



# textos

www.aprendretextos.com

Article

## PUBLICACIONES

El discurso sobre los textos y el conocimiento textual

2006

### Com citar el document:

Teberosky, A., Sepúlveda, A., Martret, G. & Fernández de Viana, A. (2006). El discurso sobre los textos y el conocimiento textual. Original en catalán publicado en *Articles: Revista de didàctica de la llengua i la literatura*, 40, 50-65. Traducción al castellano disponible en [www.aprendretextos.com](http://www.aprendretextos.com)



# El discurso sobre los textos y el conocimiento textual

*Ana Teberosky & Angélica Sepúlveda*

*Universidad de Barcelona*

*Gemma Martret & Arantza Fernández de Viana*

*Escola Àngel Baixeras*

## Introducción

*“Un dia la granota es va decidir a visitar la rata. La rata va restar tranquil·la... La granota li va dir a la rata que li havia robat la fusta ...”*

*“Com és, -va preguntar l'ànec a la granota”. “Si vols que sigui sincer, sembla una rata....” què? fastigosa!”*

*“Es diferent, -deia la granota. Nosaltres som d'aquí i la rata és ...” què és? forastera!”*

*“Per la efa, a veure... cu, cu, efa i a... forma, formalina, fora, foradada, forastera”.*

*“Natiu o propi d'un poble o d'un país diferent d'aquell on es troba” que vol dir algú que ve de fora del poble.*

Los enunciados citados anteriormente son parte de la transcripción de una situación lectura de cuento en una clase de primero de primaria. La secuencia corresponde a un patrón de interacción típico en que el adulto *lee* un cuento e intenta que los niños recuerden los nombres de personajes, *cita* el discurso de los personajes para que los niños puedan completarlo e identifiquen las palabras que desconocen, *muestra* un procedimiento de búsqueda de un vocablo en el diccionario, lee y *reformula* una definición, *comenta* el cuento y dirige la atención de los niños hacia el tema.

Esta secuencia se desarrolló en una clase de una escuela pública de Barcelona y dio lugar a un registro de un total de 4178 palabras, transcribiendo solamente los 30 minutos iniciales de cada una las cuatro clases observadas.

Trabajando a partir del registro escrito, una de las dificultades que tenemos los investigadores consiste en diferenciar entre los actos de leer, citar, comentar, reformular y mostrar realizados por maestra y niños. Para diferenciarlos no se pueden inferir del contexto de clase, sino que es más útil recurrir a una reflexión junto con la maestra y a un análisis posterior del registro. Esta dificultad no se da sólo en situaciones de lectura. Ocurre algo semejante en situaciones de dictado, de interpretación, de pregunta sobre partes del texto o sobre las unidades. La dificultad consiste en diferenciar los *actos de habla*, es decir los actos de uso del lenguaje con fines comunicativos, más precisamente identificar las claves lingüísticas para saber qué se está haciendo con el lenguaje en cada expresión. Los niños que asisten a esta sucesión de actos de lectura, de relectura, de comentarios, de citación, de repetición o de reformulación, ¿tienen las mismas dificultades que nosotros?, ¿diferencian entre esos actos?, por ejemplo ¿diferencian entre lectura y comentario, o entre reformulación y cita?, ¿qué claves utilizan los niños para hacerlo?, ¿cómo ayuda la maestra a esa diferenciación? Y los maestros ¿pueden mejorar su actuación de modo de influir más sobre el aprendizaje?

Estos actos son típicamente escolares y están relacionados con la lectura y la escritura de textos, en particular forma parte de lo que se ha denominado “discurso letrado” (Watson, 1996; Pellegrini; 2001). El discurso letrado es el lenguaje que profesores y niños usan durante las clases de alfabetización, así como el lenguaje de los libros. El discurso letrado incluye un *metalenguaje*, o lenguaje sobre el lenguaje y sobre el pensamiento, en particular implica términos que se usan para referirse al lenguaje mismo, al texto y al pensamiento (por ejemplo, *decir, pensar, saber, letra, palabra, libro*, etc.).

