alumnos, sino que la van construyendo paulatinamente. Según estos datos la capacidad de atender, fijar y recuperar el lenguaje del texto fuente

o de apropiarse de sus recursos retóricos son capacidades que los niños fueron adquiriendo con la intervención educativa y no constituyeron respuestas “automáticas” a la tarea de reescritura propuesta. De esta manera podemos señalar que una tarea “reproductiva” o con vocación “mimética” como la reescritura no llevó a una “copia” o a una respuesta de “memoria”, al contrario, los datos sugieren que apropiarse de un discurso para intentar reproducirlo puso en marcha un amplio número de operaciones propias del trabajo letrado.

Por otra parte, a partir de estos resultados –y en consonancia con la observación anterior– se puede sugerir que en lo relacionado con los procedimientos de cita los textos resultantes fueron cada vez más semejantes a los textos fuente. Durante los cursos estudiados los niños fueron respondiendo cada vez más a la vocación literal (mimética) de la tarea propuesta (característica que recibirá atención en profundidad en el estudio de similaridad que se presenta en el capítulo siguiente).

Finalmente, en tercer lugar, el aumento de la proporción de texto en discurso directo en los textos escritos en respuesta a la tarea de generación de una historia (T2 en Tercero de Primaria) se revela como un aspecto diferenciador entre esta condición y la de reescritura. Aunque el discurso del narrador sigue ocupando en todos los casos la proporción más importante de sus textos –al igual que en la condición de reescritura– es en esta condición donde la mayoría de los niños registraron su puntuación más alta en la proporción de texto en discurso directo. Se trata de otro dato interesante puesto que da lugar a la consideración de varias explicaciones y a la formulación de cuestiones. En cuanto a las explicaciones, por una parte, los estudiosos de las escrituras infantiles ya han señalado que en estos textos el discurso directo tiene carácter de acontecimiento (Ferreiro, 1996), por lo que constituye un mecanismo para hacer avanzar las historias.

Por otra parte, la opción por la escritura de numerosas citas directas también puede indicar la preferencia de los niños por un lenguaje más “expresivo o histriónico”. La pragmática ha puesto de manifiesto que los discursos con abundante recurso a los procedimientos de citas directas son propios de los usos altamente dramáticos y/o expresivos del lenguaje (Reyes, 2002), se trata de un modo eficiente de comunicar y construir voces (personajes) en el discurso (texto), puesto que la representación de las palabras de los personajes son más económicas para transmitir vívidamente estados de ánimo, puntos de vista y las reacciones de los personajes presentados. Por el contrario,

explica Reyes (2002) que el discurso indirecto carece de dramatismo —o de lo que denomina como *sabor pragmático*—, es decir, “de la entonación del lenguaje presentado en uso, contextualizado, y sobre todo dotado de una voz perceptible” (pág. 79).

Sin embargo, en la escritura este uso expresivo del discurso directo exige no sólo la representación de las palabras de los personajes sino su connotación y comentario. Por consiguiente, resulta relevante preguntarnos si este aumento en la proporción de escritura en discurso directo estuvo acompañado o no de los recursos gráficos y discursivos que ponen dichas citas al servicio del texto escrito. La pregunta por los recursos gráficos podrá resolverse en el siguiente apartado, cuando verifiquemos la relación entre este indicador y el de incorporación de convenciones, pero la indagación por los recursos discursivos exige la consideración de nuevos aspectos: sería necesario estudiar los marcos de las citas, es decir, el discurso del narrador en el que se insertan las citas directas. Esta cuestión excede el alcance del presente apartado y exige un análisis a profundidad que desarrollaremos posteriormente.

Una vez respondida la cuestión de la presencia de la unidad discurso directo en el corpus podemos avanzar al estudio de sus relaciones con los indicadores de productividad textual e incorporación de convenciones.

### 5.3.2. Discurso directo, productividad textual e incorporación de convenciones

Hemos mencionado que algunos estudios sobre el aprendizaje de la escritura de textos han puesto de manifiesto la relación existente entre la escritura de discurso directo y la incorporación de signos de puntuación (Ferreiro, 1991, 1996; Ferreiro y Zucchermaglio, 1996; Ferreiro y Pontecorvo, 1999). Por una parte, resulta interesante confirmar en nuestros datos la presencia de dicho fenómeno y, por otra, explorar nuevas relaciones que ayuden a explicar las puntuaciones máximas obtenidas por los niños en productividad textual e incorporación de convenciones, y que expusimos en el primer apartado del presente capítulo. Por consiguiente, empezamos preguntándonos si en el corpus de escrituras con el que contamos ¿la escritura de texto en discurso directo se relaciona con el aumento de la productividad textual y de la incorporación de convenciones?

Las correlaciones realizadas a través de la prueba no paramétrica *Rho de Spearman* entre las puntuaciones obtenidas en: a) el número total de palabras del texto (*tokens*), b)

el número total de signos de puntuación, y c) el número total de palabras en discurso directo ponen en evidencia que estos indicadores sí se relacionan. Sin embargo, si bien en Primero y Segundo de Primaria las puntuaciones entre productividad textual e incorporación de convenciones correlacionan cuando hay presencia de segmentos en discurso directo, a partir de Segundo los niños lograron escribir textos productivos (extensos) y con signos de puntuación en los que la proporción de discurso directo fue mínima o nula.

En Primero de Primaria la escritura de segmentos textuales en discurso directo puede usarse para interpretar las puntuaciones obtenidas en los indicadores de productividad textual y de incorporación de convenciones (ver Tabla 28), observamos relaciones significativas entre discurso directo y productividad ( $r=.638, p=.047$ ) y entre discurso directo y signos de puntuación ( $r=.665, p=.036$ ) que nos muestran que en este texto la escritura de discurso directo se relacionó con la escritura de textos más extensos y puntuados.

Tabla 28. Correlaciones entre discurso directo, productividad y signos de puntuación durante Primero de Primaria

	T1 (N=9)		T2 (N=10)		T3 (N=10)	
	Productividad	Puntuación	Productividad	Puntuación	Productividad	Puntuación
Discurso directo	.591	.947	.531	.777	.047*	.036*

\*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

\*\*. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

En Segundo de Primaria habíamos señalado que en cuanto a la productividad textual los textos no variaron significativamente entre los tiempos valorados, es decir, los niños escribieron textos de longitud aproximada a través del curso, y en varios casos el más extenso no se correspondió con el último texto valorado. Sin embargo, en los textos en los que escribieron segmentos en discurso directo la relación estuvo cerca de ser significativa (ver Tabla 29) como en T1 ( $r=.617, p=.077$ ) o fue altamente significativa como en T3 ( $r=.867, p=.001$ ). En Tercero de Primaria (Tabla 30) también se encontraron relaciones significativas entre productividad textual y discurso directo T2 ( $r=.883, p=.008$ ).

Tabla 29. Correlaciones entre productividad (*tokens*), discurso directo y signos de puntuación durante Segundo de Primaria

	T1 (N=9)		T2 (N=10)		T3 (N=10)	
	Discurso Directo	Puntuación	Discurso Directo	Puntuación	Discurso Directo	Puntuación
Productividad	.077	.637	.402	.567	.001**	.029*

\*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 30. Correlaciones entre productividad (*tokens*), discurso directo y signos de puntuación durante Tercero de Primaria

	T1 (N=5)		T2 (N=7)		T3 (N=6)	
	Discurso Directo	Puntuación	Discurso Directo	Puntuación	Discurso Directo	Puntuación
Productividad	.111	.172	.008**	.014*	.364	.257

\*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Por otra parte, en cuanto a la incorporación de convenciones en Segundo y Tercero de Primaria habíamos señalado que observamos puntuaciones llamativas en tiempos específicos al interior de cada curso. Es el caso de los picos encontrados en T3 en Segundo y en T2 en Tercero. Las correlaciones entre las medidas de discurso directo y de signos de puntuación nos ayudan a comprender dichas puntuaciones, tanto en el T3 de Segundo ( $r=.697$ ,  $p=.025$ ) como en el T2 de Tercero ( $r=.883$ ,  $p=.008$ ) observamos que se trata de aspectos que varían juntos (ver Tablas 31 y 32). Sin embargo, es necesario resaltar que a partir de Segundo el aumento en la incorporación de convenciones no estuvo relacionado exclusivamente a la escritura de textos con segmentos en discurso directo como lo señalan los resultados obtenidos con la prueba *T de Wilcoxon*.

Tabla 31. Correlaciones entre discurso directo, productividad y signos de puntuación durante Segundo de Primaria

	T1 (N=9)		T2 (N=10)		T3 (N=10)	
	Productividad	Puntuación	Productividad	Puntuación	Productividad	Puntuación
Discurso directo	.077	.286	.402	.380	.001**	.025*

\*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).



Tabla 32. Correlaciones entre discurso directo, productividad y signos de puntuación durante Tercero de Primaria

	T1 (N=5)		T2 (N=7)		T3 (N=6)	
	Productividad	Puntuación	Productividad	Puntuación	Productividad	Puntuación
Discurso directo	.111	.058	.008**	.000**	.364	.050*

\*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

También habíamos señalado que en cuanto a la incorporación de convenciones en Segundo sólo se registraron diferencias significativas entre T1 y T3 ( $p=.024$ ), es decir, que entre T2 y T3 las puntuaciones fueron próximas (o por lo menos no fueron significativamente diferentes). De esta manera, encontramos que un texto como T2 con una proporción baja de discurso directo fue un texto con un número importante de convenciones. De igual manera, en Tercero de Primaria, los niños incorporaron diversidad de signos de puntuación en sus textos asociados a la narración y no exclusivamente a la construcción de diálogos.

En conclusión, la proporción del texto en discurso directo ofrece información importante para responder a las dudas planteadas en el apartado anterior en relación a los altibajos observados en cuanto a la productividad y a las variaciones en la incorporación de convenciones. Los textos más extensos y con un número mayor de signos de puntuación coinciden (en la mayoría de los casos) con aquellos en los que los niños escribieron un número mayor de segmentos en discurso directo.

### 5.3.3. La escritura de discurso directo en dos condiciones de producción: reescritura vs generación de textos

En el apartado [5.3.1.] atribuimos el resultado de aumento en la proporción de palabras en discurso directo en los textos escritos en respuesta a la condición de generación de una historia (T2 en Tercero de Primaria) a la preferencia de los niños por la invención de historias con un estilo más histriónico o dramático. Para confirmar dicha explicación planteamos la necesidad de verificar en estos textos el uso de los recursos gráficos y discursivos que les permiten crear tales efectos.

En el apartado anterior [5.3.2.] se verificó una relación significativa entre la medida de discurso directo y la de signos de puntuación en la condición de generación de texto,

lo que indica que el aumento en la escritura de palabras en discurso directo en este texto estuvo acompañado por un amplio uso de recursos gráficos. Sin embargo, este análisis no revela cuáles fueron los signos usados, por lo que resulta insuficiente para confirmar si se trata de los signos que ayudan a expresar actitudes enunciativas y que, por lo tanto, generan en el texto el efecto de vivacidad y/o dramatismo que se sugiere.

Por consiguiente, es necesario contextualizar las medidas cuantitativas discutidas hasta el momento en los correspondientes segmentos textuales para obtener información que permita profundizar en los resultados y confirmar las explicaciones planteadas. Con este objetivo, a continuación presentamos los resultados del análisis del tipo y número de signos de puntuación usados por los niños en la escritura de los textos con mayor proporción de segmentos en discurso directo de cada año escolar (seleccionados a partir de la mayor mediana en cada curso). Además, a partir del análisis de los marcos de las citas se describen la cantidad y variedad de verbos declarativos que aparecen en los marcos de las citas directas y también se identifica el número de citas directas sin marco (citas directas libres).

Para este análisis seleccionamos los textos correspondientes a cinco de los siete alumnos que participaron en el seguimiento de Primero a Tercero de Primaria, puesto que dos de ellos no escribieron segmentos en discurso directo en la condición de generación de texto. De esta manera, el corpus de éste análisis está compuesto por las producciones de los alumnos A2, A3, A6, A8 y A10 en los textos: T3 de Primero de Primaria, T3 de Segundo de Primaria, y en el T2 de Tercero de Primaria (los dos primeros responden a la condición de reescritura y el último a la de generación de un texto).

#### 5.3.3.1. Discurso directo y signos de puntuación

Las producciones seleccionadas para este análisis son los textos con una mayor proporción de discurso directo en cada curso escolar. En los gráficos que aparecen en la Figura 11 se ofrecen los porcentajes exactos de cada alumno en los tres textos. Como se observa, el T2 de Tercero de Primaria es el texto con mayor porcentaje de discurso directo, y al igual que en las otras medidas consideradas hasta el momento hay considerables diferencias interindividuales. El gráfico de A2 muestra que si bien en Primero no reprodujo las palabras de los personajes a través de discurso directo en Tercero fue el niño que más usó este tipo de construcción en su texto (44,57%). A3 y



Figura 11. Porcentaje de palabras en discurso directo de los alumnos A2, A3, A6, A8 y A10, en los textos con mayor porcentaje de discurso directo por grado escolar.

A8 escribieron textos en Primero y Segundo con un porcentaje próximo de discurso directo, en Primero tuvieron los más altos porcentajes entre el grupo para este texto (21,65% y 17,46%), y en Segundo estuvieron próximos de A2 (19,07%) y A6 (16,86%). En Tercero sus porcentajes también estuvieron próximos al de A6. Por otra parte, aunque en los textos de A10 también se registró un progresivo aumento en la escritura de discursos directo (7,79%, 6,49% y 14,09%), se trata de porcentajes inferiores en comparación con los de sus compañeros.

En cuanto a los signos de puntuación (ver Tabla 33), en primer lugar, observamos un aumento en la cantidad y en la variedad de los signos. En Primero de Primaria los signos de puntuación que ayudan a segmentar el texto son casi exclusivamente puntos, en cambio, en Segundo se observa la incorporación de una variedad de signos propios de la escritura de diálogos como los dos puntos, los guiones y las comillas, estos signos se mantienen en Tercero en variedad y aumentan en número.

En segundo lugar, en Tercero de Primaria destaca –entre la variedad de los signos de puntuación usados– el elevado recurso a los signos de admiración y de interrogación. Este resultado confirma que en la condición de generación de historia los niños optaron por la construcción de textos altamente dramáticos y/o expresivos. Además, como se observa en el ejemplo de las Figuras 12 y 13, en particular, el uso repetido de signos de admiración manifiesta la intención de connotar actitudes enunciativas y de este modo dar mayor vivacidad a sus textos.

#### 5.3.3.2. Discurso directo y los marcos de las citas

La atención al discurso narrativo en el que se inserta el discurso directo nos permitió realizar dos análisis. Por una parte, la identificación de los diferentes procedimientos utilizados por los niños para la escritura de citas directas (definidos en el Cuadro 5); este análisis puso en evidencia el número de citas directas sin marco, también conocidas como citas directas libres. Por otra parte, deteniéndonos en el caso de las citas directas con marco realizamos un análisis para identificar la variedad y cantidad de recursos léxicos con los que se anuncian y/o refieren los actos de habla citados.

Tabla 33. Tipo y cantidad de signos de puntuación en los textos con mayor porcentaje de discurso directo por grado escolar

Alumnos	Tipo	Primero	Segundo	Tercero
A2	punto	4	12	34
	coma			
	dos puntos		3	
	guión		5	23
	comillas		9	
	admiración			14
	interrogación			
A3	punto	8	10	28
	coma	5		10
	dos puntos	1	3	3
	guión		8	21
	comillas		8	2
	admiración			24
	interrogación	3		4
A6	punto	2	18	10
	coma			3
	dos puntos		2	10
	guión		3	10
	comillas		4	18
	admiración		1	3
	interrogación			4
A8	punto	7	7	9
	coma	2	3	5
	dos puntos		8	9
	guión		8	12
	comillas		14	19
	admiración			6
	interrogación	1		3
A10	punto	7	8	9
	coma			3
	dos puntos		2	2
	guión		2	7
	comillas		2	6
	admiración			
	Interrogación			2

va a va adonar que s'avia despertat a un altre noble  
!!! Pero per sort el cargol encara hi era! - buf  
quina sort va dir. En va passar 2 setmanes llevant  
i baixant fins que de repent va veure un castell que  
deia ...  
... Taiwan 40 kilòmetres !!! En va adonar que ja era  
a la xina - que bè! va dir - pero ara que fare? va pensar  
- tinc una idea. Seguire el camí que va a Taiwan potser  
em doro a la motxilla xina, i així ho va fer !! va arribar  
a Taiwan a les 7.00 del matí del dia següent, Pero estava  
tant i tant cansat que va dormir en un hotel a Taiwan, Quan  
va arribar a l'hotel es va adonar que el cargol !!!  
aaahhh! va mirar a la motxila i el va trobar  
per sort encara hi era. Pero un dia es va adonar  
que era 26 de maig era el seu cumpleaños i va

Figura 12. Uso de signos de admiración repetidos (Fragmento A3, T2, 3°).

... a una mare,  
en un chevrolet tot terra el van secuestra, Jugien  
van partir del cotxe amb el cap d'una estona  
va. - Sa vaix. El men res que es despertava. Aaa !!!  
vaixei enorme. Al cap d'una estona van sentir. Aaa !!!  
deseume sortir cap d'una vegada mingu et sentir ...  
vidant. - Callet d'una vegada mingu et sentir ...  
revertidor el moi va veure !!! Era el men ...  
que es això. que va veure !!!

Figura 13. Uso de signos de admiración repetidos (Fragmento A2, T2, 3°).

Cuadro 5. Definición de los procedimientos usados para la escritura de citas directas

Procedimiento	Definición
Cita Directa (CD)	Se codifica como cita directa las citas en las que se yuxtaponen dos segmentos: 1) el marco de la cita, formado por un verbo declarativo seguido de las marcas gráficas propias de la citación (dos puntos, comillas o guiones); y 2) la cita misma, que puede distinguirse o no tipográficamente usando comillas o guiones. La cita reproduce el sistema de referencias del personaje citado (no del que escribe). Su estructura sintáctica equivale a la 1ª persona.
Cita Directa Sin Puntuación (CDSP)	Aunque cumplen los requisitos discursivos para ser citas directas (convencionales) carecen de las marcas de puntuación propias del procedimiento de cita directa (comillas, guiones, dos puntos... o alguno de los anteriores). En particular, para diferenciar el límite inicial entre el discurso del narrador y el inicio del discurso de los personajes.
Cita Directa Libre Sin Puntuación (CDLSP)	Se codifica como una cita directa libre la reproducción de palabras sin marco de la cita y sin los signos de puntuación propios de la cita: dos puntos, comillas o guiones.
Cita Directa Libre Puntuada (CDLP)	Se codifica como una cita directa libre puntuada la reproducción de palabras de los personajes sin marco discursivo, pero delimitadas con los signos de puntuación propios de la citación.

Los gráficos de la Figura 14 muestran los resultados de la codificación del tipo de citas directas escritas por los niños a través de los cursos escolares. Como se observa el número de citas directas con marco discursivo y gráfico convencional (CD) aumentó en todos los casos. En el caso de los alumnos A2, A3 y A10 también se registró un aumento en el número de citas directas libres puntuadas (CDLP). A la inversa, para Tercero desaparecieron las citas directas libres sin puntuación (CDLSP), es decir, discurso directo escrito sin ninguna marca gráfica propia de la citación o discursiva que explicita su identidad particular.

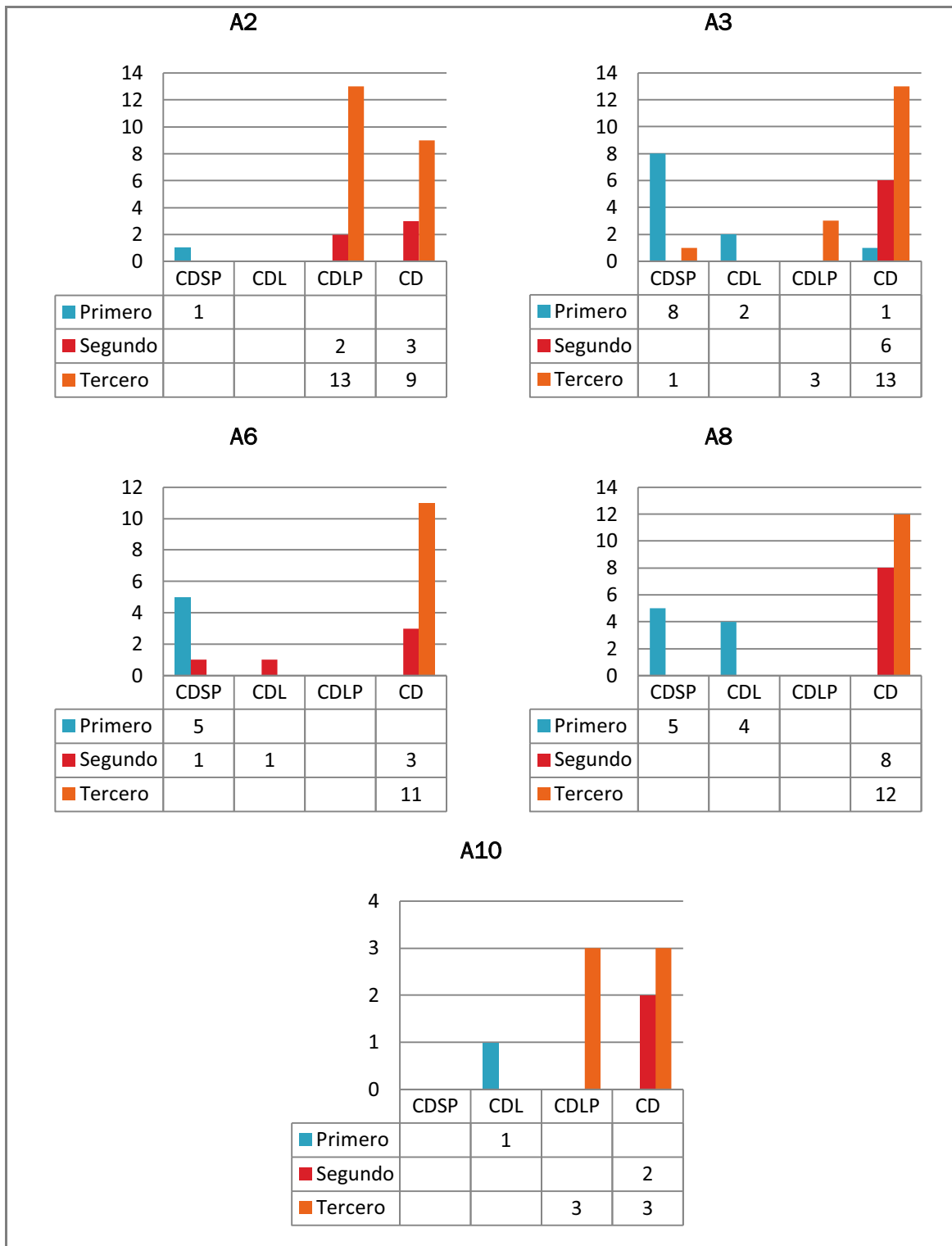


Figura 14. Número y tipo de citas directas por texto (T3, 1°; T3, 2°; y T2, 3°)



Las Figuras 15 y 16 muestran ejemplos de citas directas sin puntuación (CDSP), como se observa se trata de verdaderas citas directas pero que aún no se diferencian convencionalmente por medio de las marcas gráficas propias de la citación. Estas citas son reconocibles para el lector puesto que se encuentran delimitadas discursivamente y en ocasiones gráficamente con puntos seguidos. Sin embargo, en este caso no consideramos el punto como marca propia de la citación aunque juega un papel en el establecimiento de los límites en las diferencias enunciativas que se presentan en el texto. En la Figura 16 se observa la superposición de dos citas directas sin puntuación.

zacos mal. i un al se dia a casa del porc esto  
 ba distrei i el foc i diu el porc auxili i la scata  
 ba sentir al porc i la guitarra amb las flamas  
 i la cara del porc de la taulada estabr tot crema  
 da i un al se dia la cara a gafa d'aus i un marc  
 ei i la secla. Un dia la lleba estabr  
 la gausse i m

i diu el porc auxili

Figura 15. Ejemplo de cita directa sin puntuación (Fragmento A8, T3, 1º)

va a rebre una feresada  
 el prime que la ha beueta  
 base el porc i ha anse coeny  
 ddir lis als altres que i abis  
 un mossa els altres li diuen  
 calmat porque no anem  
 a visitar-la no li diu el porc  
 la ganata la banar a  
 bisitar-la i la banya a

els altres li diuen  
 calmat porque no anem  
 a visitar-la no li diu el porc

Figura 16. Ejemplo de cita directa sin puntuación (Fragmento A6, T3, 1º)

En la Figura 17 se muestra un ejemplo de cita directa libre (CDL). Al igual que en este ejemplo, en la mayoría de los casos constituyen segmentos discursivos precedidos por otros segmentos en citación que sí han estado referidos explícitamente, la estructura en la que suelen aparecer es como respuesta a una pregunta o comentario anterior representando la alternancia de la toma de turnos. En todos los casos se trata de citas fácilmente reconocibles tanto por el contexto lingüístico como por los cambios lingüísticos que exige la escritura en primera persona (en la voz de los personajes).

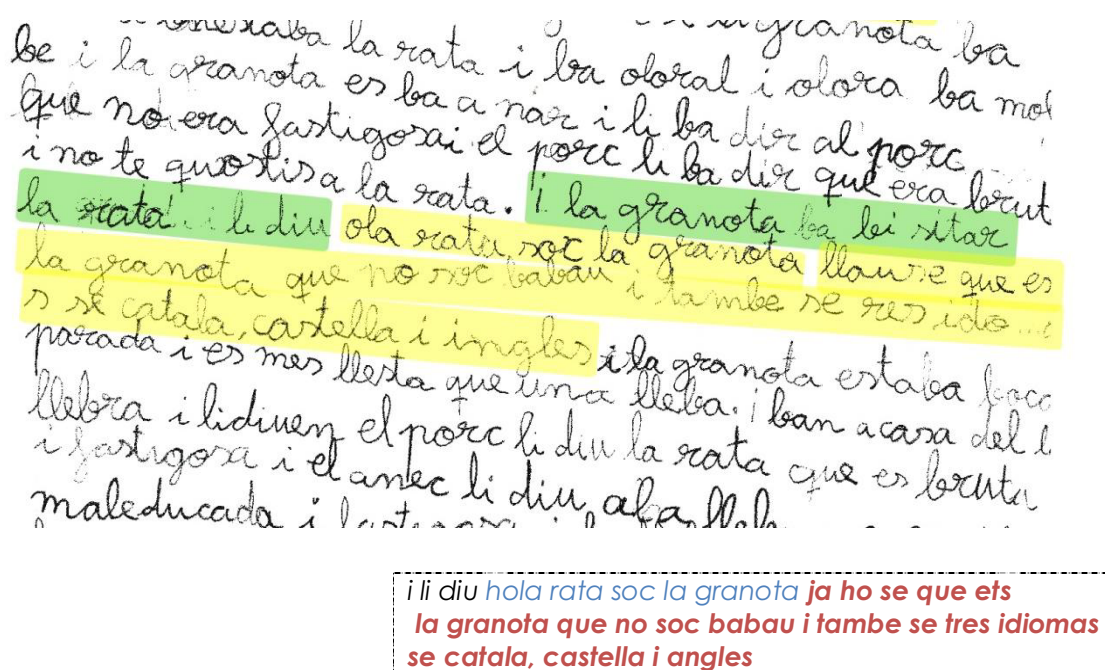


Figura 17. Ejemplo de cita directa libre (Fragmento texto A8, T3, 1º)

En las Figuras 18 y 19 se presentan ejemplos de citas directas libres puntuadas (CDLP) y de citas directas (CD), estos son los procedimientos que dan evidencia del control y demarcación explícita de las diferencias enunciativas además del recurso a los elementos con los que cuenta el sistema de escritura para hacerlo.

Estava cansat quan de sobte va veure una fada, que li va dir: - qui vols noi? - mira caps que?, que ahir quan estaves caminant vaig perdre un cargol, que em podries ajudar a trobarlo? - esta be pero primer m'hauras de cantar una canço! - D'acord va dir i va cantar - lolalula - lololo lolalalalalolo lo lo - molt be! molt be! - va dir la fada - ara t'ajudare -moltes gracies.  
Van buscar tota la nit al cargol i no el van trobar.

-molt be! molt be! -va dir la fada -ara t'ajudaré **-moltes gracies.**

Figura 18. Ejemplo de cita directa libre puntuada (Fragmento texto A3, T2, 3º)

Llavors el nen va trobar un túnel  
i va dir: "eh mira un túnel vina"  
"no em fa por" "ah no siguis com una nena  
petita" el germa va anar a l'alte banda  
per al túnel la temia ganes de plorar

i va dir: "eh mira un túnel vina".  
"no em fa por" "ah no siguis com una nena  
petita".

Figura 19. Ejemplo de citas directas (Fragmento texto A2, T3, 2º)

Estos análisis muestran, por un lado, el avance en la apropiación de las convenciones disponibles en el sistema de escritura para la construcción de citas y, por otro, la combinación de procedimientos en este proceso.

En cuanto al análisis de los recursos léxicos utilizados en los marcos de las citas para anunciar y/o referir los actos de habla citados, en la Tabla 34 se presenta el tipo y la cantidad de verbos declarativos usados en cada texto. Este análisis muestra cambios, especialmente, en la cantidad de verbos usados y en algunos casos también en la variedad de los mismos.

