

ELABORACIÓN DE LISTAS A PARTIR DE TEXTOS Y DE TEXTOS A PARTIR DE LISTAS. UNA ACTIVIDAD PARA APRENDER LENGUAJE ESCRITO

ANGÉLICA SEPÚLVEDA*

ANA TEBEROSKY**

Este artículo presenta el análisis de un corpus de listas-cartel producidas en los primeros cursos de la primaria. La investigación se realiza en una escuela pública de la ciudad de Barcelona que participa en un programa de asesoramiento de innovación en las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura. La innovación está centrada en la lectura, comprensión y producción de textos auténticos, por lo general libros de literatura infantil, que se leen, comentan y reescriben, funcionando como textos fuente de referencia. Las actividades de análisis de los textos fuente se plasman de manera colectiva en listas que funcionan como carteles de consulta en el aula. A final de un año escolar se registraron un total de 27 listas-cartel realizadas en tres cursos. Los resultados del análisis de ese corpus muestran que la producción de listas a partir de textos promueve el aprendizaje de las convenciones de la escritura, al tiempo que ayuda a construir colectivamente una memoria del lenguaje propio de los textos escritos.



This article presents the analysis of a corpus of list-posters produced in the first courses of Primary education. The research takes place in a public school of Barcelona city that is involved in an advice program of innovation in the teaching practice of reading and writing. The innovation is focused on reading, comprehension and production of authentic texts, in general books of children literature, that are read, commented on, and rewritten, using the texts as sources of reference. The activities of analysis of the source texts are collectively expressed in lists that work as posters for consultation in the classroom. At the end of a school year a total of 27 list-posters made by three courses were recorded. The results of the analysis of that corpus show that the production of lists starting from texts encourages the learning of writing conventions, helping at the same time to collectively build a memory of the language typical of written texts.

Introducción

La utilización de listas se registra desde la época clásica de los griegos y aún antes, desde la época de los sumerios y acadios en la antigua Babilonia, 3000 años antes de nuestra era. Las listas se usaban para clasificar fenómenos observados, para registrar sucesos ordenados cronológicamente, para contar con inventarios de personas, como en el caso de la lista de reyes. Esta antigua forma de registro continúa vigente en muchos ámbitos, ya que realizar listas forma parte de las prácticas frecuentes en la vida cotidiana: hacer la lista de la compra, listar actividades en la agenda, recordar por medio de listas y usarlas para comprobar lo planificado. También se usan las listas de nombres para “pasar lista”, como se dice frecuentemente, y controlar la asistencia de los alumnos, de los soldados en el ejército, de los pacientes en el consultorio médico.

Por otro lado, en la escuela se recitan listas como método didáctico. En general, se trata de listas preparadas por el profesor o por el libro de texto, que representan un resultado analítico aplicado a diversos contenidos: a la lengua (listas paradigmáticas de la conjugación verbal o lista de preposiciones), a los elementos y fórmulas químicas, a las tablas de multiplicar, entre otras. Todas las personas escolarizadas volvemos, en un momento u otro, a recitar las listas aprendidas en la escuela para incluir o excluir elementos en una categoría.

Estos ejemplos de listas pueden analizarse según su modalidad –oral o escrita–, según sus funciones –categorizar y/o ayudar a la memoria– o de acuerdo al tipo de actividad que impliquen –listar y/o operar sobre las propias listas.

En cuanto a la modalidad, se puede afirmar que en los ejemplos mencionados, históricos, cotidianos y escolares, se presentan ambas, aunque haya una tendencia a pensar que es más frecuente la forma escrita. En su modalidad oral las listas constituyen un recurso para organizar las secuencias de intercambio y se construyen por repetición y adición, con el objetivo de mantener la coherencia, lo que sirve a las negociaciones interactivas, según sostienen los lingüistas (Blanche-Benveniste, 1998; Jefferson,



1990; Schiffrin, 1994). En la producción oral del discurso se encuentran las listas porque, como afirma Blanche-Benveniste (1998), el modo de producción oral es tanto continuo como discontinuo.¹ El modo discontinuo se hace evidente en las listas por enumeración de elementos lexicales semejantes, en las ejemplificaciones o en la repetición del mismo léxico (sea intencional o no, como efecto de estilo). En la modalidad escrita, los elementos comunes se organizan generalmente dispuestos en columnas verticales.

En cuanto a su función, puede considerarse el rol de las listas en los procesos psicológicos: para ayudar a la memoria, para organizar el conocimiento, para categorizar el mundo y para establecer una representación de los elementos organizados en categorías, con jerarquías y formatos diferentes (Goody, 1977; Schiffrin, 1994). Ello explica su permanencia y frecuencia a lo largo de la historia.

