

APRENDIZAJE

Una de las tareas de la escuela obligatoria es la de enseñar a escribir a los niños y niñas hasta el momento en que son capaces de utilizar la escritura de una manera instrumental. Para la escuela, la escritura es uno

de sus objetivos más importantes. La relación actual por la cual el aprendizaje de la escritura es una consecuencia de la escolarización nos ha hecho ovidar, como afirma Halliday (1987:149), que históricamente esa relación era inversa: la escritura creó la escuela y con ella nacieron un nuevo tipo de conocimiento y un nuevo tipo de aprendizaje: el aprendizaje a través de la enseñanza sistemática. Una vez efectuada esta creación original, la escuela invirtió los términos transformándose en “guardiana” de la escritura, de la escritura correcta.

PRIMERO ESCRIBIR, ESCRIBIR EN PRIMERO

ANA TEBEROSKY*

El aprendizaje a través de la enseñanza fue, desde sus inicios, de tipo normativo. Su autoridad se basaba en la necesidad escolar de ordenar el aparentemente caótico uso del lenguaje a través de la enseñanza de normas, aprovechando las reglas gramaticales u ortográficas, que prescribían las formas correctas al mismo tiempo que proscribían las formas incorrectas. Este objetivo normativo de la escuela se cumplía a través de dos mecanismos: el de la identificación de los errores y el de su sustitución por formas correctas. Sin entrar a discutir si éste debe constituir o no uno de los objetivos de la enseñanza, es insensato aplicarlo desde el comienzo, como frecuentemente se ha hecho, esperando que las niñas y niños en proceso de aprendizaje puedan ya “saber hacer lo que apenas están aprendiendo a hacer” (Ferreiro, Pontecorvo, Ribeiro e Hidalgo, 1996:33), sobre todo si la referencia del saber es la norma adulta.

Para evitar esta visión en las propuestas de nuevas prácticas de enseñanza de la escritura, visión que forma parte de nuestra propia manera de haber aprendido el lenguaje escrito y que nos lleva, frecuentemente, a no poder controlar los “reflejos normativos” (como dicen Ferreiro et al., 1996), hemos adoptado una perspectiva que considera tanto la evolución del conocimiento de lo escrito por parte del aprendiz como la evolución de los textos a lo largo de la historia de los productos culturales. La diferencia entre una perspectiva normativo/prescriptiva y otra evolutiva reside en que la primera sólo ofrece una categorización dicotómica de las respuestas de los aprendices, en términos de *correcto* e *incorrecto*, en tanto que la segunda permite poner en evidencia toda una serie de variantes en relación con diferentes aspectos de lo escrito. Por ejemplo, si calificamos como errores algunas de las siguientes formas escritas por una persona adulta poco alfabetizada: *ha ora* (por *ahora*), *he bacuar* (por *evacuar*), *al fabetizacion* (por *alfabetización*), y *címos* (por *bícmos*), *a salido* (por *ha salido*), no podremos determinar el nivel respecto al cual estas producciones son desviantes. Evidentemente, se desvían de la norma ortográfica y de la norma de separación entre palabras, pero son formas que exhiben un conocimiento de las restricciones gráficas del sistema alfabetico y de las restricciones de combinación de letras en la escritura del castellano, así como una frecuentación con material gráfico que permite a su autora reproducir unidades separadas a la izquierda tales como *ha*, *be*, *al*, *y*, *a*. La diferencia entre una y otra perspectivas reside básicamente en no tomar como punto de partida aquello que debe ser considerado como punto de llegada. El énfasis en esta distinción fue un aspecto importante de nuestros primeros trabajos sobre el desarrollo del conocimiento de la escritura en el niño (Ferreiro y Teberosky, 1979). Dicho énfasis comporta dos consecuencias importantes: por un lado, no adoptar una visión de neta diferencia

entre sujetos alfabetizados y pre-alfabetizados cuando se considera la alfabetización como un proceso y, por el otro, no postular como previo lo que es producto de dicho proceso.