Tabla 34. Verbos declarativos en los marcos de cita del discurso directo

Alumnos	Primero (T3)		Segundo (T3)		Tercero (T2)	
	Tipo	Cantidad	Tipo	Cantidad	Tipo	Cantidad
A2			dir	3	dir	3
					criidar	4
					sentir	1
					exclamar	1
					preguntar	1
					ploriquejar	1
					presumir	1
A3	dir	6	dir	5	dir	10
	criidar	1				
	preguntar	3	contestar	1		
					pensar	2
				cantar	1	
A6	dir	4	dir	4	dir	5
	criidar	1				
					preguntar	1
				respondre	5	
A8	dir	4	dir	8	dir	6
					preguntar	1
					respondre	5
A10			dir	2	dir	1
					preguntar	1
					criidar	1

Entre cursos en la mayoría de los casos se observa un aumento en el número pero no en la variedad de verbos usados, aunque en Tercero se registró en todos los casos la inclusión de un verbo nuevo diferente. Sin embargo, hay diferencias importantes entre los alumnos, el caso más llamativo es el de A2 que paso de no construir citas directas en

Primero de Primaria a construirlas en Segundo usando exclusivamente el verbo *dir*, y en Tercero recurriendo a una amplia variedad de verbos *dir*, *criidar*, *exclamar*, *preguntar*, *sentir*, *ploriquejar*, *presumir*, este alumno fue la excepción en este aspecto. El caso A3 destaca por no registrar cambios en el número de verbos declarativos diferentes, aunque en cada texto recurriese a unos diferentes *criidar*, *preguntar*, *contestar*, *pensar*, *cantar*. Las alumnas A6 y A8 mantuvieron un rango de variedad limitado introduciendo un término diferente en el texto de Tercero de Primaria. Finalmente, y en otro extremo, la alumna A10 destaca por el bajo número de citas directas que se refleja en el número de verbos de discurso usados, en cuanto a la variedad aumenta en el texto de Tercero.

En conjunto, tanto los resultados de identificación de los procedimientos utilizados por los niños para escribir discurso directo como la identificación de la cantidad y variedad de verbos declarativos utilizados en los marcos de las citas ponen en evidencia que los niños avanzaron en la demarcación de los límites entre el discurso del narrador y el de los personajes; esto es, consiguieron cada vez más diferenciar modos enunciativos diferentes recurriendo a los signos gráficos propios de la citación y también incorporando variedad en las opciones léxicas con las que anunciaban o comentaban explícitamente los actos de habla representados.

Por otra parte, el aumento al recurso a citas directas libres, en el T2 de Tercero, es sin duda otro indicador del estilo dramático usado por los niños al responder a la condición de generación de historia. El análisis de la demarcación del discurso directo ha mostrado, tanto desde una perspectiva histórica (Marnette, 2006) como desde una perspectiva lingüística (Reyes, 2002), que el discurso directo libre aparece para crear un efecto de vivacidad y mimesis en el texto que semeje en paralelo la rápida alternancia propia de las conversaciones orales, las Figuras 12 y 13 son un claro ejemplo de este tipo de trabajo.

#### 5.3.4. Síntesis del estudio de los cambios en la escritura de discurso directo

En resumen, los resultados presentados en los anteriores apartados ponen en evidencia que, en general, (y conforme a las características de los textos fuente y las variaciones en las condiciones de producción), los niños escribieron textos con una mayor proporción de segmentos en discurso directo entre los cursos escolares. Este continuo aumento en la incorporación de discurso directo se atribuyó a la respuesta progresiva

por parte de los niños a la vocación literal tanto de la tarea propuesta (la reescritura) como de los segmentos en cuestión (el discurso directo).

En este estudio pudimos observar diferentes transformaciones a las que fue dando lugar la escritura de discurso directo en los textos: en Primero de Primaria correlacionó con el aumento de la productividad textual y con el aumento en la incorporación de signos de puntuación; luego, en Segundo y en Tercero, aunque la relación con los signos de puntuación se mantuvo, no fue exclusiva de la presencia de este tipo de construcción, es decir, también en los textos con baja proporción de segmentos en discurso directo se registró recurso a un número importante de signos de puntuación.

Por otra parte, en Tercero de Primaria el discurso directo fue una de las medidas distintivas de la respuesta de los niños a la condición de generación de textos. En esta condición, se registraron los más altos porcentajes de escritura de discurso directo. A partir de este hallazgo, planteamos que una explicación posible podría relacionarse con la preferencia infantil por la escritura de textos con un lenguaje “dramático”. El análisis de la variedad de signos de puntuación y del tipo de citas directas escritas en los textos con mayor porcentaje de escritura de discurso directo por curso escolar, mostró que en la condición de generación de textos los niños utilizaron un mayor número de signos de interrogación y de admiración y que, en algunos casos, recurrieron a la escritura de citas directas libres. Estas dos características son indicadores del estilo altamente expresivo utilizado por los niños a través de la construcción de segmentos escritos que intentan semejar la alternancia y vivacidad de los intercambios orales.

Finalmente, la atención a los verbos declarativos usados por los niños para la escritura de los marcos de las citas directas también confirma avances en este sentido. La comparación de los marcos de las citas directas de los textos con mayor proporción de discurso directo por curso escolar mostró que en el texto de Tercero de Primaria la mayoría de los niños escribió más marcos de cita con verbos declarativos diferentes.

En conjunto, estos resultados son evidencia de los aprendizajes realizados por el grupo de niños observados; sin duda consiguieron apropiarse de un número variado de recursos del sistema de escritura y del lenguaje escrito para escribir mejores textos.

#### 5.4. Síntesis general

Los análisis presentados a lo largo de este capítulo han examinado de diversas maneras el corpus de escrituras infantiles conformado para la presente investigación. Los principales hallazgos nos muestran que durante los cursos escolares observados los niños escribieron textos más extensos, diversos lexicalmente, con recurso creciente a las conjunciones y con una mayor organización textual marcada por el aumento constante en la incorporación de convenciones. En particular, las medidas de diversidad lexical, conjunciones subordinadas e incorporación de convenciones registraron, en la mayoría de los casos, las puntuaciones más altas en Tercero de Primaria. Como ya hemos señalado, según los trabajos empíricos consultados sobre el análisis de muestras escritas se trata de buenos indicadores del aprendizaje del lenguaje escrito (Espin et al., 2000; Nelson y van Meter, 2007; Puranik et al., 2008; Scott y Windsor, 2000).

La comparación de las puntuaciones directas de los alumnos a través de los cursos escolares mostró que a pesar de constituir un grupo heterogéneo las distancias disminuyeron, especialmente en Segundo de Primaria. La amplitud del rango en la mayoría de medidas estuvo marcada por las altas puntuaciones del alumno A3 y las puntuaciones bajas de A5. Estas diferencias pueden ser explicadas por los datos disponibles sobre los alumnos en cuanto al dominio de la lengua escolar. El alumno A3 fue el único alumno del grupo que tenía el catalán como una de sus lenguas maternas y fue el niño con mejor rendimiento académico según las valoraciones ofrecidas por su maestra; mientras el alumno A5 era uno de los niños cuyas lenguas maternas no se correspondían con las lenguas de acogida, además, según la valoración de la maestra se diferenciaba de sus compañeros por su menor competencia expresiva en la lengua escolar por lo que registró el menor rendimiento del grupo en el área de lengua (aunque no un rendimiento insuficiente).

El estudio de los cambios en la escritura de discurso directo ofreció resultados en diversos sentidos y relativos a diferentes niveles de análisis. En cuanto a la construcción de los textos puso en evidencia que los textos más extensos y con más signos de puntuación coincidieron con aquellos en los que la proporción de escritura de discurso directo fue mayor. Esta relación entre escritura de discurso directo y signos de puntuación ya había sido documentada en estudios anteriores (Ferreiro, 1991; Ferreiro, 1996; Ferreiro y Zucchermaglio, 1996; Ferreiro y Pontecorvo, 1999) y la relación con la

productividad textual había sido sugerida (Ferreiro, 1996) aunque no se habían ofrecido datos empíricos al respecto. En nuestros datos estas correlaciones ayudaron a comprender algunas de las puntuaciones observadas durante y a través de los cursos escolares en estos indicadores.

En cuanto a las condiciones de producción de escritura, la escritura de discurso directo constituyó un indicador que diferenció las producciones de los niños entre las condiciones de reescritura y de generación de textos exploradas en Tercero de Primaria. Cuando los niños fueron los encargados de inventar el contenido a escribir optaron por esta unidad para construir sus textos. El análisis de los signos de puntuación utilizados en esta condición y del tipo de citas sugiere la opción por un recurso discursivo eficaz para comunicar y para generar más efectos en la audiencia. En estudios anteriores que analizaron textos escritos en las dos condiciones, aunque se reportaba la presencia de escritura de discurso directo, no se aludió a la variación en la proporción de este tipo de unidad según las condiciones de producción (Pontecorvo y Morani, 1996).

Finalmente queremos destacar un resultado que relacionamos con la construcción de un tipo de respuesta por parte de los niños a la actividad de reescritura –planteada en el aula de clase para aprender a escribir y demostrar conocimientos sobre la escritura de textos–. La confrontación de la proporción de discurso directo en los textos fuente y en los textos escritos por los niños sugirió la construcción de una tendencia creciente hacia *la similitud*. Si bien en las producciones de Primero de Primaria la proporción de discurso directo escrita por los niños es inversa a la proporción de esta unidad en los textos fuente, a partir de Segundo se observa un cierto paralelo entre las proporciones. El estudio que se expone en el siguiente capítulo verificará esta observación a través del análisis de la conexión entre los textos fuente y las reescrituras realizadas por los niños.



**CAPÍTULO 6**  
**EL APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA DE**  
**TEXTOS: RESULTADOS DEL ESTUDIO DE**  
**LAS RELACIONES DE SIMILARIDAD ENTRE**  
**LOS TEXTOS FUENTE Y LOS TEXTOS**  
**RESULTANTES**

---



## 6.1. Introducción

En la primera parte de este informe hemos sostenido que la actividad de reescritura puede dar lugar a que los niños utilicen diversos procedimientos de aprendizaje del lenguaje escrito como son la citación, la paráfrasis, la repetición, el comentario, etc., se trata de operaciones lingüísticas propias de las actividades de reproducción de discursos. En el intento de reconstruir una unidad discursiva como la de los textos fuente, los niños realizan diversas acciones lingüísticas que se han descrito como actividades propias del aprendizaje del lenguaje. En particular, la presencia del fenómeno de la *reformulación* como respuesta al intento de reproducción de cualquier unidad lingüística da lugar al establecimiento de diferentes grados de equivalencia entre el *input* y el *output*, en nuestro caso, entre los textos fuente y los textos resultantes (las reescrituras infantiles).

En el marco teórico [Cap. 3] este procedimiento se ha definido como todo proceso de repetición de un enunciado o discurso anterior que mantiene una parte invariante y una parte variante (Martinot, 2000, 2003). Con el presente estudio intentamos aproximarnos a la identificación y análisis de la parte *invariante* y de la parte *variante* que ponen en evidencia la relación entre los textos. Para ello, hemos optado por identificar equivalencias entre cada una de las formas del corpus ¿se trata de formas idénticas?, ¿de formas diferentes pero alternativas? O ¿de formas adicionales?

Por otra parte, el corpus de reescrituras con el que contamos no constituye exclusivamente una muestra de las capacidades de comprensión y de producción de lenguaje escrito de un grupo de niños, sino que a la vez se trata de producciones escritas que forman parte (y resultan) de una intervención educativa particular. Entre el primer encuentro del niño con el texto fuente –a través de la oralización (lectura en voz alta) realizada por la maestra– y el momento de (re)escritura individual se desarrollaron diferentes actividades de enseñanza y aprendizaje que también formaron parte del *input* con el que el niño contó al momento de escribir.

Para aproximarnos a la identificación de este otro texto fuente (el de los comentarios, referencias, parafraseos, etc., realizados sobre los libros leídos en el aula) identificamos las formas compartidas y no compartidas con el texto fuente que fueron formas usadas por la mayoría de los alumnos del grupo. Este nuevo corpus nos permitirá en este capítulo profundizar en las elementos/segmentos de los textos fuente

que se pusieron “en primer plano” y en los procedimientos utilizados para hacerlo, puesto que contaremos para la interpretación de los resultados tanto con la caracterización de los textos fuente como con los datos disponibles sobre la intervención educativa.

Los resultados de los análisis descritos se presentan en tres apartados. El primer apartado ofrece los resultados de la identificación de la parte *invariante* (formas compartidas con el texto fuente) y de la parte *variante* (formas no compartidas con el texto fuente), que pone en relación el corpus de textos fuente (textos de libros de literatura infantil) y las reescrituras infantiles (textos resultantes). Por una parte, se describe la proporción en la que los textos resultantes se relacionan de forma más o menos mimética o parafrástica con los correspondientes textos fuente y, por otra, se identifica un subcorpus: el de las formas compartidas (en adelante FC) y de las formas no compartidas (en adelante FNC) usadas por la mayoría de los alumnos del grupo.

El segundo apartado se centra en el estudio del subcorpus de las FC usadas por la mayoría de los alumnos. Como hemos planteado, a partir de este estudio nos interesó conocer los elementos del texto fuente que lograron ponerse en primer plano y resultaron *reescribibles con las mismas palabras*. Este propósito exigió un procedimiento adicional de selección del corpus, pues si bien contamos con formas de los textos resultantes idénticas a formas de los textos fuente respectivos, no sabíamos si se trataba de formas de equivalente localización en los textos analizados, es decir, formas usadas con los mismos propósitos discursivos. De esta manera, antes de iniciar el análisis verificamos la localización de estas formas compartidas en los correspondientes contextos lingüísticos de uso y seleccionamos aquellas de localización coincidente, para luego realizar la categorización que nos llevó a identificar los segmentos textuales de procedencia. Como se anunció, para interpretar los resultados de este estudio tendremos en cuenta las características relevantes del corpus de textos fuente y la información disponible sobre la intervención educativa.

Finalmente, en el tercer apartado se estudia el subcorpus de FNC usadas por la mayoría de los alumnos y su relación con los textos fuente. El objetivo de este análisis fue identificar los procedimientos lingüísticos utilizados por los niños para (re)escribir los textos fuente. Para la interpretación de estos resultados también recurriremos a los datos disponibles sobre las condiciones de producción de los textos.

## 6.2. Distribución de las formas compartidas y de las formas no compartidas en relación a cada texto fuente y a través de los cursos escolares

Las Tablas 35 y 36 ofrecen el panorama de los resultados obtenidos al identificar el número de FC y de FNC entre los textos de los niños y sus correspondientes textos fuente. En Primero de Primaria observamos que durante los primeros dos textos el porcentaje de FNC fue superior al de FC. Sin embargo, esta situación se invierte a partir del último texto de Primero de Primaria. A partir de este texto (T3), entre un 60% y 75% de lo que los niños escribieron reprodujo las mismas palabras del TF y entre un 40% y un 25% no. De esta proporción de formas no compartidas aproximadamente el 10% fueron *apax*, formas únicas que no compartieron los niños ni con el TF ni tampoco con sus compañeros de grupo.

Estos resultados ponen de manifiesto que los TR si bien provienen de un TF, no son producto de una tarea de copia ni de escritura de “memoria”. Además, si bien existe un porcentaje de formas no compartidas con el TF pero compartidas entre los participantes, también hay un porcentaje de formas que no se comparten entre ellos, corresponden a formas únicas o exclusivas de cada texto. Por otra parte, como hemos planteado, las formas no compartidas con el texto fuente pero compartidas entre alumnos nos revela el impacto de otro “texto fuente” compartido: la intervención educativa, esto es, el conjunto de comentarios, análisis, referencias, etc., realizados en clase en torno a la lectura en voz alta del mismo libro.

Los gráficos de las figuras 20 y 21 muestran el número de FC y de FNC de cada alumno en todos los textos analizados. En estos gráficos observamos que la diferencia entre FC y FNC fue aumentando con el tiempo. A inicios de Primero de Primaria el número de FC era superior y/o equivalente al número de FNC. Luego, poco a poco, esta tendencia se invierte y a finales de Segundo de Primaria el número de FC superó entre 2 y 3 veces el de FNC. Este resultado confirma que la recuperación y uso de *las mismas palabras* del TF no constituyó la primera respuesta de los niños a la tarea de reescritura, sino que por el contrario fue un logro alcanzado con el aprendizaje.

Tabla 35. Estadísticos descriptivos de los porcentajes de formas compartidas, formas no compartidas y formas únicas en Primero de Primaria

TF	T1 (N=9)			T2 (N=10)			T3 (N=10)			
	Formas	Mediana	Min-Máx	Rango	Mediana	Min- Máx	Rango	Mediana	Min- Máx	Rango
FC		44,19	39,06 - 52,17	13,11	49,14	40,91 - 56,67	15,76	70,51	66,06 - 84,06	18
FNC		55,81	47,83 - 60,94	13,11	50,04	43,33 - 56,76	13,43	29,48	15,94 - 33,94	18
FU		3,51	0 - 14,06	14,06	9,54	3,12 - 18,42	15,3	11,65	4,08 - 14,47	10,39

Tabla 36. Estadísticos descriptivos de los porcentajes de formas compartidas, formas no compartidas y formas únicas en Segundo de Primaria

TF	T4 (N=9)			T5 (N=10)			T6 (N=10)			T7 (N=10)			
	Formas	Mediana	Min-Máx	Rango	Mediana	Min- Máx	Rango	Mediana	Min- Máx	Rango	Mediana	Min- Máx	Rango
FC		63,64	57,94 - 72,22	14,28	69,56	63,89 - 74,31	10,42	70,17	64,46 - 75,96	11,50	74,60	65,71 - 83,23	17,52
FNC		36,57	27,78 - 42,06	14,28	30,43	25,69 - 36,11	10,42	29,83	24,04 - 35,54	11,50	25,50	16,77 - 34,29	17,52
FU		12,28	3,7 - 13,35	13,35	8,71	6,42 - 12,96	6,54	9,13	1,3 - 11,1	11,1	9,73	4,1 - 15,71	11,61

Por otra parte, si bien todos los alumnos siguen la tendencia descrita anteriormente, los gráficos también muestran importantes diferencias individuales. En primer lugar, los alumnos agrupados en la Figura 20 se diferencian de los agrupados en la Figura 21 por el número de formas que llegaron a compartir con el texto fuente: en torno de las 80 en el caso de los primeros y hasta 139 en el caso de los segundos. Destaca también los casos con puntuaciones extremas, bajas como las de A5 y altas como las de A3; y finalmente, el descenso de las puntuaciones de A4 a finales de Segundo de Primaria, con puntuaciones similares a las obtenidas a finales de Primero de Primaria. En este caso, si bien se trata de productos textuales de similar extensión y variedad lexical (117/71 en TF3 y 119/71 en TF7), el dato puede estar poniendo de manifiesto que este último texto fuente no llevó, a este niño en particular, a tender hacia la literalidad, sino que por el contrario su texto resultó en una síntesis del TF. Sin embargo, en resumen, la comparación de las puntuaciones directas individuales para FC y FNC pone de manifiesto la tendencia general al “uso de las mismas palabras”.

Tabla 37. FC y FNC usadas por la mayoría de los alumnos

Texto	FC	FNC
T1	10	19
T2	7	11
T3	18	3
T4	44	6
T5	55	8
T6	55	14
T7	82	6

La Tabla 37 ofrece otro resultado interesante: el número de FC y de FNC con el texto fuente usadas por mínimo la mitad de los alumnos. Se trata de un número que revela el comportamiento del grupo. Los gráficos 19 y 20 comparan estos datos con el dato de la mediana correspondiente a cada medida en cada texto. De esta manera, observamos que en cuanto a las FC, si bien el dato central del grupo siempre fue superior al número de formas compartidas por la mayoría de alumnos, es posible observar una progresiva disminución de la diferencia entre las dos medidas. Esto es, cada vez más las formas compartidas con el texto fuente también fueron formas compartidas entre los alumnos, lo que sin duda revela el impacto de la intervención educativa, el factor común entre los alumnos.

El aprendizaje inicial de la escritura de textos como (re)escritura

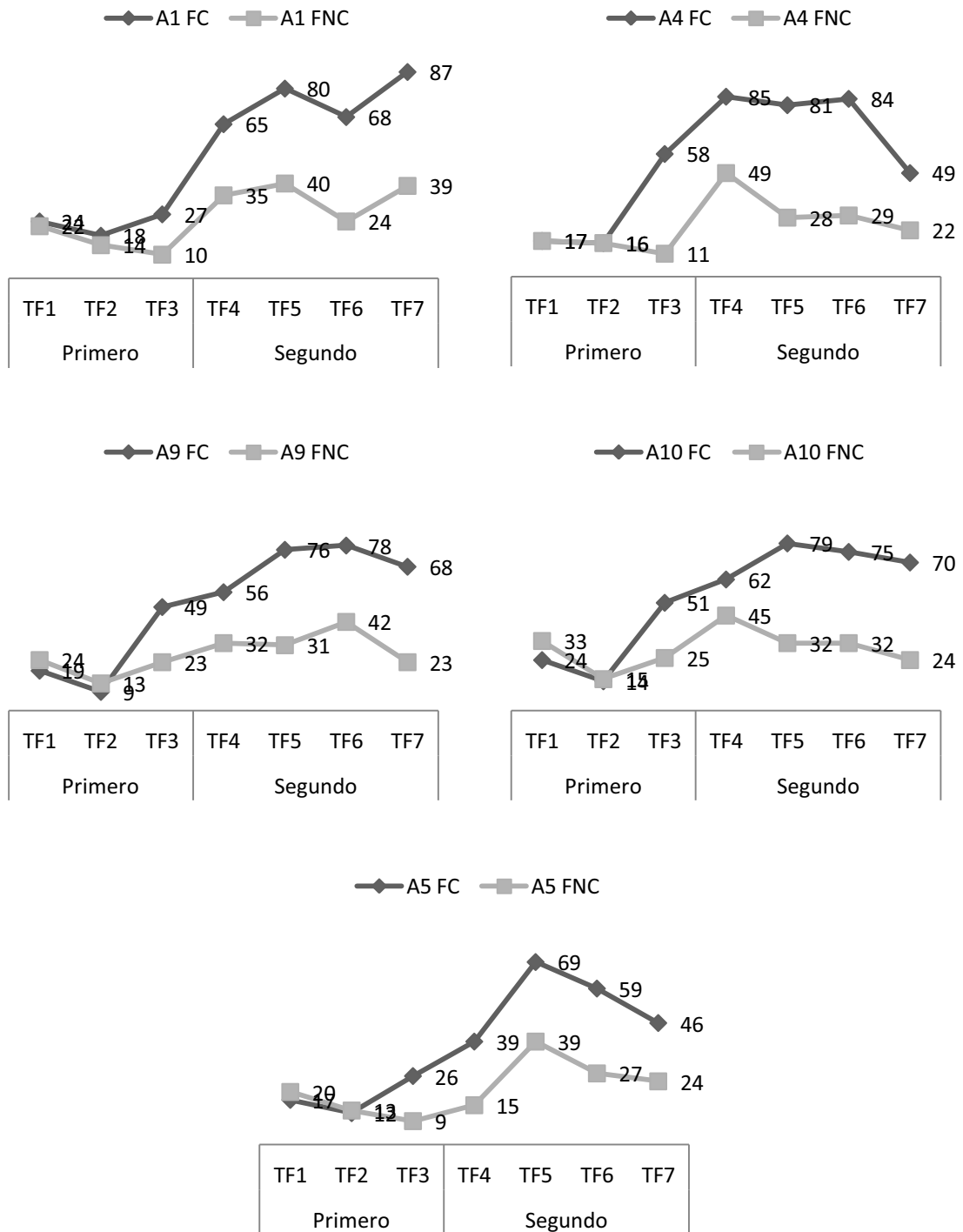


Figura 20. Comparación entre las FC y las FNC de los alumnos A1, A4, A9, A10 y A5 (Rango de palabras entre 9/90)



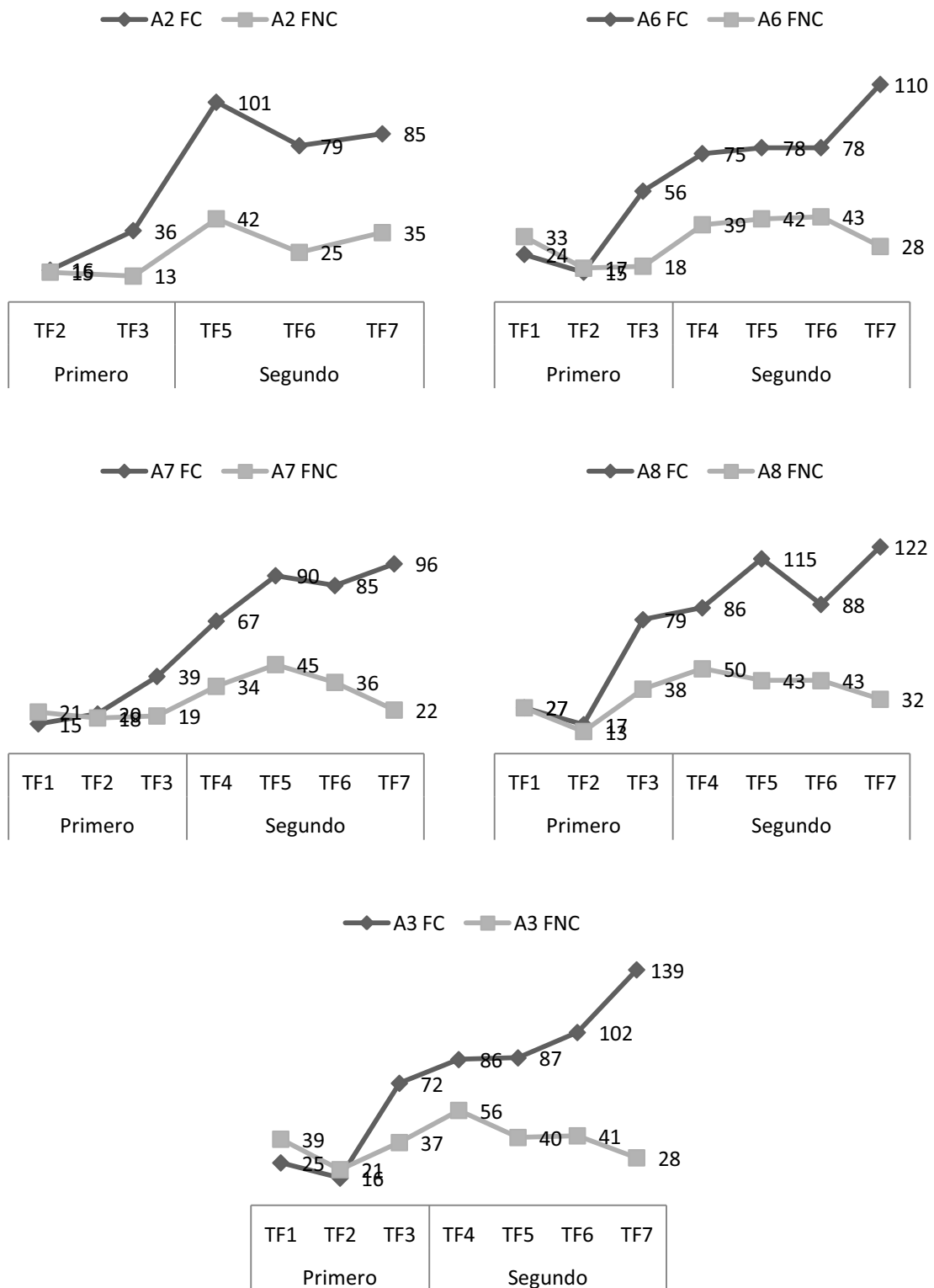


Figura 21. Comparación entre las FC y las FNC de los alumnos A2, A6, A7, A8 y A3 (Rango de palabras entre 13/140)

Gráfico 19. Comparación entre la mediana de las FC y las FC por la mayoría de alumnos

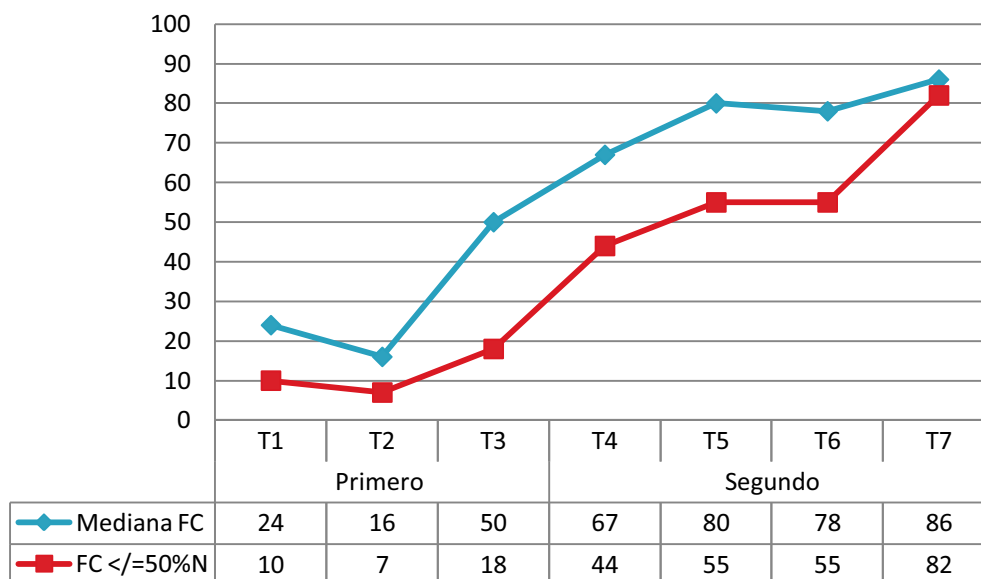
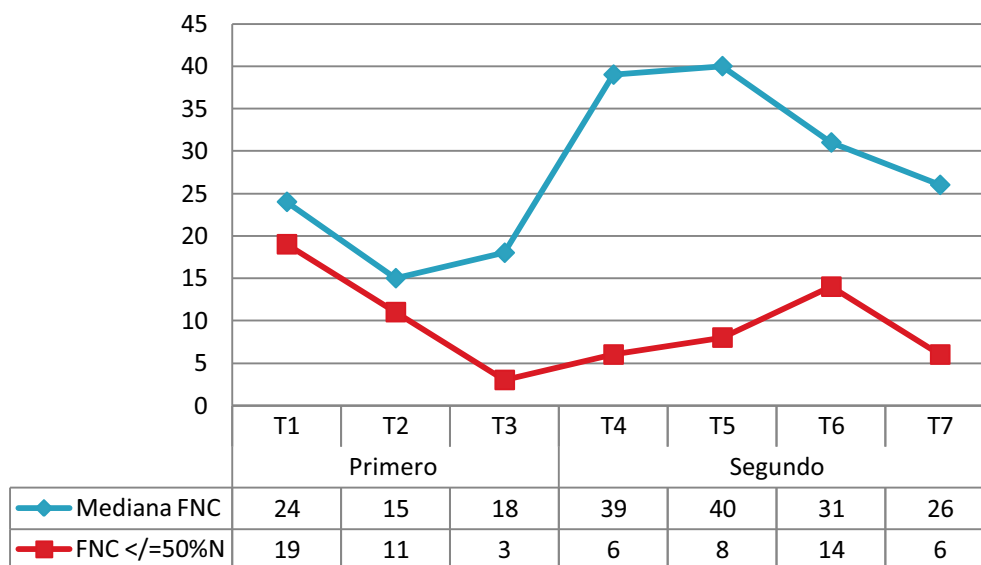


Gráfico 20. Comparación entre la mediana de las FNC y las FNC por la mayoría de alumnos



La comparación del dato central de FNC y el número de FNC usadas por la mayoría de alumnos (Gráfico 20), muestra que la diferencia fue aumentando a través de los textos y cursos escolares. Se trata de una tendencia inversa a la observada con las FC (Gráfico 19). En los primeros dos textos valorados en Primero de Primaria la diferencia entre la mediana de las FNC y el número de FNC compartidas por la mayoría fue mínima. Esto puede estar revelando un alto impacto en los textos infantiles de las reformulaciones y comentarios realizados en el aula en torno a la comprensión y

recuento del TF, sin embargo, este impacto generalizado disminuye a través de los textos y observamos una distancia importante entre los datos comparados. Estos resultados pueden estar indicando que si bien en conjunto los niños usaron un número importante de FNC, éstas no constituyeron opciones repetidas entre los alumnos, sino que constituyeron el rango de diferenciación individual de los textos.

