

Daniela Fabbretti

Universidad de Roma.

Ana Teberosky

Universidad de Barcelona

Descripción de las características de la actividad lingüística del dictado, desde otra perspectiva: la del dictante, cuando la llevan a cabo niños de 6 y 8 años. Se extrae la conclusión de cómo los niños pequeños pueden producir *escritura en voz alta* cuando dictan un texto. También se incluyen ejemplos de historias dictadas por niños italianos que asisten a los primeros tres cursos de la Educación Primaria.

Educación Primaria, enseñanza de la lectura y la escritura, Lengua, lenguaje y escritura

Relatar, escribir y dictar son actividades lingüísticas distintas, aunque todas expresiones de la misma capacidad discursiva de componer textos. La capacidad de componer textos, que se desarrolla a lo largo del tiempo, puede devenir al final del proceso bastante independiente de la actividad que le dio origen (Gould, 1980). Pero, desde un punto de vista evolutivo, las diferencias entre estas actividades parecen importantes, sobre todo en los niños durante la alfabetización inicial, cuya capacidad de composición todavía no está consolidada. También fueron importantes los diferentes papeles que, desde el punto de vista histórico, desempeñaron cada una de dichas actividades. Tal vez la menos difundida pero la más popularizada haya sido la actividad de dictado, particularmente presente en aquellos contextos culturales e históricos cuya escritura estaba poco difundida. La historia de la cultura escrita ha descrito la importancia asumida por la figura del *escribiente*. El escribiente era no sólo un *escritor* para los analfabetos, sino también un *lector*, es decir un intermediario entre la cultura escrita y la cultura oral (Petrucci, 1978).

En el presente artículo nos proponemos describir las características de la actividad lingüística de dictado, desde otra perspectiva: la del dictante cuando la llevan a cabo niños de entre 6 y 8 años.

RELATAR, ESCRIBIR, DICTAR

El dictado es una actividad lingüística que posee muchas de las características de la producción oral (aunque produzca un texto autosuficiente, el dictante utiliza recursos prosódicos, por ejemplo para señalar las diferencias entre lo que se dice simplemente y lo que se dice para que se pueda escribir, tiene que tener un cierto control del proceso, de manera que se respeten las exigencias de quien escribe) y muchas otras características de la producción escrita (el dictante tiene delante de sí al escribiente, pero no al interlocutor, el texto puede ser revisado y corregido, y puede leerse también para distinguir entre lo que está escrito y lo que todavía tiene que escribirse, el dictante tiene que pensar y producir el texto oralmente pero como si fuera escrito).

Creemos que la actividad de dictado permite acceder a estudiar algunos aspectos del proceso de composición porque constituye una forma muy explícita de escribir, es un escribir en voz alta o un «hablar el lenguaje escrito» (en términos de Sulzby, 1986). Por otra parte, se trata de una capacidad que parece ser bastante precoz (Pontecorvo, Zucchermaglio, 1989; Sulzby, 1986, Teberosky, 1992). En efecto, los niños y niñas de 4 ó 5 años demuestran una cierta habilidad para distinguir entre dos actividades distintas, como el habla coloquial y el dicta-

do, pero encuentran serias dificultades para distinguir entre relatar y dictar una historia. Durante el desarrollo de la escolaridad, el dominio de estas habilidades parece aumentar y el dictado se convierte cada vez más en un escribir en voz alta y se distancia del relato oral (por ejemplo, se dicta la ortografía o se respetan las exigencias del escribiente, Pontecorvo y Zucchermaglio, 1989).

En el período inicial de la alfabetización, en que el niño todavía no domina el aspecto gráfico de la escritura, los textos dictados parecen ser mejores que los textos escritos y ello porque en el dictado el niño no se enfrenta a los problemas materiales propios de la escritura, y además puede concentrar sus esfuerzos en el contenido y la forma.

LA CAPACIDAD DE LOS NIÑOS EN EDAD ESCOLAR

Partiendo de las premisas que acabamos de describir, analizamos las respuestas de unos niños de entre 6 y 8 años al pedirles que contaran a un escribiente adulto una historia inventada por ellos. ¿Qué estrategias utilizaron para distinguir el relato del dictado? ¿Qué unidades se han localizado como unidades de dictado? ¿Qué estrategias se han adoptado para el control del proceso de dictado (ritmo del dictado, recuperación de la información cuando se pierde quien escribe)? ¿Cómo han distinguido los niños entre lo que se puede escribir y lo que hay que decir para que otra persona pueda escribir?

Los ejemplos que presentamos pertenecen a historias dictadas por 28 niños italianos que asisten a los primeros tres cursos de la Escuela Primaria. Para que las respuestas fueran lo más espontáneas posibles el escribiente no podía hacer preguntas al niño y sólo podía intervenir para pedirle que dictara más despacio, si el niño lo hacía demasiado rápido.

