

Ana Leonor Teberosky Coronado

Universitat de Barcelona, Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació

ateberosky@ub.edu

Recepció: 23/03/2016, acceptació 18/06/2016

Resum: Hem escollit el títol «Escriure per aprendre» per descriure la nostra posició respecte al procés d'ensenyament i aprenentatge del llenguatge escrit, del tot diferent de la corrent més generalitzada d'organitzar l'aprenentatge escolar començant per ensenyar el codi. Des d'aquesta posició es representa el procés amb una relació explícita entre lectura i escriptura i amb el coneixement del llenguatge oral. A més es diferencia les funcions entre adult i nen. A l'adult li correspon la tasca de lectura de textos adreçada als infants (en la lectura en veu alta, LVA), la tasca d'escriba dels textos produïts oralment pels nens; als nens i nenes els corresponen la tasca de participar en la lectura feta per l'adult i la de fer una reformulació o una reescriptura dels textos escoltats. Les lectures i les escriptures compartides passaran a constituir la infraestructura de l'aprenentatge en un programa d'intervenció a l'aula que es presenta en aquest article i que desenvolupen des de fa temps en algunes escoles públiques de Barcelona.

Paraules clau: aprenentatge, llenguatge escrit, llenguatge oral, LVA

Escribir para aprender

Resumen: Hemos escogido el título «Escribir para aprender» para describir nuestra posición respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito, del todo diferente a la corriente más generalizada de organizar el aprendizaje escolar comenzando por enseñar el código. Desde esta posición se representa el proceso con una relación explícita entre lectura y escritura y con el conocimiento del lenguaje oral. Además se diferencia las funciones entre adulto y niño. Al adulto le corresponde la tarea de lectura de textos dirigida a los niños (en la lectura en voz alta, LVA), la tarea de escriba de los textos producidos oralmente por los niños; a los niños y niñas les corresponde la tarea de participar en la lectura hecha por el adulto y la de hacer una reformulación o una reescriptura de los textos escuchados. Las lecturas y las escrituras compartidas pasarán a constituir la infraestructura del aprendizaje en un programa de intervención en el aula que se presenta en este artículo y que desarrollan desde hace tiempo en algunas escuelas públicas de Barcelona.

Palabras clave: aprendizaje, lenguaje escrito, lenguaje oral, LVA

Writing to learn

Abstract: We have chosen the title «Write to Learn» to describe our position on the teaching and learning process of written language, quite different from the more general trend to organize school learning starting to teach the code. From this position the process is represented by an explicit link between reading and writing and oral language knowledge. Besides the functions between adult and child it is different. The adult has the task of reading texts addressed to children (in reading aloud), the task of writing the texts produced orally produced by children; the children must participate in the reading done by

the adult and make a reformulation or a rewriting of texts heard. Readings and shared scriptures will constitute the infrastructure of learning in an intervention program in the classroom presented in this article and developing long in some public schools in Barcelona.

Key words: learning, written Language, oral Language, reading aloud

1. INTRODUCCIÓ

El present article consisteix en la descripció d'un programa d'intervenció sobre llenguatge escrit en educació preescolar i primària que respon a la intenció de crear una infraestructura d'aprenentatge a través de l'èmfasi en «Escriure per aprendre». Aquest èmfasi ens ha permès observar certs fets del procés d'aprenentatge, difícils d'observar en una metodologia tradicional. El títol s'ha inspirat en el de Ruth Clark (1974), «Parlar per aprendre», utilitzat per descriure la inicial producció infantil. Ja les primeres recerques sobre la construcció i conceptualització de l'escriptura de «*Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*» (1979) responien a la intenció d'analitzar l'aprenentatge dels nens quan encara no tenen la «competència convencional».