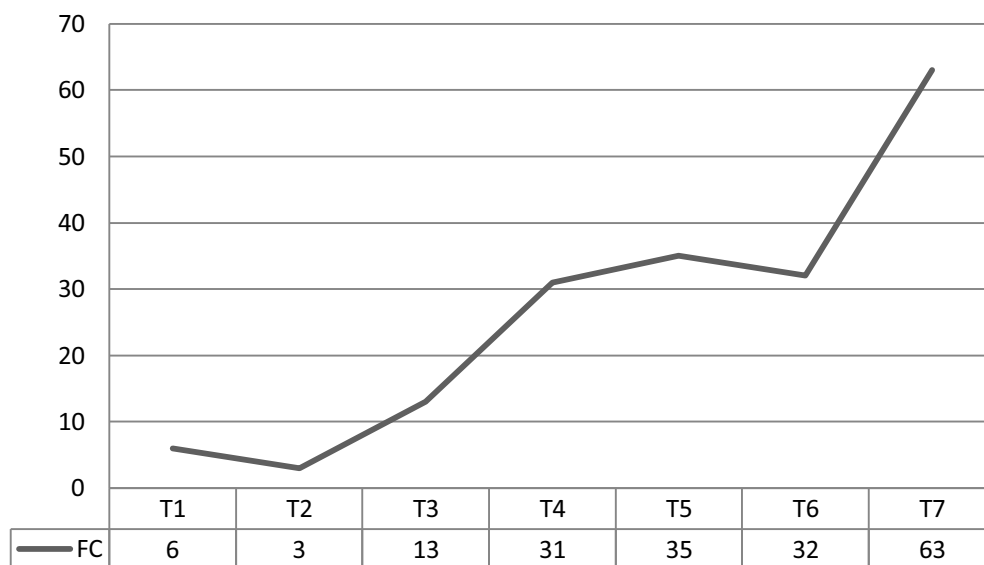
Por otra parte, si bien el total de FC con el texto fuente y entre la mayoría de los alumnos ofrece un dato sobre las formas del texto fuente que resultaron reproducibles, no informa si dichas formas fueron usadas en los mismos contextos lingüísticos de aparición, esto es, si no tan solo coincidieron las formas, sino también su uso/localización en los textos. Luego de contrastar los segmentos textuales en los que se localizaba cada forma tanto en el TF como en cada uno de los respectivos TR obtuvimos un dato más: el total de FC por la mayoría de los alumnos localizadas en segmentos textuales coincidentes, la Tabla 38 muestra estos resultados. Observamos que en Primero de Primaria, en T1 y T3, el 60% y el 70% del total de FC fueron escritas en los mismos contextos lingüísticos; en T2, el número es reducido y de 7 FC sólo 3 fueron usadas en los mismos contextos. En Segundo, en el primero y último texto (T4 y T7), el total de FC se redujo en un 30% y en los textos T5 y T6 en aproximadamente un 40%.

Tabla 38. Comparación entre las FC por la mayoría de alumnos y las localizadas en segmentos textuales coincidentes a los del texto fuente

Texto	FC >/=50% de N	FC de localización coincidente a la del TF	
		Número de FC	Proporción en relación al total
T1	10	6	60%
T2	7	3	43%
T3	18	13	72%
T4	44	31	70%
T5	55	35	63%
T6	55	32	58%
T7	82	63	77%

El Gráfico 21 muestra la progresión de este nuevo conteo a través de los textos. Desde esta perspectiva también se verifica la tendencia hacia la *literalidad*, pues aunque se reducen los datos el aumento de las FC se mantiene a través de los textos y con el progreso de los cursos escolares.

Gráfico 21. Puntuaciones de las FC de localización coincidente con el TF



En los siguientes dos apartados se analiza en profundidad las formas tanto compartidas como no compartidas identificadas en esta sección, es decir, aquellas compartidas por la mayoría de alumnos y localizadas en contextos lingüísticos coincidentes a los del texto fuente. A continuación, nos detenemos en el estudio del subcorpus correspondiente a las FC ¿a qué segmentos del texto fuente se corresponden?

### 6.3. Los segmentos del texto fuente que resultaron reescribibles con “las mismas palabras”

Los anteriores resultados nos permitieron conocer la proporción en la cual cada niño usó las mismas palabras del TF cuando respondió a la tarea de reescritura. Sin embargo, ¿qué es lo que resultó reproducible? ¿A qué segmentos textuales del TF se corresponden dichas formas? Para responder a estas preguntas, y siguiendo el procedimiento de análisis descrito en el capítulo metodológico, realizamos una contextualización de cada una de las formas para posteriormente categorizarlas según el segmento textual de uso/procedencia. La categorización se exhibe en las tablas 43, 44, 45, y 46. Como se explicó, las categorías de análisis resultaron de la identificación de los segmentos textuales en los que se ubicaban las formas reproducidas. El criterio para definir dichos segmentos fue el conjunto de distinciones gráficas y/o discursivas que los caracterizaban.

En Primero de Primaria el número de formas categorizadas fue reducido: 6, 3 y 13 formas respectivamente. Análisis anteriores habían puesto de manifiesto que en estos textos el número de FNC superaba en la mayoría de los casos al de FC, la distribución de las formas según el segmento del texto fuente del que provienen (Tabla 39) muestra que en la primera producción (correspondiente al TF1) las formas provenían del inicio del texto, del nombre del personaje y de una secuencia enumerativa. En el segundo texto (TF2) las formas se correspondían al título, al discurso directo y a un marcador discursivo. Finalmente, en respuesta al TF3, las formas incorporadas se distribuyeron entre la casi totalidad de categorías, a excepción de las locuciones y las secuencias enumerativas, pero con una densidad mínima (rango de entre 1-4 ítems).

Tabla 39. Puntuaciones directas de la categorización del subcorpus de FC

Curso escolar	Texto	Primero			Segundo			
		TF1	TF2	TF3	TF4	TF5	TF6	TF7
Elemento textual								
Título			1	1	2	3	2	1
Inicio		1		2	3	2	3	3
Final				1	2	1	2	2
Narración				1	2	6	7	28
Discurso directo			1	2	4	15	1	15
Nombre propio		1		4	3	4	4	2
Locución y frases hechas					9	3	3	2
Marcadores discursivos			1	1	1	1	1	
Enumeración		2			4		8	9
Total de FC categorizadas		4	3	12	30	35	31	62

En Segundo de Primaria el panorama cambia y el número de FC aumenta casi en todas las categorías. La Tabla 40 presenta la proporción de formas del total de FC en análisis, que explica cada categoría. Esta densidad de formas y su distribución a través de las categorías nos permite formular nuevas preguntas. Como se observa, la unidad que resulta más explicativa en cada caso varía: en el TF4 las FC se ubican principalmente en la categoría *locuciones y frases hechas*, en el TF5 en el *discurso directo*, en el TF6 las formas provienen mayoritariamente de secuencias enumerativas y en el TF7 del discurso en narración ¿qué factores pueden explicar esta distribución?

Tabla 40. Proporción de FC categorizadas por texto en Segundo de Primaria

Elemento textual \ Texto	TF4	TF5	TF6	TF7
Título	6,66	8,57	6,45	1,61
Inicio	10	5,71	9,67	4,84
Final	6,66	2,86	6,45	3,23
Narración	6,66	17,14	22,58	45,16
Discurso directo	13,33	42,86	3,22	24,19
Nombre propio	10	11,43	12,90	3,23
Locución y frases hechas	30	8,57	9,37	3,17
Marcadores discursivos (conectores)	3,12	2,86	3,12	
Enumeración	13,33		25,80	14,52

Un aumento progresivo, o atribuible a la dimensión temporal, parece ser sólo el que observamos entre Primero y Segundo curso. El número de formas distribuidas entre la mayoría de categorías cambiaron sensiblemente entre los cursos, el cambio sólo no se observó en la categoría *marcadores discursivos*, en los que el número de FC en ningún caso superó un ejemplar. Durante Segundo la distribución de formas por categoría no fue progresiva. La excepción la ofreció la categoría *narración*, puesto que entre la primera y la última producción del curso escolar aumentó el número de formas de esta categoría.

Estos resultados nos llevaron a explorar si las variaciones en las características de los textos fuente (relevantes para el análisis de los textos) podían explicar la distribución de formas que observamos durante Segundo curso, o si esta distribución más bien podía responder a las diferencias entre las secuencias de actividades de enseñanza y aprendizaje que contextualizaron las producciones de los niños.

En la Tabla 41 se muestra el análisis de cada uno de los textos fuente según los elementos textuales considerados. En contraste con la información expuesta en esta Tabla, verificamos que las variaciones en el mayor o menor número de formas recuperadas por los niños no se puede atribuir en todos los casos a las variaciones de las características de los textos fuente en las mismas categorías, puesto que si bien hay diferencias entre textos, no constituyen diferencias relevantes. Si tomamos en consideración el *discurso directo* (DD), no podríamos atribuir el aumento en la

recuperación del mismo a su mayor presencia en el texto fuente, pues mientras el texto en el que los niños más recuperaron formas procedentes de DD fue el TF6, el texto fuente con mayor proporción de palabras en DD es el TF7.

De igual manera sucede con la categoría *locuciones y frases hechas*. El texto fuente del que los niños más recuperaron formas en esta categoría fue el TF4, y en los textos TF5 y TF6 hay numerosos ejemplares de las mismas. También en el caso de la categoría *marcadores discursivos* la variedad de ejemplares en el texto fuente no se relaciona con las formas de los textos resultantes: si bien en los textos fuente hay numerosos ejemplares de esta categoría, las FC distribuidas en la misma no superaron la coincidencia en un solo elemento.

Sin embargo, los resultados observados en las categorías *enumeraciones y nombres propios* sí que se podrían atribuir a la mayor o menor presencia de este tipo de unidades en los textos fuente, puesto que los niños recuperaron más formas en estas categorías cuando se trataba de los textos con un mayor número de ejemplares de las mismas.

Como se ha planteado, este análisis considera los resultados desde la perspectiva grupal. Las FC que estudiamos en este apartado no sólo son aquellas compartidas con el texto fuente sino que fueron recuperadas mayoritariamente por los alumnos del grupo, lo que pone de manifiesto otro *input* que funciona como texto fuente: la intervención educativa. Las actividades de enseñanza y aprendizaje realizadas en torno a cada uno de los textos pusieron de relieve ciertas categorías, las decisiones de la maestra sobre el texto a *comentar, parafrasear, glosar, definir, citar, analizar, transformar, repetir, enfatizar, etc.*, en el aula de clase con diferentes propósitos (de comprensión de lectura, de conocimiento de la lengua, de vocabulario, de escritura, etc.) puede haber influido en estas recuperaciones *de las mismas palabras* realizadas por los alumnos. En la Tabla 42 se lista la secuencia de actividades que antecedieron la reescritura que cada uno de los textos fuente.

Tabla 41. Características de los textos fuente de Segundo de Primaria

Categoría	TF4	TF5	TF6	TF7
Proporción narración	80%	83%	90%	77%
Proporción Discurso directo	20%	17%	10%	23%
Locuciones y frases hechas	Fa bona olor La pau regna Anar de puntetes Haver-hi raons Anar amunt i avall Morts de por Endinsar en el bosc Entrar corrents Millor del món Pertot arreu Sense parar	Plovent a bots i barrals Fins i tot Tassa de te calent El pis de dalt Engrunes de pa Una veu familiar Plena de provisions Fer vela cap a Quina sort Igual que abans Mai més	No feia cas Tancar amb pany i clau Fer fora Fer fonedissos Trobar enlloc Cops d'escombra Cames ajudeu-me Afores de la ciutat Cada cop	A quatre grapes Acabar la paciència Quedar més remei Parant taula
Marcadores discursivos diferentes	Però un matí Però Llavors I quan Però quan gairebé Mentre Tampoc quan Tot i que mentre Ni tan sols quan Després Un cop més Fins que	Això no obstant Al cap de tres dies El cinquè dia Al cap de poc Després Així doncs Però després De primer L'endemà A fora Fins que Cada vegada De sobte Just aleshores D'aleshores endavant Al cap d'un parell de dies	Però Quan Després En un tres i no res I heus aquí Mentre Aleshores I així I d'aquesta manera	Per la nit A vegades Quan Un matí Poc a poc Però Llavors
Secuencias enumerativas	[1]Feta pel gat, que talla la carbassa a trossos Feta per l'Esquirol, que remena la roba. Feta per l'Ànec, que posa la quantitat precisa de sal. [2] cosit pel Gat, brodat per l'Esquirol, i omplert amb suaus plomes de l'Ànec [3]entre els arbres, i les guineus i els llops i les bruixes i els óssos.	[1]Pa, mel, confitura, mantega, hortalisses, patates	[1] era alegre i afectuós i ajudava a tothom [2] vetllava les cases, acompanyava els mes petits a l'escola i portava La bossa del pa a les dones [3] les gallines, els bous i els porcs [4] entre els cistells, les caixes i els sacs	[1] es quedava a casa, llegia i somiava [2] reia, saltava i jugava pilota [3] el túnel estava fosc, humit i relliscós [4] pensar en llops i gegants i en bruixes
Nombres propios	Ànec Gat Esquirol	Rata Ànec Granota Porquet Llebre	Joan Maria Petit Llop Guardia Pastor Portera Forner	Rosa Joan



Tabla 42. Características de la intervención educativa durante Segundo de Primaria

Actividades Secuencia	Textos Fuente			
	TF4	TF5	TF6	TF7
Lectura en voz alta	*	*	*	
Lectura en voz alta con visualización en pantalla				**
Vocabulario	**	**	***	
Inicios / Finales	*	*	*	*
Marcadores discursivos	***	**	***	**
Reproducción de diálogos		***	*	*
Puntuación de diálogos		**	*	*
Frases hechas	**		***	
Signos de puntuación	*	*	*	*
Planificación del texto (Ilustración eventos texto)			**	
Planificación del texto (lista eventos/partes cuento)				*
Re-escritura	*	*	*	*

En la Tabla 42 cada actividad está etiquetada con asteriscos que varían en número según el trabajo realizado con cada texto fuente, el número de asteriscos indica el tipo de soporte dado a los alumnos durante la realización de la actividad. Con un asterisco aparecen las actividades en las que el soporte consistió principalmente en los intercambios orales realizados en el aula (por ejemplo, citas, comentarios, referencias, reformulaciones); con dos asteriscos las actividades que supusieron algún tipo de manipulación de material escrito por parte de los alumnos o de producción escrita limitada (por ejemplo, reordenar segmentos, reconocer palabras, clasificar vocabulario, completar segmentos); y con tres asteriscos las actividades que llevaron a la escritura de un texto (por ejemplo, la realización de un cómic a partir de la recuperación del discurso directo del texto fuente o la generación de listas con ejemplares de una determinada categoría). La ausencia de asteriscos indica que no se realizó el tipo de actividad considerado en dicha secuencia.

La anterior categorización de las actividades que antecedieron las (re)escrituras de los alumnos parece explicar algunas de las variaciones encontradas en cuanto a los elementos del texto fuente que resultaron más reproducibles. Observamos que el texto en que el grupo recuperó más formas correspondientes al *discurso directo* fue aquel en el que se desarrollaron actividades de focalización en el discurso directo acompañadas por actividades de producción de escrituras. En esta secuencia en particular, en la

actividad *reproducción de diálogos*, los alumnos escribieron un cómic a partir del texto fuente antes de reescribirlo. Además, también en relación con los segmentos en *discurso directo*, realizaron listas a partir de la atención a la función de los signos de puntuación en la escritura de diálogos. Del mismo modo, en el caso de *las locuciones y frases hechas* los textos fuente en los que más fueron recuperadas formas procedentes de estos segmentos coinciden con los textos en los que fueron puestas de relieve y fueron visualizadas o puestas en lista en las actividades anteriores a la reescritura, como en el TF4 y en el TF6.

Sin embargo, este efecto de la intervención educativa no se observa en la categoría *marcadores discursivos*, que si bien recibió atención en todas las secuencias de trabajo, acompañado en varias ocasiones de manipulación de material escrito y de producción de listas, no resultó en la apropiación de *las mismas* formas. Es importante señalar que este resultado no está indicando que los niños no incorporaron *marcadores discursivos* en sus textos, mas bien, pone de manifiesto que se trata de un elemento textual que no dio lugar a un comportamiento de grupo, en el sentido de recuperar el mismo tipo de formas con esta función discursiva. Si los niños incorporaron marcadores discursivos en sus textos, este análisis nos permite suponer que: (1) o no fueron los mismos utilizados por el texto fuente, en cuyo caso será necesario considerar los resultados del análisis de las FNC; (2) o el número de apropiación de estas formas no llegó a ser suficientemente coincidente entre los alumnos como para ser considerado una forma reproducible (para la mayoría del grupo); o (3) la variedad de contextos lingüísticos de aparición en los textos resultantes llevó a descartarlos en la selección del corpus para su posterior categorización. Todas estas suposiciones serán exploradas luego de considerar los resultados del estudio de las FNC.

Finalmente, la información disponible sobre la intervención educativa ofrece un dato adicional para interpretar los resultados obtenidos en la categoría *narración*. A finales de Segundo de Primaria fue la categoría en la que los niños más reprodujeron *las mismas palabras* (TF7:28), tres veces más que en el texto anterior (TF6:7) y catorce veces más que en el texto de inicio de curso (TF4:2). La Tabla 42 mostró que en la secuencia educativa realizada en torno a este texto, la lectura en voz alta por parte de la maestra se acompañó de la proyección del texto en pantalla; esto es, los niños no sólo oyeron el lenguaje del texto sino que al mismo tiempo lo visualizaron. Además, fue una de las secuencias en las que se identificaron y listaron los eventos de la historia. Estas

dos actividades pueden estar relacionadas con la recuperación colectiva de *las mismas palabras* del texto en narración del TF.

Tabla 43. Categorización de las FC correspondientes al TF4 (*Sopa de Carbassa*)

FC	Contexto lingüístico de uso en TF	Código segmento	N (9)
amics	<i>Potser l'Ànec ha trobat uns amics millors (DD) / Uns amics que el deixen que els ajudi (DD)</i>	Discurso directo	8
amunt	<i>l'Esquirol anava amunt i avall</i>	Frase hecha	6
anar	<i>va anar de puntetes cap a la cuina</i>	Frase hecha	4
anava	<i>l'Esquirol anava amunt i avall</i>	Frase hecha	6
à(A)nec		Nombre propio	9
avall	<i>l'Esquirol anava amunt i avall</i>	Frase hecha	5
baralla(r)	<i>Va haver-hi raons, un escàndol, una batussa terrible, una baralla</i>	Enumeración	6
barret	<i>l va omplir un carretó, es va posar el barret i se'n va anar</i>	Enumeración	5
batussa	<i>Va haver-hi raons, un escàndol, una batussa terrible, una baralla</i>	Enumeración	5
blanca	<i>Endinsada en el bosc hi ha una vella cabana blanca</i>	Inicio	7
bosc	<i>Endinsada en el bosc hi ha una vella cabana blanca</i>	Inicio	4
buscar	<i>Anem-lo a buscar</i>	Discurso directo	6
cabana	<i>cabana blanca</i>	Inicio	8
carbassa	<i>sopa de carbassa</i>	Título	9
cuina	<i>va anar de puntetes cap a la cuina</i>	Frase hecha	4
Esquirol		Nombre propio	9
fins		Marcador discurso	6
gaita	<i>(1) un Gat tocant una gaita; (2) Em sembla que ara tocaré la gaita"</i>	Inicio/ discurso directo	9
Gat		Nombre propio	9
haver-hi	<i>Va haver-hi raons, un escàndol, una batussa</i>	Frase hecha	7
llum	<i>van veure que hi havia llum a la vella cabana</i>	Narración	7
pau	<i>l la pau regna a la vella cabana blanca.</i>	Frase hecha	4
porta	<i>El Gat vigilava la porta, l'Esquirol anava amunt i avall.</i>	Enumeración	5
puntetes	<i>va anar de puntetes</i>	Frase hecha	4
raons	<i>va haver-hi raons</i>	Frase hecha	6
remenar	<i>Avui em toca a mi remenar la sopa</i>	Discurso directo	5
sopa	<i>Sopa de Carbassa</i>	Título; narración	9
tocar	<i>tocar la gaita</i>	Inicio y final	9
trobar	<i>No el van trobar enlloc</i>	Narración	4
vella	<i>vella cabana blanca</i>	Inicio y final	6

Tabla 44. Categorización de las FC correspondientes al TF5 (*La Granota salva els seus amics*)

FC	Contexto lingüístico de uso en TF	Código segmento	N (10)
agradava	<i>A la Granota li agradava moltíssim, la pluja</i>	Inicio	5
amics		Título	10
à nec		Nombre propio	10
anem	<i>anem a casa del porquet/ anem a veure la llebre</i>	Discurso directo	7
arreglar	<i>amb la seva ajuda van arreglar les coses</i>	Final	5
barca	<i>la meva barca està plena de provisions</i>	Discurso directo	5
braços	<i>dos braços forts van estirar la Granota fora de l'aigua</i>	Narración	4
calent	<i>va fer una bona tassa de te calent.</i>	Narración	7
coses	<i>totes les meves coses estan molles</i>	Discurso directo	7
dalt	<i>pis de dalt</i>	Locución	5
dies	<i>Al cap de tres dies de pluja/ Al cap d'un parell de dies</i>	Marcador discurso	5
engrunes	<i>engrunes de pa</i>	Locución	4
granota		Título; Nombre P	10
llebre		Nombre propio	10
meva	<i>la meva barca està plena de provisions</i>	Discurso directo	6
meves	<i>Totes les meves coses estan molles</i>	Discurso directo	7
molles	<i>Totes les meves coses estan molles!</i>	Discurso directo	6
nedar	<i>sóc una granota que ja no pot nedar més</i>	Discurso directo	5
nedaré	<i>Nedaré a través d'aquells turons</i>	Discurso directo	5
nómes	<i>L'endemà només quedaven les últimes engrunes de pa</i>	Narración	5
núvols	<i>Núvols foscos s'anaven aplegant</i>	Inicio	4
perillós	<i>És massa perillós.</i>	Discurso directo	5
pis	<i>del pis de dalt</i>	Locución	5
ploure	<i>Està començant a ploure -va pensar la granota</i>	Discurso directo	7
porquet		Nombre propio	9
provisions	<i>la meva barca està plena de provisions</i>	Discurso directo	4
Rata		Nombre propio	6
riu	<i>El riu s'ha desbordat</i>	Discurso directo	6
salva	<i>La Granota salva els seus amics</i>	Título	10
tassa	<i>va fer una bona tassa de te calent.</i>	Narración	7
te	<i>va fer una bona tassa de te calent.</i>	Narración	7
tenia	<i>I la Rata tenia molt de menjar</i>	Narración	5
totes	<i>Totes les meves coses estan molles!</i>	Discurso directo	7
través	<i>Nedaré a través d'aquells turons i aniré a buscar ajuda.</i>	Discurso directo	8
turons	<i>Nedaré a través d'aquells turons</i>	Discurso directo	7

Tabla 45. Categorización de las FC correspondientes al TF6 (*El llop que era bo*)

FC	Contexto lingüístico de uso en TF	Código segmento	N (10)
ajudava	<i>i ajudava tothom</i>	Enumeración	5
amics	<i>van fer amics</i>	Narración	6
baixar	<i>va baixar a la plana/ la gent començava a baixar-ne</i>	Narración	9
bo	<i>el llop que era bo</i>	Título	9
buscar	<i>va buscar una cova</i>	Narración	5
cansat	<i>Estava molt cansat.</i>	Narración	5
cases	<i>vetllava les cases</i>	Enumeración	7
cops	<i>cops de roc</i>	Locución	7
cova	<i>va buscar una cova i</i>	Narración	4
dents	<i>les dents més llargues</i>	Enumeración	4
dia	<i>un dia</i>	Marcador discurso	7
escola	<i>els més petits a l'escola i portava</i>	Enumeración	10
ferotge	<i>en un Llop Ferotge</i>	Final	8
fonedissos	<i>es van fer fonedissos</i>	Locución	4
Joan		Nombre propio	5
llop		Título	10
maletes	<i>Llop va intentar amagar-se entre les maletes</i>	Narración	5
Maria		Nombre propio	9
menjava	<i>i es menjava el primer xai</i>	Final	7
mirava	<i>ja de ben petit mirava sovint cap al poble que hi havia a la plana</i>	Inicio	8
pa	<i>portava la bossa del pa a les dones / li donaria pa i formatge</i>	Enumeración	6
pastor		Nombre propio	9
persones	<i>de les persones no te'n pots refiar</i>	Discurso directo	6
plana	<i>mirava sovint cap al poble que hi havia a la plana</i>	Inicio	7
portava	<i>acompanyava els més petits a l'escola i portava la bossa el pa a les dones</i>	Enumeración	7
portera		Nombre propio	8
roc	<i>cops de roc</i>	Locución	7
temps	<i>Temps era temps</i>	Inicio	6
udolar	<i>va udolar</i>	Enumeración	5
vell	<i>el llop més vell</i>	Narración	4
vetllava	<i>vetllava les cases</i>	Enumeración	7

Tabla 46. Categorización de las FC correspondientes al TF7 (*El túnel*)