En relación a la actividad de producción, habría que tener en cuenta la actividad de producir listas y las operaciones que sobre ellas pueden realizarse. Estas incluyen introducir la lista con presentaciones (“tengo que hacer tres cosas”), coordinar los elementos listados (“y además”, “en último término”, “etc.”), darles una organización categorial con hiperonimia (“lista de los nombres de...”), darles una ordenación serial (ascendente o descendente, alfabética, cronológica, etc.) o hacer una repetición estilística.

Mientras que en el ámbito cotidiano y a lo largo de la historia, las listas son generalmente preparadas por quienes van a utilizarlas, en la escuela suelen utilizarse listas ya preparadas, en cuya preparación los alumnos no participaron. Esta diferencia se puede atribuir a los fines para los que se usan las listas (presentar o reconstruir una información conocida, organizar un nuevo conocimiento sobre el mundo o sobre el lenguaje) y a los modos de construcción.

Puesto que las listas están hechas de lenguaje y se trata de recuperar u organizar información, el modo de construcción implica un proceso de relación entre el lenguaje y la información recogida en ellas. La estructura de la lista es descriptiva, sostiene Schiffrin (1994), y establece una relación entre la descripción y la información transmitida, tanto para reflejar un conocimiento previo y estable como para ayudar a crear ese conocimiento. O, como sostiene Goody (1977), no solo para almacenar la información, sino también para ayudar a organizarla en su representación visual y gráfica, dando lugar a inspecciones, reordenamientos, aislamientos y descontextualización de la información, es decir a una actividad “sobre” el lenguaje de tipo metalingüística.

Estos rasgos de la actividad de listar, de ayudar a crear y de organizar el conocimiento, son los que han orientado a muchos autores a describir las listas como una herramienta intelectual, en tanto tienen la función de prolongación de las capacidades humanas; en realidad, se trata de métodos de estudio, de técnicas de memorización, de formatos útiles para la búsqueda y localización de la información, de procedimientos de formación de conceptos y de estrategias para reflexionar sobre el lenguaje. Los usos se han diversificado y los recursos también, ya no solo las listas, sino también los

catálogos, las tablas, fórmulas y recetas tienen la función de organizar la información y categorizarla.

Este recurso lingüístico de organización de la información asociado a la escritura ha adquirido una estructura gráfica particular: presentan el lenguaje de forma desconectada y abstracta; los elementos de la lista son entidades, ítems sobre los que se puede operar. Estos elementos discontinuos, que en su formato gráfico se presentan en columnas verticales, pueden ser leídos de izquierda a derecha, pero esa disposición vertical expresa una jerarquía interna: las listas tienen un comienzo y, a veces, un final preciso y por tanto límites. Por otro lado, la lista rompe con la escritura lineal, abriendo un nuevo espacio gráfico que permite organizar más fácilmente la información y localizarla; en efecto, está fragmentada y presentada de forma discontinua para que sea más fácil recomponerla y encontrarla. Por todas estas características de las listas escritas, enunciadas por Goody (1977), se puede decir con él que estas no representan directamente figuras del lenguaje oral sino más bien figuras del lenguaje escrito. Las listas organizan la información según distintos criterios temáticos pero también más abstractos, como lexicales o taxonómicos. Este recurso lingüístico, en su forma escrita y aplicado no solo a la información del mundo sino también a los textos, ha adquirido funciones textuales. Es decir, ha servido para organizar y localizar la información bajo las formas de indexación, clasificación o catalogación (Morrison, 1995).

En este estudio describiremos un corpus de listas producidas durante un año escolar en clases de lengua de los primeros cursos de educación primaria. En estas clases, la elaboración de listas forma parte de un enfoque de alfabetización centrada en la comprensión y producción de textos a partir de libros de literatura infantil o textos fuente. En este enfoque, la elaboración de listas constituye una estrategia para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito. El presente trabajo estudia el modo en que se produjeron las listas en la clase, así como su función textual, es decir su función en el análisis de textos fuente y en la producción de nuevos textos. Nos interesa tratar estas características porque, a pesar de la amplia documentación sobre la presencia de listas en la escuela, no se han explotado todas sus funciones. En efecto, Hébrard

(1997) documenta –en un estudio sobre el espacio gráfico en los cuadernos de ejercicios escolares de Francia en los siglos XIX y XX–, que las listas forman parte de los tipos de escritura exigidos en los ejercicios de gramática y vocabulario. Poner en lista, dice Hébrard, activa un tipo de escritura automática (fácil, de copia), pero también podría suponer un tipo de trabajo en que la relación entre el escritor y el lenguaje tiene mayor distancia. Recuperando las aportaciones de Goody, explica Hébrard que poner en lista lleva al niño a "espaciar" el lenguaje, a hacerlo visible de un modo distinto en su materialidad. Sin embargo, este autor no reporta explicaciones sobre su función cognitiva; en general, relata, se trata de copiar la lista. En cambio, observamos, producir una lista a partir de un texto implica extraer palabras de un contexto lineal, continuo, separarlas de él, cambiarlas de lugar y, de alguna manera, objetivarlas. En consecuencia, implica un trabajo cognitivo. Aunque esta haya sido una función posible, como hemos argumentado, no es la más frecuente en el ámbito escolar, en el que lista y actividad de copia, lista y contenido temático ya establecido, lista y recitación han estado y siguen estando íntimamente asociados. Tal vez esa sea la explicación de por qué la producción de listas en la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito parece no haber llamado mucho la atención de los estudiosos de la alfabetización inicial.



