

## Las listas en el aprendizaje inicial de la escritura

*Lists in early learning to write*

Ana Teberosky  
Angélica Sepúlveda

zona próxima

Revista del Instituto de  
Estudios en Educación y  
del Instituto de Idiomas  
Universidad del Norte  
nº 26, enero-junio, 2017  
ISSN 2145-9444 (electrónica)

<http://dx.doi.org/10.14482/zp.26.10221>

zona próxima



UNA INFANTA CON LA ORDEN DEL LIBERTADOR  
ACRÍLICO SOBRE LIENZO  
RAFAEL BARÓN HERAZO

### ANA TEBEROSKY

Universidad de Barcelona. Profesora Honorífica de la Universidad de Barcelona. Catedrática del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Barcelona. Investigadora del aprendizaje inicial de la lectura y la escritura. Coordinadora de proyectos de divulgación científica en la organización brasileira Laboratório de Educação, Inovação e Desenvolvimento de Conhecimento Aplicável.

Dirección: Passeig Vall d'Hebron, 171, Edifici de Ponent. 3r Vagó, 3a Planta, Facultat de Psicologia, Universitat de Barcelona. CP: 08035, Barcelona, España.  
[ateberosky@ub.edu](mailto:ateberosky@ub.edu)

### ANGÉLICA SEPÚLVEDA

Laboratório de Educação. Fonoaudióloga de la Universidad Nacional de Colombia. Doctora en Psicología de la Educación por la Universidad de Barcelona. Investigadora de la organización brasileira Laboratório de Educação, Inovação e Desenvolvimento de Conhecimento Aplicável.

Dirección: Rua Pamplona, 1005 - 1º Andar, Jardim Paulista, São Paulo, Brasil. CP: 01405-200.  
[angelica@labedu.org.br](mailto:angelica@labedu.org.br)

**Agradecimientos:** A las escuelas y maestras que participan de los proyectos de investigación e innovación educativa liderados por la primera autora en la ciudad de Barcelona. En especial a la escuela Lavinia y a las maestras de Educación Infantil Pilar Aparicio Lafuente y Mari Torres. También, a la escuela Àngel Baixeras y a la maestra de Educación Primaria Arantza Fernández de Viana. La mayoría de los textos infantiles expuestos en este artículo proceden de los blogs que anualmente desarrollan estas maestras desde el año 2009.

El procedimiento de producción de listas ha dado lugar a reflexiones de diversas disciplinas desde la historia y la arqueología, hasta la psicología, la lingüística o la antropología. En el presente artículo recuperamos algunas de estas aportaciones y describimos el valor de las listas como procedimiento lingüístico de ordenación, precisión y análisis conceptual, específicamente relacionado con lo escrito y el aprendizaje del lenguaje. Presentamos ejemplos de listas escritas por niños de Educación Infantil y Primaria procedentes de un amplio corpus de escrituras infantiles. La actividad de escribir listas se configura como una forma de ayudar a los alumnos tanto en las primeras tareas de escritura, como en las posteriores tareas de análisis y de producción de textos. Los profesores que usan estos procedimientos impulsan no sólo el aprendizaje lexical propio de las listas, sino también las operaciones cognitivas de categorización y de aprendizaje de ordenamientos y clasificación que se realizan sobre ellas.

**Palabras clave:** escritura, listas, alfabetización inicial, aprendizaje del lenguaje.

ABSTRACT

RESUMEN

The process of making lists has given rise to reflections in a range of disciplines, from history and archaeology to psychology, linguistics and anthropology. This article reports a number of these contributions, and describes the value of lists as a linguistic process for planning, accuracy and conceptual analysis, specifically related to writing and language learning. It presents examples of lists written by children in preschool and elementary school, from an extensive corpus of children's writing. The activity of making lists is a method of helping students both in their earliest writing assignments and in later text analysis and production. Teachers using these procedures boost not only the lexical learning of lists, but also the cognitive operations for categorizing, planning and classifying that they involve.

**Key words:** writing, lists, literacy, language learning.

## INTRODUCCIÓN



Figura 1. Lista de nombres propios. Los compañeros de clase. Educación Infantil - P5

Esta imagen (Figura 1) es de una lista de nombres propios hecha por una niña de 5 años, en el computador. Esta lista está acompañada de un intenso trabajo de análisis y comprensión del sistema de escritura, trabajo que proponemos en Educación Infantil y al que todos los niños de la clase se ven abocados. ¿Por qué proponemos el trabajo de listas en los procesos de enseñanza y aprendizaje inicial de la escritura? Porque está relacionada con una antigua práctica que forma parte de la tendencia humana de hacer enumeraciones, tal como toda la literatura sobre la historia de las ideas relata y atribuye a la importante función de las listas para presentar la información sobre el mundo de forma organizada y ayudar en su reconstrucción. Así ocurre en la historia de la cultura analizada desde la antropología y la arqueología, en la historia de los procedimientos científicos de la zoología, o la historia de las ideas lingüísticas y de los procesos psicológicos que destacan la

función de inventariar elementos conocidos en cada uno de esos ámbitos.

Los estudios de arqueología y de lenguas antiguas hace tiempo que mostraron la abundancia de las listas escritas desde los comienzos mismos de la invención de la escritura, en la época sumeria desde el tercer milenio antes de la era cristiana (Civil, 1995; Goody, 1985, 1993; Veldhuis, 2014; Watson, 2013). Las primeras listas sumerias se hicieron sobre temas diversos, más tarde sobre signos y palabras tanto monolingües como bilingües (sumero y acadio), y todas constituyeron una característica de la cultura Mesopotamia arcaica, ya que el conocimiento consistía en la enumeración y clasificación de entidades naturales y culturales en listas escritas en cuneiforme (Civil, 1995).

Así también, la historia de las ideas lingüísticas y de las teorías sobre la lengua observaron que los diccionarios, las gramáticas y las enciclopedias fueron diseñados sobre la base del modelo de la lista. Como sostiene Auroux (1994), la lista ha sido un instrumento para el análisis del lenguaje a lo largo de la historia.

En el caso de la ciencia, Mayr y Bock (2002) observaron la necesidad de ordenar la enorme variedad de cosas de la naturaleza antes de poder estudiarla y comprenderla. En este análisis, las listas de las "cosas del mundo" eran un tipo de sistema de órdenes, de almacenamiento y recuperación de información para su clasificación, de formación de una línea de base para las comparaciones, para la identificación de elementos desconocidos y la inferencia de las propiedades aún no estudiadas. Mayr y Bock (2002) identificaron varios tipos de listas en una tipología que incluía la lista como secuencia arbitraria, la lista con orden o jerarquía y el listado por rango o logro.

En general, en la historia de la cultura hay mucha diversidad de listas porque reflejan el impulso cognitivo natural a enumerar y ello explica su precoz aparición, tanto desde el punto de vista histórico como cognitivo. La lista es una enumeración de elementos usando el lenguaje: cuando nos confrontamos con la necesidad de memorizar algo o cuando nos enfrentamos a una situación nueva, la mente procede haciendo un inventario de los objetos como si se preguntara a sí misma "qué cosas hay", "qué falta" o "qué necesito". Después de esta introducción se suelen presentar la lista de tres elementos, como mínimo (Jefferson, 1990; Schiffrin, 1994).

Es, por tanto, una competencia en el uso del lenguaje, se trata del recurso paradigmático. La lingüística describe el funcionamiento del lenguaje oponiendo dos dimensiones: el eje sintagmático y el eje paradigmático. El primero corresponde a la serie efectiva de la cadena lineal del habla de sucesión de palabras, el segundo corresponde a la serie virtual y guardada en la memoria de relaciones entre las unidades o palabras de la cadena. Como competencia lingüística se usa en las formas descriptivas y ha dado lugar a una forma textual que precede otras formas, tales como la descripción o la narración (Watson & Horowitz, 2011).

En su forma oral, como parte de la conversación, es un recurso para organizar una secuencia conversacional y se construye como una unidad de replicación serial que sirve para las negociaciones interactivas, sostienen los lingüistas (Blanche-Benveniste, 1998; Jefferson, 1990; Schiffrin, 1994). En la producción del discurso se encuentran las listas porque, como afirma Blanche-Benveniste (1998), el modo de producción oral es tanto continuo como discontinuo. El modo discontinuo se puede apreciar

tanto en los listados y los efectos de estilo de las realizaciones en lista, como en las repeticiones.