FC	Contexto lingüístico de uso en TF	Código segmento	N (10)
abandonat/da	<i>Van anar a una zona de la ciutat que estava abandonada.</i>	Narración	6
abraçar	<i>Va abraçar-se a la figura dura i freda mentre plorava.</i>	Narración	6
acabar	<i>a la seva mare se li va acabar la paciència.</i>	Narración	4
altre	<i>Quan va sortir a l'altre costat es va trobar</i>	Narración	4
amic	<i>amb els seus amics</i>	Enumeración	4
anar	<i>Van anar a una zona de la ciutat</i>	Narración	9
aneu	<i>Aneu junts- els va dir-</i>	Discurso directo	5
aquest	<i>Jo no volia venir a aquest lloc tan horrible</i>	Discurso directo	4
barallaven	<i>Quan estaven junts, es barallaven tot el dia</i>	Narración	5
bosc	<i>va trobar en mig d'un bosc tranquil.</i>	Narración	5
bruixes	<i>pot haver-hi bruixes o nans</i>	Discurso directo	6
casa	<i>(1)La germana es quedava a casa; (2)Van córrer per tornar a casa</i>	Inicio y Final	10
desperta	<i>Ella es quedava desperta, al llit,</i>	Narración	4
diferents	<i>Eren del tot diferents.</i>	Narración	4
dinar	<i>Hem d'estar a casa a l'hora de dinar</i>	Discurso directo	4
dormia	<i>ell dormia profundament</i>	Narración	4
entrar	<i>van entrar al túnel</i>	Narración	8
esperar	<i>Va esperar, però ell no sortia</i>	Narración	5
explorar	<i>Ell va marxar a explorar el lloc.</i>	Narración	7
fa	<i>fa por</i>	Discurso directo	4
feia	<i>li feia por la foscor</i>	Narración	7
figura	<i>Hi havia una figura, immòbil,</i>	Narración	5
foscor	<i>li feia por la foscor</i>	Narración	7
germà		Narración	10
germana		Narración	7
grapes	<i>A vegades ell entrava a quatre grapes a l'habitació</i>	Locución	8
habitació	<i>A vegades ell entrava a quatre grapes a l'habitació</i>	Narración	5
haver	<i>pot haver-hi bruixes</i>	Discurso directo	4
havia	<i>Hi havia una vegada</i>	Inicio	9
humit	<i>El túnel estava fosc i humit i relliscós.</i>	Enumeración	4
jugava	<i>saltava i jugava a pilota.</i>	Enumeración	5
junts	<i>"Aneu junts- els va dir</i>	Discurso directo	5
llegia	<i>La germana es quedava a casa, llegia i somiava.</i>	Enumeración	7
lloc	<i>Jo no volia venir a aquest lloc tan horrible, em fa por! / Ell va marxar a explorar el lloc.</i>	Discurso directo / narración	7
llops	<i>Va començar a pensar en llops i gegants</i>	Narración	5
mare	<i>a la seva mare se li va acabar la paciència</i>	Narración	5
mira	<i>Mira -va dir ell-, un túnel</i>	Discurso directo	6
nans	<i>pot haver-hi bruixes o nans</i>	Discurso directo	6
nen	<i>el nen no volia que la seva germana l'acompanyés.</i>	Narración	9
paciència	<i>li va acabar la paciència.</i>	Narración	6
petita	<i>Ets com una nena petita!</i>	Discurso directo	5
pilota	<i>saltava i jugava a pilota.</i>	Enumeración	8
por	<i>li feia por la foscor</i>	Narración	7
pot	<i>pot haver-hi bruixes o nans</i>	Discurso directo	5
profundament	<i>ell dormia profundament</i>	Enumeración	4

quatre	<i>A vegades ell entrava a quatre grapes</i>	Locució	6
quedava	<i>La germana es quedava a casa, llegia i somiava</i>	Enumeració	7
relliscós	<i>El túnel estava fosc i humit i relliscós.</i>	Enumeració	4
remei	<i>No li va quedar més remei que seguir-lo</i>	Narració	4
res	<i>no es semblaven en res.</i>	Narració	8
sabia	<i>sabia que a la seva germana li feia por la foscor</i>	Narració	4
selva	<i>el bosc va convertir-se en una selva fosca</i>	Narració	4
semblaven	<i>germà i una germana que no es semblaven en res.</i>	Inicio	8
somiava	<i>La germana es quedava a casa, llegia i somiava.</i>	Enumeració	4
sortia	<i>però ell no sortia i ella tenia ganes de plorar</i>	Narració	4
tornar	<i>van córrer per tornar a casa</i>	Final	5
trobar	<i>l'altre costat es va trobar en mig d'un bosc</i>	Narració	9
túnel		Título	10
vegada	<i>hi havia una vegada</i>	Inicio	6
venir	<i>Jo no volia venir a aquest lloc</i>	Discurso directo	4
vine	<i>Escolta vine cap aquí/ Vine, anem, anem a veure</i>	Discurso directo	5
volia	<i>Jo no volia venir a aquest lloc tan horrible</i>	Discurso directo	6

En conclusión, la categorización de las formas compartidas con el texto fuente y entre la mayoría de los alumnos, según los segmentos textuales de procedencia, reveló que los alumnos tendieron a reproducir en *las mismas palabras* y en los mismos contextos de uso:

- formas que provenían de los límites (gráficos y discursivos) del texto como en el caso de las formas del título, el inicio y el final del texto fuente
- formas procedentes de lenguaje formulario como en el caso de las locuciones y frases hechas
- formas dispuestas en secuencias enumerativas en el texto fuente
- formas en discurso directo
- formas correspondientes a nombres propios
- formas del discurso en narración

La consideración de la dimensión temporal de producción de los textos, de las variaciones en las características de los textos fuente y de las diferencias entre las secuencias didácticas en las que los niños escribieron los textos analizados, orientó la interpretación de la mayor o menor apropiación por parte de los niños de formas procedentes de las categorías textuales consideradas. Encontramos que el factor que resultó más explicativo estuvo relacionado con las actividades de análisis y comentario realizadas en la clase. Las variaciones en las características de los textos fuente las

relacionamos con la distribución de formas en las categorías *nombre propio* y *enumeraciones*; la progresión temporal la relacionamos con el cambio en el número de FC observadas entre cursos; y, finalmente, a la interacción entre la progresión temporal y las variaciones en la secuencia de actividades realizadas en el aula atribuimos el avance observado en la categoría *narración* entre el inicio y el final de Segundo curso.

Queda por explicar los resultados obtenidos del número de formas distribuidas en la categoría *marcadores de discurso*. Pues se trata de un elemento textual del que se ofrecieron diversidad de ejemplares en el *input* procedente del texto fuente y, también, del *input* procedente de la intervención educativa. Una vez considerados los resultados relativos al análisis de las FNC volveremos sobre este aspecto.

#### **6.4. Las formas no compartidas con el texto fuente y compartidas entre los alumnos**

Uno de los primeros resultados expuestos en este capítulo puso de manifiesto que aproximadamente entre el 40% y el 25% de lo que los niños escriben cuando reescriben no proviene, en un sentido literal, de las palabras del texto fuente. Se trata de las FNC con el texto fuente, formas que no resultaron de un procedimiento de *citación* o de *reproducción mimética* por parte de los niños. También se señaló que de esta proporción aproximadamente el 10% correspondían a formas únicas (*apax*), esto es FNC ni con el texto fuente ni con los compañeros de aula. En el presente apartado nos dedicamos al estudio de la proporción restante de FNC, es decir, seleccionamos de la totalidad de FNC aquellas compartidas por al menos 4 de los 9/10 participantes por texto, para intentar aproximarnos a un análisis con perspectiva de la actuación grupal.

Nos preguntamos cuáles son estas formas y a través de qué procedimientos se relacionan con el texto fuente. En el apartado [4.4.3.3.] de *análisis y categorización de las formas no compartidas*, del capítulo metodológico, se describió en detalle el análisis realizado para categorizar estas FNC. En primer lugar, las localizamos en los correspondientes textos y ubicamos el segmento del texto fuente al que se correspondían. El análisis estuvo guiado por preguntas en torno a la identificación de la posible fuente de la FNC ¿corresponden a formas del TF? ¿Refieren algún elemento no verbal del texto fuente?



Durante este contraste encontramos que algunas formas eran formas equivalentes o alternativas a formas específicas del texto fuente, estas FNC las codificamos como *reformulaciones*. Encontramos formas que no equivalían al material textual del TF, sino a elementos no verbales como las ilustraciones, en este caso las codificamos como *descripciones*. Finalmente, encontramos FNC que constituían *adiciones* al TF y otras que se correspondían con material en función de *comentario*. Mostramos este análisis en las tablas 51, 52, 53 y 54.

De esta forma, observamos que las FNC con el TF pero compartidas entre los niños podían tener o no equivalente en el TF. Cuando eran equivalentes a algún elemento del TF fueron o descripciones de la imagen o reformulaciones del texto. Cuando no reproducían ningún elemento textual o visual del TF correspondían a comentarios (atribuibles a la comprensión del texto) o eran adiciones.

Tabla 47. Puntuaciones directas del número de FNC codificadas por categoría

Procedimiento	Primero			Segundo			
	TF1	TF2	TF4	TF5	TF6	TF7	TF8
Reformulación	6	2	2	2	5	9	3
Descripción	9	4		2	1	1	
Comentario	1	3					
Adición							
Inicio Formulario	2	2	1	1			
Final Formulario				1	1	1	1
Marcadores discursivos					1	2	1
Verbos declarativos en marcos de cita	1						
Traducción						1	
Total FNC codificadas	19	11	3	6	8	14	5

La Tabla 47 presenta una síntesis de los resultados obtenidos con la codificación de las FNC en cada texto. En primer lugar, es necesario reiterar que el número de FNC tendió a disminuir en relación al progreso de los cursos escolares. De esta manera, encontramos que el número de FNC codificadas a inicios de Primero de Primaria fue 6 veces mayor que las codificadas a finales del mismo curso y 3 veces más que las codificadas a finales de Segundo de Primaria. Por lo tanto, la interpretación de los resultados obtenidos en cada categoría debe tener en cuenta esta progresión.

En segundo lugar, observamos que la distribución del número de FNC codificadas cambió entre textos y cursos escolares. En cuanto a la categoría *descripción* encontramos que fue el procedimiento por el que más optaron los niños a inicios de Primero de Primaria: casi la mitad de las FNC codificadas en TF1 correspondieron a un elemento de la ilustración del texto fuente. Podemos relacionar este resultado, en este texto en particular, con un efecto del formato de reescritura; puesto que (como ya hemos señalado) para reescribir esta historia los niños contaron con una secuencia de ilustraciones del libro distribuidas en páginas de medio folio.

El recurso al procedimiento de *descripción* de elementos de las ilustraciones tendió a desaparecer. Se codificaron formas en esta categoría en otros textos de Primero y Segundo de Primaria, pero en una proporción mínima (entre 1 y 2 formas).

Caso contrario al del procedimiento de *reformulación*. En todos los textos analizados diversas formas se codificaron en esta categoría. El análisis realizado muestra que fue el procedimiento más usado por los niños a medida que fueron progresando los cursos escolares. Esta categoría explica la mayoría de FNC del corpus a partir del último texto valorado en Primero de Primaria.

Las FNC codificadas en la categoría *comentario* se restringieron a los dos primeros textos de Primero de Primaria. En particular, tuvieron relevancia en el TF2 en el que los niños al reescribir formularon un comentario explicativo de la actitud del personaje central.

En cuanto a la categoría *adición* observamos que durante Primero de Primaria la mayoría de los niños recurrió a introducir su texto con una expresión formularia (*hi havia una vegada*) no coincidente con el inicio, formulario o no, del TF correspondiente. Esta preferencia no fue lo suficientemente homogénea como para mantenerse durante Segundo de Primaria. Sin embargo se extendió en este curso a la inclusión de una forma correspondiente a un final formulario (*fi o conte contat aquest conte s'acabat*). Durante Segundo de Primaria también observamos que los niños optaron por añadir marcadores discursivos semejantes. Es el caso de *llavors* en TF6 y TF7, *poc* en *al cap de poc* en TF7 y *després* en TF8.

Finalmente, del total de FNC codificadas (69) 2 dieron lugar a categorías independientes. Una de ellas, a inicios de Primero de Primaria, correspondió a la adición

de un verbo declarativo en marco de cita y, la otra, en el TF7 de Segundo de Primaria, correspondió a la traducción al castellano de un nombre propio en catalán (*Juan* en lugar de *Joan*). En el primer caso, el verbo añadido se puede interpretar a la luz de la reformulación total que realizaron los alumnos del TF, puesto que narrativizaron un texto escrito en discurso directo. En cambio, la traducción realizada al nombre propio, pudo haber resultado de la explicitación del carácter alternativo y equivalente de los términos.

Estos resultados continúan poniendo de manifiesto una construcción progresiva de atención y de trabajo centrado en el material textual del TF y de las formas puestas en primer plano durante la intervención educativa. Así, observamos que el recurso colectivo a FNC relacionadas con las ilustraciones del texto (*descripción*) o con los comentarios realizados sobre la comprensión del texto (*comentario*) no tuvieron relevancia durante Segundo de Primaria. Por el contrario, en este curso predominaron la reformulación de formas textuales procedentes del TF y la adición de material textual relacionado con elementos con carácter formulario y de funcionamiento autónomo, como es el caso de los marcadores discursivos. Según nuestro marco teórico, la *reformulación* es el procedimiento más esperado, puesto que se trata de la operación con la que normalmente se responde ante la demanda de reproducción de un determinado TF. En otras palabras, para reproducir un TF los niños reformulan el texto conservando algunas formas de manera invariable (analizadas en el apartado anterior), reformulándolas y adicionando elementos “extratextuales” –si consideramos el sentido más literal de correspondencia uno a uno entre los elementos de los TR y el TF (elemento textual TR = elemento textual TF).

En cuanto a las adiciones, se corresponden claramente con los elementos de análisis focalizados por la intervención: los límites textuales, inicio y final formulario; y la incorporación de marcadores discursivos –elementos que como hemos señalado tienen cierto carácter autónomo–. La introducción de marcos de cita, resultado que podría ser esperado en los otros TF, sólo constituyó un dato relevante en el TF1. Como se ha señalado, este resultado encuentra explicación en las características del TF y del modo en que los niños resolvieron la demanda de reproducción: para reproducir un texto escrito exclusivamente en discurso directo, con ausencia de narración, lo narrativizaron.

Tabla 48. FNC con el TF1 (compartidas por la mitad o más de N)

FNC	Localización Texto Resultante	Localización Texto Fuente	Categoría	N (10)
amaga	la nena s'amaga darrera del sofà	(Ilustración)	Descripción	9
cas	la mare no li feia cas	*	Comentario	4
contenta	la nena surt contenta	*	Descripción	6
darrera	s'amaga darrera del sofà	(Ilustración)	Descripción	8
deia		*	Adición marco de cita	4
entremaliada	la nena...és entremaliada	La nena és una mica trapella	Reformulación	4
espanten	s'espanten/fan cara d'espantades	(Ilustración)	Descripción	5
forta	la nena és... forta	i té molta força	Reformulación	6
havia	hi havia una vegada	*	Adición Inicio formulario	9
llarg	té el cabell llarg	(Ilustración)	Reformulación	6
mare	la mare li diu	(Ilustración)	Descripción	9
nena		(Ilustración)	Descripción	9
passarà	t'ho/ s'ho passarà molt bé	Hola! Com t'ho has passat?	Reformulación	4
porta	la porta a l'escola	(Ilustración)	Descripción	6
roba	la roba rosa	(Ilustración)	Reformulación	4
sofà	s'amaga darrera del sofà	(Ilustración)	Descripción	9
surt	la nena surt contenta	*	Descripción	6
vegada	hi havia una vegada	*	Adición Inicio formulario	8
volia	una nena que no volia anar a l'escola	no vull anar a l'escola	Reformulación	9

Tabla 49. FNC con el TF2 (compartidas por la mitad o más de N)

FNC	Localización Texto Resultante	Localización Texto Fuente	Categoría	N (10)
anar	un os(osset) que no volia anar a l'escola	*	Comentario	7
company	un company li diu	diu el Raul	Reformulación	6
deia	tota l'estona deia que no	No! -diu el Octavi	Reformulación	5
enfadat	estava enfadat	(Ilustración)	Descripción	5
estava	Estava enfadat	(Ilustración)	Descripción	6
havia	havia una vegada/ un osset	*	Adición inicio formulario	9
ós		(Ilustración)	Descripción	6
osset		(Ilustración)	Descripción	5
perquè	no volia anar a l'escola perquè	*	Comentario	7
vegada	havia una vegada/ un osset	*	Adición inicio formulario	8
volia	no volia anar a l'escola perquè	*	Comentario	10

Tabla 50. FNC con el TF3 (compartidas por la mitad o más de N)

FNC	Localización Texto Resultante	Localización Texto Fuente	Categoría	N (10)
diu	i diu	va dir	Reformulació	5
porc	Porc	Porquet	Reformulació	10
vegada	hi havia una vegada	*	Adició inici formulari	8

Tabla 51. FNC correspondientes al TF4 (*Sopa de Carbassa*)

FNC	Localización Texto Resultante	Localización Texto Fuente	Categoría	N (10)
conte	conte contat aquest conte s'acabat	*	Adició final formulari	5
dia	fins que un dia (4); vet aquí un dia (1); però un dia /un altre dia (1); un dia (1)	Però un matí	Reformulació	7
encesa	i van veure la llum encesa/ la llum estava encesa	Van veure que hi havia llum a la vella cabana blanca	Descripció	7
marxar	va marxar	I va omplir un carretó, es va posar el barret i se'n va anar.	Reformulació	5
vegada	hi havia una vegada	*	Adició inici formulari	6
vivia/en	a la cabana blanca vivien	*	Descripció	6

Tabla 52. Categorización de las FNC correspondientes al TF5 (*La Granota salva els seus amics*)

FNC	Localización Texto Resultante	Localización Texto Fuente	Categoría	N (10)
acabat	conte contat aquest conte s'acabat	*	Adició final formulari	7
arribar	van a arribar a casa/ van arribar a un turó	(Il·lustració)	Descripció	6
diu	i diu:	...-va dir	Reformulació	7
forastera	la Forastera	La Rata	Reformulació (referencia intertextual)	5
gràcies	:no <u>dóna-li les gràcies</u> a la granota	Això ho heu <u>d'agrair</u> a la Granota	Reformulació	6
inundada	la casa de la llebre no estava inundada	la casa de la llebre era una illa	Reformulació	4
llavors	<i>Contextos diversos</i>	*	Adició marcador discursivo	6
mullades	Las meves coses estan <u>mullades</u>	Totes les meves coses estan <u>molles!</u>	Reformulació	4

Tabla 53. Categorización de las FNC correspondientes al TF6 (*El llop que era bo*)

FNC	Localización Texto Resultante	Localización Texto Fuente	Categoría	N (10)
bosses	portava les <u>bosses</u> de pa	portava la <u>bossa</u> del pa	Reformulació	4
collites	les <u>collites</u> eren dolentes	La gent deia: -La <u>collita</u> de blat és dolenta.	Reformulació	6
dalt	El llop està a dalt a les maletes	(Il·lustració)	Descripció	5
diu	i diu:	li va <u>renyar</u> / li <u>diuen</u>	Reformulació	5
dolentes/t	les collites eren <u>dolentes</u>	La gent deia: -La collita de blat és <u>dolenta</u> .	Reformulació	5
fi		*	Adició final formulario	10
Juan	Juan	Joan	Traducció	4
llavors			Adició marcador discursivo	5
pegar	li va pegar	el va empaitar	Reformulació	7
poc	Al cap de poc	*	Adició marcador discursivo	5
policia ràpid	el <u>policia</u> toca el xiulet El guàrdia diu: ràpid, ràpid... i les persones es van fer fonedisses.	el <u>guàrdia</u> municipal -Au, passin cap aquí! Vinga, circulin, que no deixen passar els cotxes! Treguin els paquets! Au, fora d'aquí, fora tots!	Reformulació Reformulació	5 4
refiis	no te'n <u>refiis</u> de les persones	De les persones no te'n pots <u>refiar</u>	Reformulació	6
vivia	en una muntanya vivia un llop que era bo	Va néixer en una muntanya	Reformulació	4

Tabla 54. Categorización de las FNC correspondientes al TF7 (*El túnel*)

FNC	Localización Texto Resultante	Localización Texto Fuente	Categoría	N (10)
abandonat	van anar a un lloc abandonat	Van anar a una zona de la ciutat que estava abandonada.	Reformulació	5
anava	el nen <u>anava</u> en quatre grapes	<u>entrava</u> a quatre grapes	Reformulació	5
assemblaven	que no <u>s'assemblaven</u>	que no es <u>semblaven</u> en res	Reformulació	5
després		*	Adició marcador discursivo	4
Fi		*	Adició final formulario	5

### 6.5. Relaciones de similitud y respuesta a la intervención educativa: el caso de los marcadores del discurso

Los resultados de los análisis presentados en los dos últimos apartados plantearon diferentes cuestiones en relación a la categoría *marcadores discursivos*. En primer lugar, el estudio del corpus de las FC puso en evidencia que los niños no se apropiaron de la diversidad de ejemplares de esta categoría procedentes de los textos fuente. A pesar de tratarse de uno de los elementos textuales que fueron puestos en primer plano durante la intervención educativa –a través de diversas actividades de comentario y análisis– su presencia en el corpus seleccionado para el análisis no superó el máximo de un ejemplar por texto. En segundo lugar, en el estudio del corpus de las FNC encontramos que cuando los niños añadieron formas textuales que no se correspondían a ninguna forma verbal del texto fuente (en un contexto lingüístico semejante), en algunos de los casos se trataba de marcadores discursivos. Sin embargo, al igual que en el análisis de las FC, el número de formas codificadas en esta categoría no superó dos ejemplares.

En resumen, tenemos que si bien se trata de una categoría que ofreció diversidad de ejemplares en el *input* (tanto del TF como de la intervención educativa) no resultó en la apropiación/uso colectivo de *formas* iguales o alternativas a las del texto fuente que fueran compartidas entre los alumnos del grupo. Esto equivale a decir que si los niños incorporaron marcadores discursivos en sus textos fueron *formas* individuales o, al menos, no compartidas con la mayoría de compañeros del grupo, independientemente de que se tratara de formas procedentes o no del texto fuente. Por otra parte, también se ha planteado un posible efecto del procedimiento de selección del corpus: uno de los criterios de exclusión de FC incluía descartar aquellas formas que aparecieran en una amplia variedad de contextos lingüísticos, puesto que si era así, no podríamos decir que se tratara de formas utilizadas de la *misma* manera.

La revisión de las bases de datos realizadas para la selección del corpus de las FC estudiadas muestra que en todos los textos de Segundo de Primaria se descartaron formas correspondientes a marcadores discursivos por la diversidad de contextos de ocurrencia. En el caso de TF4 una forma: *quan*; en el TF5 tres formas: *després*, *fins*, *però*; en el TF6 cuatro formas: *després*, *però*, *quan*, *també*; y en el caso de TF7 dos formas: *llavors* y *quan*. Si bien este dato aporta información no explica si los niños se

apropiaron o no de otro tipo de marcadores del texto fuente pues, como se observa, los ítems eliminados en la mayoría de casos fueron los mismos (*després, llavors, però, quan*), marcadores de alta frecuencia en los usos discursivos del lenguaje. Además, este dato tampoco nos aproxima a conocer si utilizaron formas alternativas a las del texto fuente o no. Por tanto, consideramos necesario analizar la totalidad de marcadores discursivos utilizados por los niños en la escritura de sus textos para poder obtener una explicación satisfactoria.

Antes de mostrar los resultados de estos análisis es necesario señalar que seleccionamos aquellas unidades o paquetes léxicos con función conectiva y que al mismo tiempo tuvieran carácter letrado; esto quiere decir que excluimos partículas como las conjunciones coordinantes y subordinantes tomadas en consideración en análisis anteriores. Sin embargo, teniendo en cuenta su presencia en los textos fuente –y con el objetivo de observar su uso en los textos resultantes– incluimos los ítems descartados en los análisis anteriores: a saber los adverbios temporales *quan, llavors, després* y la conjunción adversativa *però*.

En las tablas 56, 57, 58, 59 y 60 se ofrece un panorama de la diversidad de marcadores discursivos utilizados por los niños en la escritura de sus textos. No incluimos datos en relación a los dos primeros textos de Primer curso, puesto que el análisis puso de manifiesto que sólo contaban con marcadores discursivos correspondientes a conjunciones coordinantes. En las tablas los marcadores están organizados verticalmente por orden alfabético (y no por orden de aparición en el texto) y según su coocurrencia o no con otros ítems del conjunto del corpus de referencia. De esta manera, obtuvimos un panorama tanto de la variedad como del total de ocurrencias de los marcadores discursivos en los textos resultantes y en su respectivo texto fuente.

En primer lugar, el panorama que ofrece este análisis nos permite resolver las dudas planteadas por los resultados de los análisis tanto de las formas compartidas como de las formas no compartidas en relación a la categoría *marcadores discursivos*. Uno de los aspectos que se había puesto de relieve era el escaso número de ítems codificados en esta categoría, lo que podría llevar a pensar en la no apropiación y uso de este tipo de elemento textual por parte de los niños. Sin embargo, el presente análisis confirma que los niños sí fueron incorporando numerosos y variados marcadores en su discurso y que,



a la vez, estos marcadores fueron lo suficientemente variados en el conjunto del corpus como para no entrar en la selección realizada para los análisis de FC y de FNC.

Es decir, se trata de una categoría que pone de relieve la respuesta de los niños ante un elemento textual de carácter autónomo. El trabajo realizado en el aula resultó en la puesta a disposición de los alumnos de un conjunto de opciones lingüísticas que podían seleccionar de forma alternativa e intercambiable, y así lo hicieron. El índice de repetición fue bajo, como ya lo había puesto en evidencia la selección del corpus para el análisis de las FC y de las FNC. En la Tabla 55 se recuperan las opciones repetidas entre los alumnos.

Tabla 55. Marcadores discursivos repetidos compartidos y no compartidos con el TF

TEXTO	MDC	MDNC
T3		Un altre dia (5)
T4	Fins que un dia (4) Quan (4)	
T5	Després (6) Fins que (5) Però (6)	Llavors (6)
T6	Després (5) Quan (6) Un dia (5)	Al cap de poc (5) Des d'aquell dia (4) Llavors (5)
T7	Llavors (5) Quan (4)	Després (4) Un dia (6)

\*Nota: MDC: Marcadores discursivos compartidos; MDNC: Marcadores discursivos no compartidos

En segundo lugar, se observa una creciente apropiación de marcadores letrados. La Tabla 56 lista exclusivamente los marcadores diferentes usados en cada texto y resalta aquellos marcadores incorporados en textos anteriores. La comparación entre los textos de cada alumno nos muestra que el número de opciones repetidas entre textos es bajo en relación a la variedad total. Además, en la mayoría de los casos se trata de las formas (*després, llavors, quan*) más frecuentes y de uso compartido entre los niños (como lo observamos en la Tabla 55). Estos resultados indican el acierto de la estrategia de intervención llevada a cabo con respecto a esta unidad, tanto la estrategia de intervención como la respuesta de los niños fue coherente con la naturaleza del elemento textual tratado.

Finalmente, la anterior comparación también muestra otros aspectos que exigen explicación. Por una parte, el registro de resultados extremos por alta o baja diversidad de marcadores discursivos incorporados a los textos, en el que sobresalen los casos con

los más amplios registros como el de A3 y los más restringidos en el caso de A5. Estos resultados son coherentes con los presentados en el capítulo anterior en el que estos casos fueron identificados como los niños con el más alto y bajo rendimiento del grupo, no sólo en los indicadores seleccionados para el análisis de los textos sino también en el rendimiento escolar en general.

Por otra parte, la comparación entre textos también muestra un descenso en el rango de marcadores discursivos diferentes en el último texto valorado en Segundo de Primaria (TF7). Si consideramos las características de los textos fuente, descritas en la Tabla 41, observamos que se trata de un texto que resulta poco comparable con los anteriores: en relación a la proporción de texto en discurso directo y de texto en discurso en narración; y al rango de marcadores diferentes en el que registramos, por ejemplo, que el TF5 tuvo un número superior al doble de los del TF7.