La perspectiva ontogenética, propia de los estudios psicológicos de orientación genética (tales como los de Piaget y Vygotsky), que adoptamos en el aprendizaje de la escritura nos llevó a ver ciertas adquisiciones como posteriores a otras, por ejemplo la ortografía respecto al sistema de escritura, pero al mismo tiempo nos llevó también a evitar un esquema progresivo *apriori* en la programación de dicho aprendizaje. Por ejemplo, el texto como el resultado de la combinación de frases y las frases como resultado de la combinación de palabras, las cuales serían también el resultado de la combinación de letras, en una especie de juego de construcción (Desbordes, 1990:276). Nos permitió, por otra parte, evitar una perspectiva de derivación entre, por ejemplo, la relación oral/escrito. Además, la perspectiva evolutiva nos obligó incluso a postular la inversión de la dirección del proceso. Por ejemplo, a postular que muchas de las adquisiciones llamadas de orden inferior -tales como la escritura alfabetica convencional o la separación entre palabras- no obstaculizan el desarrollo de procesos llamados de orden superior -tales como la escritura de textos-. Finalmente, una perspectiva evolutiva nos hizo posible estudiar aspectos no normativos del desarrollo de la escritura, tales como la puntuación o la organización textual.

La perspectiva histórica, a su vez, nos sirvió para interpretar muchas “desviaciones” como alternativas posibles a la tarea de escribir que el sujeto está aprendiendo. Así, por ejemplo, las primeras escrituras infantiles, que muchas veces alternan una dirección de izquierda a derecha con una dirección de derecha a izquierda, se pueden interpretar a la luz de las descripciones históricas de las escrituras griegas antiguas que seguían un estilo denominado *bustrófedon* (Gelb, 1976). O, la escritura “todo seguido” de los primeros momentos del aprendizaje, sin separación entre palabras, se encuentra en la *scriptio continua* de los griegos y romanos. Las escrituras silábicas, propias de un momento de la evolución de la comprensión del sistema alfabetico, no pueden sino plantearnos la cuestión de su relación con las escrituras silábicas históricas. La identificación inicial de la letras, sobre todo la primera letra como “la mía”, “la de mi nombre” y la posterior atribución de un valor sonoro en función del propio nombre, nos recuerdan el principio de acrofonía por el cual se supone que los signos silábicos y alfabeticos se originaron utilizando la primera parte de una palabra más extensa y atribuyendo el valor al signo en función de esa parte (Gelb, 320). Lo mismo ocurre con el importante papel de los nombres propios en la historia social y en la historia individual de la escritura. Paralelismos semejantes podemos plantear entre el desarrollo social e individual de la puntuación, de la organización de los textos e

incluso del uso de algunos aspectos tan específicos como el apóstrofe (Ferreiro, et. al. 1996). Los paralelismos entre la historia social y la historia individual no implican en ningún caso derivación. El alumno contemporáneo nace en un contexto letrado sumamente complejo y sofisticado. Pero, al querer interpretar y dar sentido a lo escrito, se encuentra en una situación de resolver problemas posiblemente semejante a las situaciones que testimonia la historia de la humanidad.

Ahora bien, no podemos apelar sólo a la doble perspectiva histórico-individual. Si bien es cierto que la práctica de la enseñanza debe sacar provecho de los datos y reflexiones de la psicología y de la historia, nuestra propia experiencia nos sugiere que lo inverso es también verdad. La descripción evolutiva e histórica pueden constituir una heurística importante para un programa de acción pedagógica porque ofrece una aproximación a las concepciones infantiles y a los problemas con que el hombre se ha enfrentado a lo largo de la historia. Pero los cambios que introducimos en la práctica pedagógica pueden, también, dar lugar a nuevos espacios de investigación, a nuevos datos y resultados.

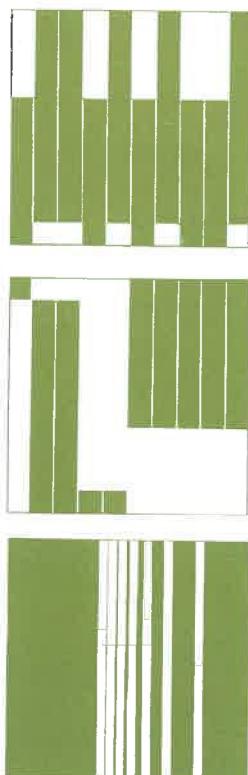
Tareas de escritura y aprendizaje escolar