· *Las unidades y la rapidez del dictado*

De los textos a nuestra disposición se desprende que los niños contestaron de manera diferente cuando se les pidió que inventaran y que dictaran una historia. Se observa también que para los niños el dictado de un texto no es un proceso automático, sino por el contrario necesita un control que es esencialmente pragmático. Agrupando los textos similares obtuvimos una clasificación de distintos tipos de dictado basada en el tipo de unidades de dictado producidas. Las unidades de dictado se han ido determinado con arreglo a la entonación de la voz, la presencia de pausas y la rapidez de dictado.

Cuando se les pidió que dictaran, los niños —sobre todo los del primer curso—, interpretaron que debían dictar una palabra después de otra. Un dictado de este tipo se caracteriza por un ritmo muy regular, después de todas las unidades dictadas hay una pausa más o menos larga, y corresponde a una sola palabra. Hay excepciones (aunque no constantes ni frecuentes) al dictado de unidades compuestas por únicas palabras que ofrecen información sobre cómo los niños comprenden la cadencia de las palabras. Por ejemplo, parece haber categorías de palabras que se consideran unidas; es el caso de los artículos y los nombres, del auxiliar y el verbo, de los pronombres y los verbos.

Mauro (8 años) dicta una palabra después de otra y a veces junta los artículos y los nombres en la misma unidad de dictado, como en el caso siguiente:

Questa/...
bambina/...
con/...
la *ehm come si chiama?* «la carrozzina»...

| |
|--|
| Esta/... niña/... con/... el mmh, ¿cómo se llama? «el cochecito»... |
|--|

Se observa ejemplos de hipersegmentación de las palabras muy parecidos a los que se pueden encontrar en

la escritura espontánea de los niños y niñas en las primeras fases de alfabetización. Por ejemplo, dictan: *in/... sieme/...* (jun/to), *dieci/... milalire* (diez/ mil liras), *a/... dosso/...* (en/cima). Otro tipo de dictado, en muchos aspectos parecido al anterior, se caracteriza por unidades de corta duración que alternan a veces con el dictado de una palabra después de otra (de duración de una media de dos o tres palabras), por un ritmo la mayoría de las veces regular y por una rapidez constantemente adecuada al ritmo del escribiente.

Cuando las unidades de dictado son más largas (generalmente más de tres palabras), el conflicto entre la actividad de contar y la actividad de dictar resulta más evidente. Este conflicto algunas veces se resuelve con la producción de unidades largas seguidas a menudo por largas pausas y por un control particular de la actividad del escribiente, de manera que sólo se inicie nuevamente el dictado cuando el escribiente está listo.

En muchos casos, también en presencia de unidades no muy largas, el control del ritmo y de la rapidez del dictado es irregular, provocando la esporádica intervención del escribiente. El ritmo puede ser alterado por la producción de unidades demasiado largas o por el aumento de la velocidad de emisión de las unidades de dictado en algunos puntos del texto, volviendo a ser adecuado después de la intervención del escribiente.

La adaptación del dictante a las exigencias del dictado no siempre es espontánea. A veces el adulto tiene que intervenir al empezar la prueba para que el niño respete el tiempo necesario para escribir. En estos casos se observa un cambio gradual de las modalidades de la narración oral a las modalidades del cuento dictado. Después de pedirles que vayan más despacio, los niños generalmente dictan más despacio, gracias también a las pausas más largas entre las unidades de dictado y adquieren un mayor control del proceso, por ejemplo mirando al papel y esperando al escribiente.

Finalmente, hay textos compuestos por unidades largas, en los cuales el aspecto de la narración prevalece sobre el del dictado. En la producción de estos textos se nota una cierta dificultad de los niños para mantener una velocidad constante y adecuada, y el adulto se ve obligado a intervenir con mayor frecuencia durante la prueba. A pesar de eso, después de las intervenciones de los adultos, los niños adoptan un control local del dictado.

· *El control del proceso.*

Generalmente, los niños en edad escolar parecen contestar de maneras diferentes cuando se les pide que dicten una historia o que expliquen una historia, distinguiendo entre la narración y el dictado. Pero el control del proceso de dictado no es automático, y la integración entre la actividad de contar (requerida en nuestra tarea) y la actividad de dictar es una tarea compleja. ¿De qué manera los niños ejercen y mantienen el control del proceso de dictado? Dictar una historia, inventándola, requiere la plena capacidad memónica del sujeto, sobre todo a corto plazo. Las unidades de dictado no sólo son planificadas y dictadas, sino que también hay que conservarlas en la memoria, sobre todo durante las pausas necesarias para escribirlas y para que el texto producido sea coherente. Cuando el escribiente se pierde hay que aplicar unas estrategias para la recuperación de la información perdida. Naturalmente eso es posible sólo si el dictante sabe que la función del escribiente es la de escribir con fidelidad lo que se dice y que la función del dictante es la de producir y repetir literalmente el mismo texto para que se escriba.