En lloc d'un judici incompetència general, que dins de l'escola es manifesta per por de l'error que impedeix la producció, hem intentat diferenciar entre norma i construcció. L'èmfasi en els textos com a unitat d'interacció, en la lectura de l'adult per presentar el llenguatge escrit en els seus contextos i en els suports materials, així com la importància en l'activitat de producció de textos són alguns dels principis que han orientat la nostra actuació psicopedagògica. Aquestes propostes es poden resumir en la taula següent:

TAULA 1. Principis de l'actuació psicopedagògica

<p>1. Punt de partida de la tasca: el llibre, la visualització i la lectura de textos compartits</p>	<p>Textos en llibres de literatura infantil tipus àlbum amb narracions, documentals, poesia; i no manuals, fitxes o qualsevol material comercial fet expressament amb restriccions per controlar l'input de l'aprenentatge</p>
<p>2. Estratègies d'ensenyament</p>	<p>Garantir l'<i>input</i> de llenguatge escrit a través de la LVA de l'adult, parlar sobre el text llegit, usar recursos multimodals (visualització de dibuixos i text; presentació multimodal a través de l'ús de la veu, la prosòdia i els gestos que acompanyen la LVA del professor), fer circular el llenguatge lletrat, el coneixement metalingüístic i el metallenguatge, etc., en una sèrie de tasques encadenades.</p>
<p>3. Punt de partida de l'aprenentatge</p>	<p>Repetició o reformulació com a <i>output</i> en el recompte del text en producció primer oral (amb posterior dictat a l'adult del text) i després en la reescriptura de producció de textos escrits.</p>

<p>4. Tipus de textos en els moments inicials</p>	<p>La selecció de llibres es fa a partir de criteris específics. Per exemple, textos que donin lloc a la repetició, la paràfrasi o la reformulació, és a dir, que serveixin per a les activitats de recompte i de reescriptura, textos que presentin jocs de llenguatge, relacions semanticolèxiques, amb estructures característiques de les històries per a nens que faciliten la repetició literal.</p>
<p>5. Estratègies d'ensenyament controvertides en eines d'aprenentatge dels alumnes</p>	<p>a) La paràfrasi i la repetició del conte porta a la concentració sobre el llenguatge a partir de la LVA.</p> <p>b) Les llistes (lístes per a ampliació del vocabulari, com a procediment per aprendre a escriure; lístes per a l'anàlisi paradigmàtic de la llengua; lístes lexicals precedents a la descripció en un text, per reescriure narracions; lístes categorials, per a l'anàlisi dels elements discursius dels textos, etc.).</p> <p>c) L'ajust entre aspectes discursius i espacials, com els elements organitzatius de la macroestructura del text (títols i capçaleres, tancaments, descripcions, resums, lístes, discurs referit (discurs directe i indirecte), amb la seva variació tipogràfica) per emfatitzar els aspectes de l'organització o el contingut.</p> <p>Repetició o reformulació com a <i>output</i> en el recompte del text en producció primer oral (amb posterior dictat a l'adult del text) i després en la reescriptura de producció de textos escrits.</p>
<p>6. Objectius de l'aprenentatge</p>	<p>Aprendre llenguatge, construir unitats del llenguatge i aprendre a llegir i escriure.</p>

2. PUNT DE PARTIDA DE LA TASCA: EL LLIBRE, LA VISUALITZACIÓ I LA LECTURA DEL TEXT COMPARTITS I LES ESTRATÈGIES D'ENSENYAMENT

En l'anterior taula hem posat un primer èmfasi en començar amb els textos de llibres de literatura tipus àlbum que els professors llegeixen en veu alta. La LVA que fa el professor des de preescolar i durant l'escolaritat primària es justifica per moltes raons. En primer lloc, perquè d'aquesta manera s'ajuda els nens en la seva entrada al món de l'escrit abans que siguin lectors autònoms, fet que passa molt més tard, creant així una infraestructura de lectures compartides que facilita l'aprenentatge. Després, perquè els nens interactuen amb la lectura i els llibres tant des del punt de vista quantitatiu com des del punt de vista qualitatiu, interactuen amb aquest tipus d'objecte simbòlic amb el qual tenen accés a les característiques específiques del llenguatge escrit, gràcies a un *input* diferencial de llenguatge escrit que no és present en les interaccions conversacionals (Cameron-Faulkner i Noble 2013).