Veamos otra transcripción de clase de primero de primaria que ejemplifica la dificultad para denominar las partes del texto. La maestra pide la denominación del término metalingüístico “título” a partir de una *citación* del título.

Mestra: Què és «Els sentiments d'en Félix»?

N: Que està content, trist, meravellat...

Mestra: No, no «Els sentiments d'en Félix»? és una data?

N: El títol!

Los niños responden al contenido del cuento pero no interpretan la pregunta reflexiva que se hace sobre el enunciado citado. Ellos seguramente podrían reconocer la citación de un acto de habla de un personaje (en discurso directo) pero no “oyen las

comillas” de la citación de un trozo de texto. Hay una diferencia entre citar el habla producida y citar un texto, aunque ambos sean citas. Veamos un último ejemplo, también de una clase de primero. La maestra ha escrito en la pizarra “La poma és vermella” porque quiere hacer un análisis y dice:

M: “La poma és vermella”. Tenim una frase i hem d’encerclar els noms,  
 Què és un nom? Com ho podríem explicar això?  
 A: Un nom és .... (un nen diu ‘una poma’) “una poma” és un nom?  
 M: Un nom és una paraula però... Això és una paraula?  
 A: No.  
 M: Si i això i això i això són moltes paraules. Amb moltes paraules fem una frase. “La poma és vermella”. Amb moltes paraules hem fet una frase. Però totes les paraules no són noms, només algunes i vosaltres m'heu dit[...] quina d'aquestes paraules és un nom?  
 A: (un nen diu ‘la poma’) La poma?  
 M: “La poma” són dues paraules, m'heu de dir només una... “poma”, molt bé, “poma”. I com ho sabem que “poma” és un nom? Una manera que tenim de saber si una paraula és un nom és dibuixant. Per exemple: la paraula “la”, la puc dibuixar? La podem escriure! Però dibuixar-la... Podem dibuixar una “la”? No, són les lletres. Una “la” què és ?  
 A: “La poma”?  
 M: “Poma” si que puc, però “la” no. Oi que no la puc dibuixar? Una “la”, jo no sé què hauria de dibuixar per fer una “la”  
 A: (un nen diu “ala”).  
 M: No, “ala”, té “la” però no és el mateix que “la”. “Poma”, puc dibuixar una poma. Oi que si?

En el ejemplo sobre el título está claro que los niños “no oyen las comillas” y responden enumerando cuáles son los sentimientos del personaje. En este segundo ejemplo, evidentemente la mención autorreferencial de “la poma es vermella”, “la poma”, “poma” y “la” junto con el uso de metalenguaje de *frase*, *palabra*, *nombre* y *letras* excede la posibilidad tanto de explicación por parte de la maestra como de comprensión por parte de los niños. Además, la oscilación entre que “la” es una palabra y que son sólo letras y el análisis de “la” como parte de “ala” ejemplifican las dificultades de enseñar lenguaje escrito.

La lectura en voz alta y la citación tienen en común retener “las mismas palabras”, o sea el discurso literal conservando su forma, el comentario y la reformulación tienen en común mantener el significado y no la forma de enunciado o de textos equivalentes. Cuando se cita un enunciado para categorizarlo lingüísticamente (“es un título”, “es una frase”, “es un nombre”) se está haciendo dos cosas: sacando el enunciado del uso para tratarlo de forma autorreferencial y clasificándolo con una terminología metalingüística. En estos trozos de transcripción hemos visto que el discurso que se desarrolla en el trabajo con textos implica un lenguaje en *uso* (en situación de habla), una citación o lenguaje en *mención* (que puede ser directa o indirecta) y una reflexión para analizar el lenguaje mediante un *metalenguaje*.

Por tanto, en el desarrollo de la enseñanza y aprendizaje de lo escrito, profesores y alumnos tienen que llegar a compartir un discurso letrado que se desarrolla en un contexto de uso con actos de habla y de lectura, incluye un metalenguaje y actos de mención de lenguaje con citas de palabras, enunciados o textos completos.