En su forma escrita, los elementos comunes se organizan bajo una forma gráfica, generalmente en una hoja en disposición en columnas verticales (Goody, 1985). Estos elementos son discontinuos, y pueden ser leídos de izquierda a derecha con un comienzo y, a veces un final preciso y por tanto límites, presentan el lenguaje de forma desconectada y abstracta. Por todas estas características enunciadas por Goody (1985), se puede decir con él que no representan directamente figuras del lenguaje oral sino más bien figuras de la palabra escrita.

### **El origen de las listas y las operaciones sobre las listas**

Las listas de la cultura mesopotámica eran escritas en cuneiforme. Pero la realización escrita de las listas no puede llevarnos a desconocer su origen oral en la recitación de elementos, frecuente en las culturas orales pre-escriturales. Ya el hecho de recitar elementos de una lista, palabra a palabra, rompe la continuidad de la cadena hablada normalmente. Así, las listas suelen memorizarse en la linealidad temporal de la palabra oral, aunque la escritura vendrá a aportar la posibilidad de operar sobre la lista misma, ya que difícilmente se puede hacer algo más que enumerar en su realización oral. Para hacer cualquier operación más allá del recitado, por ejemplo ordenar los elementos, categorizarlos, establecer rangos, etc., hay que actuar sobre el total de la lista y sobre sus partes. Para ello es necesaria más de una dimensión, que es lo que proveerá la escritura a través de su espacialización gráfica. Como sostiene Goody (1965), la información en la lista puede ser almacenada, pero además se puede organizar el contenido en una representación visual y gráfica, dando

lugar a inspecciones, reordenamientos, aislamientos o categorización, es decir a una actividad "sobre" el lenguaje de tipo metalingüística.

### **Instrumentos lingüísticos**

Las listas, según Auroux (1994), fueron utilizadas como artefactos o instrumentos desarrollados explícitamente para registrar las competencias lingüísticas y el uso de memoria tipo morfoléxico y semántica. Una vez escritas, como productos, fueron usadas con fines pedagógicos en diccionarios, gramáticas, listas lexicales, léxicos, juegos de aprendizaje, manuales, etc. Además de instrumentos lingüísticos, fueron también instrumentos pedagógicos porque las listas se han utilizado para el aprendizaje: se las encuentra en todas las escuelas de aprendices de escritura entre los babilonios: la pedagogía consistía en copiar y re-copiar esas listas. De esta práctica de hacer listas nacieron otros usos, por ejemplo, los paradigmas de declinaciones de la gramática que aparecen después del uso de las listas. Así, sostiene Auroux (1994, p. 49 p), los saberes lingüísticos nacieron en ocasión del aprendizaje de la escritura: no directamente de su aprendizaje sino indirectamente a partir de los textos que después fueron escritos. Entre babilonios, egipcios y chinos el recurso lingüístico al paradigma gramatical es posterior a la escritura, no porque el aprender a escribir diera lugar a un saber lingüístico, sino porque ese saber surgió de los textos después que fueron escritos.

Auroux (1994, p. 160) advierte de no confundir la existencia de un soporte gráfico (gracias al cual se puede transponer el lenguaje oral de forma escrita) y el acceso a la razón gráfica. El uso de la razón gráfica, en particular la bidimensión de la espacialización de la escritura, permite la descripción o tematización explícita de las propiedades del lenguaje.

Coincide en esta perspectiva con Rita Watson (2013, especialista en la relación entre historia y procesos cognitivos) que propone la siguiente hipótesis: el hecho de que las listas fueran gráficas y de contenido lexical tuvo una gran importancia cognitiva. Las listas fueron hechas inicialmente para conseguir la estandarización y convencionalización del sistema cuneiforme de signos gráficos y luego pasaron a asumir un contenido conceptual o de significado (Watson, 2013, p. 499). Watson afirma que la representación material del contenido, por medio de signos gráficos en una composición abierta, flexible y productiva del sistema de escritura, alteró fundamentalmente el papel inferencial que dicho contenido podría desempeñar en la cognición. Y explica que el sistema cuneiforme de la Mesopotamia inicial se desarrolló desde una colección heterogénea de formas de signos, que representaban un contenido más o menos directamente, hasta un sistema más maduro, que pasó a representar el lenguaje. Este fue el resultado, argumenta Watson (2013, p. 500), de pensar y razonar con formas gráficas (materiales y fijas): durante el proceso de desarrollo de la escritura, el proceso iterativo de fijación de forma gráfica a contenido conceptual, habría obligado a la articulación de ambos aspectos. La escritura operó como un modelo externo del contenido y permitió nuevas formas de pensar y razonar sobre ese mismo contenido.

### **La mente extendida**

A esta nueva forma de pensar Andy Clark (2006) la denomina "mente extendida", y sostiene que la escritura es una habilidad que hace cambiar la mente. Por un lado, ofrece notaciones que pueden ser manipuladas. Pero además, la escritura y la alfabetización ofrecen nuevos conceptos, nuevos objetos que se transmiten en gran parte a través de las prácticas letradas de

la escuela. Por ejemplo, el uso de lápiz y papel para realizar una larga multiplicación, el uso de fichas de letras para recuperar palabras en el Scrabble, los libros, los diagramas, las fotos y los dibujos, etc., son todos casos en los que se delegan operaciones en los medios de comunicación externa. Sin esa distribución de tareas, nuestros cerebros habrían sido diferentes (Clark & Chalmers, 1998).

Así, las listas fueron un procedimiento en las antiguas culturas y un producto que perduró en los objetos lingüísticos como diccionarios, enciclopedias, etc. Gracias a este instrumento se pudieron realizar muchas operaciones cognitivas.

### LISTAS EN UN CORPUS DE ESCRITURAS INFANTILES

Las listas en el aprendizaje de la escritura que presentamos proceden de un amplio corpus de textos infantiles y de documentación fotográfica del trabajo didáctico de profesoras de Educación Infantil y Primaria que han colaborado en proyectos de innovación e investigación dirigidos por la primera autora en escuelas de la ciudad de Barcelona. Por lo general, en estas clases las listas son motivadas por aspectos colocados en destaque a partir la lectura de libros de literatura infantil, considerados los textos fuentes de la enseñanza del lenguaje, la lectura y la escritura. Por ejemplo, los alumnos escriben la lista de los nombres de los personajes de una historia, o listas de rimas a partir de la lectura de una poesía, listas de onomatopeyas de un comic, entre otras. Esas listas son realizadas de forma colectiva –dictando a la maestra o mediante la elaboración cooperativa de una lista cartel–, en pequeños grupos, en parejas o individualmente. La mayoría son listas escritas de forma manual, pero también las elaboran en el computador.

Para analizar sus funciones, usando el objeto de nuestro estudio como procedimiento de exposición, presentaremos el listado de las listas usadas en los aprendizajes escolares:

- a. listas para ampliación del vocabulario,
- b. listas lexicales como procedimiento para aprender a escribir,
- c. listar para planificar la acción,
- d. listas para el análisis paradigmático de la lengua y la escritura,
- e. listas lexicales precedentes a la descripción como tipo de texto,
- f. listas para reescribir narraciones,
- g. listas para el análisis de los elementos discursivos de los textos,
- h. listas categoriales.

Este listado responde tanto a decisiones basadas en planteos teóricos como a cuestiones prácticas que la experiencia de trabajos de intervención educativa ha orientado en dichas decisiones.

#### a. Listas para ampliación del vocabulario

El aprendizaje del vocabulario es uno de los aprendizajes iniciales más importantes. La importancia de ese aprendizaje inicial permite otros aprendizajes en dependencia de esta primera adquisición. Las investigaciones lingüísticas sobre el papel del léxico, han mostrado que en el aprendizaje del lenguaje no solo es central sino que, en dependencia de su crecimiento y organización, se producen cambios que contribuyen a la formación de otros aprendizajes, como es el caso de la gramática (Bates & Goodman, 1997; Serra & Sanz-Torrent, 2004).

Además de estos aspectos lingüísticos, el aprendizaje del vocabulario convierte al niño en un ser más sociable. En efecto, los niños aprenden a nombrar las cosas del mundo, y así consiguen ser usuarios de esas cosas que, al poder nombrarlas, se vuelven más comprensibles y manejables. Este proceso comienza en la familia y continúa en la escuela, a través del aprendizaje lexical organizado en temas. Este aprendizaje temático tiene como objetivo convertir el léxico de la lengua en información sobre las cosas y los hechos del mundo como base del conocimiento y la experiencia. En la selección de temas intervienen factores de

aculturación que responden a los proyectos escolares (son frecuentes los temas como la familia, la escuela, la alimentación, el cuerpo, las estaciones, los animales, etc.).