La lectura i l'escriptura exhibeixen les característiques de l'aprenentatge expert com en altres àrees: com més es llegeix, més expert s'és en l'activitat mateixa i en el coneixement del contingut. La investigació (Mar, Djikic i Oatley 2008) ha demostrat que per esdevenir un expert en qualsevol habilitat, cal dedicar almenys 10 hores per aconseguir un domini d'aquesta habilitat. Això funciona a raó de 3 hores al dia durant 10 anys (menys temps del que els nens passen a l'escola durant la seva primera educació) o 10 hores al dia durant 3 anys (el temps que els estudiants passen per completar un títol universitari) (Mar et al. 2008). El temps és també un ponent en les habilitats de lectura (amb un mínim de lectura en veu alta de 2 contes per mes, els nens participarien en 18 contes per curs i en uns 160 durant l'escolaritat).

A més de les raons de l'activitat i el contingut, hem de recordar que sigui quina sigui la forma material dels objectes amb escriptura (paper o digital), es tracta d'un objecte cultural. Com s'aprenen els objectes culturals? Tomasello (1999) sosté que no es poden aprendre imitant simplement les altres persones (com alguns instruments materials), sinó que només es poden aprendre a través de les altres persones. És a dir, perquè les altres persones llegeixen i comenten el que llegeixen.

La justificació de la unitat text, l'*input* de llenguatge escrit i lectura van junts. Els textos són una unitat de comunicació i la lectura que en fa l'adult ajuda el nen a entendre la relació entre les funcions comunicatives i les formes específiques per expressar-les. La lectura en veu alta que fan els professors respon, des del punt de vista teòric, al principi fonamental del llenguatge (oral i escrit) que emfatitza la interacció comunicativa entre adult i nen com a prerrequisit per a l'aprenentatge (Tomasello 2003). Des d'aquesta perspectiva també sostenim la necessitat de presentar l'*input* de llenguatge escrit al nen preescolar i escolar per ajudar en l'accés a l'escrit (Cameron-Faulkner i Noble 2013). L'alta densitat lexical (paraules amb molta càrrega d'informació), l'estructura de diversos ítems per clàusula, la tendència a formes nominals, l'estructura gramatical i discursiva de fer coincidir aspectes de procés, de maneres i funcions de la parla i formes de presentació de la informació, en un llenguatge distanciat de l'aquí i ara, fan el llenguatge escrit diferent del llenguatge de la conversa. L'objectiu de la lectura és aconseguir que els nens es familiaritzin amb aquestes característiques, que prestin atenció al llenguatge, que preguntin, pensin en els textos i que posin la seva ment en l'acte d'aprendre (Clark 1993).

3. PUNT DE PARTIDA DE L'APRENTATGE

Hem de tenir en compte que en el procés d'adquisició del llenguatge les activitats de comprensió i producció no es donen de manera successiva (la comprensió precedeix la producció), ni separada, sinó conjuntament i simultàniament, encara que es tracti de processos diferents (Elbers 2000). Hi ha més atenció cap al significat durant la comprensió, en canvi durant la producció hi ha més treball reflexiu i analític. Aquest principi general en l'adquisició del llenguatge és també vàlid per a l'alfabetització.

L'èmfasi en la producció es justifica per moltes raons: per començar, si es fa un esforç més gran en l'anàlisi de la producció (Ferreiro 2002) —l'anomenada hipòtesi *output as input*— (Elbers 2000), veiem que en la producció de textos es reuneixen aspectes lingüístics (lèxics, gramaticals, discursius) i visuals de disposició en l'espai gràfic, aspectes d'intertextualitat i característiques pròpies de l'escrit. El fort èmfasi que els nens posen en la producció, per recomptar històries, dictar-les, fer llistes, escriure-les, etc., respon a l'objectiu de cercar l'actuació lingüística amb un treball analític important.