El objetivo de este artículo es presentar un breve resumen del estado de la cuestión, incluyendo algunas respuestas que otros investigadores han dado a estas preguntas, y aportar un estudio empírico que pretende tener una mirada propia sobre ellas y de este modo influir sobre la maestra para mejorar el aspecto discursivo de su práctica. Creemos que de este modo estamos colaborando a la comprensión que investigadores y profesores podemos desarrollar sobre la representación de los textos por parte de los niños.

## **1. Estado de la cuestión sobre el discurso letrado**

Varios investigadores se han interesado en los actos de lectura y los comentarios a los que nosotros también estamos atentos. Un estudio realizado por E. Ferreiro (1997) en relación al dictado escolar, muestra que la mayoría de los maestros introducen intercalaciones entre el dictado del texto y el acto de dictar. Por ejemplo, introducen una serie de instrucciones, de reformulaciones, de repeticiones y de correcciones además del enunciado del dictado, y eso hace muy difícil la diferenciación entre la enunciación y el enunciado. La dificultad reside en que el lenguaje escrito fija el lenguaje en el enunciado e induce a la separación entre enunciado y enunciación, dando lugar a la puesta en escena de varias posiciones enunciativas: la de lector, la de escritor, la de revisor y en la situación de enseñanza la del ‘comentarista’. En efecto, como sostiene Ferreiro (2002), lo escrito saca el enunciado del tiempo de la enunciación y hace simultáneo lo sucesivo, a la vez que permite comparaciones

nuevas. Al leer un texto escrito se reintroduce el tiempo de enunciación, lo que comporta dos tiempos y dos posiciones: el tiempo y la posición del escritor y aquellos del lector. Cuando el escritor se convierte en lector de su propio texto, junta en una misma persona la diferencia de tiempos (aunque no de posiciones). Si a la posición de lector le agregamos la de comentarista e interprete, evidentemente estamos multiplicando las situaciones enunciativas.

Otro estudio realizado por Homer & Olson (1999) sobre la escritura de frases muestra que los niños “no oyen las comillas”, es decir no pueden reconocer la citación y diferenciar entre enunciados próximos. También otro estudio de Lee, Torrance & Olson (2001) muestra que, en un comienzo, los niños no son capaces de distinguir entre citación y paráfrasis, o entre decir y querer decir. Esta dificultad está en relación con la capacidad de coordinar la focalización en la forma literal del mensaje o la focalización en la intención del hablante y la paráfrasis. La diferenciación entre lo que se dice y lo que se quiere decir, o la diferencia entre lo que se lee de forma literal y lo que se comenta, requiere de un conocimiento letrado.

En un estudio sobre la lectura de cuentos en el seno de la familia, Watson (1996) resume los aspectos del discurso que han sido identificados como indicadores de lo letrado. Primero, los actos de habla que presentan la información conocida y compartida y las preguntas didácticas que orientan el aprendizaje (llamadas preguntas tipo “WH”, como quién, qué, cómo, etc.), por ejemplo para pedir recuerdo de la historia o para preguntar sobre etiquetas lingüísticas de personajes, objetos, escenas, etc. En segundo lugar, las palabras que denominan las entidades del cuento o que expresan el proceso de responder o de pensar sobre ellas.

Además, sabemos que para actualizar un enunciado fijado por la escritura es necesaria la lectura y la citación. A partir de las relaciones entre la lectura, la citación del texto o de lo dicho por los alumnos, el recurso a un metalenguaje y los comentarios para elaborar lo leído y lo dicho, el profesor tiene que orientar al alumno en el discurso para conseguir la comprensión del texto. Como vemos, no se trata sólo de la lectura en voz alta, ni de las preguntas de evaluación de lo leído: todo un complejo conjunto de actos lingüísticos están implicados en la enseñanza y aprendizaje de los textos.