Hemos documentado que estos inventarios temáticos realizados oralmente se convierten en listas escritas por el profesor, cuando los niños aún no son escritores autónomos, o por los propios niños en actividades colectivas e individuales. Las fotografías de las figuras 2 y 3 muestran ejemplos de listas de vocabulario temático.

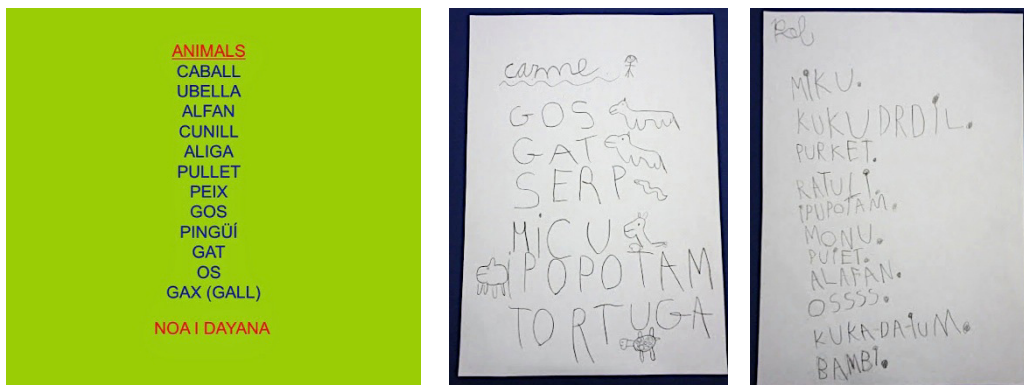


LISTA COLECTIVA – CARTEL “SENTIMIENTOS”

ESCRITURA INFANTIL	ESCRITURA NORMATIVA	TRADUCCIÓN
CUNTEN	Content	Contento
POR	Por	Miedo
NARVIOS	Nerviós	Nervioso
TRIS	Trist	Triste
SORPRÉS	Soprès	Sorprendido
SERIU	Seriós	Serio
ENFADAT	Enfadat	Enfadado
URGULLOS	Orgullós	Orgullosa
TRANCIL	Tranquil	Tranquilo
AMUSIONAT	Emocionat	Emocionado
ALEGRA	Alegre	Alegre
DIVERTIT	Divertit	Divertido
PANSATI	Pensatiu	pensativo
DASAPSIO	Decepció	Decepción
ASTIMA	Estimar	Estimar
FELIS	Feliç	Feliz
FASTIC	Fàstic	Asco

Nota: Una documentación más amplia de la secuencia didáctica y las producciones de los niños está disponible en: <http://elsavionsdep5.blogspot.com.es/2012/06/els-sentiments.html>; <http://elsavionsdep5.blogspot.com.es/2012/05/la-primavera.html>

Figura 2. Listas de vocabulario temático. Educación Infantil - P5



Lista en parejas en el computador

Lista individual

Lista individual

Nota: Una documentación más amplia de la secuencia didáctica y las producciones de los niños está disponible en: <http://p5pirateslavinia.blogspot.com.es/2013/02/raco-de-lordinador.html>; <http://elsavionsdep5.blogspot.com.es/2012/02/raco-del-conte.html>

Figura 3. Listas vocabulario temático: los animales. Educación Infantil - P5

### b. Listas lexicales como procedimiento para aprender a escribir

Una de nuestras preocupaciones cuando se trata de diseñar orientaciones para el proceso de enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito ha sido la cuestión de qué unidades lingüísticas proponer como contenido en la alfabetización inicial (Teberosky & Sepúlveda, 2009). El tema de las unidades lingüísticas está en relación con la representación que tienen los niños sobre lo escrito. Aún antes de ser alfabetizados, los niños desarrollan ideas sobre qué es "lo escribible" en un texto escrito. Una de las ideas infantiles es que el lenguaje escrito representa un discurso estable (Olson, 1998); la otra idea es que lo escrito representa ciertas palabras que se pueden extraer y aislar del enunciado oral (Blanche-Benveniste, 1998). Las palabras que cumplen con estas dos condiciones son los nombres sustantivos, en particular los nombres propios que aseguran una función de designación. En los momentos iniciales de la alfabetización, los niños piensan que la escritura representa los

nombres, o palabras-nombre, y no palabras gráficas cualesquiera. Según los estudios evolutivos (Ferreiro & Teberosky, 1979; Ferreiro, 2002), estas palabras-nombre no se representan en su función gramatical dentro de un sintagma, ni en sus componentes sublexicales (sílabas o vocales y consonantes), sino como nombres completos en mención, fuera de uso, en una lista.

Como sostiene Goody (1985, p. 96), poner nombres en lista es un procedimiento demarcativo que interrumpe el discurso porque la lista se encuentra en oposición a la continuidad, al flujo, a la conectividad de las formas usuales del habla de la conversación. Los elementos de la lista no solo están separados del contexto sino que adquieren una forma más abstracta, forma apta para la escritura, tanto desde el punto de vista de la historia de la escritura como desde el punto de vista evolutivo.

En nuestro corpus hemos observado que la escritura de listas de nombres propios acompaña el intenso trabajo de análisis y comprensión del



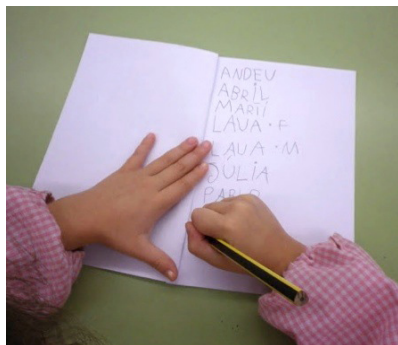
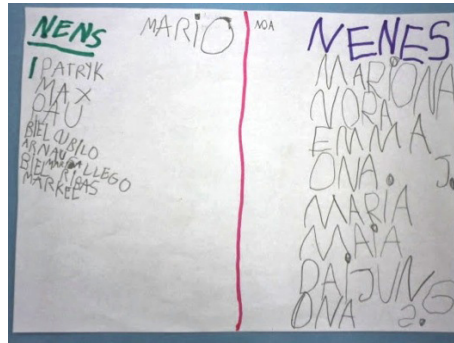
sistema de escritura, trabajo al que los niños se ven abocados. Este uso pedagógico de las listas estimula el aprendizaje de la escritura de acuerdo con las ideas infantiles sobre el lenguaje que se escribe, o "lo escribible".

La Figura 4 muestra ejemplos de la escritura de listas de nombres propios en diferentes forma-

tos y con diferentes soportes. Los niños escriben la lista de los nombres de sus compañeros de mesa, la lista de los nombres de la clase que comienzan o acaban igual, la lista de los niños y las niñas, etc. Esta variedad y recursividad les ofrece numerosas oportunidades para aprender.



Lista en parejas del nombre los niños y niñas de la clase



Libreta con la lista de "mis compañeros"



Lista de los compañeros en el computador

Nota: Una documentación más amplia de la secuencia didáctica y las producciones de los niños está disponible en: [http://pcincpinguinspcinc.blogspot.com.es/2013/11/els-meus-companys\\_20.html](http://pcincpinguinspcinc.blogspot.com.es/2013/11/els-meus-companys_20.html); <http://p5pirateslavinia.blogspot.com.es/2012/11/els-meus-companys.html>; <http://pcincpinguinspcinc.blogspot.com.es/2013/12/raco-de-lordinador.html>

Figura 4. Listas de nombres propios. Educación Infantil - P5

### c. Listar para planificar u ordenar la acción

“Hacer la lista” forma parte de numerosos eventos cotidianos. Se hace la lista de la compra, la lista de cosas por hacer, la lista de los invitados, se pasan listas de chequeo, etc. Se trata de uno de los usos culturales de la escritura más extendidos.

Estas listas son consideradas como verdaderos mecanismos mnemotécnicos y de control. De hecho, en ellas se hace evidente la función psicológica del lenguaje de ayuda a la planificación y regulación de la acción (Vygotsky, 1978).