Cuando el control del proceso de dictado es difícil, la tentativa de reanudar el discurso puede ser menos eficaz. Stefano (7 años) dicta unidades largas sin respetar el ritmo del escribiente y cuando lo interrumpen sigue con el dictado, sin considerar la información de la unidad anterior a la interrupción o, tan sólo recupera una parte mínima de la unidad precedente, sin averiguar dónde se había quedado el escribiente; como se observa en el ejemplo siguiente:

S. ... Io andiamo a cercare allora cercavano per tutto il paesaggio e non lo trovavano allora la nonna *gli dice*...

Os. Non correre altrimenti non ce la faccio a scrivere.

S. ... *gli dice* andate a vedere agli altri paesi allora vanno in Germania e vedono una piccola casetta/...

S. ... vamos a buscar entonces buscaban por todo el paisaje y no lo encontraban entonces la abuela *le dice*...

Ob. No corras porque si no, no consigo escribir.

S. ... *le dice* id a ver a los otros países entonces van a Alemania y ven una casita/...

—*La repetición*: la repetición de un segmento del texto, tanto después de una interrupción como durante el dictado, es una de las estrategias más extendidas. Repetir, en efecto, permite por un lado memorizar el texto ya dictado de manera que el texto sea coherente, y facilita la labor del escribiente. Este tipo de estrategia puede utilizarse en cualquier tipo de texto, incluidos los textos dictados palabra por palabra y se puede asociar con el uso de pausas largas que permiten que el escribiente lo copie.

—*La combinación de estrategias*: otra manera de responder a las exigencias del escribiente es la del cambio de velocidad y de ritmos. Por ejemplo Patrizio (7 años), un niño que no respeta los ritmos de escritura del escriba, asocia la estrategia de la repetición con un dictar más despacio utilizando una mayor fragmentación de la unidad repetida:

P. *Come facciamo a portarli a casa tutti questi animali non hanno il posto pe' uscire/*

Os. Non correre Patrizio.

P. *facciamo a/...*

portarli/...

a casa/...

non hanno il posto per uscire/...

P. *¿Cómo podemos llevarlos a casa todos estos animales? No tienen dónde salir.*

Ob. No corras Patrizio.

P. *podemos/...*

llevarlos a casa/...

no tienen dónde salir/...

En el ejemplo de Patrizio, la repetición de la unidad no es completamente fiel; a veces puede ocurrir que las unidades también sean modificadas después de una interrupción. La repetición garantiza plenamente la recuperación de la información, especialmente cuando no va asociada al control del punto en el cual se ha detenido el escribiente.

· *El control del producto.*

El control de la tarea de transcripción del escribiente es un aspecto fundamental en el proceso de dictar un texto. En la práctica, dictar, implica delegar en el escribiente sólo los aspectos *ejecutivos* de la escritura: todas las decisiones relacionadas con la tarea de composición de un texto escrito son efectuadas por el dictante. Este control se puede ejercer observando la hoja de papel mientras se lleva a cabo la escritura, o preguntando dónde se habían quedado, tanto si el que se pierde es el escribiente, como si se pierde el dictante.

Valentina (7 años) dicta unidades bastante largas, pero antes de empezar a dictar, se cerciora de que el escribiente esté preparado; después de la primera intervención de éste, pidiéndole que hable más despacio, ella adecúa la velocidad del dictado. Mientras dicta observa la hoja y, tanto cuando la interrumpen como cuando ella misma se para, empieza a dictar de nuevo después de averiguar dónde había llegado la transcripción. Lo interesante es que Valentina parece distinguir los papeles y responsabilidades del escribiente y del dictante, haciendo la pregunta: «¿Dónde estás?» cuando el escriba la interrumpe, y preguntando: «¿Dónde estoy?» cuando se para ella misma.

Antes ya hemos observado que dictar significa producir oralmente un texto escrito; eso indica que quien dicta debe preocuparse también de que el texto producido tenga la ortografía correcta, y de que respete ciertas convenciones y el uso de la puntuación. Walter (9 años) por ejemplo, controla la transcripción y cuando el escribiente se equivoca, escribe el nombre de la ciudad inventada y da indicaciones para que el texto se escriba de manera correcta.