## 2. El presente estudio

Entre las situaciones que dan lugar a discurso letrado, la lectura de cuentos representa la su quintaesencia, con gran influencia sobre el desarrollo del lenguaje y de la alfabetización en niños pequeños (Bus, van Ijzendoorn & Pellegrini, 1995; Dickinson, 2001; Sénechal & LeFevre, 2002; Watson, 1996). Por ello, hemos escogido la lectura de un cuento. En el presente estudio analizaremos las sesiones de una situación de lectura en voz alta de un cuento (“La granota i la forastera”, de Max Velthuijs, 1994) y presentaremos los resultados del análisis cualitativo de esta situación, enfocando sobre las formas de discurso que han sido caracterizadas como “discurso letrado” de la enseñanza. Este estudio forma parte de una investigación longitudinal de dos años lectivos de duración, desde primero hasta segundo de primaria. En particular presentaremos de qué manera una profesora orienta su discurso para conseguir que los alumnos interpreten las claves del mismo, a través de toda la serie de actos de habla alrededor del texto. La intención de la maestra es ayudar a que los alumnos interpreten el texto como texto, para conseguirlo utiliza las estrategias discursivas específicas a las que nos hemos referido: da y pide información, pregunta, cita y denomina con metalenguaje.

## 3. Los participantes y el material

Se trata de la clase de alfabetización del primer curso de primaria en la que participaron una maestra y sus alumnos, que en el momento de la observación tenían una edad promedio de (6; 9). Las interacciones verbales *in vivo* entre la maestra y los alumnos y la lectura en voz alta fueron grabadas y transcritas literalmente y sometidas a la revisión de la propia maestra. Los registros fueron codificados y analizados por las investigadoras de forma independiente, luego se introdujeron en el programa Atlas/ti4.1.

En el presente estudio se presenta el resultado del análisis de 4 sesiones de clase.

## 4. Descripción del cuento

La historia del cuento “La granota i la forastera” aborda el tema del “forastero”. A través de la secuencia de eventos, presenta las opiniones de cinco personajes que ponen de manifiesto sus creencias respecto a la aceptación o rechazo de un forastero. En el texto se encuentran enunciados que informan sobre lo que los personajes piensan y enunciados referidos a los actos comunicativos de los personajes.

Entre los enunciados del cuento del total de palabras del texto (de 1039 palabras) aproximadamente el 5% corresponde a palabras que consideramos ocurrencias de términos letrados (46 palabras). La relación tipo/ ocurrencia nos muestra 19 tipos que agrupan en su mayoría verbos lingüísticos (8 tipos), seguidos por los verbos mentales (5 tipos) y nombres sobre idiomas (6 tipos). En la tabla 1 se observa un resumen de estas informaciones.

**Tabla 1. Terminología letrada del cuento**

VERBOS		NOMBRES	
Tipo	Ocurrencias	Tipo	Ocurrencias
Dir	20	Històries	2
Preguntar	7	Llengües	1
Comentar	1	Català	1
Explicar	1	Castellà	1
Llegir	1	Anglès	1
Escriure	1	Veritat	1
Mormolar	1		
Contestar	1		
Recordar	1		
Decidir	1		
Creure	1		
Pensar	3		
Saber	2		
<b>Total palabras texto: 1039</b>			
<b>Total términos letrados: 46</b>			

## 5. Situaciones de clase observadas

Las cuatro sesiones estudiadas corresponden a la lectura de cuento y el desarrollo de las actividades sobre su contenido. Las sesiones fueron las siguientes:

- **Sesión 1.** Lectura de cuento y recuento parcial. Comienza el trabajo con la lectura de voz alta por parte de la maestra. Lee el cuento hasta aproximadamente la mitad del relato. Detiene la lectura en una escena representativa de la trama del cuento (el momento en que se produce un cambio de opinión de los personajes), a partir de lo que propone recordar lo que ha pasado, antes de continuar con la lectura (una especie de *recuento*).