Tabla 56. Corpus de marcadores discursivos de los textos resultantes del texto fuente TF3

A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	TF3
		aleshores								
		aquell vespre								AQUELL VESPRES
			aquell dia							
			aquella nit							
		Després								DESPRÉS
		Després								
										DE SOBTE
										D'AQUELL DIA ENÇÀ
										I ELS VESPRES
										L'ENDEMÀ
									Llavors	LLAVORS
										EN AQUELL MOMENT
										EN UN TRES I NO RES
										EN UNA ALTRA OCASIÓ
						Però un dia	però un altre dia			PERÒ UN DIA
									quan	
									quan	
										RÀPIDAMENT
		un altre dia			Un altre dia	un altre dia	un altre dia		Un altre dia	
		un altre dia			Un altre dia		un altre dia		Un altre dia	
		un altre dia			Un altre dia				Un altre dia	
										UN BON DIA
							un dia			UN DIA

Tabla 57. Corpus de los marcadores discursivos de los textos resultantes del texto fuente TF4

A1	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	TF4
al cap de poc	al cap de poc								
al cap de poc						cada dia			
	després	després							DESPRÉS
	després								
fins que		fins que un dia	fins que	fins que un dia			fins que un dia		FINS QUE
fins que un dia		fins que un dia		fins un dia			fins un dia		
Llavors	llavors	llavors							LLAVORS
llavors									
									MENTRE
									NI TAN SOLS QUAN
	però un bon matí								PERÒ UN MATÍ
	però vet aquí un dia								
							però un dia		
									PERÒ QUAN
						primer			
quan		quan			quan			quan	QUAN
		quan							
							quan casi		
									TAMPOC QUAN
							un altre dia		
							una altra vegada		
									UN COP MÉS
			un dia						
				un matí					

Tabla 58. Corpus de los marcadores discursivos de los textos resultantes del texto fuente TF5

A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	TF5
	aleshores									
						al cap de poc		al cap de poc		AL CAP DE POC
							al cap de 3 dies	al cap de tres dies		AL CAP DE TRES DIES
							al cap de 5 dies			
										AL CAP D'UN PARELL DE DIES
										AIXÍ DONCS
										AIXÒ NO OBSTANT
										CADA VEGADA
										D'ALESHORES ENDAVANT
		després		Després		després	després	després	després	DESPRÉS
		després		després				després	després	
		després								
		després								
		després								
		després								
		després								
		després								
							de cop i volta			
										DE PRIMER
										DE SOBTE
el cinquè dia										EL CINQUÈ DIA
fins que	fins que		fins que				fins que	fins que		FINS QUE
	fins que							fins que		
			fins que un dia							
							fins i tot			
										JUST ALESHORES
i al cap de tres dies			i al cap de 5 dies							

## El aprendizaje inicial de la escritura de textos como (re)escritura

i al cap de tres dies							
i al dia següent							
i al principi							
i allà							
i continuava fins que							
i demà							
i després	i després	i després de 3 dies	i després	i després	i després de 5 dies		
i fins que un dia							
i fins que només							
i l'última							
i llavors							
i poc a poc							
i quan							
							L'ENDEMÀ
llavors		llavors	llavors	llavors	llavors	llavors	
llavors							
llavors							
llavors							
llavors							
llavors al cap de tres dies							
llavors al cinquè dia							
només fins que							
però	però	però	però	però	però		PERÒ
però							PERÒ
però							PERÒ
però cada vegada							
però després							PERÒ DESPRÉS
però després							PERÒ DESPRÉS

Capítulo 6. El aprendizaje de la escritura de textos: resultados del estudio de las relaciones de similaridad

però un dia			
	primer	primer	
	quan	quan	QUAN
	quan		
	quan		
	quan		
	quan		
tot seguit			
un dia més		un dia	UN DIA
	un matí		
van passar 3 dies			

Tabla 59. Corpus de los marcadores discursivos de los textos resultantes del texto fuente TF6

A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	TF6
				ara						
	aleshores								aleshores	ALESHORES
	aleshores									ALESHORES
al cap de poc					al cap de poc		al cap de poc	al cap de poc	al cap de poc	
					a la nit					
			cada nit							
	de cop i volta					de cop i volta				
						De cop i volta quan				
	des d'aquell dia	des d'aquell dia		des d'aquell dia					des d'aquell dia	
									des d'aquell dia	
										DE DIA
										DE NIT
després		després		després			després	després		DESPRÉS
		després		després			després	després		
		després					després	després		
		després					després			
							després			
	en aquell moment					en aquell moment				
i així										I AIXÍ
										I AL FINAL
										I HEUS AQUÍ
									i en un tres i no res	EN UN TRES I NO RES
								i per la nit	i per la nit	
llavors			llavors			Llavors	llavors		llavors	
llavors						Llavors	llavors			
						llavors				



Capítulo 6. El aprendizaje de la escritura de textos: resultados del estudio de las relaciones de similitud

mai més						mai més			
								MENTRE	
però un dia		però un dia							
		però vet aquí que							
		però vet aquí que un altre dia							
quan	quan	quan		quan	quan	quan	quan	QUAN	
		quan		quan				QUAN	
								QUAN	
								QUAN	
								QUAN	
								QUAN	
								QUAN	
quan era l'hora				quan era l'hora					
								quan és de nit	
								sempre	
								sempre	
un dia	un dia	un dia		un dia		un dia		UN DIA	
un dia								un dia	UN DIA

Tabla 60. Corpus de los marcadores discursivos de los textos resultantes del texto fuente TF7

A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	TF7
	a la nit									
	al cap de poc									
		a poc a poc								
										A VEGADES
		cada dia								
		després	després	després				després		
				després						
				després						
			després d'unes hores							
	just en aquell moment									
llavors	llavors					llavors	llavors	llavors		LLAVORS
llavors						llavors				
						llavors				
						per la nit		per la nit		PER LA NIT
							però quan			
	quan			quan	quan			quan		QUAN
				quan	quan					QUAN
				quan						QUAN
				quan						QUAN
				quan era de nit		quan era de nit				
	quan era l'hora									
					quan menys					
		tot seguit								
									un altre dia	
		un dia	un dia		un dia	un dia		un dia	un dia	
										UN MATÍ

Tabla 61. Total de marcadors discursius diferents en Primero y Segundo de Primaria

Curso	Primero		Segundo		
Alumnos	T3	T4	T5	T6	T7
A1		Al cap de poc Fins que I fins que un dia Llavors Quan	Després El cinquè dia <b>Fins que</b> I al cap de tres dies <b>Llavors</b> Llavors al cap de tres dies Però	<b>Al cap de poc</b> I així <b>Després</b> <b>Llavors</b>	<b>Llavors</b>
A2			Aleshores Fins que I al dia següent I després Però Però un dia	<b>Aleshores</b> I des d'aquell dia <b>Però un dia</b> Quan Un dia	Al cap de poc A la nit Llavors <b>Quan</b> Quan era l'hora Just en aquell moment
A3	Aleshores Aquell vespre Després Un altre dia Un altre dia mentre	Al cap de poc <b>Després</b> Llavors Però un bon matí Però vet aquí un dia	<b>Després</b> Però Tot seguit Un dia més Van passar 3 dies	<b>Després</b> De cop i volta Des d'aquell dia En aquell moment <b>Però vet aquí que</b> Però vet aquí que un altre dia Quan Un dia	A poc a poc Cada dia <b>Després</b> Tot seguit <b>Un dia</b>
A4	Aquell dia Aquella nit	Després Fins que un dia Llavors Quan	Fins que <b>Fins que un dia</b> I al cap de 5 dies I al principi I després de 3 dies Però després	<b>Després</b> I cada nit I des d'aquell dia <b>Llavors</b> Però un dia Quan era l'hora Un dia	<b>Després</b> I després d'unes hores <b>Un dia</b>
A5		Un dia	Després	Ara Mai més	<b>Després</b> Quan
A6	Un altre dia	Fins que Un matí	Llavors Primer Però Però cada vegada Quan Un matí	A la nit Al cap de poc <b>Quan</b> Quan era l'hora	<b>Quan</b> Quan era de nit Quan menys Un dia
A7	I un altre dia Però un dia	Quan	Al cap de poc De cop i volta Després I poc a poc Llavors Llavors al cinquè dia	De cop i volta De cop i volta quan En aquell moment I un dia <b>Llavors</b> <b>Quan</b>	<b>Llavors</b> Per la nit <b>Un dia</b>
A8	I un altre dia Però un altre dia Un dia	Fins que un dia I cada dia I fins un dia Primer	Al cap de 3 dies Després Fins i tot Fins que I demà I fins que un dia Llavors Però	Al cap de poc <b>Després</b> I mai més I quan és de nit <b>Llavors</b> Quan	<b>Llavors</b> Però quan Quan era de nit
A9	Un altre dia	I una altra vegada Però un dia Quan casi <b>Un altre dia</b>	Al cap de poc Al cap de tres dies Després Fins que Però Però després	<b>Al cap de poc</b> <b>Després</b> Des d'aquell dia I per la nit	<b>Després</b> Llavors Per la nit Quan Un dia
A10	Llavors Quan	Fins un dia Fins que un dia <b>Quan</b>	Després I continuava fins que I després de 5 dies I fins que només I l'última <b>I quan</b> <b>Llavors</b> Només fins que Primer Un dia	Al cap de poc Aleshores I en un tres i no res I per la nit <b>I un dia</b> <b>Llavors</b> <b>Quan</b> Sempre	<b>Un dia</b> I un altre dia

## 6.6. Síntesis de los resultados del estudio de las relaciones de similaridad

Estos resultados nos permiten señalar que la actividad de reescribir colocó a los niños en una situación discursiva que osciló entre la citación y la paráfrasis, esto es, entre el uso de las mismas palabras y su reformulación. Desde las dos perspectivas consideradas, la de las FC y la de las FNC, encontramos que las condiciones educativas descritas potenciaron la construcción de una atención progresiva hacia la *textualidad* del *input*, atención observable en las producciones infantiles. Por una parte, observamos una tendencia progresiva al uso *de las mismas palabras*: cada vez incorporaron un mayor número de formas iguales a las del texto fuente. Por otra parte, observamos que tendieron a centrarse en el material textual en la medida en que procedimientos como aludir a la imagen (*descripción*) o introducir comentarios sobre el texto se restringieron a las primeras producciones de Primero de Primaria, como lo mostró el estudio de las formas no compartidas.

Estos comportamientos suman indicios en relación a la construcción progresiva de una representación sobre la actividad de reescribir y el tipo de producto esperado de la tarea de reescritura. Por otra parte, resulta interesante que si bien los niños trabajaron cada vez más exclusivamente sobre el material textual, citándolo o parafraseándolo, no abandonaron la tendencia a introducir en sus textos expresiones formularias no procedentes del texto fuente reescrito. Comportamientos como añadir fórmulas rituales correspondientes al inicio y a la finalización de una historia, y la introducción de marcadores discursivos diversos, permanecieron a través de los textos y cursos escolares observados, lo que indica un creciente conocimiento lingüístico, genérico e intertextual.

Estos últimos resultados, además de responder a la naturaleza autónoma de los elementos textuales considerados, también responden al modo en que fueron estudiados en el aula de clase. Los niños construyeron conocimiento sobre estos elementos de un modo paradigmático: en lista. Por lo general, fueron elementos extraídos del discurso de los textos y puestos a parte en lista para ser usados como formas alternativas e intercambiables en las futuras producciones escritas, se trató de un lenguaje fue categorizado y referido de forma genérica. El estudio de las listas murales del aula (Sepúlveda y Teberosky, 2008) y de las secuencias de actividades nos mostraron que se realizaron permanentes referencias a *los inicios y finales de cuento* y a *las palabras*

*para continuar*, luego denominadas *conectores* (categorizados en este estudio como marcadores discursivos).

La presencia de estos últimos en el corpus resultó de especial interés, puesto que la selección de las formas compartidas o no compartidas con el texto fuente y compartidas entre la mayoría de los alumnos puso de manifiesto la escasa presencia de ítems en esta categoría. Un análisis posterior mostró que los niños sí que se apropiaron de formas con funciones conectivas, pero fueron formas que no alcanzaron un nivel de repetición entre los alumnos que las hiciera elegibles para los análisis realizados de FC y de FNC. Sin embargo, la consideración del total de corpus textual con dicha función ofreció un panorama de recurso amplio y variado a estos elementos, especialmente observable durante Segundo de Primaria.

En conjunto, estos resultados sugieren que las condiciones educativas en las que los niños (re)escribieron los textos estudiados promovieron la construcción de conocimiento en torno a diferentes elementos textuales y a su expresión discursiva. La actividad de reproducción de discursos ofreció a los niños numerosas oportunidades para apropiarse del lenguaje de los libros y de producir textos. Según nuestro marco teórico estos aprendizajes pueden interpretarse desde diferentes perspectivas. Por una parte, las prácticas educativas en las que se produjeron los textos analizados se caracterizaron por dar lugar al desarrollo y recurso a la competencia lingüística general de reformulación, un mecanismo de adquisición del lenguaje (Martinot, 2000, 2003). Por otra parte, las unidades que resultaron escribibles en las mismas palabras se corresponden con unidades con una marcada materialidad gráfica y discursiva en los textos. Finalmente, la tendencia a la literalidad puede revelar el creciente impacto de las actividades de análisis realizadas en el aula en la construcción de una memoria sobre los textos.

Estos hallazgos e interpretaciones serán discutidos en el siguiente capítulo, retomando la hipótesis central y los objetivos que guiaron el diseño de la investigación y el marco de referencia que las soporta.



# **CAPÍTULO 7**

## **DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

---





## 7.1. Introducción

Los dos capítulos anteriores nos permitieron presentar en detalle los resultados de los análisis propuestos para cumplir con los objetivos de investigación formulados. En el Capítulo 5 expusimos los cambios observados en los indicadores de aprendizaje de la escritura de textos, y de este modo ofrecimos una perspectiva sobre los aprendizajes construidos por los niños durante los primeros años de Educación Primaria en las condiciones estudiadas (Objetivo específico 1). En el Capítulo 6 el estudio de la conexión entre los textos fuente y los textos resultantes nos permitió aproximarnos a identificar dos aspectos: a) los elementos textuales que lograron ponerse en primer plano en las actividades de enseñanza (Objetivo específico 2) y b) los procedimientos de reproducción del lenguaje utilizados por los niños para realizar sus reescrituras (Objetivo específico 3). En el presente capítulo nos proponemos realizar una discusión global de los principales resultados obtenidos en función de la hipótesis formulada y presentar las conclusiones de la investigación. Además, queremos señalar las principales aportaciones y limitaciones del estudio intentando avanzar en nuestra comprensión de la enseñanza y el aprendizaje inicial de la escritura de textos como (re)escritura en torno a la lectura y comentario de libros de literatura infantil.

## 7.2. Contraste de la hipótesis central del estudio

Los análisis realizados nos han permitido avanzar en la comprensión de la enseñanza y el aprendizaje inicial de la escritura de textos a partir de la lectura de libros de literatura infantil durante los primeros años de Educación Primaria. A la luz de los resultados obtenidos nos proponemos discutir los argumentos que justificaron el trabajo empírico realizado.

La hipótesis central de este estudio es que la actividad de reescribir, y en particular de reescribir textos procedentes de libros de literatura infantil, constituye un potente instrumento para la enseñanza y el aprendizaje inicial de la escritura de la unidad texto. Los argumentos ofrecidos a favor de esta hipótesis se relacionan con tres supuestos que citaremos explicitando la relación de los mismos con la hipótesis central enunciada.

- I. La escritura de la unidad textos se aprende participando en actividades basadas en textos, actividades de interfase entre oralidad, lectura y escritura.

## El aprendizaje inicial de la escritura de textos como (re)escritura

→ La actividad de reescritura de textos procedentes de libros de literatura infantil en la alfabetización inicial es una actividad en la que se opta por la unidad texto, por la lectura, el comentario y la escritura de la unidad texto.

II. Los libros de literatura infantil pueden actuar sobre la atención de los alumnos hacia el lenguaje y su escritura.

→ La actividad de reescritura de textos procedentes de libros de literatura infantil es una actividad que aprovecha los efectos que tienen sobre la recepción las propiedades materiales y literarias de los libros de literatura infantil, en particular, el efecto de atención sobre sus formas y el carácter memorable de muchas de sus opciones gráficas y discursivas.

III. La actividad de reescritura de textos promueve el aprendizaje del lenguaje y su escritura al desplegar diversos procedimientos de apropiación del lenguaje.

→ La reescritura de textos procedentes de libros de literatura infantil es una actividad que promueve la apropiación del lenguaje escrito puesto que activa (da lugar) diversos procedimientos de reproducción del lenguaje.

A continuación, discutiremos si los principales resultados obtenidos en la presente investigación ofrecen evidencias sobre cada uno de los anteriores razonamientos.

### 7.2.1. El aprendizaje de la escritura de la unidad texto

La unidad texto y su escritura se aprende participando en actividades basadas en textos, actividades de interfase entre oralidad, lectura y escritura.

→ La actividad de reescritura de textos procedentes de libros de literatura infantil en la alfabetización inicial es una actividad en la que se opta la unidad texto, por la lectura, el comentario y la escritura de la unidad texto.

Para abordar este argumento comenzamos recuperando lo que entendemos por escritura de la unidad texto. Siguiendo aportaciones procedentes de la lingüística y también de la historia de la escritura centramos nuestra atención en dos propiedades que caracterizan la escritura de la unidad texto. La primera se relaciona con la restricción de producir una unidad discursiva con carácter cerrado, unitario y completo, y la segunda,

con la necesidad de que esta unidad incorpore convenciones. De este modo, aceptamos como texto aquellas producciones escritas que constituyen una unidad discursiva completa, con inicio y final reconocibles y que incorporan convenciones textuales, un repertorio de elementos gráficos y discursivos que permiten la representación de diversas unidades del lenguaje.

Las actividades de enseñanza y aprendizaje inicial de la escritura de la unidad texto han de promover que el niño se apropie de las convenciones textuales que pueden hacer que su producción de unidades discursivas sea un *texto*. El proceso de diferenciación de la *scriptio continua* exige la construcción de diversos conocimientos sobre las relaciones y diferencias entre lo oral y lo escrito, en el que el conocimiento de las convenciones del sistema de escritura y de los textos escritos tiene un papel protagónico.

¿Qué información ofrecen nuestros resultados sobre la escritura de este tipo de unidad? ¿Los niños lograron escribir la unidad texto? ¿Se apropiaron de las convenciones del sistema de escritura y de los textos? ¿A partir de cuándo? ¿Cómo se relacionan sus logros con las actividades de enseñanza? ¿Estos resultados avanzan en relación a lo reportado por investigaciones anteriores?

#### 7.2.1.1. Los niños escribieron la unidad texto

En nuestra investigación la actividad de reescritura de textos dio lugar a que los niños escribieran un texto, es decir unidades discursivas finitas, con límites reconocibles. En el estudio de la conexión entre textos fuente y textos resultantes encontramos que la mayoría de los niños, y en la casi totalidad de los textos, reprodujeron formas correspondientes a los límites textuales del texto fuente, esto es, formas procedentes del inicio y del final del texto leído.

¿Cómo accedieron en las actividades de enseñanza a la *unidad* texto, a su carácter unitario, cerrado y completo? Accedieron principalmente a través de la lectura en voz alta realizada por la maestra y, también, a través de las actividades de recuento colectivo del texto leído. Durante Primero y Segundo de Primaria la unidad texto se escuchó y reconstruyó oralmente, aunque los alumnos podían ver el libro que la maestra leía y también observar el texto escrito al reparar en las ilustraciones del libro, no fue sino hasta finales de Segundo de Primaria cuando la lectura en voz alta del texto por parte de

la maestra se acompañó de su proyección al mismo tiempo en pantalla, por lo que en esta investigación la *unidad texto* se difundió principalmente a través de la voz humana (recurriendo a las palabras de Margit Frenk, 2002). Cuando la lectura en voz alta sigue la proyección del texto en pantalla se produce un cambio, puesto que a partir de ese momento los niños accedieron al mismo tiempo a la unidad texto y a su escritura.

Los datos disponibles sobre la intervención educativa muestran que en torno a todos los textos se realizaron lecturas y relecturas, recuentos orales y referencia a las partes o episodios de la historia. Lo propio de leer un texto es acceder a su significado, por ello las actividades dedicadas a la comprensión de la historia leída contribuyeron a “establecer el texto”, la unidad semántica a la que los niños se referían al nombrar un determinado cuento leído y que intentaron reproducir en respuesta a la actividad de reescritura.

En los estudios consultados sobre las prácticas de alfabetización inicial centradas en la lectura de libros de literatura infantil se encontró una constante referencia a que este tipo de prácticas da lugar a la escritura de textos por parte de los niños (Fisher y Hiebert, 1990; Dahl y Freppon, 1995; Pressley et al., 2001). Sin embargo, en estos trabajos no se tematizaba la *unidad texto* y, por consiguiente, no se ofrecían datos empíricos para verificar el carácter unitario de dichas producciones ni se aludía a las razones que puedan explicar por qué los aprendices de estos grados escolares pueden producir *textos*.

En el Capítulo 1 señalamos que los niños preescolares son capaces de (re)producir oralmente una unidad discursiva con límites definidos y sentido completo ante la solicitud de producir o reproducir (contar, narrar, explicar, inventar, recontar) una historia (Blanche-Benveniste, 1982; Pappas y Browne, 1987; Teberosky, 1989, 1990, 1993; Purcell-Gates et al., 1995; Martinot, 2000). De este modo, podemos plantear que las prácticas de alfabetización centradas en la comprensión y producción de textos explotaron la capacidad infantil de reproducción de discursos y la *disponibilidad* de una unidad específica de uso del lenguaje, en este caso, la narración (cuento-historia). Algunos estudios sobre el aprendizaje inicial de la escritura, al justificar su opción por la obtención de muestras de escritura resultantes de la producción de narraciones, aluden en cierto modo a esta *disponibilidad* de la unidad texto en lo oral. Por ejemplo, Pontecorvo (1996) argumentó que la opción por el estudio de la escritura de relatos en

la alfabetización inicial respondía a que son formas discursivas monológicas que ya están presentes en la lengua hablada, citando a Orsolini (1996) precisa que se trata de formas de la oralidad que presentan semejanzas estructurales con la lengua escrita.

En nuestros datos verificamos que en lo escrito, desde el inicio de la Educación Primaria y en respuesta a la actividad de reescritura de un texto definido, los niños produjeron la unidad texto, es decir, texto escrito con carácter unitario, con límites discursivos reconocibles.

#### 7.2.1.2. Los niños se apropiaron de las convenciones de la escritura de textos

En relación al carácter convencional de la escritura de textos y a su aprendizaje señalamos que, en nuestros datos, los textos correspondientes a inicios de Primero de Primaria ya evidenciaron la apropiación de algunas de las convenciones de la escritura de textos. En este sentido, las primeras producciones compiladas no fueron *transcripciones* de una unidad discursiva que se hizo disponible y se construyó en la oralidad (extraída de las lecturas en voz alta de la maestra y del recuento colectivo de lo leído). Aunque no realizamos un estudio de la segmentación entre palabras, la descripción general realizada sobre el corpus nos informó que si bien durante Primero y Segundo de Primaria la mayoría de los textos ofrecían numerosos ejemplos de hipo e hipersegmentaciones, desde comienzos de la Educación Primaria predominó la tendencia a la segmentación convencional. Para la mayoría de los niños la construcción de una noción de palabra que incluyera (diferenciara) elementos gramaticales se extendió durante todos los cursos observados.

También el análisis sobre el número de signos de puntuación mostró que la mayoría de niños incorporó estas marcas en sus textos desde inicios de Primero de Primaria. Sin embargo, fue durante Segundo de Primaria, y en relación con la escritura de segmentos textuales en discurso directo, cuando se observó un aumento importante en la cantidad y diversidad de signos incorporados en los textos. Este resultado puso de manifiesto su uso al interior del texto, para indicar otro tipo de segmentos y establecer otro tipo de fronteras discursivas.

En relación al uso de elementos discursivos con carácter convencional, el estudio de la conexión entre los textos fuente y las reescrituras infantiles ofreció resultados interesantes. Entre las formas que no provenían de los textos fuente se encontró un

número importante que correspondían a la adición de expresiones formularias para iniciar y cerrar el texto y a la incorporación de marcadores discursivos. Este hallazgo resulta muy interesante puesto que nos informa de la continua construcción por parte de los niños de un conocimiento intertextual y genérico, además nos aproxima al modo en que se realizó dicha construcción.

Al añadir una expresión formularia para iniciar o finalizar la (re)escritura de un determinado texto, el niño pareciera saber que dicha expresión no aparece en el texto que va a reproducir o reprodujo (en el punto anterior referimos que el análisis de las formas compartidas mostró que los niños recuperaron la mayoría de las veces formas correspondientes al inicio y al final de los textos fuente). Aunque conoce los límites del texto fuente decide introducir elementos que sirven a la construcción del texto que (re)escribe, a pesar de que no provengan literalmente del mismo. Estos niños parecieran saber que dicha expresión es una fórmula *alternativa*, es una de las opciones (que le ofrece la lengua) con las que cuentan para establecer los límites del texto. De igual manera en el caso de los marcadores discursivos, si bien existen distinciones y funciones diferenciadas entre el gran conjunto de opciones léxicas y formularias para establecer vínculos intratextuales, los niños los incorporaron en sus textos utilizándolos como formas equivalentes y/o alternativas.

La información disponible sobre la intervención educativa mostró que estos elementos convencionales constituyeron contenidos explícitos de enseñanza y que por lo general fueron trabajados en el aula en torno a la elaboración y/o junto a la escritura/producción de una lista. Esto nos indica que si bien estas categorías formaban parte del continuo discursivo del texto (eje sintagmático) fueron elementos aislados y extraídos de dicho continuo para ser tratados de un modo distinto, como elementos en el sistema (eje paradigmático). La maestra llamó explícitamente la atención sobre ellos y ayudó a los niños a hacer de estos elementos verdaderos “observables”; al separarlos del texto estos elementos alcanzaron cierta independencia y se homologaron como ejemplares de una misma categoría (*iniciis de conte, finals de conte, paraules per enganxar, connectors*) que quedaron disponibles para la escritura de textos.

También en el caso de las convenciones gráficas del sistema de escritura (el uso de los espacios en blanco, de las letras capitales y de los signos de puntuación, entre otros), aunque prevaleciera una construcción de conocimientos por referencia a la norma (*hem*

*de deixar espais entre paraules, hem de començar a escriure amb majúscula, els nom propis s'escriuen amb majúscula inicial, etc.*), fueron mostrados explícitamente en los textos fuente y algunos de ellos trabajados de igual manera de un modo paradigmático. En este sentido, en nuestros datos sobre las secuencias didácticas encontramos referencias a la realización de listas en torno a diseños posibles para elaborar letras iluminadas, a la elaboración de listas de signos de puntuación y al análisis de sus funciones en segmentos específicos del texto fuente, como en el caso del discurso directo o de las enumeraciones.

Aunque las investigaciones consultadas señalan que los niños participantes en prácticas de alfabetización centradas en la lectura de libros de literatura infantil escriben textos con un mayor número de marcas de puntuación y en los que se evidencia la construcción de conocimiento intertextual (Dahl y Freppon, 1995; Pressley et al., 2001), no aluden al modo en que dichas prácticas contribuyen específicamente al aprendizaje de conocimiento convencional. En cambio, nuestros datos muestran que en el contexto de leer y comentar textos para aprender a escribir textos, diversos elementos del lenguaje en uso (escuchado-leído) pasaron a tratarse como elementos pertenecientes a una categoría, elementos en el sistema que constituyeron recursos disponibles a usar en la escritura de textos. La elaboración de listas tuvo un papel importante en este proceso de aislar unidades del lenguaje en uso.

### 7.2.2. Libros de literatura infantil y la atención al lenguaje y su escritura

Los libros de literatura infantil pueden actuar sobre la atención de los alumnos hacia el lenguaje y su escritura.

- La actividad de reescritura de textos procedentes de libros de literatura infantil es una actividad que aprovecha los efectos que tienen sobre la recepción las propiedades materiales y literarias de los libros de literatura infantil, en particular, el efecto de atención sobre sus formas y el carácter memorable de muchas de sus opciones gráficas y discursivas.

Este argumento pone de relieve la importancia que adquiere en la alfabetización inicial la naturaleza material y literaria de los libros que se leen, comentan y reescriben en el aula de clase. Defendemos que su realización gráfica y discursiva, el carácter memorable y la vocación literal de muchas de sus opciones pueden servir a la enseñanza

y el aprendizaje inicial de la escritura de textos al aumentar las posibilidades de atender (referir y comentar) al lenguaje, a la escritura y a los modos en que se construyen textos.

¿Cuáles de nuestros resultados constituyen evidencias sobre el efecto de atención al lenguaje que tienen los textos literarios? ¿Cómo se manifestó en las reescrituras infantiles el carácter memorable y/o la vocación literal de las opciones gráficas y discursivas de los textos literarios leídos?

#### 7.2.2.1. Los niños escribieron textos cada vez más semejantes a los textos fuente: la tendencia a la literalidad y las fuentes de literalidad

En el estudio de la conexión entre los textos fuente y los textos resultantes observamos que, por una parte, los niños escribieron cada vez más con *las mismas palabras* del texto fuente. Este resultado que no hubiéramos obtenido en un análisis transversal, puso en evidencia la construcción de una tendencia hacia la *literalidad*. Por otra parte, la categorización de dichas formas idénticas a las del texto fuente ofreció información sobre algunas de las fuentes de *literalidad*.

En cuanto a *la tendencia hacia la literalidad*, en primer lugar es necesario considerar que se trata de un resultado que puede interpretarse de diversas maneras. Por una parte, se podría aludir al desarrollo de las capacidades de atención y memoria en general de los alumnos. Por otra parte, podríamos considerar que al ir construyendo conocimiento gráfico y ortográfico, y al ir ganando habilidades en la escritura de palabras, en el momento de escribir fueron disminuyendo las demandas de atención a la correspondencia fonográfica, lo que fue dejando más recursos cognitivos disponibles para recuperar el texto y los conocimientos construidos en torno al mismo.

En el Capítulo 6 planteamos que este resultado mostraba que las condiciones educativas descritas potenciaron la construcción de una atención progresiva hacia la *textualidad* del *input* y llamaron la atención sobre un número cada vez mayor de elementos procedentes del texto fuente. Siguiendo esta línea, y teniendo en cuenta nuestro conocimiento de la intervención educativa y de las respuestas de los niños, creemos que también podemos atribuirlo al aumento de una atención y memoria *intencionada* sobre los textos. En Primero de Primaria, al reescribir los primeros textos, tal vez para los niños la actividad de reescritura equivalía a la del recuento, a ofrecer una muestra de la propia comprensión del texto. Sin embargo, el carácter repetido de



esta actividad, a través de diferentes secuencias didácticas, hizo cada vez más explícito el vínculo entre las actividades de lectura y comentario realizadas de forma colectiva en el aula y sus producciones escritas individuales. Esta conciencia aumentada de la función educativa del trabajo realizado en el aula fue quedando registrada en las producciones escritas, lo niños sabían (fueron sabiendo) que tenían que (re)escribir los textos que la maestra leía y que en el momento de (re)escritura la maestra esperaba que ellos recuperaran (usaran) lo que se había puesto de relieve sobre el texto y sobre la escritura de textos.