En este artículo nos proponemos describir la lógica del programa de acción pedagógica a través de un ir y venir desde los resultados del desarrollo de la escritura hacia las orientaciones y resultados de la práctica en la clase. La cronología de la descripción de las orientaciones didácticas seguirá la línea del desarrollo de los aprendizajes por parte de las niñas y de los niños. Para ello, nos servimos de datos obtenidos a partir de las innovaciones pedagógicas en la enseñanza de la escritura. Nuestros informantes fueron niñas y niños catalanohablantes de entre 5 y 6 años y su profesora, en situación de clase. Las respuestas verbales de los niños y niñas fueron registradas en magnetofón. Se trataba de comentarios o explicaciones a propósito de la tarea, de diálogos entre pares o con la profesora y de conversaciones colectivas entre los alumnos. Las producciones escritas eran tanto individuales como producciones realizadas entre dos alumnos, donde cada participante asumía un papel diferente.

"El alumno contemporáneo nace en un contexto letrado sumamente complejo y sofisticado. Pero, al querer interpretar y dar sentido a lo escrito, se encuentra en una situación semejante a las situaciones que testimonia la historia de la humanidad"

Las escrituras fueron solicitadas en tareas de resolución de problemas, tareas ideadas para promover y estudiar el aprendizaje de la escritura y el lenguaje escrito. Dichas tareas estaban inscritas en algún proyecto, por ejemplo, el proyecto de escribir "la lista de los nombres de compañeros que irán de excursión", o "la lista de las cosas que se deben poner en la mochila para ir de excursión". Dado que las niñas y los niños eran pequeños y no tenían experiencia para este tipo de tareas, éstas se convertían en verdaderas situaciones de resolución de problemas donde se podía observar el proceso de aprendizaje en su desarrollo.

Los estímulos elegidos para esas tareas fueron variando según los objetivos del programa de innovación. Se trataba de palabras, frases o textos. Los criterios para la elección de los estímulos cobraron una importancia fundamental. A diferencia de otras propuestas, como el llamado *método fónico*, que está orientado por la necesidad de enseñar la relación estructural entre grafema y fonema, desde nuestra perspectiva focalizamos la selección de estímulos en función de criterios funcionales. Así, por ejemplo, en el comienzo del aprendizaje a los 5 años las palabras fueron siempre nombres, y muy frecuentemente nombres propios. Así, también, en la interacción con las niñas y los niños usamos el término "nombre" en lugar del término "palabra" para referirnos a lo escrito. El concepto de nombre parece ser bastante claro para los aprendices y está, desde el comienzo de la escolaridad, asociado a la escritura (Ferreiro y Vernon, 1992). En el contexto de los libros, de los papeles y de los lápices, poner el nombre equivale a escribir. Esta relación funcional puede, posiblemente, derivar de los actos de bautismo propios de la "atención conjunta" de un adulto con un niño en el formato de lectura de cuentos (Snow y Ninio, 1986). Mirando cuentos, ambos, madre y niño, atienden al mismo referente: el adulto dirige la atención del niño sobre el libro, pregunta "¿qué es esto?" y luego da una etiqueta verbal. Este tipo de interacción se ha denominado *preguntas con "qué"* (what-questions). Al preguntar ¿qué es esto?, ¿cómo se llama? durante la lectura compartida, el adulto busca más las respuestas verbales del nombrar que las respuestas de señalamiento o las respuestas de tipo "sí/no" (Cazden, 1979). Los objetos sobre los que se hacen estas preguntas no son objetos