- **Sesión 2.** Lectura de cuento e identificación de vocabulario nuevo. Durante la segunda sesión se llevan a cabo dos actividades. En la primera se finaliza la lectura de la historia y en la segunda se identifica el vocabulario nuevo.
- **Sesión 3.** Definición de palabras. Las tareas que se desarrollan en esta sesión son la presentación del diccionario y la definición de palabras.
- **Sesión 4.** Producción de texto. La maestra propone pensar sobre la trama de la historia, focalizando sobre la escena en que se produce el cambio de opinión de los personajes. Luego propone a los niños que escriban sobre este cambio de opinión: “qué pasaba antes y qué pasó después” de dicho cambio.

## 6. Registro y codificación de las observaciones

La producción del discurso fue grabada durante las clases a través de la lectura de cuentos y del trabajo pedagógico alrededor de esa lectura. Una observadora estuvo presente durante estas clases. Los registros fueron transcritos literalmente y luego codificado por dos investigadores en categorías excluyentes. La lectura del cuento fue omitida porque el lenguaje no era producido por los participantes sino por el autor del cuento.

En primer lugar, las sesiones se segmentaron siguiendo el criterio de análisis de la interactividad (Colomina, Onrubia & Rochera, 2001) para identificar observar cómo se organizaban las actuaciones de la maestra y los alumnos durante la clase. Se identificaron segmentos diferenciales (ver tabla 2) que se corresponden con la secuencia instruccional de la maestra.

**Tabla 2. Segmentos de interactividad de las clases**

<b>Sesión 1</b> <b>Lectura cuento y recuento parcial escrito</b>	<b>Sesión 2</b> <b>Lectura de cuento e identificación de vocabulario nuevo</b>	<b>Sesión 3</b> <b>Definición de palabras</b>	<b>Sesión 4</b> <b>Producción de texto</b>
Introducción de la actividad	Introducción de la actividad	Introducción de la actividad	Introducción actividad nueva
Lectura en voz alta	Revisión actividad anterior	Aportación de información nueva	Explicación consigna actividad de escritura
Relectura	Lectura en voz alta	Definición de palabras	Trabajo individual de escritura y revisión del producto
Introducción	Relectura con		

consigna del trabajo individual	participación de los alumnos a través de anticipación y completación
Trabajo individual: escritura de un texto corto con acompañamiento	Contextualización actividad nueva
	Búsqueda de vocabulario desconocido o nuevo

En segundo lugar, se realizó una categorización para identificar los actos de habla producidos básicamente por la maestra para gestionar la situación de lectura, presentar los contenidos del texto y controlar el discurso y la atención de los alumnos. Se excluyó del análisis el habla dirigida a controlar la conducta de los alumnos. Se consideró especialmente el discurso literal para ver si se pueden inferir las claves del mismo que orientaron a los alumnos en su interpretación de la intención de la maestra.

Una tercera categorización se hizo sobre la terminología letrada de referencia a las unidades o al contenido del texto, así como de la referencia al lenguaje y al pensamiento. Se consideraron sólo los términos letrados que aparecieron en el habla en uso de la maestra, no los que formaban parte del texto leído.

Finalmente, a partir de los actos de habla realizamos una inferencia sobre lo que podemos denominar respuesta letrada esperada en el alumno, es decir los actos lingüísticos y de pensamiento influidos y delimitados por el uso de los textos. Así por ejemplo, el acto de lectura, de citación, de inferencia, de etiquetaje, de definición, etc.

## 7. Resultados

### El discurso letrado en clase

La actividad de leer y trabajar con textos incluye formas de discurso que se asocian con los textos. Esas formas se desarrollan en una combinación de oralidad, lectura del texto y comentarios. Las formas orales se usan con la intención de facilitar la comprensión y el desarrollo de la tarea, la lectura intenta actualizar el enunciado del texto y todo ello para conseguir una respuesta por parte del alumno. Entre esta multiplicidad de actos verbales, el niño tiene que encontrar las claves que orienten su respuestas. Como podemos ver en la tabla 3, en la que se presenta un resumen de las intervenciones de la maestra.