proceso de adquisición y/o mejora de la competencia en la lengua escolar, el catalán (Teberosky, Sepúlveda et al, 2007). Se trata de un proyecto de colaboración entre universidad y escuela en el que participan un equipo conformado por maestras de Educación Infantil y Primaria e investigadores universitarios. El proyecto que sirve de contexto a este estudio defiende una alfabetización centrada en la lectura, la comprensión y la producción de textos auténticos, por lo general a partir de libros de literatura infantil que se leen, comentan y reescriben y que funcionan como textos fuente de referencia. Durante el momento de comentario de los libros, dentro de la clase, se promueve la actividad de producir listas que son el resultado del análisis de las características discursivas, lingüísticas, ortográficas y semióticas del texto fuente.²

Durante el año escolar, los grupos participantes desarrollan la actividad de elaborar listas-cartel que usan como material de referencia en el aula (es decir, listas confeccionadas colectivamente que se han expuesto en forma mural en los salones de clase). En estas aulas, hacer listas constituye una actividad individual y colectiva frecuente. El corpus de este estudio está constituido por una serie de listas-cartel producidas durante un año escolar (y seleccionadas luego) en los cursos de 2º (entre 7 y 8 años), 3º (entre 8 y 9 años) y 4º (entre 9 y 10) de Primaria.

Método

Participantes y contexto de la investigación

El presente estudio se realiza en el marco de un proyecto de seguimiento, innovación y estudio de las prácticas de enseñanza inicial del lenguaje escrito desarrollado en una escuela pública de la ciudad de Barcelona que atiende estudiantes cultural y lingüísticamente diversos. Sin embargo, esta condición no supone que sean niños con deficiencias lingüísticas ni académicas, aunque se advierte que algunos pueden encontrarse en

Datos y Análisis

A los efectos de este trabajo, se recogieron 27 listas-cartel con la siguiente distribución: 4 de 2º año de Primaria, 7 de 3º y 16 de 4º. Con ellas se construyó una base de datos para su posterior análisis y categorización. La tabla 1 presenta una descripción de la totalidad del corpus en la que además de incluir aspectos propios del cartel (título, total de ítems y ejemplos realizados en el aula) se incluye una descripción de la categoría a la que pertenecen las entidades listadas en el cartel y una especificación de los textos fuente de la que provienen los ítems listados.³

TABLA 1: Descripción del corpus

Curso	Título del cartel	Ítems	Ejemplos de ítems	Categoría	Textos fuente
2º	1. Inicios	16	Había una vez... Hace mucho tiempo...	Formulas de inicio de cuento	Textos disponibles (intertextual)
	2. Finales	10	...y fueron felices y comieron perdices. ... y así termina la historia.	Fórmulas de cierre de cuento	
	3. Palabras para continuar	25	Entonces... Al cabo de poco...	Conectores	
	4. (Sin título)	9	Contestar Exclamar	Verbos de discurso	
3º	5. (Sin título)	6	. punto ? pregunta	Signos de puntuación	Textos disponibles (intertextual)
	6. Palabras polisémicas	109	Pila Lengua	Polisemia	Sin texto fuente definido. Léxico compartido y circulante
	7. Palabras sinónimas	8	Historia = Cuento	Sinonimia	
	8. Palabras compuestas	53	Superhéroe Pasatiempo	Palabras compuestas	
	9. (Sin título)	85	professor (profesor) espanyol (español)	Dígrafos	
	10. Cabeza y cola (capicua)	14	amor – roma al – la	Palíndromos	
	11. Siglas	48	BBVA TV3	Siglas y abreviaturas	Impresos disponibles (diarios, publicidad)
4º	12. Dibujos especiales	10	M estar muy enfadado	Lenguaje visual en el cómic	Cómics disponibles (intertextual)
	13. Cómics	7	Es un libro.	El cómic	
	14. (Sin título)	43	explicar-vos anar-hi	Palabras con guión	
	15. Palabras con guión (categorizadas)	11	Números: Vint-i-cinc (veinticinco)	Palabras con guión	
	16. ¿Cómo es? (personaje)	15	Pequeño Listo	Adjetivos	Interpretación/citación de un capítulo del libro de referencia
	17. ¿Qué hace? (personaje)	10	Escucha las tonterías de la abuela	Verbos	
	18. ¿Qué piensa? (personaje)	6	Piensa que quiere escapar	Pensamiento reportado	
	19. Palabras nuevas y difíciles	16	Desvanecer Es desaparecer una cosa	Vocabulario	Léxico de un fragmento del texto fuente
	20. Palabras con apóstrofe	17	L'altre (El otro) D'aquesta (De esta)	Uso del apóstrofe	
	21. Plurales con (es)	20	Totes (Todas) Coses (Cosas)	Plurales	
	22. Va - Van	25	van anar (fue) va dir (dijo)	Tiempo verbal perifrástico	
	23. La ele geminada	47	col·legi (colegio) il·legal (ilegal)	Uso de la ele geminada	
	24. Las palabras del DES contrarias	10	desigual deshacer	Prefijos /des/	Textos disponibles (intertextual)
	25. Palabras para enganchar	30	De repente Otro día	Conectores	
26. Palabras que se pueden cambiar por “decir”	27	Susurrar Responder	Verbos de discurso		
27. Siglas	82	PP N.B.A.	Siglas y abreviaturas	Textos disponibles (diarios, publicidad)	