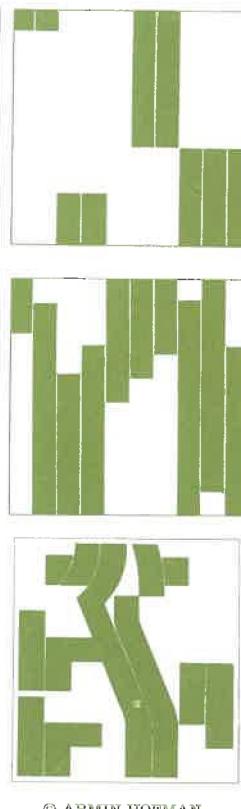


© ARMIN HORMAN

del mundo real de tres dimensiones, sino que son dibujos, fotos de animales, de personas, de objetos o situaciones, es decir, objetos simbólicos de dos dimensiones. Como resultado de esta interacción, preguntando “¿qué es esto?”, “cómo se llama?” sobre el libro, el niño comienza a producir respuestas verbales que imitan las respuestas dadas por el adulto anteriormente. Es notable que gran parte de la experiencia infantil del nombrar se dé con ocasión de mirar un libro, aunque los investigadores que lo han estudiado no lo hayan puesto de relieve. Si el nombrar y el señalar para atraer la atención del niño están, en la práctica adulta, asociados a los libros (es decir, a las imágenes y los textos), no es sorprendente que “nombre” esté asociado a la escritura en la mente infantil.

La elección de los **nombres** como categoría gramatical deriva, además, de la comprobación empírica de que las palabras del enunciado oral más aislables son aquéllas que se usan en la función de designación: sustantivos y nombres propios. Son fáciles de percibir como unidades separables (Blanche y Benveniste, 1992). Los proyectos en que se escribían palabras presentaban, frecuentemente, el formato de listas ordenadas verticalmente. Las listas se presentaban y se producían en series de líneas con una unidad semántica en cada una de ellas. Se procuraba que la expresión gráfica estuviera al servicio del desarrollo y de la organización del conocimiento del aprendiz.

Las **frases** fueron, preferentemente, proverbios o dichos populares y títulos de cuentos. Los proverbios o refranes presentan interesantes características desde el punto de vista del lenguaje (en aspectos sonoros y sintácticos) y desde el punto de vista del aprendizaje. Pensemos, por ejemplo, en los siguientes: “En casa del herrero, cuchillo de palo”, “De tal palo, tal astilla”, “En abril, aguas mil”, etc. La mayoría de los proverbios pueden ser divididos en dos partes que se equilibran una a la otra mostrando paralelismos sintácticos y paralelismos rítmicos (Crystal, 1987). Desde el punto de vista psicológico, los proverbios, así como algunas canciones, dichos, adagios o citas, representan un tipo de género con lenguaje formulario, diferente al género de la conversación. El lenguaje formulario de los proverbios facilita su identificación dentro del enunciado oral y también su memori-



© ARMIN HOFMAN

“El concepto de nombre parece ser bastante claro para los aprendices y está, desde el comienzo de la escolaridad, asociado a la escritura. En el contexto de los libros, de los papeles y de los lápices, poner el nombre equivale a escribir”

zación. Respecto a los títulos de cuentos también presentan interesantes características lingüísticas y para el aprendizaje. Muchos títulos de cuentos son nombres compuestos que funcionan como un nombre ampliado, por ejemplo, “Caperucita Roja”, “Blanca-nieves”, o son construcciones nominales, por ejemplo, “El gato con botas” o “El flautista de Hamelin”. Desde el punto de vista de su aprendizaje, al igual que los refranes, ofrecen el desafío de la separación entre las “palabras”, pero además los títulos de los cuentos dan la posibilidad de confrontación con el modelo de los soportes en que aparecen.

Los **textos** pertenecían a determinados géneros discursivos. Algunos de ellos fueron cuentos, noticias periodísticas o cartas. Los proyectos consistían en la re-escritura de textos-modelo como procedimiento de imitación. Los alumnos oían, manipulaban e imitaban modelos, presentados en los soportes en que aparecen en la circulación comercial, y dictaban a la profesora o re-escribían dichos textos-modelos con propósitos explícitos presentados en los proyectos. Por ejemplo, las cartas eran dictadas o escritas para ser enviadas al Director de un periódico (como parte de las *Cartas al Director*), las noticias eran dictadas o escritas para ser publicadas en un periódico escolar y los cuentos para ser recogidos en un álbum.

Los **procedimientos** para eliciar los textos fueron diversos. O bien se pedía a los niños y a las niñas que escribieran, o bien se promovía el dictado a la profesora, el dictado entre dos alumnos (donde uno era el que escribía y otro el que dictaba), así como la re-escritura de **textos** ya memorizados o la reconstrucción de textos no conocidos. En este artículo sólo daremos el detalle del dictado y la de re-escritura.