El hecho de que la preparación de la lista se hace antes de la acción tiene un impacto importante sobre el rendimiento, ya que permite que el esfuerzo cognitivo sea distribuido entre el registro material y la memoria de la gente. Esta tarea de “cognición distribuida” se puede hacer tanto por el propio autor o por una persona di-

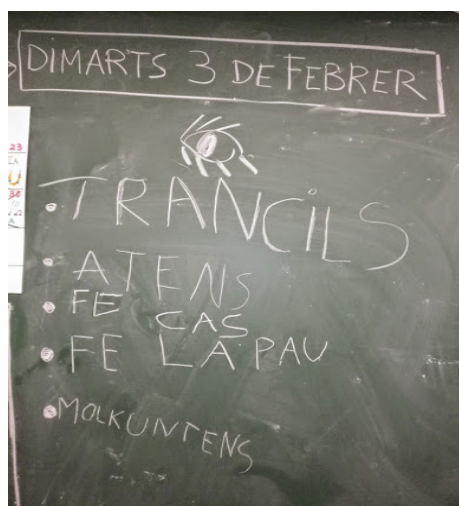
ferente de la persona que realiza las acciones. La distribución entre lo que se quiere recordar y su realización externa tiene una larga tradición, por ejemplo en el conocido como “método de loci”. Este método es un ejemplo bien conocido de la utilización de estructura material externa. Hutchins (2005) denomina “ancla material” a este uso para recordar una larga secuencia de ideas: se asocian las ideas, en un orden, con un conjunto de puntos de referencia en el entorno físico.

En nuestro corpus encontramos evidencias de este uso de las listas en el juego simbólico (Figura 5), en la enumeración de normas de comportamiento (Figura 6) y en el inventario de las características de un evento próximo. De este modo los niños participan de los usos sociales de la escritura de listas que, en su función de ayuda material externa, posibilita la anticipación, el control y la verificación de las acciones.



Nota: Una documentación más amplia de la secuencia didáctica y las producciones de los niños está disponible en: <http://elscastellersdep4.blogspot.com.es/2013/03/raco-del-supermercat.html>

Figura 5. La lista de la compra. Juego simbólico en Educación Infantil P4



ESCRITURA INFANTIL	ESCRITURA CONVENCIONAL	TRADUCCIÓN
TRANCILS	Tranquils	Tranquilos
ATENS	Atents	Atentos
FE CAS	Fer cas	Hacer caso
FE LA PAU	Fer la pau	Hacer la paz
MOLKUNTENS	Molt contents	Muy contentos

Nota: Una documentación más amplia de la secuencia didáctica y las producciones de los niños está disponible en: <http://pcincpinguinspcinc.blogspot.com.es/2014/02/festa-pinguina.html>

Figura 6. Lista normas de comportamiento durante un evento – Educación Infantil P5

#### d. Listas para el análisis paradigmático de la lengua y la escritura

Las investigaciones coinciden en que entre los 5 y 7 años se produce un cambio en el aprendizaje del vocabulario que consiste no solo en el aumento de la cantidad de palabras, sino en una reorganización que se conoce como "reorganización lexical". Bowerman (1982) ya había sugerido que hay períodos de organización y reorganización lexical en los que los niños comprenden las relaciones entre palabras y construyen patrones para relacionar palabras que antes eran usadas independientemente. La integración semántica de pares de palabras los lleva a relaciones más propensas a ser sustituidas cuando reconocen el significado compartido (por ejemplo, *poner* sustituido por *dar* o *tomar* sustituido por *llevar*). Dentro de este período de reorganización tiene lugar el cambio de lo sintagmático a lo paradigmático (Nelson, 1977; Cronin, 2002). Este cambio se observa

cuando, por ejemplo, los niños responden a los estímulos con la primera palabra que les viene a la mente. Las respuestas se diferencian en dos tipos: los niños pequeños dan como respuestas las palabras que se encuentran en el discurso junto al estímulo, por ejemplo, *mesa* y *comer*, *triste* y *llorar*, o *correr* y *rápido*. Los mayores y los adultos tienden a responder con respuestas paradigmáticas, por ejemplo, *mesa* y *silla*, *triste* y *feliz*, o *correr* y *caminar* (Cronin, 2002). A menudo, las respuestas son antónimos paradigmáticos, coordinados o sinónimos.

Nelson (1977) sostenía que el cambio sintagmático a paradigmático es un fenómeno de desarrollo, pero sin aludir a un tipo particular de aprendizaje o de experiencia implicados. Otros autores, como Stanovich (1986), Olson (1996) o Biemiller (2003) encontraron que aprender a leer aumenta el desarrollo de vocabulario, enriquece las estructuras gramaticales e influye en el conocimiento del concepto de palabra de los

niños. Y Cronin (2002) aportó que el nivel de lectura correlacionaba directamente con la frecuencia de respuestas paradigmáticas; y no con otros fenómenos del desarrollo como la edad mental o cronológica. Esta última aportación sugiere que el desarrollo/aprendizaje de la lectura promueve este tipo de cambio conceptual y lingüístico.

Por otra parte, la categoría léxica del estímulo parece influir en las respuestas. Cronin (2002) encontró que los niños de 4 y 5 años de edad tendían a responder más fácilmente a cualquier palabra con un nombre sustantivo y, como Nelson (1977) había sugerido, los cambios paradigmáticos posteriores se dan con los adjetivos. La frecuencia de la palabra también parece influir en las respuestas paradigmáticas, las palabras de alta frecuencia reciben más respuestas paradigmáticas que las de baja frecuencia.

En nuestro corpus encontramos el recurso sistemático a la elaboración de listas para establecer y analizar “el paradigma” o conjuntos de elementos que comparten determinadas propiedades lingüísticas o gráficas.

En el aula, el objetivo de estas listas es ayudar a los aprendices a conceptualizar diversos aspectos sobre la lengua y la escritura. Así, registramos la elaboración de listas que atienden a la forma sonora y gráfica de las palabras, como las listas de palabras que acaban igual, escritas con una sola vocal o consonante, palabras monosilábicas, palabras formadas a partir de la reduplicación de una misma sílaba, palabras que se pueden leer de derecha a izquierda y de izquierda a derecha, palabras dentro de palabras, palabras cortas, palabras largas, entre otras. Listas que atienden al significado de las palabras, como las listas de palabras que dicen lo contrario (antónimas), de palabras que dicen lo

mismo (sinónimas), o de palabras con múltiples significados (polisémicas). Y también, listas que focalizan aspectos morfológicos (derivación, prefijos, sufijos) y relativos al conocimiento de las convenciones ortográficas.

Las figuras 7 y 8 muestran listas que sirven al trabajo de reflexión sobre el aspecto sonoro de la lengua apoyado en el análisis y comparación gráfica de tipos de palabras. Su elaboración estuvo precedida de la lectura y comentario del significado y estructura de diferentes tipos de poesías y de juegos del lenguaje. Ese comentario resulta en la identificación de elementos *listables* o coleccionables, como, por ejemplo, las palabras que riman.

Como se observa en las diferentes secuencias fotográficas, en un primer momento las listas son escritas a través del dictado a la profesora, los niños van diciendo ejemplos de la categoría que son escritos por la profesora en el tablero; así, colectivamente conforman una nutrida colección que les servirá de material para el análisis, la comparación y el destaque gráfico del rasgo diferenciador. La colección de ejemplares les ofrece oportunidades repetidas para el análisis y la anotación gráfica, subrayan la terminación idéntica de palabras que riman (Figura 7: b) y segmentan con un guion las sílabas repetidas en “las palabras gemelas” (Figura 8: b). Finalmente, en cada secuencia observamos que los niños son invitados a recordar las palabras estudiadas y hacer sus propias listas.

Las figuras 9 y 10 muestran ejemplos de listas al servicio del análisis morfológico de la composición de palabras. Como se observa, la actividad de inventariar, comparar y analizar la composición de palabras, que permite el trabajo paradigmático en lista, favorece las inferencias sobre el significado de las unidades léxicas identificadas

(radicales, prefijos, sufijos). Se trata de un conocimiento especialmente relevante si se tiene en cuenta que una proporción importante del vocabulario escolar lo conforman palabras compuestas (Clark, 1993; Corbin, 1991).

Finalmente, en las figuras 11, 12 y 13 presentamos listas que favorecen la conceptualización de tipos de relaciones semánticas del léxico de la lengua, en los casos ilustrados relaciones de antonimia, sinonimia y polisemia.