· *La distinción entre lo dicho y lo dictado.*

Por último, «escribir en voz alta» requiere la capacidad de distinguir lo que se dice al escribiente como interlocutor y lo que se le dice para que lo escriba, es decir, la capacidad de distinguir lo *dicho* de lo *dictado*. Esta

distinción se puede establecer con facilidad por medio de los rasgos prosódicos o paralingüísticos. Por ejemplo Walter (9 años) es el único niño que dicta también el título del relato; para indicar la diferencia entre título y relato, con un ritmo muy regular y una pronunciación enfática, anuncia en voz alta: «El título» y después enuncia en voz baja el título de la historia. Es interesante notar que Walter utiliza también un tono de voz muy bajo para hacer comentarios. Al respecto, es interesante el caso de una niña (Deborah, 7 años) que, notando que el escribiente también había transcrito sus últimas palabras «Ya está», exclama: «Pero, ¿por qué lo escribes? ¡He dicho que la historia se acabó aquí!».

CONCLUSIONES

Los ejemplos transcritos muestran cómo la actividad de dictar es una actividad de composición compleja, totalmente distinta de contar o de escribir. Las transcripciones del dictado revelaron que los niños y niñas poseen una amplia variedad de estrategias específicas que pueden ser utilizadas para el control del proceso del dictado. Lo que parece evidente es que las diferentes estrategias coexisten y se integran entre sí también en el interior de un solo texto. Así, hemos encontrado unidades cortas en el interior de textos dictados palabra por palabra, como también viceversa: partes del texto dictadas palabra por palabra en el interior de textos compuestos por unidades más largas. Además hemos observado a los niños y niñas y sus distintas reacciones a las solicitudes y exigencias del escribiente igualmente en el interior del mismo texto.

Una variedad de tal forma permite observar un control de lo dictado tanto como un control sobre el proceso de dictado, que parece ser de naturaleza fundamentalmente pragmática. El escribiente desarrolla un papel importante en este sentido. En nuestra experiencia el escribiente no tenía papel *activo*, pero en diferentes contextos — particularmente en los contextos didácticos— se puede imaginar una actividad de dictado en que las modalidades de intervención de un escribiente adulto lleven a la estimulación de una mayor confianza en el dictante o a una actividad colectiva de dictado, donde el papel del escribiente sea desarrollado por un niño.

Concluimos recordando brevemente unas ventajas del dictado como práctica didáctica que ocupa activamente al niño:

—El dictado se puede proponer a partir de los 5/6 años, o sea, a partir de las primeras fases del proceso de alfabetización.

—Ofrece una información más útil y abundante que la obtenida con el dictado tradicional, encaminado sólo al control ortográfico. En particular, permite averiguar los conocimientos (implícitos o explícitos) que los niños poseen sobre la lengua escrita, incluyendo los ortográficos.

—Estimula a los niños a la coordinación e integración de las facultades de leer y escribir.

—El dictado tal como aquí ha sido descrito, no es una práctica de evaluación; no existen errores de dictado.

—Es una práctica flexible que el educador puede adaptar con facilidad a sus exigencias. Los elementos que pueden manejarse en la organización de esta actividad son varios: condiciones de realización (dictar a un adulto, dictar colectivamente, dictar directamente a una grabadora, etc.); papel del escribiente (pasivo, activo, experto en la escritura o novicio); alternancia de papeles (dictante versus escribiente); tipo de texto (cartas, cuentos, noticias para el pequeño periódico de la escuela, agenda, apuntes, etc.).

—Las facultades demostradas por los niños durante el dictado (distinguir entre lo que se debe escribir y lo que no, el control pragmático del proceso y el control del producto, la fragmentación en unidades, los conocimientos implícitos sobre el género historia, etc.) son indicios de una conducta letrada que tiene orígenes precoces y que va más allá de la simple alfabetización. Por ejemplo, las facultades de narración de los niños en edad preescolar demuestran que éstos son letrados antes de ser alfabetizados.

Todo ello contribuye a dar una nueva definición de los procesos de alfabetización y del papel desempeñado por la escuela.

Petrucci, A. (1978): «Per la storia dell'alfabetismo e della cultura scritta: metodi-materiali-quesiti», *Quaderni storici*, 38, pp. 451-465.

Pontecorvo, C. y Zucchermaglio, C. (1989): «From oral to written language: preschool children dictating stories», *Journal of reading behaviour*, 2, vol, XXI, pp. 109-126.

Sulzby, E. (1986): «Writing and reading: signs of oral and written language organization in the young child», en Sulzby, E. Teal, W.H.: *Emergent Literacy*, Norwood, NJ: Ablex.

Teberosky, A. (1992): *Aprendiendo a escribir*, Madrid: ICE/Horsori.