En cuanto a *las fuentes de la literalidad*, la categorización de las formas compartidas con el texto fuente y a su vez reproducidas por la mayoría de los alumnos del grupo, mostró que dichas formas idénticas provenían principalmente de los límites textuales –título, inicio y final–; de expresiones fijas de la lengua –locuciones y frases hechas–; del léxico que funciona en el texto fuente como nombres propios; del léxico en secuencias enumerativas; de la citación del discurso directo y también de elementos del discurso narrativo. En algunas de estas categorías de formas compartidas con el texto fuente es evidente el sentido (comunicativo) que tiene el conservar las mismas palabras, los nombres propios no admiten paráfrasis tampoco las frases hechas, como se ha señalado constituyen expresiones fijas en los usos de la lengua. En el caso del léxico en secuencias enumerativas también tiene el efecto de constituirse en unidades aislables, dada su estructura yuxtapuesta que tiende a facilitar su conservación.

En el caso del discurso directo si bien se podría considerar que los niños podrían tender a conservar las mismas palabras en estos contextos para no alterar los valores de verdad (Teberosky, 1993), en nuestros datos reproducir el discurso directo también constituyó una construcción. El análisis de los cambios en la escritura de discurso directo [Cap. 6] mostró que durante Primero de Primaria los niños optaron por reproducir los diálogos a través de procedimientos diferentes de las citas directas (citas indirectas o habla narrativizada). Fue a partir de Segundo de Primaria que se registró un cambio en este sentido: la proporción de escritura de discurso directo por parte de los niños comenzó a variar en función de la proporción de discurso directo en los textos fuente. Es por esta razón que vinculamos el resultado obtenido en esta unidad a la construcción de la “tendencia hacia la literalidad” a la que nos hemos referido anteriormente. De igual manera, en el caso de las formas idénticas procedentes del discurso narrativo, al no haber realizado un análisis que pudiera poner de manifiesto

distinciones entre las formas ubicadas en esta categoría sólo pudimos vincularlas al aumento en la conservación de elementos procedentes del texto fuente<sup>12</sup>.

Entendemos que la tendencia a la literalidad, al uso *de las mismas palabras*, mostró que la memoria sobre los textos y su escritura es una construcción que responde, en parte, al material textual con vocación literal, en parte, a la creciente atención dada a las formas del texto fuente.

### 7.2.3. Procedimientos de reproducción del lenguaje y las reescrituras infantiles

La actividad de reescritura de textos promueve el aprendizaje del lenguaje y su escritura al desplegar diversos procedimientos de apropiación del lenguaje.

- La reescritura de textos procedentes de libros de literatura infantil es una actividad que promueve la apropiación del lenguaje escrito puesto que activa (da lugar a) diversos procedimientos de reproducción del lenguaje.

Nuestro análisis de la actividad de reescritura de textos en la alfabetización inicial [Cap. 3] nos ha permitido señalar en este informe que se trata de una actividad escolar que explotando la capacidad infantil de reproducción de discursos puede aprovechar el impacto que dicha capacidad tiene sobre la apropiación del lenguaje. De este modo, señalamos que la actividad de reescritura lleva a la producción de texto a partir de una fuente definida (uno o varios textos fuente). Esta producción resulta de diversos procedimientos de reproducción del lenguaje como la citación, la paráfrasis, la reformulación, el comentario, entre otros, que a la vez constituyen potentes mecanismos de aprendizaje del lenguaje.

¿Cuáles fueron los procedimientos de reproducción del lenguaje utilizados por los niños para reescribir los textos procedentes de los libros de literatura leídos y comentados en el aula de clase?

---

<sup>12</sup> Aunque no formó parte de los análisis presentados en el presente informe, en otros estudios (Sepúlveda y Teberosky, 2011) realizados sobre estos datos hemos señalado que esta vocación literal se extiende y responde a los aspectos gráficos y discursivos del texto fuente que se ponen en primer plano y que aparecen en el discurso narrativo; ya sea por su recurso a mecanismos de desviación o de paralelismo, como por ejemplo el recurso a palabras extrañas o a la repetición de elementos lexicales.

### 7.2.3.1. Los niños (re)escribieron textos por reformulación

El estudio de la conexión entre los textos fuente y los textos resultantes puso de manifiesto que los niños en el intento de reproducir un texto fuente determinado, lo reformulan, moviéndose entre la citación y la paráfrasis. Este procedimiento lingüístico general de reformulación, al que recurrieron los niños en el caso de la reescritura en nuestros datos, no fue una causa sino un medio cuya consecuencia fue la apropiación del lenguaje que se escribe del texto fuente.

La definición lingüística de la reformulación en lo oral la relaciona con una estrategia de producción discursiva que consiste en volver sobre lo dicho para expresarlo de otra forma (Garcés, 2005; Camacho, 2005), de ahí su relación con las actividades de repetir y parafrasear. Según Garcés (2005) y Camacho (2005) esta estrategia sirve a diferentes fines: para recapitular, para reconsiderar y expresar un punto de vista alternativo, para establecer distancia, corregir y expandir lo dicho, para explicar lo dicho y resolver problemas de comprensión entre interlocutores, etc. Además, señalan que de hecho existen diferentes marcadores de reformulación para estas distintas finalidades (por ejemplo, “mejor dicho” para identificar rectificación, “o sea” para ofrecer una explicación alternativa, etc.).

Sin embargo, como venimos señalando, en nuestro trabajo el niño no (re)escribe con la intención explícita de reformular, de explicar mejor lo dicho, de parafrasearlo o de corregirlo. La reformulación es el medio por el cual intenta reproducir un texto fuente determinado. Este resultado concuerda con una aproximación psicolingüística que califica la reformulación como un mecanismo universal de adquisición del lenguaje (Martinot, 2000, 2003; Martinot y Ibrahim, 2003) y que sostiene que la reformulación constituye una práctica lingüística espontánea y permanente que puede ser explotada pedagógicamente para hacer progresar a los alumnos en el dominio de la lengua oral y escrita (Martinot, 2006).

Los resultados de la presente investigación pusieron en evidencia que la práctica de la (re)escritura ofreció numerosas oportunidades para que los niños recurrieran a este procedimiento de reformulación, en el intento de reproducir lo leído (escuchado leer) reformularon el texto fuente.

En síntesis, a partir de los resultados considerados podemos concluir que:

- En la condición de (re)escritura, desde el comienzo de la Educación Primaria, los niños fueron capaces de escribir unidades discursivas finitas, con un inicio y final reconocibles, textos con carácter cerrado, unitario y completo.
- Las reescrituras realizadas por los niños no fueron transcripciones de una unidad discursiva disponible en la oralidad, constituyeron escrituras que mostraron un continuo progreso en la construcción de unidades textuales; esto es, los modos en que se representa el lenguaje por escrito. El constante aumento en el uso de elementos convencionales fue una evidencia del proceso constructivo de diferenciación (conceptualización) de dichas unidades (palabras, enunciados y actos enunciativos).
- La participación repetida de los niños en actos de lectura, comentario y escritura de textos literarios promovió la construcción de una memoria sobre los textos y su escritura, permitiéndoles apropiarse *de las mismas palabras* de aquellos elementos con mayor vocación literal, de los que cumplían funciones demarcativas y de aquellos que por su distinción/realización gráfica y discursiva facilitaron su segmentación y, por tanto, tendieron a constituir unidades.
- La condición de reescritura de textos promovió la apropiación de lenguaje escrito por reformulación.

A manera de conclusión general podemos señalar que estos resultados ofrecen evidencias a favor de la hipótesis central del estudio y de cada uno de los argumentos que presentamos para su defensa. De esta manera, avanzando en nuestra comprensión, podemos sostener que la actividad de (re)escritura de textos procedentes de la lectura y comentario de libros de literatura infantil constituye un potente instrumento para la enseñanza y el aprendizaje inicial de la escritura de la unidad texto porque, por una parte, promueve en la enseñanza una serie de condiciones que aumentan las posibilidades de que los alumnos construyan conocimiento sobre la escritura y los textos y, a la vez, porque promueve y explota diversos conocimientos y competencias de los niños en relación a la escritura y los textos.

En cuanto a las condiciones educativas, la (re)escritura de textos procedentes de la lectura y comentario de libros de literatura infantil asegura un circuito de actividades de interfase entre oralidad, lectura y escritura en las que pueden aparecer numerosas referencias sobre las distinciones entre lo oral y lo escrito, entre decir y significar, referencias sobre el sistema de escritura y la diversidad de recursos gráficos y discursivos que caracterizan los textos y, en particular, referencias sobre la lengua y los diversos usos del lenguaje en la escritura de textos. En el circuito: *leer - hablar sobre los textos - (re)escribir*, la lectura y los comentarios se orientan a la producción. Esta orientación crea posibilidades para hacer referencias intencionadas sobre la lengua que se escucha en los textos y sobre las formas en que se organiza el lenguaje en lo escrito. La intención es llamar la atención sobre formas y fórmulas fijas que puedan ser recuperadas y sirvan en la reconstrucción de los textos que los niños harán por escrito.

En otro estudio (Teberosky y Sepúlveda, 2008) que realizamos sobre las interacciones discursivas realizadas por el grupo de maestra y niños que participaron en la presente investigación, encontramos numerosos ejemplos sobre este tipo de referencia a las palabras y fórmulas de los textos leídos (ver Anexo 5). Creemos que la orientación a la (re)escritura del continuo de actividades que se realizan en el aula en torno a los textos tiene un efecto sobre la disposición de maestra y niños hacia los textos que leen/escuchan y sobre los que hablan: en la interacción educativa se pone en primer plano *el material gráfico y discursivo* fijado en los libros, los modelos de lengua fijados en los textos y los usos del lenguaje escrito. Consideramos que la actividad repetida de (re)escritura de textos leídos y comentados tiene este efecto potencial de dirigir el esfuerzo y la atención educativa (tanto de enseñante como de aprendices) en torno a los textos hacia la apropiación de las propiedades y de los elementos de los textos. De este modo, los textos que leen/escuchan se constituyen en *fuentes* para la construcción de numerosos conocimientos sobre el lenguaje y la escritura. Como hemos planteado, se trata de un efecto estimulado por la orientación a la (re)producción escrita.

En cuanto a los conocimientos infantiles en relación a la escritura y los textos, consideramos que la (re)escritura de textos procedentes de la lectura y comentario de libros de literatura infantil desde el inicio de la Educación Primaria explota, y a la vez promueve, las competencias infantiles sobre lo oral y lo escrito. Esta práctica asume que los niños en estas edades:

- Pueden producir textos, unidades discursivas completas con límites reconocibles y sentido completo. En este sentido, constituye una práctica que pone de relieve la capacidad infantil de comprensión, retención y producción de unidades discursivas (Teberosky, 1993).
- Pueden pensar sobre el lenguaje y actuar de forma metadiscursiva. La actividad de (re)escribir textos exige actuar sobre una unidad discursiva, atender a su carácter unitario pero también a las construcciones que lo conforman. En este sentido, hablar sobre el inicio y el final del texto, sobre la presencia o ausencia de diálogos, referir y observar cómo se denota en lo escrito quién dice qué, diferenciar entre el decir y lo dicho, aludir al vocabulario disponible para denotar alguna determinada cosa, la actividad misma de citar/reproducir lo que dice el texto, entre otros, exige y promueve la capacidad infantil de reflexión metalingüística. Por consiguiente, esta práctica no sólo aprovecha un conocimiento (en continua construcción y especialización) relativo a los usos del lenguaje sino que explota la relevancia que adquiere en la interacción en torno al lenguaje escrito (Watson, 2002; Torrance y Olson, 1987; Olson y Astington, 1990).
- Experimentan cambios conceptuales que les permiten relacionarse de una forma nueva con el lenguaje: de un modo paradigmático. Diversos autores sostienen que este cambio es contemporáneo al aprendizaje de la lectura y la escritura (Cronin, 2002; Olson, 1994) y se observa en el creciente conocimiento sobre las relaciones entre palabras por pertenencia a una categoría (gramatical) y/o por el tipo de relaciones semánticas (hiperonimia, antonimia, sinonimia, etc.). En este sentido, las actividades en torno a los textos en las que se aíslan y extraen ciertas unidades para poder realizar nuevas actividades de comparación, de categorización, de denominación sobre las mismas explotan y promueven dicho conocimiento. En nuestros datos el mejor ejemplo lo constituyen el trabajo sobre la construcción de listas a partir de textos y para escribir textos (Sepúlveda y Teberosky, 2008). Como hemos venido sosteniendo, la práctica de (re)escritura a partir de la lectura y comentario de libros de literatura supone una referencia a los textos que se orienta no sólo a su comprensión sino también a la producción, por esto, el trabajo paradigmático sobre diversos recursos textuales fija de modo

paradigmático las opciones/ recursos disponibles que ofrece la lengua, la diversidad de usos del lenguaje y la escritura para la producción de textos.

- Reconocen y responden al carácter memorable de los textos literarios y a la vocación literal de muchas de sus opciones gráficas y discursivas. La actividad de (re)escritura de textos procedentes de la lectura de libros de literatura infantil explota y hace relevante los efectos que pueden tener sobre la recepción los textos literarios, en particular, de atención a sus recursos gráficos y discursivos. Esta atención resulta especialmente útil en el esfuerzo de apropiarse de las formas propias del lenguaje que se escribe y de los elementos que caracterizan los textos (Sepúlveda y Teberosky, 2011a, 2011b; Teberosky, 2011a, 2011b). Proyectos de investigación doctoral en curso, dirigidos por la Dra. Ana Teberosky, están poniendo de manifiesto el aumento exponencial de este efecto cuando se actúan en torno a textos poéticos o a juegos del lenguaje<sup>13</sup>.

En conjunto, creemos que las evidencias y explicaciones presentadas en este informe pueden contribuir a seguir disipando las dudas que existen al respecto de la importancia de la unidad texto en la alfabetización inicial, más allá de su comprensión. Dar al aprendiz la oportunidad de usar su capacidad de reproducción de discursos, es decir, de producir textos, le permite enfrentar desde el inicio los problemas de convertir el lenguaje en escritura y lo escrito en texto.

### **7.3. Aportaciones, limitaciones y líneas abiertas**

En la anterior argumentación realizada en torno al contraste de la hipótesis central del estudio, ya hemos destacado las principales contribuciones de la presente investigación. En esta apartado, intentaremos realizar una valoración general del estudio mencionando otras aportaciones y señalando limitaciones que pueden servir para orientar la formulación de nuevos procesos de indagación sobre las prácticas de alfabetización inicial en torno a los textos de carácter literario.

---

<sup>13</sup> Algunos resultados preliminares de diversas observaciones empíricas están disponibles en el portal web [www.aprendretextos.com](http://www.aprendretextos.com) en el que se divulgan los proyectos de innovación dirigidos por la Dra. Ana Teberosky como en el que se realizó la presente investigación.

En la primera parte de este informe señalamos que en la investigación sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura en prácticas educativas centradas en la lectura y producción de escrituras a partir de libros de literatura infantil estaban ausentes al menos dos factores que consideramos necesarios para comprender el valor potencial de las actividades de alfabetización centradas en textos literarios. Estos factores son, por una parte, el carácter literario y material de los textos que se leen, sobre los que se habla y a partir de los cuales se escribe en el aula, y, por otra parte, los procedimientos de apropiación del lenguaje a los que da lugar la condición de reescritura de textos.

A la luz de los resultados obtenidos consideramos un acierto haber optado por estos factores explicativos. En primer lugar, considerar la materialidad y la literariedad propia de los textos en los libros de literatura infantil nos permitió observar y comprender muchas de las oportunidades de aprendizaje sobre el lenguaje y la escritura que se crean en torno a la lectura, comentario y escritura de textos a partir de estos libros. Consideramos una contribución importante de la presente investigación señalar que estas propiedades ayudan de diversas maneras a hacer *visible* el lenguaje que se escribe y la escritura de textos. La materialidad y literariedad propia de los libros de literatura infantil puede contribuir al proceso de tornar el lenguaje opaco, observable, citable, y, en este sentido, ayudar a las actividades de análisis y conceptualización propias del proceso de enseñanza y aprendizaje de lo escrito.

En segundo lugar, el análisis de la condición específica de producción de textos estudiada en esta investigación, nos permitió seguir avanzando en la comprensión de los modos en que dicha condición promueve el aprendizaje. Encontramos que la actividad de (re)escribir textos procedentes de una fuente definida da lugar al recurso por parte del niño a diversos procedimientos de reproducción del lenguaje que oscilan entre la citación y la paráfrasis y que estudios psicolingüísticos recientes los identifican como potentes mecanismos de apropiación del lenguaje.

En conjunto estas opciones teóricas nos han permitido, por una parte, responder a la naturaleza específica de los textos (fuente) y sus soportes, no considerarlos material neutro, y, en el mismo sentido, no considerar a la actividad de (re)escritura exclusivamente como una actividad más de producción, también neutra. Estos aspectos estaban ausentes de la comprensión de los textos que escriben los niños cuando (re)escriben y estaban ausentes de la investigación sobre las prácticas de alfabetización



en torno a los textos literarios. Por esto mismo, creemos que se trata de un marco explicativo que debe seguir siendo explorado y contrastado.

En relación a nuestro abordaje empírico –estudio de intervención, longitudinal, basado en el análisis de un corpus lingüístico– consideramos que nos permitió ofrecer numerosas evidencias sobre las consecuencias de optar por la (re)escritura de textos procedentes de la lectura y comentario de libros de literatura infantil, durante los primeros años de Educación Primaria. Sin embargo, se trató de un diseño complejo con aciertos y limitaciones que merecen ser consideradas.

En primer lugar tenemos que señalar que este proyecto fue viable en la medida en que pudimos contar con una escuela y una maestra dispuesta a innovar en sus prácticas de enseñanza y a documentar su intervención educativa durante un período extenso de tiempo. El contraste de la hipótesis central del estudio requería la observación sistemática del aprendizaje en unas condiciones educativas determinadas y tuvimos la oportunidad de crear dichas condiciones educativas a través de un proyecto de innovación educativa.

Este proyecto sirvió de marco general para orientar la actuación de la maestra, responsable última de la enseñanza. En este sentido tenemos que señalar que aunque definimos nuestro trabajo como un estudio con diseño de intervención, no llevamos a cabo un estudio experimental, de control de variables por parte de los investigadores. La intervención se realizó a través del desarrollo (y consolidación) de un proyecto de innovación educativa en el que propusimos una serie de prácticas a realizar para la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. Si bien influimos a través de estas propuestas en las secuencias de enseñanza realizadas, la ejecución y decisiones finales de realización fueron tomadas por la maestra.

De esta manera, aunque nuestros datos responden a una intervención educativa particular descrita en términos generales como *(re)escritura de textos a partir de la lectura y comentario de libros de literatura infantil*, un número amplio de variaciones caracterizó el desarrollo de las secuencias educativas finalmente realizadas a lo largo de los tres años de observación. La diversidad de procedimientos de recogida de datos con los que contamos nos permitió documentar dichas variaciones e interpretar de una forma diferenciada los resultados de aprendizaje obtenidos. No obstante, esta condición también hizo más compleja la tarea de interpretación.

En cuanto al carácter longitudinal de nuestra investigación valoramos como un acierto la opción por compilar numerosas y diversas respuestas de los aprendices en el proceso de aprendizaje. De este modo, contamos con información valiosa para caracterizar la dimensión evolutiva de muchos de los logros relacionados con el aprendizaje de la escritura de textos y con la construcción de conocimientos sobre el lenguaje y su escritura. En particular, la posibilidad de registrar las respuestas de los mismos aprendices a la misma tarea durante un período extenso nos permitió observar cómo se configuran tendencias en relación a ciertos dominios. Son buenos ejemplos los resultados relativos a la vinculación inicial de la escritura de signos de puntuación a la escritura de segmentos en discurso directo. Si bien, al igual que en otras investigaciones del área, se confirma la correlación entre un aspecto y otro, también fue posible observar cómo los logros obtenidos en relación a la incorporación de convenciones en los textos se mantuvieron independientemente de la presencia de segmentos en discurso directo. Esta observación no hubiera sido posible sin un trabajo longitudinal y de obtención de diversas muestras sobre un mismo tipo de textos. Otro resultado importante vinculado con el carácter longitudinal del estudio fue la observación de la construcción de una *tendencia hacia la literalidad*. Configurar el desempeño de los niños en este sentido también resultó de la observación sistemática a través de un período importante de tiempo.

Entre las limitaciones del carácter longitudinal de nuestra investigación estuvo la pérdida de participantes. Se trata de uno de los riesgos de este tipo de diseños (desventaja conocida como *sample mortality*). En nuestro trabajo a partir del tercer año ya no contamos con la participación de tres de los alumnos del grupo; además, durante el desarrollo del curso escolar en ocasiones no obtuvimos las producciones de ciertos alumnos debido a la falta de asistencia. Estas circunstancias configuraron el corpus de un modo particular: con una concentración mayor de datos en Segundo de Primaria.

Finalmente, comentaremos algunos aspectos relacionados con la opción por la metodología de estudio basada en la conformación y uso de las herramientas informáticas propias del análisis de corpus lingüísticos. En primer lugar, en cuanto a la conformación de un extenso corpus de escrituras (y de documentar las condiciones en que se produjeron dichas escrituras) queremos señalar que esta situación nos dio la posibilidad (y licencia) de seleccionar las muestras que mejor pudieran ajustarse a los intereses y preguntas de la investigación. Uno de los resultados que no ha merecido

comentario en este capítulo se relaciona con una de estas licencias. En el estudio de los cambios longitudinales en los indicadores de aprendizaje de la escritura de textos [Cap. 5] decidimos incluir en el análisis un texto que no respondía a la principal condición de producción objeto de estudio de la investigación (la reescritura). La posibilidad de contar con la documentación completa de las respuestas infantiles al continuo de actividades propuestas en el aula nos permitió incluir este texto producido en una condición diferente (de escritura de una historia a partir de un par de imágenes desencadenantes) y los resultados fueron valiosos.

La comparación mostró que los logros sobre la escritura de textos construidos por este grupo de alumnos no se restringían exclusivamente a la condición de (re)escritura de textos fuente definidos. Este resultado puede tener especial valor en la justificación de la opción por la actividad de (re)escribir a partir de modelos en la Educación Primaria.

En segundo lugar, en cuanto al uso de las herramientas informáticas propias del análisis de corpus lingüísticos señalar que dentro del rango de posibilidades de análisis informático optamos por uno basado en la identificación y contraste de la unidad palabra (en este sentido no estudiamos otros indicadores –sintácticos, gráficos, discursivos– que también habrían podido caracterizar el corpus y ofrecer información sobre la trayectoria de aprendizaje realizada por los alumnos). La elección realizada nos permitió analizar exhaustivamente los textos, palabra a palabra, y realizar comparaciones que de otro modo hubieran resultado poco viables.

En particular, consideramos que el estudio de similaridad, de contraste entre textos fuente y las reescrituras infantiles, ofrece datos novedosos e interesantes para la investigación sobre los efectos de las prácticas de alfabetización centradas en textos literarios. Tanto la identificación y estudio de las palabras (FC) procedentes literalmente del texto de referencia como de las palabras (FNC) que no se correspondían literalmente con ningún elemento verbal del mismo mostró que es posible caracterizar las *fuentes* de las apropiaciones que realizan los alumnos. En este sentido, la opción metodológica por el uso de los recursos de análisis que ofrece la lingüística computacional constituye un acierto a seguir siendo explotado en indagaciones posteriores.



### **El aprendizaje inicial de la escritura de textos como (re)escritura**

El corpus de escrituras conformado en el desarrollo de la presente investigación está disponible para nuevos intentos de descripción y análisis. Algunas de estas nuevas empresas se exhiben en [www.aprendretextos.com](http://www.aprendretextos.com), proyecto de difusión de resultados de investigación en el área de alfabetización inicial liderado por la Dra. Ana Teberosky.

## REFERENCIAS

---



- Adam, J. & Lorda, C. U. (1999). *Lingüística de los textos narrativos*. Barcelona: Ariel.
- Alvarado, M. & Silvestri, A. (2003). Introducción. La composición escrita: procesos y enseñanza. *Cultura y Educación*, 15(1), 7-16.
- American Speech-Language-Hearing Association. (2001). Roles and responsibilities of speech-language pathologists with respect to reading and writing in children and adolescents [Guidelines]. Disponible en [www.asha.org/policy](http://www.asha.org/policy)
- Anthony, L. (2007). AntConc 3.2.1w (Windows) [Programa informático]. Disponible en <http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/software.html>
- Astington, J. (1993). *El descubrimiento infantil de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Astington, J. & Olson, D. (1990). Metacognitive and metalinguistic language: Learning to talk about thought. *Applied Psychology: An International Review*, 39(1), 77-87.
- Attridge, D. (1989). Conferencia de clausura: un examen retrospectivo de la relación entre lingüística y poética. En N. Fabb, D. Attridge, A. Durant & C. McCabe. (Eds.), *La lingüística de la escritura: debates entre lengua y literatura* (pp. 25-40). Madrid: Visor. (Versión original publicada en 1987)
- Aukrust, V. G. (2001). Talk-focused talk in preschools-culturally formed socialization for talk? *First Language*, 21, 57-82.
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words: The William James lectures delivered at Harvard University in 1955*. Cambridge: Harvard University Press.
- Ayra, P., Martens, P., Wilson, G. P., Altwerger, B., Jin, L., Laster, B. & Lang, D. (2005). Reclaiming literacy instruction: Evidence in support of literature-based programs. *Language Arts*, 83(1), 63-72.
- Berninger, V. (1999). Coordinating transcription and text generation in working memory during composing: Automatic and constructive processes. *Learning Disability Quarterly*, 22, 99-112.

- Berninger, V. & Swanson, H.L. (1994). Modifying Flower and Hayes' model of skilled writing to explain beginning and developing writing. En E. Butterfield (Ed.), *Children's writing: Toward a process theory of development of skilled writing* (pp. 57- 81). Greenwich, CT: JAI Press.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bessonat, D. (2000). Deux ou trois choses que je sais de la réécriture. *Pratiques*, 105/106, 5-22.
- Biber, D., Conrad, S. & Reppen, R. (1998). *Corpus linguistics: Investigating language structure and use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bilger, M. (2000). *Corpus: Méthodologie et applications linguistiques*. Paris: H. Champion.
- Blanche-Benveniste, C. (1982). La escritura del lenguaje dominguero. En E. Ferreiro, & M. Gómez (Eds.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 247-270). México: Siglo XXI, S.A.
- Blanche-Benveniste, C. (1991). Le citazioni nell'orale e nello scritto. En M. Orsolini & C. Pontecorvo (Eds.), *La costruzione del testo scritto nei bambini* (pp. 260-273). Firenze: La Nuova Italia.
- Blanche-Benveniste, C. (1998). *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Blanche-Benveniste, C. (2008). Les unités de la langue écrite et de la langue parlée. En M. Bilger (Ed.), *Données orales. Les enjeux de la transcription. Cahiers de l'Université de Perpignan, n° 37*, (pp. 192-217). Perpignan: Presses Universitaires de Perpignan.
- Bonnet, C. (2000). Lire des textes d'élèves: une approche longitudinale centrée sur les qualités des textes. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 33, 171-181.



- Boyd, B. (2009). *On the origin of stories: Evolution, cognition, and fiction*. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press.
- Bruner, J. S. & Watson, R. (1983). *Child's talk: Learning to use language*. New York: Norton.
- Bus, A., van Ljzendoorn, M. & Pellegrini, A. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65(1), 1-21.
- Calsamiglia, H. & Tuson, A. (1999). *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso* (2ª, act ed.). Barcelona: Ariel.
- Camacho, M. (2005). La repetición como procedimiento reformulador en el discurso oral. En M. Casado, R. González & Ó. Loureda (Eds.), *Estudios sobre lo metalingüístico (en español)*. Frankfurt: Peter Lang.
- Casado Velarde, M. (1988). Lingüística del texto y marcadores del discurso. En M. Martín & E. Montolío (Eds.), *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis* (pp. 55-70). Madrid: Arco Libros.
- Casado Velarde, M. (1993). *Introducción a la gramática del texto del español*. Madrid: Arco/Libros.
- Castells, N. (2006). *Aprenentatge de la lectura inicial: Una aproximació als coneixements dels infants i a les estratègies d'ensenyament*. Tesis Doctoral. Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Cavallo, G. & Chartier, R. (2001). Introducción. En G. Cavallo & R. Chartier (Eds.), *Historia de la lectura en el mundo occidental* (pp.15-63). Madrid: Santillana Taurus.
- Chartier, R. (1992). Les formes produisent du sens. *Voies Livres: Pratiques et Apprentissage de l'écrit*, 58,1-11.
- Chartier, R. (1994). *El orden de los libros: lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII*. Barcelona: Gedisa.