Los actos de habla se pueden agrupar en dos clases: según atiendan al contenido mismo del acto de habla (referido al texto o referido a la actividad) y los que responden a la función dentro del segmento de la actividad de la clase. Así, en los segmentos que tienen la función de *introducir la actividad*, se observa un predominio de actos de habla dedicados a informar sobre el contenido de cuento, por ejemplo:

- solicitar o recordar información conocida
- pedir nombres del texto
- dirigir atención al contenido

Siempre con la función de introducir la actividad, los actos estimulan sobre todo la participación a través de:

- anunciar introducción de información nueva
- dar turnos
- aprobar/corregir respuestas.

**Tabla 3. Lenguaje en uso: gestión y control del discurso letrado  
(Sesión 4. Producción de texto)**

Segment Activitat	Acte de parlar	Claus	Resposta lletrada esperada
Introducció activitat nova	recordar informació coneguda	<i>com ja sabeu</i>	Recordar conte
	demanar informació coneguda	<i>a veure si algú s'enrecorda</i>	
	donar tornos	<i>digues</i>	
	aprovar resposta	<i>molt be</i>	
	demanar nom contingut	<i>a qui?</i>	Identificar noms de personatges
Explicar consigna activitat d'escriptura	anunciar i explicar procediment	<i>doncs ara anirem a intentar</i>	
	dirigir atenció contingut	<i>què pensem quines coses pensaven</i>	Citar opinions dels personatges
	demanar reportar pensament	<i>escriure el que vosaltres creieu</i>	Citar opinions dels personatges
	verificar comprensió	<i>heu entès?</i>	
	verificar comprensió tasca	<i>quina es la diferència...</i>	
	precisar procediment	<i>cadascú pensa molt</i>	

*be*  
*si tenim algun dubte*

Treball individual d'escriptura i revisió del producte	demanar acte de lectura	<i>què posa?</i>	Lectura del text d'un nen
	demanar reportar pensament	<i>això ho pensava abans la granota?</i>	Citar opinions dels personatges
	dirigir atenció selecció de vocabulari	<i>es la paraula "bonica" ben bé?</i>	Lectura del text d'un nen
	recordar consigna	<i>aquí el que pensen abans</i>	Opinions dels personatges
	demanar acte d'escriptura	<i>escriu el que tu crees</i>	Lectura del text d'un nen
	recordar consigna	<i>aquí hem de explicar</i>	Citar opinions dels personatges
	demanar completament	<i>era una...?</i>	Completar amb paraula del conte
	indicar manejo de l'espai	<i>però on estàs? Comencem a escriure des de dalt</i>	
	demanar reformulació contingut	<i>un cop passa això, que passa després?</i>	Reformular successió d'esdeveniments
	verificar comprensió	<i>això que vol dir?</i>	
demanar completament	<i>que la rata es una persona com?</i>	Completar amb paraula del conte	

En cambio, en los segmentos de *lectura* y relectura predominan los actos de habla con finalidades más interactivas para capturar la atención de los niños durante la comunicación. En los segmentos de dar *consignas* también hay un predominio de actos de tipo interactivos. Finalmente, en la producción de *trabajo individual* se realizan actos orientados a comparar el texto del cuento con el texto del niño y a facilitar información sobre procedimientos de cómo escribir. Aunque también hay actos de tipo interactivos, el foco no está en la interacción sino en los textos del cuento y del niño.

### **Términos metalingüísticos en el discurso**

Durante el desarrollo de las sesiones, la maestra usa una considerable cantidad de términos metalingüísticos que designan entidades de la lengua y procesos cognitivos. Es decir, en los comentarios sobre el texto y la lectura se recurre a un metalenguaje de

tipo “reflexivo”. Los términos que se usan son a) nombres sustantivos para designar unidades de la lengua escrita (con términos del tipo sublexical como “letra”, “vocal”; términos lexicales como “nombre” o “palabra”, etc. Teberosky, Ribera, Rojo & Sepúlveda, 2005), y b) verbos metalingüísticos y metacognitivos en expresiones reflexivas (del tipo “qué quiere decir”, “se escribe con hache”, “las letras forman palabras”, etc.). Las tablas 4 y 5 ilustran los tipos de términos usados en el aula.