(a) Inventario colectivo dictado al profesor rodeando la rima



(b) Análisis colectivo subrayando la rima



(c) Búsqueda de palabras que riman



(d) Colección de palabras que riman en el tablero



(e) Lista individuales – colección de palabras que riman



Nota: Una documentación más amplia de la secuencia didáctica y las producciones de los niños está disponible en: <http://blocs.xtec.cat/coetsp5lavnia/2010/06/07/jocs-de-llenguatge-4/>

Figura 7. Rimas– Educación Infantil P5



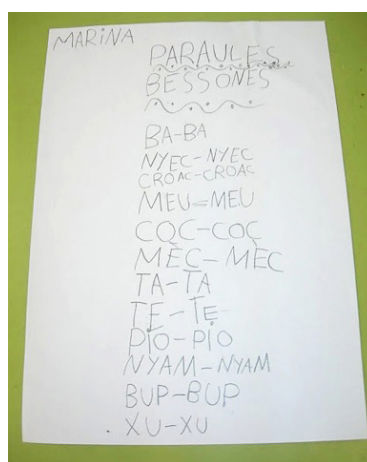
(a) Inventario oral dictado a la profesora



(b) Analisis de las "palabras gemelas"



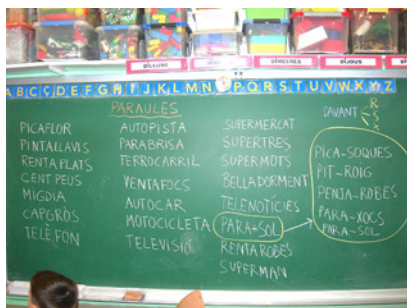
(c) Lista cartel colectiva



(d) Listas individuales

Nota: Una documentación más amplia de la secuencia didáctica y las producciones de los niños está disponible en: <http://blocs.xtec.cat/coetsp5lavnia/2010/02/25/jocs-de-llenguatge/>

Figura 8. Palabras gemelas. Educación Infantil - P5



Inventario colectivo

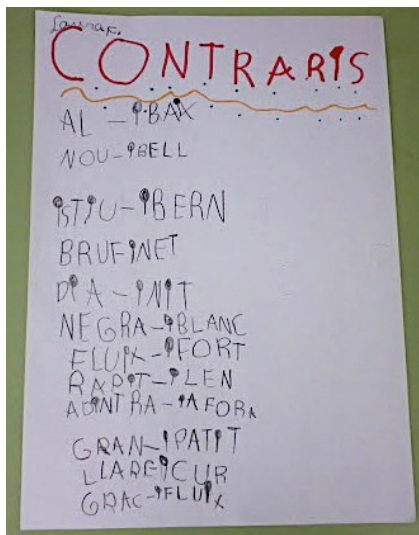


Análisis gráfico

Nota: Una documentación más amplia de la secuencia didáctica y las producciones de los niños está disponible en: <http://blocs.xtec.cat/coetsp5lavnia/category/jocs-de-llenguatge/>

Figura 9. Palabras compuestas – Educación Infantil P5



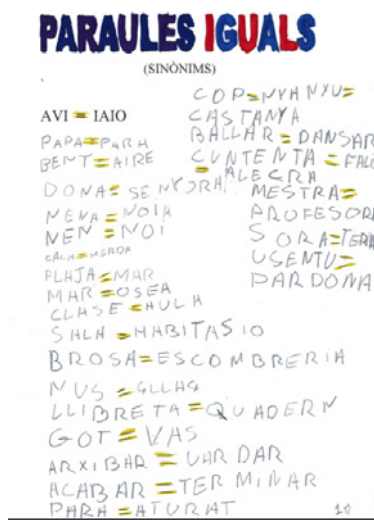


Listas individuales

ESCRITURA INFANTIL	ESCRITURA CONVENCIONAL	TRADUCCIÓN
CONTRARIS	Contraris	Contrarios
AL - i BAIX	alt i baix	alto y bajo
NOU - i BELL	nou i vell	nuevo y viejo
iSTIU - iBERN	estiu i hivern	verano e invierno
BRUT-iNET	brut i net	sucio y limpio
DIA - iNIT	día i nit	día y noche
NEGRA - iBLANC	negra i blanc	negro y blanco
FLUÏX-iFORT	fluix i fort	flojo y fuerte
RAPIT - iLEN	ràpid i lent	rápido y lento
ADINTRA - iAFORA	dintre i fora	dentro y fuera
GRAN-iPATIT	gran i petit	grande y pequeño
LLARG-iCUR	llarg i curt	largo y corto
GRAC-iFLUÏX	i fluix	

Nota: Una explicación amplia sobre la escritura de contrarios en la alfabetización inicial está disponible en: Teberosky, A. & Portilla, C. (2011). Los "contrarios" en el aprendizaje inicial del lenguaje escrito. *Cultura & Educación*, 23(4), 515-531. Disponible en la web: <http://aprendetextos.com>

Figura 11. Listas de contrarios. Educación Infantil P5



Lista individual de "Palabras iguales"

Traducción (fragmento): viento, aire; mar, océano; clase, aula; libreta, cuaderno; archivar, guardar; acabar, terminar; bailar, danzar; contenta, feliz; maestra, profesora; lo siento, perdona.



Lista individual de "Palabras contrarias"

Traducción (fragmento): arriba, abajo; día, noche; delante, detrás; lejos, cerca; sucio, limpio; dentro, fuera; alto, bajo; corto, largo; contento, triste; papá, mamá; seco, mojado; oscuro, claro

Figura 12. Listas de "palabras iguales" (sinónimos) y "palabras contrarias" (antónimos). Primero de Primaria





Lista cartel de "Palabras con muchos significados"

Figura 13. Carteles sobre tipos de palabras. Primero de Primaria

La Figura 14 presenta el índice del "libro de las palabras" realizado en una clase de Primero de Primaria en la que durante el año escolar se habían construido listas para analizar y comprender diversos aspectos de la lengua y la escritura. El libro colecciona listas de palabras (ejemplos en la Figura 10) categorizadas con expresiones del "lenguaje infantil", no normativas. Constituye un ejemplo de síntesis sobre la función de la escritura de listas en el análisis paradigmático de la lengua y la escritura.

#### e. Listas lexicales precedentes a la descripción como tipo de texto

Ya hemos destacado que tanto histórica como evolutivamente la lista constituye una forma textual que precede otras formas textuales (Wat-

son & Horowitz, 2011). Su vocación enumerativa la convierte en el procedimiento discursivo por excelencia de los textos descriptivos, cuya función predominantemente informativa se beneficia del inventario para representar estados o procesos.

Los elementos lingüísticos característicos de las secuencias textuales descriptivas corresponden al léxico nominal, especialmente sustantivos y adjetivos (Calsamiglia & Tusón, 2007). De este modo, las listas lexicales preceden la descripción como tipo de texto. Denominar y enumerar constituyen los "procedimientos base" del aprendizaje del vocabulario y pueden ser colocados al servicio de la producción de textos descriptivos orales o escritos.

INDEX	
- PARAULES LLARGUES I CORTES .....	1
- PARAULES DELS SONOLLS .....	2
- PARAULES BISSONABES .....	3
- PARAULES CAP-I-CUA .....	4
- PARAULES CANGURO .....	5
- PARAULES MALETA .....	6
- PARAULES SEMBLANTS .....	7
- PARAULES DE MOLTS SIGNIFICATS .....	8-9
- PARAULES CONTRARIES .....	10
- PARAULES IGUALS .....	11
- PARAULES ENGANYADES .....	12
- PARAULES PEGADES .....	13

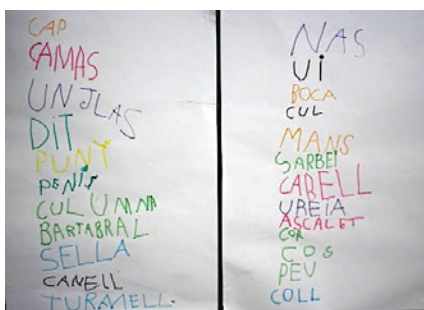
Traducción  
ÍNDICE

Palabras largas y cortas.....	1
Palabras de los sonidos.....	2
Palabras gemelas.....	3
Palabras "cap i cua" .....	4
Palabras canguro.....	5
Palabras maleta.....	6
Palabras parecidas.....	7
Palabras de muchos significados.....	8 y 9
Palabras contrarias.....	10
Palabras iguales.....	11
Palabras pegadas.....	12
Palabras, palabritas, palabrotas.....	13

Figura 14. Índice del "Libro de las palabras". Primero de Primaria

En nuestros datos, la producción infantil de listas se configura como el paso intermedio para la descripción. El estrecho vínculo entre listar y clasificar ayuda al proceso de establecer la categoría o entidad a ser descrita o definida, enumerar sus partes o características, distinguir cualidades, propiedades, etc. Como se observa en el ejemplo de la secuencia fotográfica de la Figura 15, la producción de listas sirvió para apoyar un intensivo trabajo de denominación e inventario de las partes del cuerpo humano y, también, para establecer sus características.

La escritura de listas lexicales en carteles o en el tablero acompañó el trabajo de comentario colectivo (a, d), luego los inventarios fueron recuperados por los niños en la escritura de listas individuales (c, e), en el etiquetado de dibujos (d) y en el trabajo en pequeños grupos para la producción de una mural (f). Finalmente, los niños usaron el repertorio lexical acumulado (sustantivos y adjetivos) en la descripción de fotografías de rostros humanos (g, h). Los textos descriptivos escritos por los niños resultaron también en la escritura de listas, ya no lexicales sino de frases en las que conjugan la denominación de la parte con un aspecto diferenciador.