Codificación

La categorización del corpus se realizó según los siguientes rasgos: 1) la relación con el texto fuente; 2) la unidad lingüística listada; 3) la visualización (o disposición gráfica de las entidades en el cartel); 4) la función en el aula; 5) los contenidos de aprendizaje y 6) el proceso de construcción. La tabla 2 presenta la definición de los códigos utilizados para el análisis de cada categoría. (Ver tabla 2 en páginas 12 y 13).

Resultados

Los resultados se organizan en tres apartados: el primero presenta los hallazgos relacionados con la producción y estructura de las listas analizadas; el segundo, los relacionados con su uso, y el tercero presenta una comparación entre cursos escolares.

Producción y estructura

La mayoría de listas producidas son del tipo “citación de la unidad palabra”. Estas palabras citadas provienen de un texto fuente definido y responden al objetivo de conceptualizar algún aspecto del lenguaje escrito; de manera especial el aprendizaje de cuestiones ortográficas y discursivas. En este corpus, la distribución entre listas abiertas (sin final) y cerradas se mantiene en un relativo equilibrio. (Ver tabla 3 en página 14).

Uso

Para analizar el uso de las listas hemos considerado algunas de las relaciones entre las diferentes categorías de análisis. Si atendemos a la relación entre la función de las listas y su relación con el texto fuente, observamos que la mayoría de las listas contienen ítems que citan palabras o expresiones de un texto fuente definido. Estas listas sirven en el aula no solo como banco de palabras y expresiones para las actividades de producción de textos (función de *archivo*) sino que sirven también para la conceptualización de alguna convención de lo escrito (función de *conceptualización*) (ver tabla 5 en página 15). Este resultado se explica

por el modo de construcción y por su función textual: como se observa en la tabla 6 (en página 15) se trata de listas cerradas elaboradas a partir y en el marco de un texto fuente definido. Por ejemplo, la lista de “vocabulario nuevo” o la de “signos de puntuación”.

Por otra parte, las listas de “Palabras polisémicas”, “Palabras sinónimas” o la lista de “Dígrafos”, entre otras, aparecen en las tablas 5 y 6 en un grupo de listas codificadas según su relación con el texto fuente en la categoría de *otros* y que según su proceso de construcción se definen como listas *abiertas*. Se trata de un conjunto de listas elaboradas con el objetivo de introducir o practicar un aspecto específico del sistema de escritura. Si bien se han creado a partir de textos, no están vinculadas al análisis de un texto fuente particular. Las maestras suelen atribuir a estas listas el carácter de “vivas” pues se amplían a medida que aparecen nuevos ejemplos de la categoría y por lo tanto constituyen un mecanismo para activar la participación continua de los alumnos. El cartel de la imagen 1 (en página 16) presenta una lista de palabras compuestas. Como se observa, en el cartel han reproducido una viñeta de un cómic en el que aparece una palabra compuesta que ha sido resaltada. Esto indica que a partir de la atención a un tipo de palabra que aparece en el texto de lectura, establecieron una categoría, la de las palabras compuestas, e iniciaron una búsqueda y colección de ítems que constituyeran ejemplos de dicha categoría.

Finalmente, si consideramos la relación entre la función de las listas en el aula y los contenidos de aprendizaje (tabla 7) observamos que el código *archivo* se cruza con los códigos *lenguaje formulario* y *léxico con función discursiva*. Este grupo de listas contienen ítems que han sido extraídos de los textos: se trata de palabras y expresiones con función en el discurso extraídas de su contexto (el texto fuente) y puestas en lista con la intención de dejarlas disponibles para las tareas de producción de textos. Por ejemplo, la lista “Inicios” constituye un archivo de fórmulas posibles para iniciar la escritura de un texto narrativo. Por otra parte, el código *conceptualización* se cruza principalmente con los códigos *léxico con función ortográfica* o *léxico con función de análisis de la lengua*. Las listas que agrupan este cruce de