El **procedimiento de dictar**, que hemos llamado “escritura en voz alta” (Teberosky y Fabretti, 1992), está bien documentado entre los escritores griegos y los latinos que producían sus obras al dictado (Herescu, 1951). Usamos la expresión “producían” porque no componían las obras al dictado. En la época clásica los escritores dictaban, pero lo que dictaban no era una improvisación sino textos ya compuestos. Así, Plinio el Joven, Horacio, Virgilio y Cicerón. A partir de los testimonios de los escritores más inclinados a confesar su técnica, se puede inferir que el dictado no era nunca el primer momento de la composición, sino uno de los

“Es notable que gran parte de la experiencia infantil del nombrar se dé con ocasión de mirar un libro. Si el nombrar y el señalar para atraer la atención del niño están, en la práctica adulta, asociados a los libros (es decir, a las imágenes y a los textos), no es sorprendente que el “nombre” esté asociado a la escritura en la mente infantil”

últimos: primero meditar y apuntar, luego componer y finalmente dictar, sin excluir la etapa de retoques y correcciones. También es un **procedimiento** muy extendido entre los notarios, que dictan actas o memorias, entre los ejecutivos, que dictan cartas, entre los políticos, que dictan **discursos** públicos. El procedimiento del dictado está también extendido en un tercer ámbito: el escolar. En la **escuela** la maestra dicta a los alumnos, pero el motivo del **dictado** en este caso es la evaluación de la ortografía. La maestra dicta un texto ya compuesto con el solo **propósito** de ver si sus alumnos conocen las reglas de transcripción de la ortografía estándar (Pontecorvo y Zucchermaglio, 1988). Pero se puede cambiar el objetivo del dictado escolar así como el agente. Por ejemplo, se puede, como nosotros hemos hecho, proponer el dictado como tarea **língüística**: para aprender las diferencias entre contar para que otros escuchen o contar para que otros escriban. También se puede proponer escribir en el puesto del otro, es decir, **aprender** a ser escriba. En esta tarea se promueven y desarrollan competencias

diversas: a) sobre el control del proceso del dictado (ritmo del dictado, selección de la longitud de los enunciados que se van a dictar, repetición literal de lo dictado cuando quien escribe se pierde, pronunciación deleitada o hipercorregida); b) la **selección** del lenguaje dictado (conocimiento de lo que se puede escribir, diferencia entre lo que “se dice” y lo que “se escribe”); y c) **estrategias de información** y ayuda técnica en la escritura efectiva (información sobre la forma de las letras, sobre ortografía, etc.).

El **procedimiento de re-escritura** consiste en una imitación diferida que permite, de forma indirecta, repetir las formas en que está codificada la información del texto-modelo. Interpretamos la re-escritura, entonces, como un proyecto de **imitación del modelo** para volverlo opaco, para hacer que se refleje a sí mismo en los aspectos más estructurales. La re-escritura permite desarmar lo que se quiere imitar, algo así como desarmar un **objeto** para ver cómo funciona y cuál es su mecanismo. La re-escritura es una **repetición** que, como dice Roland Barthes, provee de un procedimiento para hacer que el producto se convierta en proceso, incluso cuando se desvía muy poco del texto-modelo. Dado que la imitación diferida no es una copia del modelo, en esta tarea se promueven y desarrollan competencias de **trasposición** del texto-modelo a los textos de los niños. Por lo tanto, cabe preguntarse qué aspectos de un texto-modelo los niños desatienden, seleccionan o modifican en sus propios textos.

Finalmente, desde el punto de vista de las **actividades**, promovimos la actividad de escribir antes del desarrollo **escritura/lectura**. Contrariamente a la tradición escolar, heredera de la orientación dada por los padres cristianos preocupados de supervisar la **ortodoxia** en materia de textos sagrados,



de la lectura o de la combinación contrariamente a la tradición escolar, heredera de la orientación dada por los padres cristianos preocupados de supervisar la **ortodoxia** en materia de textos sagrados,

que enseñaba primero a leer (o anteriormente sólo a leer, Chartier y Hébrard, 1995), nuestra perspectiva enfatiza inicialmente el escribir. Aunque no de forma exclusiva, porque también insistimos en la lectura -sobre todo en la lectura compartida de la profesora con los alumnos-.