(a) Lista colectiva



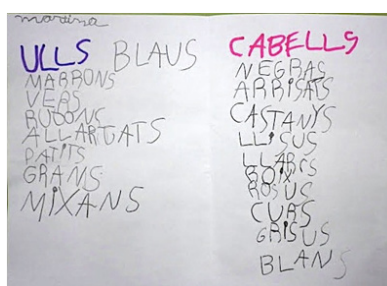
(b) Lista individual



(c) Dibujo etiquetado



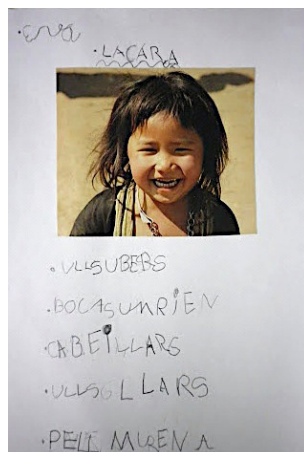
(d) Lista colectiva



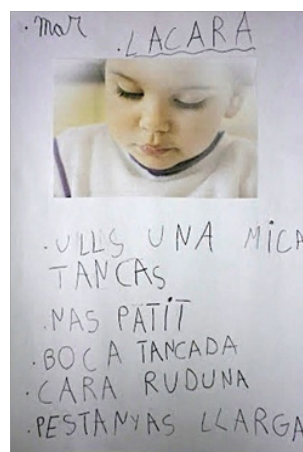
(e) Lista individual



(f) Mural colectivo a partir del trabajo en pequeños grupos



(g) Descripción Individual



(h) Descripción Individual

Nota: Una documentación más amplia de la secuencia didáctica y las producciones de los niños está disponible en: <http://p5pirateslavinia.blogspot.com.es/2013/05/el-cos.html>

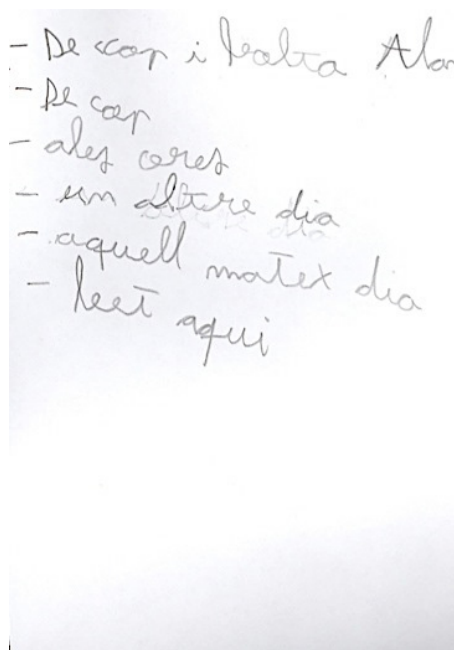
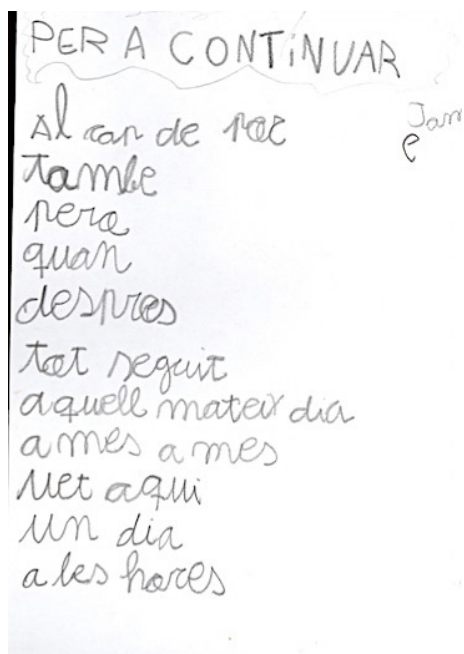
Figura 15. De las listas lexicales al texto descriptivo – El cuerpo. Educación Infantil P5

**f. Listas para el análisis de elementos discursivos de los textos**

En un trabajo anterior (Sepúlveda, 2012; Sepúlveda & Teberosky, 2008), observamos que la producción de listas ofrece un soporte material al proceso de identificar y conceptualizar los elementos discursivos que caracterizan un determinado texto. El estudio de un programa de enseñanza de la escritura de textos en torno de la lectura, comentario y reescritura de libros de literatura infantil (Sepúlveda, 2012) mostró que la producción de listas sobre diferentes elementos discursivos era una de las actividades recu-

rrentes para acompañar el comentario textual e intertextual de los libros leídos.

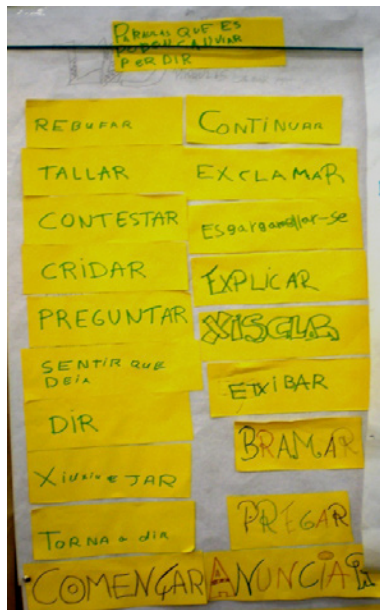
En las clases observadas, documentamos la escritura de listas para el análisis de las fórmulas de inicio y final de las historias, para identificar las expresiones de enlace entre segmentos textuales (Figura 16), para analizar la escritura de discurso directo, focalizando uno de los recursos léxicos que varía en la introducción o comentario de la representación de los enunciados de los personajes (los verbos del discurso) (ver Figura 17). También documentamos la escritura de listas para identificar el estilo narrativo utilizado en una determinada obra literaria (Figura 18).



Traducción: al cabo de poco, también, pero, cuando, después, a continuación, ese mismo día, además, he aquí, un día, a las horas.

Traducción: de repente, de golpe, a las horas, otro día, aquel mismo día, he aquí.

Figura 16. Listas individuales de palabras “para continuar” – Primero de Primaria



Lista colectiva mural

Figura 17. Lista de verbos de discurso – Cuarto de Primaria

#### Traducción

Palabras que se pueden cambiar por DECIR

Resoplar, continuar,  
interrumpir, exclamar,  
contestar, desgargantarse,  
gritar, explicar,  
preguntar, chillar,  
escuchar qué decía, estallar,  
decir,  
cuchichear, berrear,  
volver a decir, rogar,  
comenzar, anunciar.

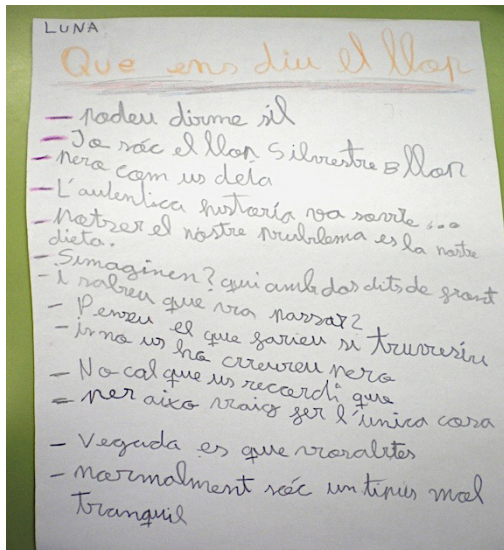


Figura 18. Lista de expresiones dirigidas al lector

#### Que nos dice el lobo

- Podéis llamarme Sil
- Yo soy el lobo Silvestre B. Lobo
- Pero como os decía
- La auténtica historia va sobre...
- Puede ser que nuestro problema este en nuestra dieta
- ¿Os imagináis? Quién con dos dedos de frente...
- Y sabéis ¿que pasó?
- Pensad lo que haríais si encontraseis
- Y no os lo creeréis pero
- No es necesario que os recuerde que
- Pero eso fue la única cosas
- Es que vosotros
- Normalmente soy un tipo muy tranquilo

Estas listas además de servir a la conceptualización de diversos elementos discursivos de los textos, sirvieron también de soporte para la (re) escritura de textos a partir de las obras leídas y comentadas (Sepúlveda & Teberosky, 2008, 2011).