TABLA 2: Definición y ejemplos de la codificación por categoría de análisis

1. Relación con el texto fuente
<p><i>Citación:</i> Listas cuyo contenido es producto de una cita del texto fuente, es decir, se trata de una extracción literal. Ejemplo: lista de fórmulas de inicio, en la que se coleccionan fórmulas de apertura de las diferentes narraciones que se leen en clase.</p> <p><i>Paráfrasis:</i> Listas cuyo contenido es producto de una paráfrasis o interpretación del texto fuente. Ejemplo: lista sobre cómic en la que se coleccionan frases que definen el cómic.</p> <p><i>Otros:</i> Listas cuyo contenido no proviene de un texto fuente definido. Ejemplo: lista de palabras polisémicas que colecciona todas las palabras del léxico compartido que tengan más de un significado. Las palabras listadas no son atribuibles a ningún texto definido.</p>
2. Unidad lingüística listada
<p><i>Palabra:</i> Listas cuyos ítems se corresponden con una unidad gráfica o palabras compuestas. Ejemplo: lista del uso del apóstrofo.</p> <p><i>Expresión:</i> Listas cuyos ítems se corresponden con secuencias de palabras, formas fijas y locuciones. Ejemplo: lista de fórmulas de cierre de cuento.</p> <p><i>Combinación palabra y expresión:</i> Listas que combinan ítems que se corresponden con entradas lexicales y con expresiones. Ejemplo: lista de conectores y marcadores discursivos.</p> <p><i>Signos y siglas:</i> Listas con ítems que se corresponden a expresiones abreviadas, siglas, signos y/o íconos que acompañan el sistema alfabético.</p>
3. Visualización
<p><i>Tipo listas (1 entidad en columna):</i> Listas en sentido "estricto", de una entidad por fila y columna. Ejemplo: lista de verbos de discurso.</p> <p><i>Tipo tabla (2 entidades en columna):</i> Listas cuya disposición gráfica es semejante a las tablas. Se trata por lo general de dos entidades con relación de equivalencia tipo signo y nombre (ejemplo: lista de signos de puntuación) o signo y definición (ejemplo: lista de vocabulario nuevo).</p> <p><i>Tipo texto (entidades en secuencia enumerativa):</i> Listas de entidades cuyo valor aditivo no resulta exclusivamente en una categoría, su disposición gráfica es semejante a la de un texto. Ejemplo: lista "Cómic", que contiene una colección de frases que juntas caracterizan al texto cómic.</p> <p><i>Otros:</i> Listas cuya disposición en el papel no se corresponde con la organización de filas y columnas y se parece más al <i>collage</i>.</p>

4. Función en el aula

Archivo: Maestra y niños atribuyen a la lista la función de banco de "formas de decir y formas de escribir" a ser usadas (consultadas y copiadas) en las actividades de producción de textos.

Ejemplo: lista de verbos de discurso; la maestra recuerda a los niños que en dicha lista pueden encontrar formas alternativas para introducir o marcar el discurso directo y de esta manera evitar la repetición de "y dijo" y en su lugar escribir explicó, murmuró, etc.

Conceptualización: Maestra y niños atribuyen a la lista la función de presentar una categoría y de orientar la búsqueda de más ejemplos que ayuden en el proceso de construcción de dicha categoría. Ejemplo: lista de palabras con dígrafos.

5. Contenidos de aprendizaje

Lenguaje formulario: Listas que llevan al aprendizaje de formas fijas del lenguaje escrito.

Ejemplo: lista de fórmulas de inicios de cuentos.

Léxico con función discursiva: Listas que promueven el aprendizaje de locuciones con función de cohesión textual. Ejemplo: lista de verbos de discurso o lista de conectores.

Léxico con función ortográfica: Listas que llevan al conocimiento gráfico y ortográfico. Ejemplo: listas de palabras con ele geminada [catalán].

Léxico con función de análisis de la lengua: Listas que ayudan en el aprendizaje de las categorías propias del estudio de la lengua. Ejemplo: lista de palabras sinónimas.

Otros recursos semióticos del texto: Listas que coleccionan ítems correspondientes a otros recursos que acompañan el sistema de escritura. Ejemplo: lista del lenguaje visual del cómic.

6. Proceso de construcción

Cerrado: Listas cuya construcción se limita a una secuencia didáctica, a un texto definido (los ítems se corresponden a uno o varios textos definidos) o a ítems de una categoría finita. Ejemplo: lista de vocabulario nuevo de un texto o la lista de signos de puntuación.

Abierta: Listas cuya construcción no se limita a ninguna unidad de tiempo o texto (es posible agregar ítems en cualquier momento, extraídas de cualquier texto). Ejemplo: lista de palabras polisémicas.