Elbers (2000) presenta cinc arguments per considerar la producció com a font d'anàlisi que compartim. El primer es refereix al fet que durant la producció no hi ha anticipació o endevinació ja que els parlants generalment coneixen el que intenten dir. El segon es refereix al fet que l'atenció està centrada en la forma durant la producció, sigui l'ordre de

les paraules o en la forma morfològica; en canvi en la comprensió l'atenció es posa en el significat. La producció implica la seva complementarietat, la comprensió, diu el tercer argument d'Elbers. El quart consisteix en el fet que els parlants, durant la seva producció, no només són capaços d'atendre a la seva pròpia parla sinó també a la parla interna, a la qual es pot apel·lar per corregir abans de la producció. I, finalment, el cinquè argument és que la producció requereix més esforç i control, la qual cosa dóna com a resultat una millor retenció que la tasca de comprensió.

El tipus de producció que proposem és la reproducció oral i la reescriptura. És indubtable el deute de la noció de reescriptura amb diversos autors: deute amb les propostes de Batjín (Todorov 1981), per a qui no hi ha enunciat sense relació amb altres enunciats, amb Genette (1982, 1989) sobre la intertextualitat, amb la crítica genètica sobre textos literaris (Grésillon i Lebrave 1982). El principi que utilitza Bajtín per a aquesta relació és el de dialogisme, encara que actualment podem incorporar-lo al principi d'intertextualitat (Todorov 1981). El concepte d'*intertextualitat* és relatiu al discurs, per tant hi hauria un discurs relacionat amb altres discursos. En el present article fem servir la reescriptura en el sentit ampli d'hipertextualitat de Genette (1982, 1989) o relació de reformulació o reescriptura d'un text respecte a altres anteriors presents o evocats.

4. TIPUS DE TEXTOS EN ELS MOMENTS INICIALS

El principal criteri de selecció dels textos en els llibres dirigits als nens és la propietat que siguin reproduïts, comptats, repetits, assimilats. Aquesta propietat que ofereixen alguns textos és el punt de partida per al desenvolupament de les activitats d'aprenentatge. Ara bé, com avaluar aquesta propietat? La nostra resposta és preguntar-nos sobre diferents aspectes de dos tipus de textos usats en els primers anys d'escolaritat: narració i jocs de llenguatge (així com poesia). Aquestes preguntes es fan no només per seleccionar llibres sinó també per seqüenciar en el transcurs del procés d'aprenentatge.

Per exemple, sabem que una característica de les històries per a nens és la repetició que es dóna per relacions d'aparellament. Així, la repetició en la història de *La rinxols d'or* en el discurs directe («Algú s'ha assegut a la meva cadira, algú s'ha menjat la meva sopa, algú s'ha estirat al meu llit») és un exemple d'un procés cognitiu pel qual s'interpreta el significat d'una clàusula a la llum de la repetició (amb una variació, tal com el va descriure Winter (1977)). No es tracta només de paraules repetides, sinó de la mateixa estructura.

A més de la repetició, moltes històries infantils estan estructurades en termes d'una comparació entre el que li passa a un personatge i el que li passa a un altre, o de contrast entre ells. Els nens aprenen que el significat del conte és en l'aparellament de la repetició i en el canvi, com en «El llop i els tres porquets», que canvia el tipus de material de construcció de les cases (Clouthard 1990). A més de la repetició, la comparació o el contrast, moltes històries presenten també ritme, rima i al·literació.

En el cas de la poesia i els jocs de llenguatge hem observat que des dels 4 anys, i sobretot als 5, hi ha molta feina espontània amb jocs lingüístics. Aquests jocs es poden fer sobre aspectes sonors, com la rima i l'al·literació o l'embarbussament, sobre aspectes morfològics en molts jocs de contraris, o bé aspectes semàntics en les oposicions i semblances (i sinonímies), així com en els jocs de disbarat. En aquesta activitat de jocs de llenguatge es practiquen tots aquells aspectes que estan relacionats amb l'aprenentatge de l'escrit. En els estudis empírics, hem proposat diversos jocs de llenguatge, començant amb jocs sobre els aspectes sonors, després morfològics i finalment semàntics (Domínguez 2014).

La selecció dels textos-font és molt important en aquesta proposta d'intervenció, perquè el text és el mitjancer entre l'*input* i la producció dels nens, és a dir, és el material per a l'aprenentatge del llenguatge.