- Chartier, R. (2005). Prólogo. Un humanista entre dos mundos: Don McKenzie. En D. F. McKenzie. *Bibliografía y sociología de los textos* (pp. 5-18). Madrid: Ediciones Akal, S.A.
- Chartier, R. & Rodríguez de las Heras, A. (2001). El futuro del libro y el libro del futuro. Una conversación entre Roger Chartier y Antonio Rodríguez de las Heras. *LITTERAE, Cuadernos sobre Cultura Escrita, I*, 11-40.
- Clay, M. (1987). *Writing begins at home: Preparing children for writing before they go to school*. Auckland, New Zealand: Heinemann.
- Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario: Narrativa infantil y juvenil actual*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Colomer, T. (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis Educación.
- Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción del sentido. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura, 22*(4), 2-19.
- Colomer, T. (Ed.). (2002). *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Coseriu, E., Loureda Lamas, Ó., & Kabatek, J. (2006). *Lenguaje y discurso*. Pamplona: Eunsa.
- Cronin, V. (2002). The syntagmatic-paradigmatic shift and reading development. *Journal of Child Language, 29*, 189-204.
- Cuenca, M.J. (2006). *La connexió i els connectors. Perspectiva oracional i textual*. Vic: Eumo.
- Cupchik, G., Oatley, K., & Vorderer, P. (1998). Emotional effects of reading excerpts from short stories by Jayme Joyce. *Poetics, 25*, 363-377.

- Dahl, K. & Freppon, P. (1995). A comparison of innercity children's interpretations of reading and writing instruction in the early grades in skills-based and whole language classrooms. *Reading Research Quarterly*, 30(1), 50-74.
- Daunay, B. (2004). Apprentissage du discours indirect libre et écriture d'invention. *Pratiques*, 122-124, 213-248.
- Dixon, P., Bortolussi, M., Twilley, L. C. & Leung, A. (1993). Literary processing and interpretation: Towards empirical foundations. *Poetics*, 22, 5-33.
- Dormoy, D. (2000). De la réécriture comme mode d'écriture de textes ou apprendre à écrire en réécrivant. *Le Français aujourd'hui*, 144, 53-61.
- Dresang, E. & McClelland, K. (1999). Radical change: Digital age, literature and learning. *Theory into practice*, 38 (3), 160- 167.
- Ely, R. (2005). Language and literacy in the school years. En J. B. Gleason (Ed.), *The development of language* (pp. 395-443). Boston: Pearson.
- Ely, R., Gleason, J. B., MacGibbon, A. & Zaretsky, E. (2001). Attention to language: Lessons learned at the dinner table. *Social Development*, 10(3), 355-373.
- Ely, R., Gleason, J. B., Narismhan, B. & McCabe, A. (1995). Family talk about talk: Mothers lead the way. *Discourse Processes*, 19, 201-218.
- Espin, C., Shin, J., Deno, S., Skare, S., Robinson, S. & Benner, B. (2000). Identifying indicators of written expression proficiency for middle school students. *The Journal of Special Education*, 34(3), 140-153.
- Espinal, M.T. (2004). *Diccionari de sinònims de frases fetes*. Bellaterra/ Valencia: Universitat Autònoma de Barcelona; Publicacions de la Universitat de València.
- Fabb, N. (2001). Language and literature. En Neil J. Smelser & Paul B. Baltes (Eds.), *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (pp. 8292-8297). Oxford: Pergamon.

- Fabre, C. (1989). Les débuts de la ponctuation au C.P. *Études de Linguistique Appliquée*, 73, 59-70.
- Fabre-Cols, C. (2000). De la situation de production à l'interprétation du texte. En C. Fabre-Cols (Ed.), *Apprendre à lire des textes d'enfants* (pp. 19-56). Bruselas: DeBoeck-Ducolot.
- Fayol, M. (1986). Les connecteurs dans les récits écrits. Étude chez l'enfant de 6 à 10 ans. *Pratiques*, 49, 101-113.
- Fayol, M. (1989). Une approche psycholinguistique de la ponctuation étude en production et compréhension. *Langue Française*, 81, 21-39.
- Fayol, M. & Leté, B. (1987). Ponctuation et connecteurs: une approche textuelle et génétique. *European Journal of Psychology of Education*, 2, 57-71.
- Fayol, M. (1997). On acquiring and using punctuation. A study of written French. En J. Costermans & M. Fayol (Eds.), *Processing interclausal relationships. Studies in the production and comprehension of text* (pp. 157-178). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ferreiro, E. (1991). L'uso della punteggiatura nella scrittura di storie di bambini di seconda e di terza elementare. En M. Orsolini & C. Pontecorvo (Eds.), *La costruzione del testo scritto nei bambini* (pp. 233-258). Firenze: La Nuova Italia.
- Ferreiro, E. (1996). Los límites del discurso: puntuación y organización textual. En E. Ferreiro, C. Pontecorvo, N. Ribeiro-Moreira & I. García-Hidalgo (Eds.), *Caperucita Roja aprende a escribir. Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas* (pp. 129-161). Barcelona: Gedisa.
- Ferreiro, E. (2001). Acerca de las no previstas pero lamentables consecuencias de pensar sólo en la lectura y olvidar la escritura cuando se puede formar al lector. Ponencia presentada en el *Seminario Internacional ¿Qué y por qué están leyendo los niños y jóvenes de hoy?* Feria Internacional de Libro Infantil y Juvenil de la ciudad de México. En T. Colomer, E. Ferreiro, & F. Garrido. *Lecturas sobre*

- lecturas/3* (pp. 31-37). México, D.F.: CONACULTA, Dirección General de Publicaciones.
- Ferreiro, E. (2002). Escritura y oralidad: unidades, niveles de análisis y conciencia metalingüística. En E. Ferreiro (Ed.), *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura* (pp. 151-172). Barcelona: Gedisa.
- Ferreiro, E. & Pontecorvo, C. (1996). Los límites entre las palabras. En E. Ferreiro, C. Pontecorvo, N. Ribeiro-Moreira & I. García-Hidalgo (Eds.), *Caperucita Roja aprende a escribir. Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas* (pp. 45-73). Barcelona: Gedisa.
- Ferreiro, E. & Pontecorvo, C. (1996). Lengua escrita e investigación comparativa. En E. Ferreiro, C. Pontecorvo, N. Ribeiro-Moreira & I. García-Hidalgo (Eds.), *Caperucita Roja aprende a escribir. Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas* (pp. 17-44). Barcelona: Gedisa.
- Ferreiro, E., & Pontecorvo, C. (1999). Managing the written text: The beginning of punctuation in children's writing. *Learning and Instruction*, 9(6), 543-564.
- Ferreiro, E., Pontecorvo, C., Ribeiro-Moreira, N. & García-Hidalgo, I. (1996). *Caperucita Roja aprende a escribir. Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas*. Barcelona: Gedisa.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI Editores.
- Ferreiro, E. & Zucchermaglio, (1996). Children's use of punctuation marks: The case of 'quoted speech'. En C. Pontecorvo, M. Orsolini, B. Burge & L. Resnik (Eds.), *Children's early text construction* (pp. 177-205). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fisher, C. & Hiebert, E. (1990). Characteristics of tasks in two approaches to literacy instruction. *The Elementary School Journal*, 91(1), 3-18.
- Flower, L. & Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.

- Frenk, M. (1997). *Entre la voz y el silencio*. Alcalá de Henares: Centro de Estudios Cervantinos.
- Gadet, F. (1996). Une distinction bien fragile: oral/écrit. *Tranel*, 25, 13-27.
- Gadet, F. (2007). *La variation sociale en français*. Paris: Ophrys.
- Gambrell, L. (1985). The effects of retelling upon reading comprehension and recall of test information. *The Journal of Educational Research*, 78(4), 216.
- Gambrell, L. (1991). Retelling and the reading comprehension of proficient and less proficient readers. *The Journal of Educational Research*, 84(6), 356.
- Garcés, M. (2005). Reformulación y marcadores de reformulación. En M. Casado, R. González & Ó. Loureda (Eds.), *Estudios sobre lo metalingüístico (en español)*. Frankfurt: Peter Lang.
- Genette, G. (1982). *Palimpsestes: La littérature au second degré*. Paris: Éditions du Seuil.
- Goelman, H. (1996). Literate apprenticeship and oral discourse. En K. Reeder, J. Shapiro, R. Watson & H. Goelman (Eds.), *Literate apprenticeships: The emergence of language literacy in the preschool years* (pp. 101-118). Norwood, NJ: Ablex.
- Goody, J. (1987). *The interface between the written and the oral*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Greenhalgh, K. & Strong, C. (2001). Literate language features in spoken narratives of children with typical language and children with language impairments. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 32, 114-125.
- Hakemulder, J. (2004). Foregrounding and its effects on readers' perception. *Discourse Processes*, 38(2): 193-218.
- Halliday, M. A. K. (1985). *An introduction to functional grammar*. London: Arnold.

- Hanauer, D. (1996). Integration of phonetic and graphic features in poetic text categorization judgments. *Poetics*, 23(5), 363-380.
- Hanauer, D. (1998). The genre-specific hypothesis of reading: Reading poetry and encyclopedic items. *Poetics*, 26(2), 63-80.
- Hearne, B. (1992). Patterns of sound, sight, and story: From literature to literacy. *The Lion and the Unicorn*, 16(1), 17-42.
- Heath, B. (1983). *Ways with words*. New York: Cambridge University Press.
- Houdart-Merot, V. (2004). *Réécriture & écriture d'invention au lycée*. Paris: Hachette éducation.
- International Reading Association and National Association for the Education of Young Children. (1998). *Learning to read and write: Developmentally appropriate practices for young children: A joint position statement of the International Reading Association and the National Association for the Education of Young Children*. Newark, DE: International Reading Association.
- Jakobson, R. (1960). Closing statement: Linguistics and poetics. En T. Sebeok (Ed.), *Style in Language* (pp. 350-377). Cambridge, MA: MIT Press
- Kneepkens, E. & Zwaan, R. (1994). Emotions and literary text comprehension. *Poetics*, 23, 125-138.
- Lancia, P. (1997). Literary borrowing: The effects of literature on children's writing. *The Reading Teacher*, 50(6), 470-475.
- Lehman, B. (2009). Children's literature in a testing time. *Language Arts*, 86(3), 196-200.
- Llamas, E. (2001). La construction visuelle de la parole dans le livre médiéval. *Diogenes*, 196, 40-51.
- Long, D. & Graesser, A. C. (1991). Differences between oral and literary discourse: The effects of pragmatic information on recognition memory. En E. Ibsch, D. Schram,

& G. Steen (Eds.), *Empirical studies of literature: Proceedings of the Second IGEL Conference, Amsterdam 1989* (pp. 105–109). Amsterdam & Atlanta, GA: Rodopi.

Loureda Lamas, Ó. (2003). *Introducción a la tipología textual*. Madrid: Arco/Libros.

Loureda Lamas, Ó. (2006). Fundamentos de una lingüística del texto real y funcional. En E. Coseriu & Ó. Loureda Lamas. *Lenguaje y discurso* (pp. 127-151). Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.

Manguel, A. (1998). *Una historia de la lectura*. Madrid: Alianza.

Marnette, S. (2006). La signalisation du discours rapporté en français médiéval. *Langue Française, 149*, 31-47.

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.

Martinot, C. (2006). Comment une pratique langagière naturelle peut être sollicitée dans l'apprentissage? Acquisition du lexique en contexte scolaire. *Mélanges, 29*, 29-39.

Martinot, C. & Ibrahim, A. H. (2003). *La reformulation: Un principe universel d'acquisition*. Paris: Kimé.

Mayoral, J. A. (1994). *Figuras retóricas*. Madrid: Síntesis.

McCallum, R. (1999). Very advanced texts: Metafictions and experimental works. En P. Hunt (Ed.), *Understanding children's literature* (pp. 138-150). Londres: Routledge.

McCutchen, D. (2006). Cognitive factors in the development of children's writing. En C. A. MacArthur, S., Graham & J., Fitzgerald. *Handbook of writing research* (pp. 115-130). New York: Guilford Press.



- McKenzie, D. F. (1986). *Bibliography and the sociology of texts*. London: British library.
- Meek, M. (1988). *How texts teach what readers learn*. Stroud: Thimble Press.
- Miall, D. S. (2001). Sounds of contrast: An empirical approach to phonemic iconicity. *Poetics*, 29(1), 55-70.
- Miall, D. S. (2003). Literary discourse. En A. C. Graesser, M. A. Gernsbacher & S. R. Goldman (Eds.), *Handbook of discourse processes* (pp. 550). Mahwah, N.J.; London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Miall, D. S. & Kuiken, D. (1994). Foregrounding, defamiliarization, and affect: Response to literary stories. *Poetics*, 22(5), 389-407.
- Miall, D. S. & Kuiken, D. (1998). The form of reading: Empirical studies of literariness. *Poetics*, 25, 326-341.
- Miall, D. S. & Kuiken, D. (1999). What is literariness? Three components of literary reading. *Discourse Processes*, 28(2), 121-138.
- Morrison, K. (1995). Fijación del texto: la institucionalización del conocimiento en formas históricas y filosóficas de la argumentación. En J. Bottéro (Ed.), *Cultura, pensamiento, escritura* (pp. 133-187). Barcelona: Gedisa. (Versión original publicada en 1987)
- Morrow, L. M. (1985). Retelling stories: A strategy for improving young children's comprehension, concept of story structure, and oral language complexity. *The Elementary School Journal*, 85(5), 647-661.
- Morrow, L. M. (1992). The impact of a literature-based program on literacy achievement, use of literature, and attitudes of children from minority backgrounds. *Reading Research Quarterly*, 27(3), 250.
- Morrow, L. M. (1997). *Literacy development in the early years*. Needhan Heights, MA: Ally & Bacon.

- Morrow, L. M. & Gambrell, L. (2000). Literature-based reading instruction. En M. Kamil, P. Mosenthal, D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 563-586). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Morrow, L., Pressley, M., Smith, J. K. & Smith, M.S. (1997). The effect of a literature-based program integrated into literacy and science instruction with children from diverse backgrounds. *Reading Research Quarterly*, 32(1), 54-76.
- Morrow, L. & Young, J. (1997). A family literacy program connecting school and home: Effects on attitude, motivation, and literacy achievement. *Journal of Educational Psychology*, 89(4), 736-742.
- Mukarovsky, J. (1977). Lenguaje standard y lenguaje poético. En J. Mukarovsky & J. Llovet (Ed.). *Escritos de estética y semiótica del arte* (pp. 314-333). Barcelona: Gustavo Gili. (Versión original publicada en 1932)
- National Council of Teachers of English. (2004). *On Reading, Learning to Read, and Effective Reading Instruction: An Overview of What We Know and How We Know It [Guideline]*. Disponible en <http://www.ncte.org/positions/statements>
- Nelson, N. W. & van Meter, A. (2007). Measuring written language ability in narrative samples. *Reading & Writing Quarterly*, 23, 287-309.
- Nikolajeva, M. & Scott, C. (2001). *How picturebooks works*. Nueva York: Garland Publishing.
- Oakes, M. (1998). *Statistics for corpus linguistics*. Edinburgh: Edinburg University Press.
- Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel*. Barcelona: Gedisa. (Versión original publicada en 1994)
- Olson, D. (1996). Towards a psychology of literacy: On the relations between speech and writing. *Cognition*, 60, 83-104.
- Olson, D. (2001). What writing is. *Pragmatics and Cognition*, 9(2), 239-258.

- Olson, D. (2009a). A theory of reading/writing: From literacy to literature. *Writing Systems Research*, 1(1), 51-64.
- Olson, D. (2009b) Language, literacy and mind: The Literacy Hypothesis. *PSYKHE*, 18, 3-9.
- Olson, D. & Astington, J. (1990). Talking about text: How literacy contributes to thought. *Journal of Pragmatics*, 14, 705-721.
- Olson, D. & Astington, J. (1993). Thinking about thinking: Learning how to take statements and hold beliefs. *Educational Psychologist*, 28(1), 7-23.
- Pappas, C. & Brown, E. (1987a). Learning to read by reading: Learning how to extend the functional potential of language. *Research in the Teaching of English*, 21(2), 160-177.
- Pappas, C. & Browne, E. (1987b). Young children learning story discourse: Three case studies. *The Elementary School Journal*, 87(4), 455-466.
- Pappas, C. & Varelas, M. (2009). Multimodal books in science-literacy units: Language and visual images for meaning making. *Language Arts*, 86 (3), 201- 211.
- Paquette, K. R. (2007). Encouraging primary students' writing through children's literature. *Early Childhood Education Journal*, 35(2), 155-165.
- Parkes, M. B. (1992). *Pause and effect: An introduction to the history of punctuation in the west*. Cambridge: Scolar Press.
- Parkes, M. (2001). La alta edad media. En G. Cavallo & R. Chartier (Eds.), *Historia de la lectura en el mundo occidental* (pp.153-177). Madrid: Santillana Taurus
- Pascucci, M. (1996). Literacy in first grade: Traditional and experimental situations. En C. Pontecorvo, M. Orsolini, B. Burge & L. Resnick (Eds.), *Children's early text construction* (pp. 287-302). Mahwah N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Phillips, L. M. (1986). *Using children's literature to foster written language development*. St. John's, Newfoundland: Institute for Educational Research and

Development, Memorial University of Newfoundland, Canada. (ERIC Document  
Reproduction Service N° ED276027)

Pontecorvo, C. (2002). Las prácticas de alfabetización escolar: ¿es aún válido el "hablar bien para escribir bien"? En E. Ferreiro (Ed.), *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura* (pp. 133-150). Barcelona: Editorial Gedisa.

Pontecorvo, C. & Ferreiro, E. (1996). Lengua escrita e investigación comparativa. En E. Ferreiro, C. Pontecorvo, N. Ribeiro-Moreira & I. García-Hidalgo (Eds.), *Caperucita Roja aprende a escribir. Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas* (pp.17-42). Barcelona: Gedisa.

Pontecorvo, C. & Orsolini, M. (1996). Writing and written language in children's development. En C. Pontecorvo, M. Orsolini, B. Burge & L. Resnick (Eds.), *Children's early text construction* (pp. 3-23). Mahwah N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Pontecorvo, C. & Morani, R. (1996). Looking for stylistic features in children composing stories: Products and process. En C. Pontecorvo, M. Orsolini, B. Burge & L. Resnick (Eds.), *Children's early text construction* (pp. 229-258). Mahwah N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Pozuelo Yvancos, J. M. (1988). *La teoría del lenguaje literario*. Madrid: Cátedra.

Pressley, M., Wharton-McDonald, R., Allington, R., Collins, C., Morrow, L., Tracey, D., ... Woo, D. (2001). A study of effective first-grade literacy instruction. *Scientific Studies of Reading*, 5(1), 35-58.

Procházková, P. & Ramírez, T. (2006). *Fundamentos de la lingüística del corpus. Concepción de los corpus y métodos de investigación con corpus*. Disponible en <http://www.prochazkova.de/>

Puranik, C., Lombardino, L. & Altmann, L. (2007). Writing through retellings: an exploratory study of language-impaired and dyslexic populations. *Reading and Writing*, 20, 251-272.

- Puranik, C., Lombardino, L. & Altmann, L. (2008). Assessing the microstructure of written language using a retelling paradigm. *American Journal of Speech-Language Pathology, 17*, 107-120.
- Purcell-Gates, V., McIntyre, E. & Freppon, P. (1995). Learning written storybook language in school: A comparison of low-SES children in skills-based and whole language classrooms. *American Educational Research Journal, 32*(3), 659-685.
- Raspall, J. & Martí, J. (1992). *Diccionari de locucions i frases fetes*. Barcelona: Edicions 62.
- Reyes, G. (2002). *Metapragmática: lenguaje sobre lenguaje, ficciones, figuras*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Ruiz, L. (2001). *Las locuciones en el español actual*. Madrid: Arco Libros, S.L.
- Scarborough, H. & Dobrich, W. (1994). On the efficacy of reading to preschoolers. *Developmental Review, 14*, 245-302.
- Scientific Software Development GmbH (2002-2011). *ATLAS.ti* [Programa informático]. Información disponible en [www.atlasti.com](http://www.atlasti.com)
- Scott, C. & Windsor, J. (2000). General language performance measures in spoken and written narrative and expository discourse of school-age children with language learning disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 43*(6), 1322-1336.
- 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, 29*(4), 6-19.
- Sepúlveda, A. & Teberosky, A. (2011a). El lenguaje en primer plano en la literatura infantil para la enseñanza y el aprendizaje inicial del lenguaje escrito. *Cultura y Educación, 26*(1), 23-42.
- Sepúlveda, A. & Teberosky, A. (2011b). Leer y reescribir libros de literatura infantil: actividades para la apropiación de la lengua de acogida y su escritura. *Actas del*

*Simposio Internacional La literatura que acoge: infancia, inmigración y lectura.*

Organizado por el Grupo de Investigación de Literatura Infantil y Juvenil y Educación Literaria del Departamento de Didáctica de la Lengua, de la Literatura y de las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Sigel, U. & McGillicuddy-Delisi, A. (1984). Parents as teachers of their children: A distancing behavior model. En A. Pellegrini, & T. Yawkey (Eds.), *The development of oral and written language in social contexts* (pp. 71-94). Norwood, NJ: Ablex.

Silva-Díaz, M. C. (2005). *Libros que enseñan a leer: álbumes metaficticiales y conocimiento literario*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona., Barcelona.

Sinclair, J. (1991). *Corpus, concordance, collocation*. Oxford: Oxford University Press

Sklövski, V. (1991). El arte como artificio. En T. Todorov (Ed.), *Teoría de la literatura de los formalistas rusos* (pp. 55-70). México D.F.: Siglo XXI (6ª ed.) (Versión original 1925)

Snow, C. E. & Goldfield, B. A. (1983). Turn the page please: situation-specific language acquisition. *Journal of Child Language*, 10, 51-570.

Snow, C., Burns, M. & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington D.C.: National Academy Press.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: ICE/GRAO.

Solé, I. (1995). El placer de leer. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 16(3), 2-8.

Sopcak, P. (2007). Creation from nothing?: A foregrounding study of James Joyce's drafts for Ulysses. *Language and Literature*, 16 (2), 183-196.

Sorsby, A. & Martlew, M. (1991). Representational demands in mother's talk to preschool children in two contexts: Picture book reading and a modeling task. *Journal of Child Language*, 18, 373-395.

- Sulzby, E. (1985). Children's Emergent Reading of Favorite Storybooks: A Developmental Study. *Reading Research Quarterly*, 20(4), 458-481.
- Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école*. Paris: Hatier.
- Teale, W.H. & Sulzby, E. (1986). Emergent literacy: A perspective for examining how young children become writers and readers. En W.H. Teale & E. Sulzby, (Eds.), *Emergent literacy: Writing and reading*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Teberosky, A. (1988). La dictée et la rédaction de contes entre enfants du même age. *European Journal of Psychology of Education*, 3(4), 399-414.
- Teberosky, A. (1989). La escritura de textos narrativos. *Infancia y Aprendizaje*, 46, 17-35.
- Teberosky, A. (1990). Re-escribiendo noticias: una aproximación a los textos de niños y adultos en proceso de alfabetización. *Anuario de Psicología*, 47(4), 43-63.
- Teberosky, A. (1992). Reescribiendo textos: Producción de adultas poco escolarizadas. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 107-124.
- Teberosky, A. (1993). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: Horsori.
- Teberosky, A. (1995). ¿Para qué aprender a escribir? En A. Teberosky & L. Tolchinsky (Eds.). *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires: Santillana.
- Teberosky, A. (2001). *Proposta constructivista per aprendre a llegir i a escriure*. Barcelona: Vicens Vives.
- Teberosky, A. (2011a). Programar a leitura e a escrita: os textos, as actividades, a criança e os professores. *Da investigação às Práticas*, 1(1), 6-23.
- Teberosky, A. (2011b). Desde la literatura al aprendizaje del lenguaje y su escritura. *Actas del Simposio Internacional La literatura que acoge: infancia, inmigración y lectura*. Organizado por el Grupo de Investigación de Literatura Infantil y Juvenil y

Educación Literaria del Departamento de Didáctica de la Lengua, de la Literatura y de las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona.

- Teberosky, A. & Ribera, N. (2003). Contextos de alfabetización en el aula. En A. Teberosky & M. Soler (Eds.), *Contextos de alfabetización inicial* (pp. 65-82). Barcelona: Horsori.
- Teberosky, A. & Sepúlveda, A. (2008). La literatura en la alfabetización inicial. *Actas V Congreso Internacional de Psicología y Educación: Los retos del futuro* (pp. 990-996). Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Teberosky, A. & Sepúlveda, A. (2009). El texto en la alfabetización inicial. *Infancia y Aprendizaje*, 32(2), 199-218.
- Teberosky, A., Sepúlveda, A., Martret, G., & Fernández de Viana, A. (2007). Innovación educativa en la lectura con población de origen inmigrante a través de textos narrativos. Procesos metalingüísticos y metacognitivos. En Centro de Investigación y Documentación Educativa (Ed.), *Premios nacionales de investigación e innovación educativa 2006* (pp. 284-320). Madrid: Gobierno de España; Centro de Investigación y Documentación Educativa; Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Teberosky, A. & Soler, A. (Eds.). (2003). *Contextos de alfabetización inicial*. Barcelona: Horsori.
- Tolchinsky, L. (1990). La reproducción de relatos en niños entre cinco y siete años: organización sintáctica y funciones narrativas. *Anuario de Psicología*, 47(4), 65-88.
- Tolchinsky, L. (1992). Calidad narrativa y contexto escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 83-105.
- Torrance, N. & Olson, D. (1987). Development of the metalanguage and the acquisition of literacy: A progress report. *Interchange*, 18 (1-2), 136-146.
- Tytler, R. (2009). Longitudinal studies into science learning: Methodological issues. En M. Schelley, L. Yore & B. Hand (Eds.), *Quality research in literacy and science*



- education. International perspectives and gold standards* (pp. 83-105). London: Springer.
- van der Linden, S. (2006). *Lire l'album*. Le Puy-en-Velay: L'Atelier du Poisson Soluble.
- van Dijk, T. A. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Orlando, Fla.: Academic Press.
- van Kleeck, A. (2004). Fostering preliteracy development via storybook-sharing interactions: The cultural context of mainstream family practices. En C. Stone, B. Silliman, B. Ehren & K. Apel (Eds.), *Handbook of language and literacy* (pp. 175-208). New York: Guilford.
- van Kleeck, A. & Becley-McCall, A. (2002). A comparison of mothers's individual and simultaneous book sharing preschool siblings: An exploratory study of five families. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11(2), 75-89.
- van Kleeck, A., Gillam, R., Hamilton, L. & McGrath, C. (1997). The relationship between middle-class parents' book-sharing discussion and their preschoolers's abstract language development. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 40(6), 1261-1271.
- van Peer, W. (1986). *Stylistics and psychology. Investigations of foregrounding*. Great Britain: Croom Helm.
- van Peer, W. (1990). The measurement of metre: Its cognitive and affective functions. *Poetics*, 19(3), 259-275.
- van Peer, W. (2007). Introduction to foregrounding: A state of the art. *Language and Literature*, 16(2), 99-104.
- van Peer, W., Hakemulder, J. & Zyngier, S. (2007). Lines on feeling: Foregrounding, aesthetics and meaning. *Language and Literature*, 16(2), 197-213.
- Watson, R. (1989). Literate discourse and cognitive organization: Some relations between parents' talk and 3-year-olds' thought. *Applied Psycholinguistics*, 10, 221-236.

- Watson, R. (1996). Talk about text: Literate discourse and metaliterate knowledge. En K. Reeder, J. Shapiro, R. Watson & H. Goelman (Eds.), *Literate apprenticeships: The emergence of language and literacy in the preschool years* (pp. 81-100). New Jersey: Ablex Publishing.
- Watson, R. (2002) Literacy and oral language: Implications for early literacy acquisition. En S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.). *Handbook of Early Literacy Research* (pp. 43-65). New York: The Guilford Press.
- Wells, C. G. (1981). *Learning through interaction: The study of language development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wells, C. G. (1985). *Language development in the pre-school years*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Whitehurst, G. & Lonigan, C. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872.