TABLA 3: Proporción de listas producidas según las categorías de análisis

Categoría	Frecuencia (N=24)	Porcentaje
1. Relación con el texto fuente <ul style="list-style-type: none"> • Citación • Paráfrasis • Otros 	14 2 8	58,3 8,3 33,3
2. Unidad lingüística <ul style="list-style-type: none"> • Palabra • Expresión • Combinación • Signos y siglas 	15 4 1 4	62,5 16,7 4,2 16,7
3. Visualización <ul style="list-style-type: none"> • Tipo lista (1 entidad por fila y columna) • Tipo tabla (2 entidades por fila y columna) • Tipo texto (entidades en secuencia enumerativa) • Otros 	17 5 1 1	70,8 20,8 4,2 4,2
4. Función <ul style="list-style-type: none"> • Archivo • Conceptualización 	8 16	33,3 66,7
5. Contenidos de aprendizaje <ul style="list-style-type: none"> • Lenguaje formulario • Léxico con función discursiva • Léxico con función ortográfica • Léxico con función de análisis de la lengua • Otros recursos semióticos 	2 7 7 5 3	8,3 29,2 29,2 20,8 12,5
6. Proceso de construcción <ul style="list-style-type: none"> • Cerrada • Abierta 	14 10	58,3 41,7

TABLA 4: Relación entre la visualización y la función

Función en el aula	Visualización			
	Tipo lista	Tipo tabla	Tipo texto	Otros
Archivo	Fórmulas de inicio Fórmulas de cierre Verbos de discurso Conectores Adjetivos Verbos Vocabulario nuevo	Signos de puntuación Palabras sinónimas Palíndromos Íconos cómic Siglas y abreviaturas (3°)	Características del cómic	Siglas y abreviaturas (4°)
Conceptualización	Palabras polisémicas Dígrafos Pensamiento reportado Palabras compuestas Uso prefijo des Palabras con guión Plurales Formación del pasado La ele geminada Uso del apóstrofe			

TABLA 5: Relación entre la función y la referencia al texto fuente⁴

Función en el aula	Relación con el texto fuente		
	Citación	Paráfrasis	Otros
Archivo	Fórmulas de inicio Fórmulas de cierre Verbos de discurso Conectores Adjetivos Verbos Vocabulario nuevo Signos de puntuación		
Conceptualización	Palabras con guión Plurales Formación del pasado La ele geminada Uso del apóstrofe	Pensamiento reportado Características del cómic	Palabras polisémicas Palabras sinónimas Palabras compuestas Uso prefijo -des Dígrafos Palíndromos Siglas y abreviaturas

TABLA 6: Relación entre la función y el proceso de construcción

Función en el aula	Proceso de construcción	
	Cerradas	Abiertas
Archivo	Fórmulas de inicio Fórmulas de cierre Verbos de discurso Conectores Adjetivos Verbos Vocabulario nuevo Signos de puntuación	
Conceptualización	Palabras con guión Plurales Formación del pasado La ele geminada Uso del apóstrofe Pensamiento reportado Características del cómic	Palabras polisémicas Palabras sinónimas Palabras compuestas Uso prefijo -des Dígrafos Palíndromos Siglas y abreviaturas

categorias no contienen ítems sacados exclusivamente de textos fuente. Por el contrario, la mayoría de los ítems provienen de lenguaje compartido y circulante entre alumnos y maestras; se trata por lo general de palabras en inventario y que sirven a la función de construir y hablar sobre las categorías de estudio de la escritura y el lenguaje.

Este análisis de la relación entre la función de la lista en el aula (archivo o conceptualización) y los contenidos de aprendizaje (lenguaje formulario, léxico con función discursiva, etc.) recuerda la conocida oposición entre discurso y sistema de la lengua (Blanche-Benveniste, 1998). Tanto en las listas que citan lenguaje en uso (en discurso) como lenguaje en inventario

IMAGEN 1: Lista de palabras compuestas (3^{er} grado)



Traducción:

Viñeta: Me gustan los rompecabezas, mira por dónde me divertiré...

Lista: [solo traducimos aquellas palabras cuya traducción es otra palabra compuesta en español] rompecabezas, paraguas, paracaídas, pasatiempos, extraescolares, superhéroes, parasol, parabrisas, contraportada, girasoles, pájaro carpintero, parachoques, pararrayos, picapie-dra, trotamundo, vagabundo, cagapantalones (miedoso), portamonedas, picapuerta, picapared (juego), cagadudas (indeciso), portavoz, portaviones, telenoticias, cazamariposas, paticorta, aguanieve, aguafiestas, supermercado, maleducado, autoescuela, supertres, abre-latas, malvivir, maltratar, sobrevivir, astronauta

(en el sistema) se registran interesantes referencias metalingüísticas. Por ejemplo, algunos títulos puestos por los alumnos a sus carteles revelan un esfuerzo por pensar y analizar el lenguaje. De esta manera, llamar a los conectores y marcadores discursivos “Palabras para enganchar” es designar un conjunto de palabras y expresiones aisladas según su función en el discurso; llamar al conjunto de palabras formadas con el prefijo des- como “Palabras del ‘des’ contrarias” es intentar señalar el valor semántico que el prefijo añade a las palabras con las que se combina. Esto supone hacer uso de las listas en lo que se refiere a aspectos del lenguaje y realizar actividades metalingüísticas de extracción, cita, abstracción y generalización del lenguaje.