**Tabla 4. Terminología letrada usada en clase: Nombres**

<b>Nombres</b>	<b>Totales</b>
Sublexical	21
Lexical	49
Texto	82
tipos	33
partes	20
soportes	7
contenido	22
<b>Totales</b>	<b>155 ocurr.</b>

Como en otras situaciones de enseñanza, tales como, escribir bajo dictado, corregir errores de tipo diverso, traducir de una lengua a otra, etc., en la lectura y comentario de un texto se desarrollan tareas que implican hablar sobre el lenguaje para categorizar las unidades, organizarlas en un repertorio o corregirlas con fines normativos. En el caso de las sesiones que analizamos también se recurre a esta terminología. Si la existencia de cualquier forma de escritura es dependiente del lenguaje reflexivo, como sostienen los autores antes citados, la enseñanza y el aprendizaje de textos reposa sobre las expresiones y técnicas lingüísticas de tipo reflexivo, además la aplicación de nociones evaluativas y de prácticas de corrección dependen del uso reflexivo del lenguaje.

Como podemos ver en la Tabla 6 la proporción de términos letrados en relación con el total de palabras usadas en cada sesión es semejante a través de las cuatro clases observadas, oscila entre un 11 y un 14% de todo el discurso y constituye un número que no excede la sexta parte del total de palabras.

**Tabla 5. Terminología letrada usada en clase: Verbos**

<b>Verbos Mentales</b>	<b>Verbos lingüísticos</b>
Pensar	Llegar
Creer	Parlar
Saber	Explicar
Conocer	Dir
Recordar	Escribir
Imaginar	Vol dir
Entender	Posar
Inventar	
<b>Total 119</b>	<b>Total 224</b>

**Tabla 6. Porcentaje de términos en el discurso**

<b>Sesiones</b>	<b>Ocurrencias TL</b>	<b>Palabras en uso</b>	<b>%</b>
1	164	1108	14,8%
2	104	850	12,2%
3	144	1047	13,7%
4	86	770	11,16%

### Respuestas letradas esperadas

Esta situación de lectura y comentario tiene como objetivo el desarrollo de una serie de respuestas que podemos caracterizar como letradas: se trata de de respuestas de comprensión de la historia (qué pasa, qué dicen y piensan los personajes), pero también de respuestas de identificación de etiquetas a partir de la imagen o del texto y de respuestas de análisis sobre lo escrito. En la situación de clase se piden respuestas sencillas, pero también respuestas metatextuales que implican actos letrados o juicios sobre los textos algo complejos. En la siguiente tabla 7 presentamos algunos ejemplos de este tipo de respuestas.

**Tabla 7. Respuestas letradas esperadas**

<b>Segmento Actividad</b>	<b>Respuestas letradas</b>
Introducción actividad	Listar títulos de cuentos
	Denominar con metalenguaje
	Atender a la lectura texto
	Reflexionar sobre contenido historia
	Listar nombres personajes
Lectura en voz alta	Atender a la lectura texto
	Listar nombres personajes
Relectura	Antes de leer preparación del lector: atender a diferencias entre decir y hacer
	Atender a la lectura texto
	Seguir un definición
	Identificar vocabulario desconocido
	Resumir contenido texto
Trabajo individual: escritura de un texto corto con acompañamiento	Identificar nombre personaje
	Reflexionar contenido historia (una escena)
	Segmentar en sílabas
	Atender a la lectura texto
	Citar el discurso directo

## 8. En conclusión

Uno de nuestros objetivos era averiguar cómo hacen los niños para diferenciar entre los actos de habla que se realizan en clase en una situación de lectura de cuentos. El análisis de las observaciones nos llevó a encontrar dos indicadores de diferenciación: un indicador de clave lingüística que orienta la intención de la maestra y un segundo indicador de cierta regularidad en los actos según el contenido del acto y de acuerdo a la función que cumple dentro del desarrollo temporal de la clase.