#### **g. Listas para reescribir narraciones**

Presentes en las conversaciones infantiles, las listas han sido descritas como una forma de discurso extendido que puede servir al recuento de eventos pasados (Küntay, 2004). A diferencia de las narraciones, las listas no incorporan expresiones conectivas que indiquen la sucesión temporal o que establezcan relaciones causales entre los eventos inventariados.

Schiffrin (1994) ha señalado que el carácter elíptico de las listas reduce la necesidad de predicar alguna cosa sobre cada ítem, el hablante al formular una secuencia de ítems parece asumir que la propiedad que relaciona los ítems listados forma parte del conocimiento compartido sobre lo que está siendo descrito o relatado.

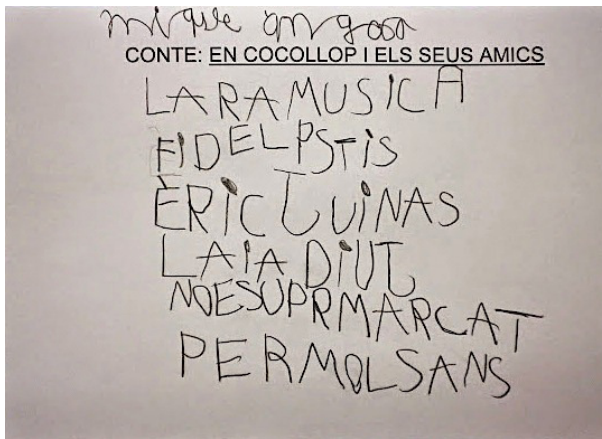
En nuestro corpus hemos observado la presencia de listas como una forma de respuesta de niños de 5 años a la actividad de reescritura de cuentos. Se trata de los aprendices iniciales, que

aún invierten mucho esfuerzo en la representación gráfica del lenguaje. Si bien en el discurso oral se ha sugerido que las listas son una forma alternativa (no primitiva) a la narrativa (Küntay, 2004), en el aprendizaje de la escritura la lista parece ser una opción menos costosa para alcanzar el objetivo de producir un texto, en este caso narrativo.

En la Figura 19, presentamos tres ejemplos de reescrituras de niños de último año de Educación Infantil. Los tres textos pueden ser descritos como listas, en el primero se listan construcciones nominales que combinan el nombre de un personaje con el nombre de la actividad que lo identifica en la historia. En el segundo texto se listan eventos enunciados en discurso indirecto y en el tercero en discurso directo, reproduciendo la voz de los personajes.

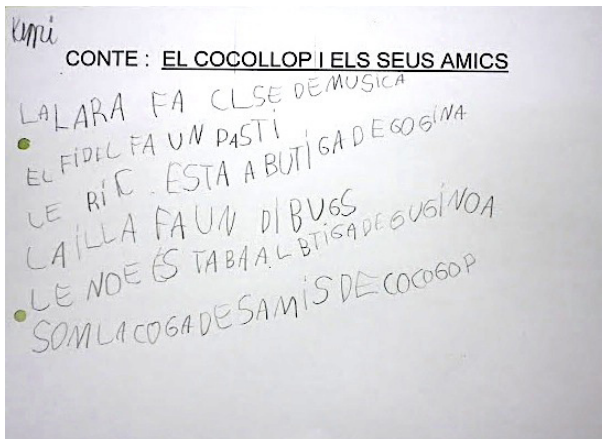
#### **h. listas categoriales**

En el primer procedimiento, considerábamos la función de las listas en el aprendizaje del vocabulario, focalizando específicamente el uso de las listas como soporte a la denominación para el desarrollo del léxico. En este último procedimiento, focalizamos el uso de las listas como soporte a la categorización para el desarrollo conceptual.



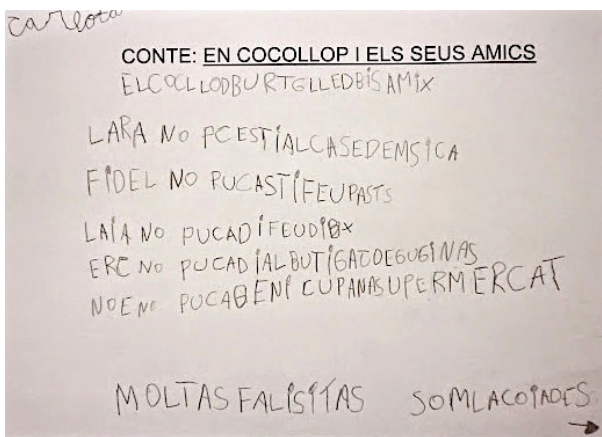
Traducción  
Cuento: Cocolobo y sus amigos

Lara música  
Fidel pastel  
Eric juguetes  
Laia dibujo  
Noe supermercado  
Por muchos años



Traducción  
Cuento: Cocolobo y sus amigos

La Lara hace clase de música  
El Fidel hace un pastel  
El Eric esta en la tienda de juguetes  
La Laia hace un dibujo  
El Noe esta a la tienda de juguetes  
Somos la panda de amigos de Cocolobo



Cuento: Cocolobo y sus amigos

El Cocolobo quiere ...  
Lara no puedo estoy en clase de música  
Fidel no puedo estoy haciendo un pastel  
Laia no puedo estoy haciendo dibujo  
Eric no puedo estoy en la tienda de juguetes  
Noe no puedo ir ... supermercado  
Muchas felicidades somos la panda de

Nota: Una documentación más amplia de la secuencia didáctica y las producciones de los niños está disponible en:  
<http://pcincpinguinspcinc.blogspot.com.es/2014/03/raco-del-conte.html>

Figura 19. Reescritura del cuento *El cocollop i els seus amics*. Educación Infantil P5

A través de los grados escolares, los conocimientos acumulados sobre el mundo han de irse organizando. Los niños necesitan aprender etiquetas nuevas para los mismos referentes e identificar el grado de especificidad o generalidad con el que se organizan los miembros de una categoría. Necesitan categorizar para poder pensar y referir cada vez mayores cantidades de información y más complejas. La consideración de esta demanda ha llevado a algunos especialistas en la enseñanza del lenguaje a sugerir que es necesario considerar la programación de un currículum semántico (Crystal, 1987).

En nuestro corpus, encontramos evidencias del uso de las listas para apoyar materialmente el trabajo conceptual de identificación y clasificación de la información. Específicamente en los últimos cursos de Educación Primaria, la elaboración de listas categoriales son un recurso frecuente en diferentes disciplinas curriculares para

establecer las partes de, los componentes de, los atributos de, los pasos de, los aspectos clave, etc. Son listas que funcionan para apoyar el continuo proceso de organización y jerarquización de la información, necesario para el aprendizaje conceptual.

En la Figura 20, presentamos un ejemplo de listas categoriales realizada por niños de cuarto curso de Educación Primaria a partir de la lectura y análisis del lenguaje de un texto narrativo. Los niños agruparon tarjetas con distintas categorías de palabras, las categorizaron en términos de los elementos de la Gramática de la Historia, como personaje y objetos, espacio, tiempo, intención (causal o intencional) del desarrollo de los eventos, y denominaron como "palabras que relacionan y acompañan" a las preposiciones, verbos auxiliares, artículos (es decir, las palabras gramaticales de la clase cerrada), que constituían un "sobrante" desde el punto de vista textual.

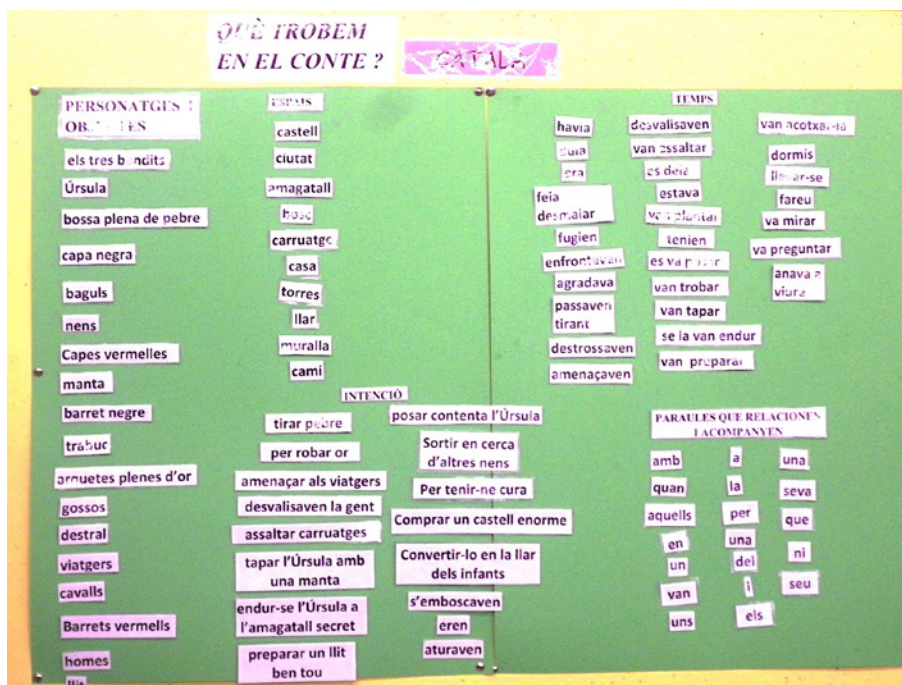


Figura 20. Listas categoriales del cuento *Els tres bandits* (T.Ungerer) 4to de Primaria



## CONCLUSIONES

En este artículo hemos expuesto que las listas han sido consideradas una actividad prototípica de lo escrito, característica de los primeros tiempos de uso de la escritura. También hemos mostrado que las listas caracterizan las primeras producciones escritas de los niños y, que en el contexto educativo constituyen una potente herramienta para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje oral y escrito.