Las diferencias entre cursos escolares

Las listas-cartel de 2º grado están asociadas a la lectura y reescritura de cuentos que, como ya se ha explicado son las actividades de enseñanza más importantes en esta escuela. Las listas son abiertas, de carácter intertextual, y su función principal es servir a los niños de archivo disponible para la actividad de escritura o reescritura de cuentos. Mientras los niños construyen la lista, la maestra introduce la idea de que el texto narrativo tiene unos límites reconocibles, que pueden incluir lenguaje formulario y que pueden ser útiles a la hora de escribir las propias versiones de las historias trabajadas en clase. Estas listas promueven una idea de variedad: la maestra y los niños reconocen que hay más de una manera para comenzar o cerrar una historia (listas de fórmulas de inicio y cierre de historia), del mismo modo que hay más de una manera de indicar lo que un personaje ha dicho (listas de verbos de discurso), y también que los eventos pueden enlazarse con palabras diferentes de la conjunción y (listas de conectores).

En cambio, 3^{er} grado nos ofrece un grupo de listas diferente. Se trata de listas que no se corresponden con un texto fuente definido; son abiertas en su construcción, y han sido hechas con el objetivo principal de introducir normas y convenciones de escritura tanto en relación a la forma como al significado. Finalmente, las listas-carteles de 4º de primaria también muestran algunas particularidades. Encontramos un subgrupo de listas relacionado con el trabajo sobre

TABLA 7: Relación entre la función de la lista y el contenido de aprendizaje

Contenido de aprendizaje	Función en el aula	
	Archivo	Conceptualización
Lenguaje formulario	Fórmulas de inicio Fórmulas de cierre	
Léxico con función discursiva	Verbos de discurso Conectores Adjetivos Verbos Vocabulario nuevo	Signos de puntuación Pensamiento reportado
Léxico con función ortográfica		Dígrafos La ele geminada Uso del apóstrofe Palabras compuestas Uso prefijo -des Palabras con guión Plurales Palíndromos
Léxico con función de análisis de la lengua		Palabras sinónimas Palabras polisémicas Formación del pasado Características del cómic
Otros recursos semióticos		Íconos cómic Siglas y abreviaturas (3°) Siglas y abreviaturas (4°)

textos narrativos: se trata de listas de vocabulario específico, palabras nuevas identificadas en la lectura del cuento, palabras que describen cómo son y lo que hacen los personajes del cuento (adjetivos y verbos) y las listas de verbos de discurso (ver imagen 2) y de conectores, que coinciden con las listas analizadas en 2° grado. Otro grupo de listas de 4° se parecen al conjunto de listas de 3°, con la diferencia de que son producto del trabajo sobre un texto definido y su función no es la de *archivo*, como en el caso de 2°, sino la de conceptualizar convenciones de la escritura (por ejemplo, listas de palabras con apóstrofe).

Conclusión

Las listas analizadas en el presente trabajo sugieren que la actividad de listar y las listas-car-

tel en tanto productos sirven de ayuda memoria pero también pueden estar al servicio de la construcción de conocimiento. La atención al texto y al lenguaje de los textos que exige la misma tarea pone en evidencia un trabajo sobre el lenguaje mismo, es decir, una atención no solo al mundo representado por las palabras sino a las palabras que representan el mundo. El carácter textual e intertextual de la mayoría de las listas analizadas ha favorecido también que los alumnos volcaran su atención a determinadas categorías del lenguaje escrito. Ha sido el caso de los verbos de discurso, que han orientado a los niños a entender no solo cómo hablan los personajes sino cómo se describe lo que hacen y qué otras cosas hacen cuando hablan (es decir, los actos de habla). A partir de la lectura, del análisis de textos auténticos y de la producción de listas los niños

IMAGEN 2: Lista de verbos de discurso
(4º grado)



Traducción:

Palabras que se pueden cambiar por DECIR: resoplar, continuar, interrumpir, exclamar, contestar, desgargantarse, gritar, escuchar qué decía, explicar, preguntar, chillar, estallar, decir, cuchichear, berrear, volver a decir, rogar, comenzar, anunciar.

han llegado a realizar una estimulante actividad metalingüística.

Otro aspecto importante de las listas-cartel estudiadas tiene que ver con su naturaleza colectiva y externa. Se trata de “obras” que crean formas compartidas de pensar y de hacer –en el sentido que refiere Bruner (1997)–, se trata de productos que alcanzan una existencia propia. Las maestras señalaban, no sin cierta sorpresa, que hacer listas activaba la participación de los niños durante todo el curso escolar: a medida que hallaban nuevos ejemplos de una categoría en particular, los añadían a la colección plasmada en la lista-cartel. Además, al ser externas, es decir, al constituir un material de aula fijo, visible y disponible, constituían un registro de ese proceso de pensamiento y de trabajo colectivo.