5.1. La reproducció del text

Hem assenyalat que una de les primeres activitats que desenvolupem és la lectura de textos: en el sentit ordinal en la sèrie de tasques encadenades i en el sentit d'activitat primària, des dels 3 anys. Després de la LVA, els nens han de tornar a comptar, recomptar, reiterar, repetir, citar, recapitular, replicar o parafrasejar, en totes les variacions de la repetició del que siguin capaços.

5.2. De la paràfrasi a la repetició literal

Un primer resultat d'aquesta activitat és l'aprenentatge de la paràfrasi a la repetició literal del text que s'adquireix durant el procés d'alfabetització (Sepúlveda 2012). Aquesta possibilitat de repetir o parafrasejar el text escoltat implica aprendre a suspendre la interacció de la conversa, és a dir, suspendre els aspectes contextuais, dítctics i il·locucionaris de la parla ordinària. Segons Olson (2001), aquesta és una de les característiques del llenguatge escrit, o passar de la primera i segona persones a la tercera persona, de «què vols dir?» a «què vol dir?» (el text). Olson sosté que l'escrit és com un tipus de cita que persisteix per un temps. La citació és una habilitat lingüística per treure les paraules i expressions del seu ús conversacional i convertir-les en objectes d'atenció. Segons Olson (2001), és una habilitat que consisteix a repetir les mateixes paraules com un subproducte d'alfabetització.

5.3. De la cita a l'autonomia

Les mateixes paraules poden ser tot el text o una paraula aïllada, extreta del text i repetida en el context de referència autonímica, o com a nom de si mateixa. És a dir, de la citació a l'autonomia d'una paraula fora d'ús, com si estigués entre cometes (Rey-Debove 1997). L'habilitat és de tipus metalingüístic i permet als nens preguntar «Com s'escriu girafa?», desenvolupar una representació del llenguatge i participar en diversos jocs amb la llengua en els quals es manipulen els sons, les formes i els significats de les paraules. I permet anar a la representació del llenguatge i els jocs amb la llengua.

La representació del llenguatge implica comprendre que no només serveix com a mitjà de comunicació referencial, sinó que també es torna objecte quan se cita, se'n parla i s'adequa la designació a la perspectiva del parlant («opacitat referencial», en termes de Kamawar i Olson (1999)). Així com en el joc, que ajuda també la consciència metalingüística a implicar un distanciament i un aturar-se sobre el llenguatge (Crystal 1996). En la citació es repeteixen les paraules, en els jocs es manipula una part de la paraula o de l'expressió. Per a això, cal fer certes operacions, com identificar i segmentar paraules o síl·labes, així com memoritzar per centrar-se en l'aspecte sonor, deixant en suspens el significat o viceversa. Entre els jocs del llenguatge i l'aprenentatge de l'escrit hi ha una relació recíproca (Domínguez 2014).

5.4. Fer llistes

Les llistes constitueixen un procediment lingüístic d'ordenació, precisió i anàlisi conceptual, específicament relacionat amb l'escrit i l'aprenentatge del llenguatge. L'activitat d'escriure llistes es configura com una manera d'ajudar els alumnes tant en les primeres tasques d'escriptura, com en les posteriors tasques d'anàlisi i de producció de textos. Els professors que fan servir aquests procediments impulsen no només

l'aprenentatge lexical propi de les llistes, sinó també les operacions cognitives de categorització i d'aprenentatge d'ordenaments i classificació que se'n fan. Les llistes estan relacionades amb una antiga pràctica que forma part de la tendència humana de fer enumeracions (Watson 2013). És una competència en l'ús del llenguatge, es tracta del recurs paradigmàtic. Com a competència lingüística s'usa en les formes descriptives i ha donat lloc a una forma de text que precedeix altres formes, com ara la descripció o la narració (Sepúlveda i Teberosky).