Escritura, lectura y conocimiento

¿Qué nuevos datos y resultados se observaron a partir de esta práctica en las clases? Se hizo evidente que el dar prioridad la escritura en el inicio de la escolaridad resultó ser una práctica absolutamente novedosa ya que la casi totalidad de los trabajos educativos se centran en la lectura en las etapas iniciales y las referencias a la escritura, en cambio, siempre están asociadas a la composición escrita en edades más avanzadas. Así, mientras que para la lectura se consideran dos etapas: la del aprendizaje del código y la de lectura comprensiva (Bruer, 1995), para la escritura sólo una: la del aprendizaje de la composición.

Lo que diferencia nuestra perspectiva es lo siguiente: mientras la lectura se define en relación a los textos, es decir, en relación a la escritura, el escribir incorpora el leer como parte del proceso y se define respecto al hablar. Escribir es elegir no hablar, sostienen Chartier y Hébrard (1995). Es decir, en materia de escribir surge inmediatamente la modalidad del lenguaje en la oposición oral/escrito. Las prácticas de escritura son prácticas lingüísticas, prácticas de una nueva relación con la lengua. Son prácticas que cambian el modo de conocimiento. Cambian la organización del tiempo -a través del uso de la agenda, de la planificación, de la organización de listas de actividades-, cambian la conciencia del futuro -a través de la temporalización y de los registros-, y también cambia la lengua.

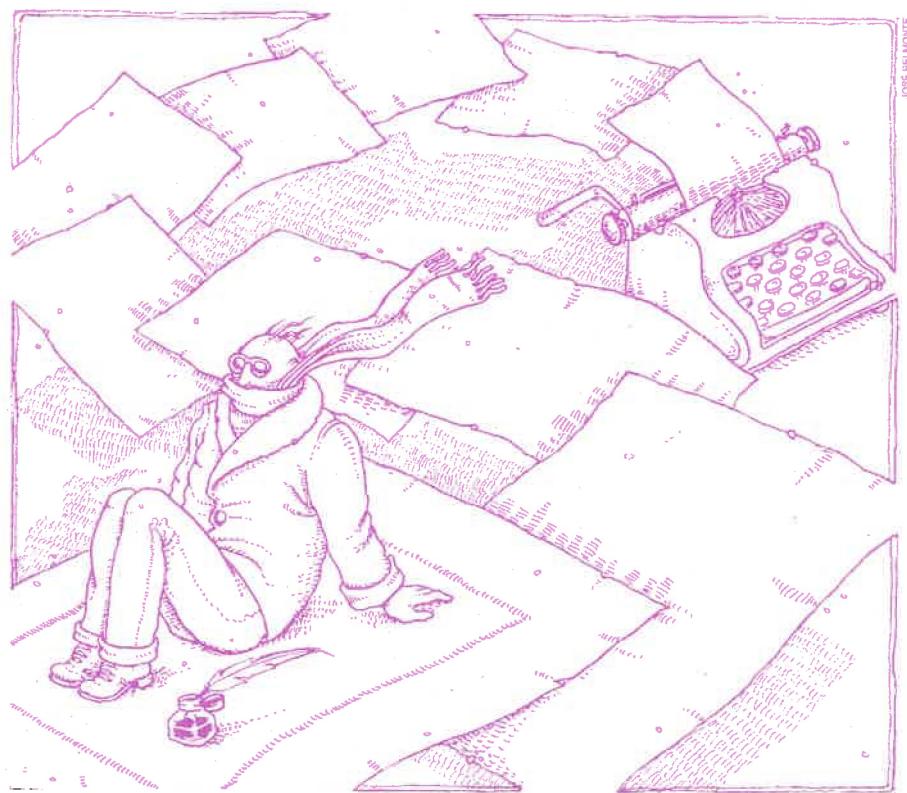
En nuestra práctica de la clase ofrecimos a los alumnos un contexto escolar que consideraba la escritura, en sí misma, como actividad lingüística y no como actividad subsidiaria de la lectura, de la copia o del ejercicio gráfico exclusivamente. Al hacerlo, pudimos ver las precoz capacidades de escribir largos textos de diferentes tipos de los niños pequeños, aún antes de ser capaces de producir una escritura alfabetica convencional de los mismos textos. Para ello tuvimos que crear las condiciones pedagógicas de estímulo que dieron lugar a la participación en verdaderas actividades de redacción desde el comienzo de la escolaridad.