Notas

1. Con la distinción entre modo continuo y discontinuo, Blanche-Benveniste se refiere a la clásica diferencia entre eje sintagmático y paradigmático de F. de Saussure, pero postula que ambos se realizan en el discurso.
2. Una ampliación sobre el proyecto de innovación se puede encontrar en las publicaciones disponibles en el enlace <http://www.xtec.cat/centres/a8001595/constructivisme/publicaciones.html> . En esta misma página se muestran ejemplos de la experiencia realizada en la escuela.
3. Los ejemplos de ítems son, en todos los casos, traducciones del catalán al castellano. No se han traducido los ítems que no se corresponden a las formas del castellano, pero se escribe el equivalente entre paréntesis.
4. Esta descripción general se realizó sobre el total de todas las listas-cartel. Se excluyeron de este análisis tres listas cuyo contenido, formato y función se repetían dentro o entre cursos escolares.

Referencias bibliográficas

- Blanche-Benveniste, C. (1998). **Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura**. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (1997). **La educación puerta de la cultura**. Madrid: Visor.
- Goody, J. (1977). **La domesticación del pensamiento salvaje**. Madrid: Akal.
- Hébrard, J. (1997). Graphic space in school exercise books in France in the 19th-20th century. En C. Pontecorvo (ed.), **Writing development. An Interdisciplinary View**. Amsterdam: John Nenjamins B.V.
- Jefferson, G. (1990). List construction as a task and interactional resource. En G. Pasathas (ed.), **Interaction Competente**. Washington, DC: University Press of America.
- Morrison, K. (1995). Fijación del texto: la institucionalización del conocimiento en formas históricas y filosóficas de la argumentación. En J. Bottéro et al. **Cultura, pensamiento, escritura**. Barcelona: Gedisa.
- Schiffrin, D. (1994). Making a list. **Discourse Process**, 17, 377-406
- Teberosky, A., Sepúlveda, A., Martret, G. y Fernández de Viana, A. (2007). Propuesta de innovación educativa en la lectura con población inmigrante a través de textos narrativos. Atención a los procesos metalingüísticos y metacognitivos. (Mención Honorífica). **Premios nacionales de innovación educativa 2006**. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- * Fonoaudióloga de la Universidad Nacional de Colombia. Magister en Psicología de la Educación por la Universidad de Barcelona, doctoranda en Psicología de la Educación de la misma Universidad.
- ** Profesora y catedrática de Psicología de la Universidad de Barcelona.

Para comunicarse con las autoras:
angelicasepulveda@ub.edu
ateberosky@ub.edu

Este artículo fue recibido en la Redacción de LECTURA Y VIDA en agosto de 2008 y aceptado para su publicación en octubre del mismo año.



Facultad
Latinoamericana
de Ciencias Sociales
Sede Argentina
Área Educación

Diploma Superior con opción a Especialización en

Lectura, escritura y educación

La denominada "crisis de la lectura y de la escritura" interroga al lugar de la escuela en la transición de estos períodos. Desde distintos ámbitos sociales, la escuela es interpelada por la duda aún no saldada en la construcción de sujetos lectores y escritores competentes. Asimismo, el avance de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación repone la centralidad de estos saberes y también, plantea la necesidad de renovar sus formas de enseñanza.

En este escenario, el Diploma Superior en "Lectura, escritura y educación" propone el estudio de las prácticas culturales de la lectura y la escritura, la reflexión sobre el lugar de la escuela y de los docentes, y el trabajo sobre secuencias posibles para su enseñanza.

COORDINACIÓN
Andrea Brito

EQUIPO DOCENTE
Estanislao Antelo, Leonor Añuch, Graciela Batticuora, Andrea Brito, Fernanda Cano, Teresa Colomer [España], Beatriz Diak, M. Dolores Duarte, Inés Dussel, Christian Ferrer, Ana María Finocchio, Silvia Finocchio, M. del Pilar Gaspar, Diego Galambek, Diana Gonçalves Vidal [Brasil], Gerardo Jaramain, Martín Kohan, Bernard Lahire [Francia], Jorge Larrosa [España], M. Elena Leizaola de Almada, Daniel Link, Ulana Lotito, Clara Pampillo, Rogelio Paredes, Pablo Pincau, Alejandra Picotelli, Teresa Porroanski [Uruguay], José Gregorio Ruzhijev [Colombia], Mariela Uresti, Milda Varela, Perla Zelmanovich.

PERÍODO LECTIVO
De abril a diciembre de 2009

INFORMES
Asistencia Técnica
Valeria Saquini
Tel: (54-11) 5238 9300 int. 429
Fax: (54-11) 4375-13/3
lectura@flacso.org.ar

Personalmente:
Ayacucho 551 - (1026AAC)
Ciudad Autónoma de Buenos Aires
Argentina

www.flacso.org.ar/educacion

Modalidad virtual