# ANEXOS

---



## ANEXO 1

## Base de datos del total de producciones escritas compiladas

Corpus de escrituras de Primero de Primaria (2005 - 2006)

Mes	Producciones escritas de los niños
Octubre	Elaboración de postales (Cuento <i>Estimat avi</i> )
Noviembre	Elaboración carta
Noviembre	<b>Reescritura del cuento <i>Nicky</i> (T1)</b>
Diciembre	Descripción viñetas (sentimientos de un personaje)
Enero	Lista vocabulario (sentimientos)
Enero	Explicación breve a partir del libro <i>Els sentiments d'en Félix</i>
Febrero	Lista vocabulario del cuento <i>El Gat amb botes</i>
Febrero	Lista frases hechas del cuento <i>El Gat amb botes</i>
Febrero	Reescritura del cuento <i>El Gat amb botes</i>
Marzo	<b>Reescritura del cuento <i>No, no i no!</i> (T2)</b>
Abril	Reordenar segmentos del cuento <i>La Petita Marioneta</i>
Abril	Completar la historia con marcadores discursivos
Mayo	Reescritura del cuento <i>La Petita Marioneta</i>
Mayo	Escritura colectiva del cuento <i>La princesa i la bruixa</i>
Mayo	Escritura de una explicación breve para una ilustración del cuento <i>La Granota i la forastera</i>
Mayo	Escritura de una explicación breve sobre el cambio de opinión de los personajes de <i>La Granota i la forastera</i>
Junio	Escritura en grupo de los diálogos del cuento <i>La Granota i la forastera</i>
Junio	<b>Reescritura del cuento <i>La Granota i la forastera</i> (T3)</b>
Junio	Lista de los títulos de los libros leídos durante el curso
Junio	Descripción del libro preferido del curso "Els nens recomanen"

Corpus de escrituras de Segundo de Primaria (2006 - 2007)

Mes	Producciones escritas de los niños
Octubre	Escritura libre a partir de un comienzo desencadenante
Octubre	Narración corta sobre una hada
Noviembre	Escritura de una receta a partir de la lectura del cuento <i>Sopa de Carbassa</i>
Noviembre	<b>Reescritura del cuento <i>Sopa de Carbassa</i> (T4)</b>
Diciembre	Reescritura de los diálogos del cuento <i>La granota salva als seus amics</i> en formato cómic
Diciembre	<b>Reescritura del cuento <i>La Granota salva als seus amics</i> (T5)</b>
Enero	Lista de vocabulario sobre “lobos”
Enero	Lista de frases hechas
Enero	Lista de los marcadores discursivos de tiempo del libro <i>El llop que era bo</i>
Febrero	Cuestionario “Veritat o mentida?” relacionado con la lectura del libro <i>El llop que era bo</i>
Febrero	<b>Reilustración y reescritura del cuento <i>El llop que era bo</i> (T6)</b>
Febrero	Lista convenciones del cómic
Marzo	Del cuento al cómic: Els tres porquets
Marzo	Lista “ <i>Paraules que diuen com parlen els personatges</i> ”
Abril	Poemas y juegos de palabras (rodolins)
Abril	Lista de signos de puntuación
Abril	Escritura de un final diferente para el capítulo <i>El bany</i> del libro <i>Històries de ratolins</i>
Abril	Reescritura del capítulo <i>El ratolí i els vents</i> del libro <i>Històries de ratolins</i>
Mayo	Tabla representación estructura del libro <i>Històries de ratolins</i>
Mayo	<b>Reescritura del cuento <i>El túnel</i> (T7)</b>
Junio	Escritura de un final diferente para el cuento <i>El túnel</i>
Junio	Reescritura de fábulas

## Corpus de escrituras de Tercero de Primaria (2007 - 2008)

Mes	Producciones escritas de los niños
Noviembre	Lista de vocabulario sobre “bandits”
Diciembre	<b>Reescritura del cuento <i>Els tres bandits</i> (T8)</b>
Febrero	Lista de palabras compuestas
Febrero	Lista de palabras con dígrafos
Febrero	Lista sobre las convenciones del cómic: globos, onomatopeyas, metáforas visuales, líneas cinéticas
Febrero	Descripción de personajes de cómics
Marzo	Elaboración de una presentación en <i>power point</i> sobre el cómic
Marzo	<b>Escritura de un cuento a partir de un par de imágenes desencadenantes del libro <i>Il était une fois... il était un fin</i> (T9)</b>
Abril	Lista de adjetivos para describir personajes
Abril	Descripción de los personajes del cuento <i>Dins del bosc</i>
Abril	Lista de palabras polisémicas
Abril	Lista de conectores
Mayo	Descripción de un personaje de un cuento clásico al estilo del libro <i>Un i un i un fan cent!</i>
Mayo	Escritura de una introducción para el libro <i>Personatges selectes</i> , producto colectivo de compilación del trabajo realizado en torno a los personajes de cuentos clásicos
Mayo	Reescritura del cuento <i>Els tres porquets</i>
Mayo	Lista de expresiones en primera persona del libro <i>L'autèntica historia dels tres porquets</i>
Junio	<b>Reilustración y reescritura del cuento <i>L'autèntica historia dels tres porquets</i> (T10)</b>



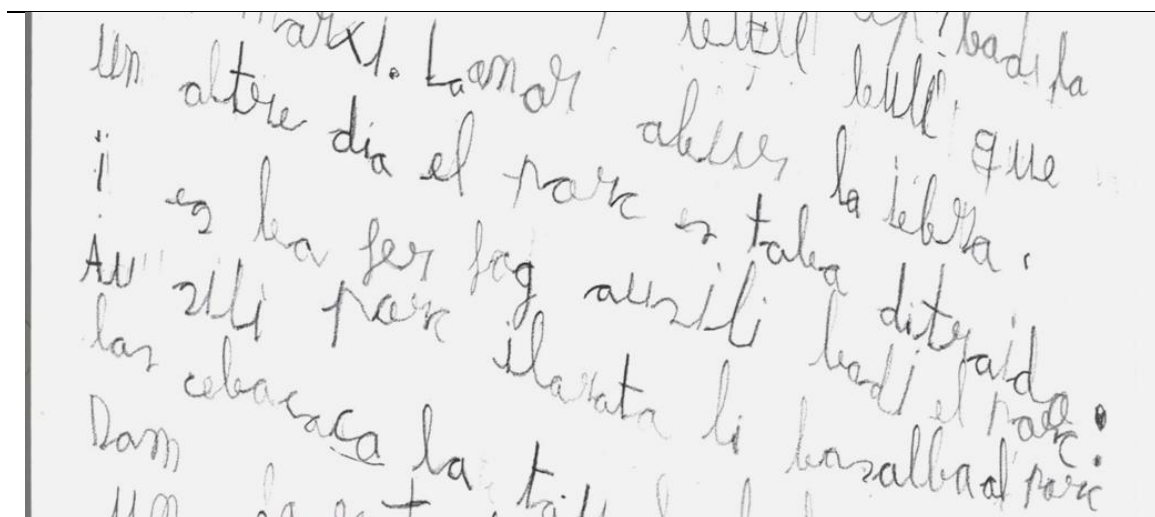


## ANEXO 2

## Ejemplos de los procedimientos de transcripción y normalización de las reescrituras infantiles

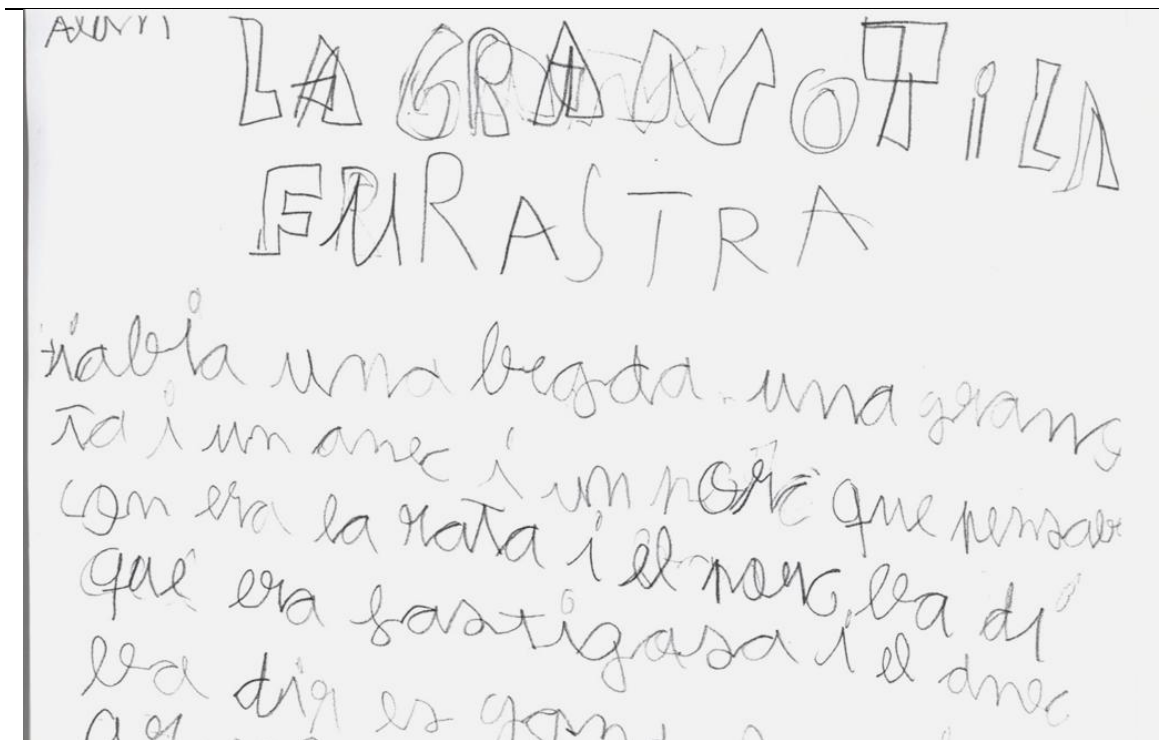
Para ejemplificar los procedimientos realizados en el proceso de transcripción y normalización de los textos hemos seleccionado dos fragmentos de textos escritos a finales de Primero de Primaria. Los fragmentos ofrecen ejemplos de la normalización de casos de hipo e hipersegmentaciones, de ítems escritos en castellano traducidos al catalán en el proceso de normalización y, en general, de la recuperación de la ortografía convencional de cada una de las palabras representadas en los textos.

Fragmento A9, T3, 1º.



Transcripción	Normalización
La anar abiis la iebra.	L'ànec ha vist la llebre.
un altre dia el porc es taba ditraido.	un altre dia el porc estava distret.
i es ba fer fog ausili badi el porc.	i es va fer foc auxili va dir el porc.
Au sili porc ilarata li basalba al porc	Auxili porc i la rata li va salvar al porc

Fragmento A1, T3, 1º



Transcripción	Normalización
<p>LA GRANOT I LA FURASTRA</p> <p>hiavia una begda una grano ta i un anec i un porc que pensaba con era la rata i el porc ba di que era fastigosa i el anec</p>	<p>LA GRANOTA I LA FORASTERA</p> <p>Hi havia una vegada una granota i un ànec i un porc que pensaven com era la rata i el porc va dir que era fastigosa i l'ànec</p>

## ANEXO 3

### Ejemplo de las bases de datos del total de formas

Las bases de datos en las que se identifican el total de las formas (palabras gráficas diferentes) de cada texto fuente y sus respectivos textos resultantes fueron elaboradas por el *Servei de Tecnologia Lingüística (STEL)* de la Universitat de Barcelona. En este anexo presentamos la base de datos correspondiente al TF7 (*El Túnel*).

El aprendizaje inicial de la escritura de textos como (re)escritura

TF3	Texto Fuente	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10
	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	A		A	A				A			
	abandonada	abandonat		abandonat	abandonat			abandonat	abandonat	abandonada	
	abans						abans				
	abraçar		abraçar	abraçar	abraçar	abraçar		abraçar	abraçar		abraçar
	acabar	acabar		acabar		acabar				abraçat	
	acompanyés	acompanyés						acabat			
	adonar									acompanyessin	
	agrada							agradava			
	això	això	ah		això						això
	al	al	al	al	al	Al	al	Al	al	Al	al
	altre	altre	altra	altre	altre	altre	altre	altra			als
	allí						allí	altre			altre
	amables		allunyat							amables	
	amb	amb					amb	amb	amb		
	amics	amics					amics	amics	amics		
											anant

anar	anar	anar	anar	anar		anar	anar	anar	anar	anar
anat								anat		Anava
		anava	anava					anava		anava
anem			anem		anem	anem				
Aneu			aneu	aneu		aneu	aneu			aneu
	aniré									
apropar										
		aquell								
aquest			aquest			aquest	aquest	aquest		
aquí		aquí			aquí				aquí	
arbres			arbres							
arribar			arribar			arribar				
arribat										
	assemblaven			assemblaven		assemblaven			assemblaven	assemblaven
		banda					banda			
		barallar								
					barallava					
barallaven			barallaven					barallaven		barallaven
				baralleu						
bé	bé		bé				bé			
				bona						
bosc	bosc	bosc	bosc	bosc			bosc	bosc	bosc	bosc
bruixes		bruixes	bruixes	bruixes	bruixes	bruixes	bruixes	bruixes	bruixes	bruixes
										bruta
					buscava					
								cada		

El aprendizaje inicial de la escritura de textos como (re)escritura

TF3	Texto Fuente	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10
	calenta			Cada			calenta		calenta		
	callats	callats								callats	
					caminant						
	canviar		canviar	canvi					canviar		
	cap		cap							cap	
	carrer			carrer				carrer			carrer
	casa	casa	casa	casa	casa	casa	casa	casa	casa	casa	casa
	ciutat			ciutat							
	color			color							color
	com	com	com	com					com		
	començar		començar	començar				començar		començar	
							Començava				
	convertir	convertir		contestar	convertir	convertir		convertir			convertir
			convertit			convertit					
	cop										
		corrents									
	córrer					córrer			córrer		
	cosa								cosa		
	coses						coses				
	costat			costat		costat	costat	costat			
	creuar										
	crits			crits							
	culpa			culpa			culpa		culpa		
	d	d	d		d						
	de	de	de	de	de		de	de	de	de	de
	decidir			decidir							

deixava										
del			del			del	del	del		del
desperta					desperta	desperta	desperta	desperta		desperta
					Després					
dia			després	després	després	dia	dia	després		dia
diferents	dies	diferents	diferents				diferents			diferents
dinar	dinar	dinar			dinar		dinar			
dins			dins		dins	dins				
dir	dir	dir	dintre	dir		dir	dir	dir	dir	dir
discutien	discutien		discutien							
doncs					diu	diu		diu		diu
dormia	dormia				dormia		doneu	dormia		dormia
							dormint			
dos		dos		dos			dos			dormir
dur			dur				dur			
dura		eh								
EL	EL	EL	EL					EL		
el	el	el	el	el	el	el	el	el	el	el
EI	EI		EI	EI	EI		EI	EI	EI	EI
els	els		els			els	els	els	els	
EII										
ell						ell		ell		
Ella								Ella		

El aprendizaje inicial de la escritura de textos como (re)escritura

TF3	Texto Fuente	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10
	ella		ella	ella			ella		ella		ella
	em		em						em		
	en	en	en	en	en	en	Em	en	en	en	en
							Encara	En			
									enfadar		
									enfadats		
	enlloc										
			enmig								
						ens					
	entrar	entrar		entrar	entrar		entrar	entrar	entra		entra
	entrava			entrava		entrava	entrava		entrar	entrar	entrar
										entrava	
										entraven	
	entre										
					entrem						
	Era										
		era	era	era			era		era		era
			eren	eren				eren		eren	
	Eren										
	es	es	es	es	es	es	es	es	es	es	es
	és	és							és		
	Escolta										
	escoltant						escoltant				
	espantada	espantada									
	espantar			espantar					espantar		
		espantava									
										espantaven	



							espera		
esperar		esperar		esperant		esperar	esperant		esperar
esperaria									
estar	estar		estar		esperava	estar			estàtua
Estava	estava								
estava	estava	estava	estava		estava	estava		estava	estava
estaven					estaven			estaven	
esteu	esteu							esteu	
et		et	et						
ets	ets	ets	ets					ets	
Ets					Ets				
explorar	explorar	explorar	explorar	explorar		explorar		explorar	explorar
fa		fa	fa			fa		fa	
				Fa			Fa		Fa
			fades						
	fàstic								
	fastigós					fastigós			
feia	feia	feia	feia			feia		feia	feia
fer	fer		fer			fer			
			fet						
	Fi				Fi	Fi	Fi	Fi	
figura			figura	figura		figura	figura	figura	
			final						
fins			fins						
				fora				fora	

El aprendizaje inicial de la escritura de textos como (re)escritura

TF3	Texto Fuente	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10
	fos										
	fosc		fosc	fosc							
	fosca			fosca							
	foscor	foscor	foscor	foscor			foscor	foscor	foscor	foscor	
	freda										
						futbol					
	ganes		ganes	ganes							
	gegants		gegants						gegant		
		gens		gens						gegants	
											Germà
	germà	germà	germà	germà	germà	germà	germà	germà	germà	germà	germà
	germana	germana	germana			germana	germana	germana	germana		germana
			germans		germans	germans					
		grans									
	grapes	grapes	grapes	grapes			grapes	grapes	grapes	grapes	grapes
	ha		ha			ha		ha			ha
	habitació			habitació			habitació	habitació	habitació		habitació
									hagi		
	has		has					has			
	haver		haver	haver			haver	haver			
	havia	havia	havia	havia		havia		havia	havia	havia	havia
	Havia						Havia				
				havien					havien		
	he										
		hem	hem				hem				
	Hem										
		heu									
	hi		hi	hi		hi	hi	hi			

Hi	Hi	Hi	Hi	Hi	Hi	Hi	Hi	Hi	Hi
ho		ho			ho				
Hola									
hora		hora		hores				hora	
horrible			horrible			horrible			
humit		humit	humit			humit		humit	
i	i	i	i	i	i	i	i	i	i
immòbil			immòbil			immòbil		immòbil	imaginava
intenteu			intenteu						
ja								ja	
jo		jo	jo			jo		jo	
Jo									
Joan				juan		juan			
					juga				
jugava	jugava	jugava	jugar		jugar	jugar	jugant	jugant	jugar
junts		jugava	jugava		jugava	junts	junts	jugava	jugar
Junts			junts		junts			junts	junts
l	l	just	l		l	l	l	l	
la	la	la	la	la	la	la	la	la	la
La	La		La		La	La	La	La	La
lentament									
li	li	li	li	li		li	li	li	li

El aprendizaje inicial de la escritura de textos como (re)escritura

TF3	Texto Fuente	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10
	lo	lo		lo			lo	lo			
	llavors	llavors						llavors	llavors	llavors	
	Llavors		Llavors					Llavors			
	llegia		llegia	llegia		llegeix	llegia				
		llegir						llegint	llegint	llegir	
			llibres								lletja
	llit										
	lloc	lloc	lloc	lloc	lloc		lloc	lloc	lloc		
	llops		llops	llops		llops	llops	llops		llops	
		m							ma		
				mai							Mare
	mare	mare		mare	mare	mare	mare	mare	mare	mare	
			maria								
	marxar			marxar							
	massa										
	matí										
	mentre										
	menys						menys				
	més	més	més	més		més	més	més	més		
	meva			meva		meva			meva		
								mi			
	mig										
		minuts									
	Mira										

molt	mira molt	mira molt molta moment	mira	mira molt		mira molta	molt	mira		molt
moure							moure		moure	
nans			nans			n nans	n nans	nans	nans	n nans
nen	nen	nen	nen		nen	nen	nen	nen	nen	nen
nen	nen	nen	nen		nen	nen	nen	nen	nen	nen
nen	nen	nen	nen		nen	nen	nen	nen	nen	nen
nena	nena	nena	nena		nena	nena		nena	nena	
nens	nens		nens							
nit	ni	nit				nit	nit	nit	nit	
No						No				
no	no	no	no	no		no	no	no	no	no
Nooo			nooo							
o			o			o	o	o		
Oh										
	on									
paciència	paciència		paciència		opció	paciència	paciència	paciència		paciència
parant		parar	parant			parant			part	
passaria										
pedra	passat	pedra				pedra				pedra
pensar		pensava	pensar					pensar		

El aprendizaje inicial de la escritura de textos como (re)escritura

TF3	Texto Fuente	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10
	Per							Per			
	per	per	per	per					per	per	
	Però								Però		
	però	però		però			però		però	però	però
			perquè	perquè			perquè	perquè			
	Perquè										
									petit		
	petita	petita	petita	petita		petita			petita		
	pilota	pilota	pilota	pilota		pilota		pilota	pilota	pilota	pilota
	planura			planura							
	plorar		plorar	plorar							
	plorava										
	plors										
	poc		poc	poc							
	Poc										
		pocs									
		podem									
	podia								podia		
	por	por	por	por	por		por	por	por	por	por
		portar								portar	
			posar				posar				
							posava				
	pot			pot	pot		pot	Pot			
									pot		
		preocupada									
	profundament						profundament	profundament	profundament		profundament
	qualsevol								qualsevol		
									quan	quan	

Quan		Quan			Quan			Quan		quasi
quatre	quatre	quatre	quatre	que	que	que	que	quatre	quatre	quatre
que	que	que	que	que	que	que	que	que	que	que
què									Que	
Què										
quedar			quedar							
quedava	quedava		quedava		quedava	quedava	quedava	quedava	quedava	quedava
queixar										
reia										
relliscós		relliscós	relliscós		relliscós		relliscós			
remei		remei	remei		remei	remei				
					renyava					
res	res		res	res	res	res	res	res	res	res
Rosa			Rosa		Rosa					
			rosa					rosa		
s	s		s		s		s	s	s	s
sabia	sabia	sabia			sabia			sabia		
saltava					saltava			saltava		
	saps									
se	se		se		se	se				se
seguir	seguir		seguir		seguir	seguir				
			seguir							
selva	selva		selva			selva	selva			
					semblant					
								semblava		
semblaven			semblaven			semblaven	semblaven			
		sempre								
sense			sense							

El aprendizaje inicial de la escritura de textos como (re)escritura

TF3	Texto Fuente	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10
			Sentia								
	ser								ser		
	seu	seu	seu	seu	seu	seu	seu	seu	seu	seu	seu
	seus	seus					seus	seus	seus		
	seva		seva				seva	seva	seva		
	si										si
	siguis		siguis						siguis		siguis
								somiant	somiant		somiant
	somiava	somiava		somiava		somiava	somiava			somiar	
									somriu		
	somriure	somriure					somriure		somriure		
	són					són					
	sorolls						sorolls				
	sortia			sortia			sortia		sortia	sortia	
	sortir			sortir			sortir			sortir	
	sortís			sortís						sortís	
	suau								suau		
	també						també		també		
	tan			tan			tan	tan			
	tard										
		tarda									
	taula			taula			taula		taula		
			Temps								
	temps		temps		temps			temps			temps
	tenia	tenia	tenia	tenia	tenia		tenia		tenia	tenia	tenia
				tenir				tenir	tenir		
						tirava					



tonta								tonta			tonto
tornar	tornar	tornar	tornar			Tornar		tornar			
torneu								tornava			
tot		tot	tot					tot			tot
Tot			Tot								
tranquil								tranquil			
travessar								travessar			
trobar	trobar	trobar		trobar	trobar	trobar	trobar	trobar	trobar	trobar	trobar
					trobat					trobava	
trobo	trobo										
TÚNEL	TÚNEL	TÚNEL	TÚNEL							tu	
túnel		túnel	túnel		túnel	túnel	túnel	túnel	túnel	TÚNEL	
	Túnel		Túnel	Túnel	Túnel	Túnel					
un	un	un	un	un	un	un	un	un	un	un	un
Un			Un			Un	Un	Un	Un	Un	Un
una	una	una	una	una	una	una	una	una	una	una	una
				unes							
		uns									
				us							
Va								Va			
va	va	va	va	va	va	va	va	va	va	va	va
	vagi				vagi						
								vagis			
Van						Van		Van			Van

El aprendizaje inicial de la escritura de textos como (re)escritura

TF3	Texto Fuente	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10
	van	van	van	van	van	van	van	van	van	van	van
	varen										
	vegada	vegada		vegada		vegada	vegada		vegada	vegada	
	vegades								vegades		
	veia										
	venir			venir			venir	venir	venir		
	veure	veure	veure	veure				veure			veure
	vindries		vindre								
	Vine										
	vine		vine		vine	vine			vinguessis	vine	vine
			vingut					vingut			
	volia	volia	volia	volia		vist		volia	volia	volia	
	volien	volien		volien							
	vos							vos	vos		
	zona										Zona
*TF	262	126	120	167	71	70	138	122	154	91	94
FC	262	87	85	139	49	46	110	96	122	68	70
% FC	100	69,05	70,83	83,23	69,01	65,71	79,71	78,69	79,22	74,73	74,47
FNC	0	39	35	28	22	24	28	22	32	23	24
% FNC	0	30,95	29,17	16,77	30,99	34,29	20,29	21,31	20,78	25,27	25,53
FU	28	15	15	10	10	11	8	5	13	9	9
% FU	10,69	11,9	12,5	5,99	14,08	15,71	5,8	4,1	8,44	9,89	9,57

\*Nota: **TF** (Total de formas); **FC** (Total de formas compartidas); **%FC** (Proporción del texto compartida en las mismas palabras con el texto fuente);

**FNC** (Total de formas no compartidas); **%FNC** (Proporción del texto con formas no compartidas con el texto fuente); **FU** (Total de formas únicas);

**%FU** (Proporción del texto con formas únicas)

## ANEXO 4

Ejemplo de las bases de datos de las formas compartidas y las formas no compartidas utilizadas por la mayoría de alumnos del grupo

En este anexo presentamos ejemplos de las bases de datos que elaboramos a partir de la identificación de las formas compartidas y de las formas no compartidas utilizadas o que aparecían en el texto de la mayoría de los alumnos del grupo. El primer ejemplo corresponde a las formas compartidas correspondientes al texto fuente TF3. El segundo ejemplo a las formas no compartidas con el texto fuente TF6 pero compartidas entre la mitad o más de los alumnos del grupo.

## FORMAS COMPARTIDAS CON EL TF3 Y ENTRE LA MAYORÍA DE ALUMNOS

FC	Contexto lingüístico en el texto fuente	N10
a(A)mérica	He d'anar cap a Amèrica.	6
anar	(múltiples contextos)	8
ànec	(múltiples contextos)	8
arribar	(1) Un dia, va arribar una forastera; (2) va arribar el Porquet; (3) la Rata va arribar-hi	5
bosc	(1)va acampar a la vora del bosc; (2)a l'entrada del bosc; (3) una excursió pel bosc	6
casa	(1) la casa es cremava ;(2)del rio a la casa; (3) la casa del porquet	7
dia	(1) un dia; (2) un bon dia; (3) algún dia; (4)d'aquell dia ençà	8
dir	(múltiples contextos)	
fastigosa	(1) Rata fastigosa; (2) aquella fastigosa	10
forastera	(1) va arribar una forastera; (2)la forastera cuinava; (3)la Rata és forastera	10
granota	(múltiples contextos)	10
havia	(1)hi havia un parell; (2) ja que havia viatjat; (3) hi havia flames; (4)s'havia quedat sense; (5)que havia vist	9
llebre	(múltiples contextos)	8
no	(múltiples contextos)	
rata	(múltiples contextos)	9
veure	(1) va veure una resplendor; (2) van anar a veure la Llebre	5
vist	(1)coses increíbles que havia vist	6

FORMAS NO COMPARTIDAS CON EL TF6 UTILIZADAS POR LA MAYORÍA DE ALUMNOS

FNC	Contexto lingüístico en los texto resultantes	N (10)
bosses	portava les bosses de pa	4
collites	les collites eren dolentes	6
dalt	El llop està a dalt a les maletes	5
diu	i diu:	5
dolentes/t	les collites eren dolentes	5
fi		10
Juan	Juan	4
llavors	(múltiples contextos)	5
pegar	li va pegar	7
poc	Al cap de poc	5
polícia	el policia toca el xiulet	5
ràpid	El guàrdia diu: ràpid, ràpid... i les persones es van fer fonedisses.	4
refiïs	no te'n refiïs de les persones	6
vivia	en una muntanya vivia un llop que era bo	4

## ANEXO 5

### Ejemplos de la interacción en el aula en torno a los textos

Los ejemplos que se presentan en este anexo están extraídos de: Teberosky y Sepúlveda (2008), en el que realizamos un análisis sobre el discurso en torno a la lectura de libros de literatura infantil en la enseñanza inicial del lenguaje escrito (los ejemplos se tradujeron del catalán al castellano para dicha publicación).

#### Fragmento 1. Lectura compartida: Atención al inicio de la historia

---

Maestra	“Un día”, atención a cómo comienza este cuento, “Un día”:
Alumno	No comienza con “Había una vez”...
Maestra	No, ¿eh? Pero así también puede comenzar, ¿eh? “Un día”, “Un día...”

---

#### Fragmento 2. Paráfrasis de diálogos con atención a las palabras

---

Maestra	Vale ¿de qué están hablando estos animales?
Alumno	De la forastera
Maestra	¿Están hablando de la forastera? Si... y ¿qué dicen de la forastera?...de la rata forastera
Alumno	Que... que es asquerosa... que roba mucho
Maestra	Ah, dicen que es asquerosa y dicen que roba mucho. ¿Qué palabra sale que dice que roba?
Alumno	Que quita
Maestra	Sí, que quita las cosas, si... si. Pero sale una palabra ¿la recordáis? Una persona que roba ¿cómo se le dice?
Alumno	Ladrona
Maestra	Ladrona, muy bien! Eh! Muy bien!

---

#### Fragmento 3. Lectura compartida. Atención a los conectores

---

Maestra	Continuo, eh? Habíamos parado donde el Sapo preguntaba... ¿qué preguntaba?
Alumno	¿Cómo lo sabía? (parafraseando el texto)
Maestra	Y qué le contesta?
Alumno	“Todo el mundo lo sabe” (citando el texto)
Maestra	“Todo el mundo lo sabe” (leyendo el cuento) “Pero” atención cómo se une esta historia, os vais fijando. “Pero la Rana no estaba segura de esta respuesta...”

---

Publicado en: Teberosky, A. & Sepúlveda, A. (2008). La literatura en la alfabetización inicial. *Actas V Congreso Internacional de Psicología y Educación: Los retos del futuro* (pp. 990-996). Oviedo: Universidad de Oviedo.