5.5. Identificar senyals

L'escriptura del text és una tasca seqüencial: s'ha d'escriure lletra per lletra i paraula per paraula, ni dues lletres o dues paraules es poden escriure al mateix temps. Però en el text-font la informació pot no tenir una estructura lineal, sinó jeràrquica; i aquesta jerarquia es pot representar visualment per diversos mitjans gràfics. Per exemple, la puntuació que té una funció d'indicar els límits de paraules, de frases, de paràgrafs; i una funció d'indicar estatut, com els signes d'interrogació i exclamació que diferencien tipus de maneres, o la tipografia que diferencia jerarquia en els títols, etc. (Halliday 1985). Aquestes marques visuals donen lloc a unitats de diferents nivells: ara les paraules i la seva separació corresponen a l'aspecte ortogràfic, els títols i subtítols a un aspecte de l'estructura textual, les frases a la sintaxi, la disposició de la informació a l'estructura del missatge (i a la diferenciació entre tema i comentari), el discurs referit a la modalitat enunciativa. Tots tenen un paper en la producció de textos per al nen, però a causa de la manca d'isomorfisme entre l'aspecte lingüístic i la forma visual, la composició de textos és una tasca complexa (Heurley 1997).

Els alumnes han d'encarar el doble aspecte de l'escrit: el lineal i la seva disposició espacial, la connexió i la separació. Moltes explicacions sobre aquests aspectes, en el cas dels nens que comencen l'aprenentatge, s'han fet des del lector i no des del productor de textos, ja que no es considerava l'infant capaç de fer-ho. O, en cas de les observacions fetes a nens petits, que no se'ls considerava capaços de reescriure un text sencer amb paraules molt bàsiques, es plantejava la producció com a creació des de zero i no com a reproducció d'un text llegit. L'èmfasi en la producció ens ha permès observar certs aspectes del procés.

En el cas de la reescriptura el *què* escriure, és a dir, el contingut a escriure està en part determinat pel text-font, però no el *com*. A causa del fet que el text-font funciona com a mitjancer entre l'*input* i la producció del nen, i hi ha espacialització del text, el nen tendeix no solament a reproduir el contingut lingüístic sinó també la forma espacial. L'espacialització que el nen produeix constitueix, des del nostre punt de vista, una traça de la seva representació de les unitats del text, unitats que responen a diferents nivells textuais. En alguns casos la disposició de la informació del text-font pot presentar homologació entre la funció i la forma, per exemple en els títols, els paràgrafs, en les separacions del discurs referit o en algunes disposicions d'enumeracions en llistes. Però en altres casos no hi ha igualació i la informació estructural es presenta linealment. Hem observat que els nens reproduïen sense dificultats quan es dóna l'homologació (Sepúlveda 2012), però no és tan fàcil quan no es dóna aquest isomorfisme. En aquests casos és interessant observar que els nens recorren a senyals lingüístiques que presenten en els seus productes escrits a través de diferents tipus de senyals visuals (espacialització, tipografia o ambdues). Però, quins són aquests senyals lingüístics que no es mostren visualment en el text-font i que són difícils d'interpretar? O, dit en altres termes, com arriben a la representació de les unitats del text?

Hem observat que una de les primeres unitats que els nens assenyalen és el discurs directe. La senyalització del discurs es fa per l'ús de signes de puntuació (cometes, guions, signes d'interrogació) i també per espacialització. Una altra unitat assenyalada és al voltant

de l'enumeració i de la repetició, en aquest cas se sol usar l'espacialització en llistes verticals. Un tercer tipus d'unitat és lèxica; es tracta de noms, verbs, adjectius que funcionen en l'organització del text com a senyals de la significació dins el text. Una altra unitat està en relació amb els connectors discursius que moltes vegades coincideixen amb la puntuació. I finalment una altra unitat són noms o verbs que anomenen una funció pragmàtica dins el text; paraules com *afirmar, dir, explicar, causar, comparar, negar, efecte, exemple, significar, raó, resultat*, etc. Els estudis lingüístics orientats pels treballs de Winter 1977, han mostrat que aquests senyals s'usen amb diferents propòsits, com ara fragmentar i etiquetar les parts del text o avaluar la informació. Aquests ítems lexicals assenyalen les relacions entre clàusules adjacents o les relacions entre fragments del text que crea l'estructura global del mateix text.