La presencia de términos metalingüísticos se explica no sólo por el contenido de las sesiones, el texto escrito, sino también por la gestión interpersonal de la actividad, de allí la cantidad de verbos mentales y cognitivos usados para controlar la comprensión por parte de los alumnos y para explicar los procedimientos que se deben poner en marcha para desarrollar la tarea.

Y finalmente, la respuesta letrada esperada cubre un abanico muy amplio de actuaciones: desde la correspondencia fonográfica a la definición o la reflexión sobre el contenido de la historia.

Con este tipo de análisis se puede afirmar que la práctica docente es susceptible de mejorar con la finalidad de optimizar el aprendizaje de los niños. Por ejemplo, orientar el planteo de la actividad de clase, no tanto desde el contenido del texto sino más bien desde la respuesta letrada esperada. Así también se puede considerar el tipo de lenguaje reflexivo en relación al texto que se está leyendo, pero también teniendo en cuenta el discurso citado en el texto (es decir diálogos directos o indirectos), así como los comentarios sobre los eventos de habla del texto leído para explicar, describir o presentar su contenido y, finalmente, las indicaciones que guían al alumno en la interpretación de los enunciados. La consideración de estos aspectos podría ayudar al alumno a diferenciar entre lenguaje en uso, en mención y metalenguaje.

## 9. Referències bibliogràfiques

- Bus, A., van IJzendoorn, 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.
- Colomina, R. Onrubia, J. & Rochera M.J.(2001). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. En C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi (Eds.). *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la Educación Escolar*. Madrid: Alianza Editorial.
- Dickinson, D. K. (2001). Parents and children reading books together. In D. K. Dickinson & P. O. Tabors (Eds.). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and in school* (pp. 175-203). Baltimore: Brookes.
- Ferreiro, E. (1997). Alfabetización. Teoría y práctica, (pp. 142-157). México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (2002). Escritura y oralidad: unidades, niveles de análisis y conciencia metalingüística. En E. Ferreiro (Comp.) *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*, (pp. 151-172). Barcelona: Gedisa.
- Homer, B. D. & Olson, D. (1999). Literacy and children's conception of language. *Language and Literacy*, 2, 113-140.



- Lee, E., Torrance, N. & Olson, D. (2001). Young children and the say/mean distinction: verbatim and paraphrase recognition in narrative and nursery rhyme contexts. *Journal of Child Language*, 28, 531-543.
- Olson, D. (1995). La cultura escrita como actividad metalingüística. En D. R. Olson y N. Torrance (Comps.). *Cultura escrita y oralidad* (pp. 333-358). Barcelona: Gedisa.
- Olson, D. (2001). What writing is. *Pragmatics & Cognition*, 9:2, 239-258.
- Pellegrini, A. (2001). Some theoretical and methodological considerations in studying literacy in social context. En S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.) *Handbook of Early Literacy Research* (pp. 54-65). New York: Guilford Press.
- Sénéchal, M. & LeFevre, A.J. (2002). Parental Involvement in the Development of Children's Reading Skill: A Five-Year Longitudinal Study. *Child Development*, 73, 2, 445-460.
- Teberosky, A. Ribero, N., Rojo, N. & Sepúlveda, A. (2005). El metalenguaje de los manuales didácticos del primer curso de primaria. En M.A. Mayor Cinca, B. Xubiauz & E. Díez-Villoria (Eds.) *Estudios sobre la adquisición del lenguaje*, (pp. 713-732). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Velthuijs, M. (1994). *La granota i la forastera*. Barcelona: Timun Mas.
- Watson, R. (1996). Talk about text: Literate discourse and metaliterate knowledge. En K. Reeder, Shapiro, R. Watson & H. Goelman. Eds.). *Literate apprenticeships: the emergence of language and literacy in the preeschool years*, (pp. 81- 100). Norwood: Ablex.