En el aprendizaje del lenguaje y de la escritura los niños necesitan ayuda para analizar y conceptualizar el lenguaje. La lista acompaña este trabajo cognitivo de tipo paradigmático en el que es necesario extraer (sacar, aislar, fragmentar) emisiones –expresiones, palabras, partes de palabras– de su contexto y uso inmediato para convertirlas en objetos de reflexión, sobre las que realizar operaciones de comparación y categorización que permitan su clasificación. Como hemos destacado, el formato de la lista rompe con la linealidad y continuidad del discurso o del texto. En la escritura la forma discontinua se visualiza en columnas verticales con series de elementos que pueden ser inspeccionados, reordenados, comparados, clasificados, entre otras operaciones.

Las evidencias empíricas que hemos presentado resultan, en su mayoría, de un trabajo didáctico en torno a la lectura y comentario de textos, por lo general, de obras de literatura infantil. En este sentido, no se trata de la producción de listas sueltas, sino que forman parte de un continuo de comprensión de unidades discursivas.

En trabajos anteriores habíamos señalado que en los procesos de enseñanza y aprendizaje inicial de la escritura era posible explotar las características de este formato de producción

enumerativo –altamente generativo, basado en la búsqueda de ejemplares de una misma categoría– para propiciar el aprendizaje del lenguaje a partir del contexto, también generativo, que pueden ofrecer los textos (Domínguez, Nasini & Teberosky, 2013; Sepúlveda & Teberosky, 2008; Teberosky & Portilla, 2011).

Con este trabajo avanzamos en la justificación teórica y en la integración de evidencias empíricas derivadas del estudio de un extenso corpus de escrituras infantiles procedentes del trabajo de documentación realizado por profesoras de Educación Infantil y Primaria. Consideramos que el tipo y procedencia de estas evidencias puede interesar a los profesionales de la educación y alfabetización inicial.

## REFERENCIAS

- Auroux, S. (1994). *La révolution technologique de la grammatisation*. Liège: Mardaga.
- Bates, E. & Goodman, J. C. (1997). On the inseparability of grammar and the lexicon: Evidence from acquisition and real-time processing. *Language and Cognitive Processes*, 12(5), 507-588.
- Biemiller, A. (2003). Vocabulary: needed if more children are to read well. *Reading Psychology*, 24(3-4), 315 – 27.
- Blanche-Benveniste, C. (1998). *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Bowerman, M. (1982). Reorganizational processes in lexical and syntactic development. En E. Wanner y L. Gleitman (Eds.). *Language acquisition: The state of the art* (pp. 319-346). Cambridge: Cambridge University Press.
- Calsamiglia, H. & Tusón, A. (2007). *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso* (2ª, act ed.). Barcelona: Ariel.
- Civil, M. (1995). Ancient Mesopotamian lexicography. *Civilizations of the ancient Near East*, 4, 2305-14.
- Clark, A. (2006). Material Symbols. *Philosophical Psychology*, 19(3), 1–17.

- Clark, A. & Chalmers, D. (1998). The extended mind. *Analysis*, 58, 7–19.
- Clark, E. (1993). *The Lexicon in Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Corbin, D. (1991). *Morphologie dérivationnelle et structuration du lexique. Sens et structures*. Presses Universitaires de Lille.
- Cronin, V. S. (2002). The syntagmatic-paradigmatic shift and Reading Development. *Journal of Child Language*, 29, 189- 204.
- Crystal, D. (1987). Teaching vocabulary: the case for a semantic curriculum. *Child Language Teaching and Therapy*, 3, 40- 56.
- Domínguez, P., Nasini, S. & Teberosky, A. (2013). Juegos de lenguaje y aprendizaje del lenguaje escrito. *Infancia y aprendizaje*, 36(4), 501-515.
- Ferreiro, E. (2002). Escritura y oralidad: unidades, niveles de análisis y conciencia metalingüística. En E. Ferreiro (Ed.), *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura* (pp. 151-172). Barcelona: Gedisa.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Goody, J. (1985, original, 1977). *La domesticación del pensamiento salvaje*. Madrid: Akal.
- Goody, J. (1993). *The Interface between the written and the oral*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 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 Benjamins.
- Hutchins, E. (2005). Material anchors for conceptual blends. *Journal of Pragmatics*, 37, 1555–1577.
- Jefferson, G. (1990). List construction as a task and interactional resource. En: G. Pasathas (Ed.). *Interaction competent* (pp. 63-92). Washington, DC: University Press of America.
- Küntay, A. (2004). List as alternative discourse structures to narratives in preschool children's conversation. *Discourse Process*, 38(1), 95-118.
- Mayr, E. & Bock, W. J. (2002). Classification and other ordering systems. *Journal of Zoological Systematics and Evolutionary Research*, 40, 169–194.
- Nelson, K. (1977). The syntagmatic-paradigmatic shift revisited. A review of research and theory. *Psychological Bulletin*, 84, 93-116.
- Olson, D. R. (1996). Towards a psychology of literacy: On the relations between speech and writing. *Cognition*, 60, 83-104.
- Olson, D. R. (1998). *El mundo sobre el papel*. Barcelona: Gedisa. (versión original, 1994).
- Sepúlveda, A. (2012). *El aprendizaje inicial de la escritura de textos como (re)escritura*. Tesis de doctorado. Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Sepúlveda, A. & Teberosky, A. (2008). Elaboración de listas a partir de textos y textos a partir de listas. Una actividad para aprender lenguaje escrito. *Lectura y Vida*, 29(4), 6-19.
- Sepúlveda, A. & Teberosky, A. (2011). El lenguaje en primer plano en la literatura infantil para la enseñanza y el aprendizaje inicial del lenguaje escrito. *Cultura & Educación*, 26(1), 23-42.
- Serra, M. & Sanz-Torrent, M. (2004). "Las 400 palabras": datos para una perspectiva constructivista de la interfaz léxico-sintáctica. *Anuario de Psicología*, 32(2), 235-255.
- Schiffrin, D. (1994). Making a list. *Discourse Process*, 17, 377-406.
- Stanovich, K.E. (1986). The Matthew effects in Reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.
- Teberosky, A. & Portilla, C. (2011). Los "contrarios" en el aprendizaje inicial del lenguaje escrito. *Cultura & Educación*, 23(4), 515 – 531.
- Teberosky, A. & Sepúlveda, A. (2009). El texto en la alfabetización inicial. *Infancia y Aprendizaje*, 32(2), 199-218.
- Tomassello, M. (2003). Introduction. Some surprises for Psychologists. En: M. Tomassello (Ed.). *The New Psychology of Language*, 2 (pp. 1-14). Mahwah, NJ: Laurence Erlbaum.
- Veldhuis, N. (2013). Lexical texts, ancient near east. En R. Bagnall, K. Brodersen, C. Champion, A. Erskine y S. Huebner (Eds.). *Encyclopedia of Ancient History* (pp. 4049–4050). Oxford, UK: Blackwell.

- Vigner, G. (1993). Le monde, les mots et l'école. Éléments d'une didactique du vocabulaire à l'école élémentaire. *Repères*, 8, 191- 209.
- Vygotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Watson, R. & Horowitz, W. (2011). *Writing Science Before the Greeks: A Naturalistic analysis of the*

- Babylonian Astronomical Treatise MUL. APIN*. New York: Brill Publications.
- Watson, R. (2013). Archaic lists, writing and mind. *Pragmatics & Cognition*, 21(3), 484–504.