6. CONCLUSIÓ

Entre els objectius que hem presentat hi ha aprendre llenguatge, construir unitats del llenguatge i aprendre a llegir i escriure. Els nens i nenes d'educació infantil necessiten aprendre llenguatge oral i escrit, però no de manera separada en diferents nivells o per components. Necessiten una perspectiva integrada en què les separacions vinguin determinades per les funcions distribuïdes entre l'adult i l'infant: l'adult per presentar el llenguatge dels llibres, l'infant per apropiari-se del llenguatge escrit i de les unitats de l'escrit conjuntament.

7. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

CAMERON-FAULKNER, THEA; NOBLE, CLAIRE (2013). «A comparison of book text and Child Directed Speech». *First Language*, 33, 268-279.

CLARK, EVE VIVIENNE (1993). *The lexicon in acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

CLARK, RUTH (1974). «Performing without competence». *Journal of Child Language*, 1, 1-10.

CLOUTHARD, MALCOM. (1990). «Matching relations in Borges». *Lenguas Modernas*, 17, 57-62.

DOMÍNGUEZ, PAOLA (2014). *Juegos de lenguaje en la alfabetización inicial*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.

ELBERS, LOEKIE (2000). «An Output-as-input Hypothesis in Language Acquisition». BROEDER, PETER; MURRE, JAAP (eds.). *Models of language acquisition. Inductive and deductive approaches*. New York: Oxford University Press, 244-271.

FERREIRO, EMILIA (2002). «Escritura y oralidad: unidades, niveles de análisis y conciencia metalingüística». FERREIRO, EMILIA (ed.). *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa, 151-172.

GENETTE, GÉRARD (1982, 1989). *Palimpsestes: La littérature au second degré*, 1982. Trad.: *Palimpsestos: la literatura en segundo grado*, Madrid: Taurus, 1989.

GRESILLON, ALMUTH; LEBRAVE, JEAN-LOUIS (1982). Les manuscrits comme lieu de conflits discursifs. *La genèse du texte: les modèles linguistiques*. Paris: Éditions du CNRS.

HALLIDAY, MICHAEL A. K. (1985). *Spoken and Written Language*. Oxford: Oxford University Press.

HEURLEY, LAURENT (1997). «Processing Units in Written Texts». COSTERMANS, JEAN; FAYOL, MICHAEL (eds.). *Processing Interclausal Relationships. Studies in the Production and Comprehension of Text*. New York: Taylor & Francis Group, 179-200.

- KAMAWAR, DEEPTHI; OLSON, DAVID R. (1999). «Children's Representational Theory of Language: The Problem of Opaque Contexts». *Cognitive Development*, 14, 531-548.
- MAR, R. A.; DJIKIC, M.; OATLEY, K. (2008). «Effects of reading on knowledge, socialabilities, and selfhood». ZYNGIER, SONIA; BORTOLUSSI, MARISA; CHESNOKOVA, ANNA; AURACHER, JAN (eds.). *Directions in empirical studies in literature: In honor of Willie van Peer*. Amsterdam: Benjamins, 127-137.
- OLSON, DAVID R. (2001). «What writing is». *Pragmatics & Cognition*, 9, 2, 239-258.
- REY-DEBOVE, JOSETTE (1997). *Le métalangage*. Paris: Armand Colin.
- SEPÚLVEDA, ANGÉLICA (2012). *El aprendizaje inicial de la escritura de textos como (re)escritura*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- SEPÚLVEDA, ANGÉLICA; TEBEROSKY, ANA (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.
- TOMASELLO, MICHAEL (1999). «The Cultural Ecology of Young Children's Interactions with Objects and Artifacts». WINOGRAD, E.; FIVSH, R.; HIRST, W. (eds.). *Ecological Approaches to Cognition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 153-170.
- (2003). *Constructing a Language. A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Harvard: Harvard University Press.
- TODOROV, TZVETAN (1981). *Mikhaïl Bakhtine. Le principe dialogique suivi de Écrits du Cercle de Bakhtine*. Paris: Éditions du Seuil.
- WATSON, RITA (2013). «Archaic lists, writing and mind». *Pragmatics & Cognition*, 21(3), 484-504.
- WINTER, EUGENE (1977). «A Clause-Relational Approach to English Texts». *Instructional Science*, 6, 1-92.