Antes sostuvimos que la visión evolutiva nos permitió ver que ciertos aprendizajes son posteriores a otros, así como descubrir que aprendizajes supuestamente superiores pueden preceder a otros inferiores. La práctica de clase con un fuerte énfasis en la escritura, tal como la hemos descrito, puso en evidencia la precedencia del texto como unidad a otras unidades. En efecto, el texto era concebido por las niñas y los niños como una unidad completa respecto a la cual las palabras, las frases y los párrafos se constituyeron como sus partes (Teberosky, 1994).

Si bien consideramos que la enseñanza de la escritura no debe ser subsidiaria de la lectura, en nuestra

perspectiva las relaciones entre lectura y escritura cobran otro sentido y adquieren otro tipo de interacción. Para los niños es difícil inicialmente leer lo que han escrito, tarea necesaria en la corrección de los textos. La historia de las prácticas culturales nos enseña que lo que hoy consideramos natural (leer, escribir, componer, corregir) históricamente fueron actividades realizadas incluso por personas diferentes.

Ya mencionamos los modos de composición al dictado de los escritores latinos. Los escribas no eran autores y los escritores no producían gráficamente sus propios textos. Es más, hubo escribas

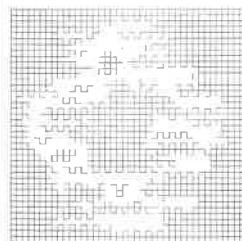
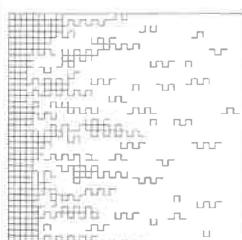
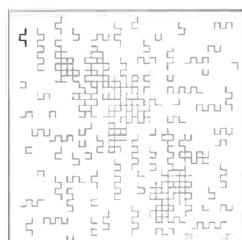


apenas alfabetizados, profesionales exclusivos de la copia que no sabían leer. Hubo también lectores que no sabían escribir. Para aprender la profesión de corrector era necesario abandonar la lectura comprensiva (denominada lectura por el espíritu) para hacer una lectura sólo por la mirada (como refiere Blanche-Benveniste, 1993).

De igual manera, la coordinación entre la actividad de escribir y leer, en los momentos iniciales del aprendizaje, no se da automáticamente porque la escritura no es una actividad inversa a la lectura. La frecuente referencia a la metáfora del código, según la cual la escritura y la lectura se parecen a la codificación y a la descodificación, ha inducido la idea -errónea- de que ambas actividades son una la inversa de la otra. Si se acepta sin más ésta metáfora, se puede pensar que la escritura consiste en un conjunto de ideas almacenadas y que la lectura consiste en algún procedimiento inverso que, gracias al código, nos permite recuperar exactamente lo que el autor quiso escribir. La metáfora del código es simplista y tal vez equivocada: la creación de algo para escribir es diferente de la aprehensión de algo para leer, tanto para leer un texto ajeno como para leer el propio texto (Read, 1981). Los procedimientos de las dos habilidades difieren, también difiere la motivación y el contexto. Si estas habilidades no son inversas, entonces su interacción y coordinación requerirá condiciones de aprendizaje y de enseñanza. Esto es algo que saben los escritores profesionales: Augusto Monterroso (1987) sostiene: "Uno es dos: el escritor que escribe (que puede ser malo) y el escritor que corrige (que debe ser bueno). A veces los dos se hacen uno".

Las exigencias actuales del escribir requieren relaciones estrechas entre escribir, leer y corregir. Las exigencias actuales requieren, también, formar escritores que puedan incorporar lo escrito en todas sus actividades cognitivas: en la memorización, en la exposición oral, en la resolución de problemas y en la organización del conocimiento. Para formarlos la enseñanza debe modificar su práctica, no sólo enseñar a leer y a escribir, sino enseñar desde el comienzo lo que la escritura ha modificado en el lenguaje y en el conocimiento a lo largo de la historia. La vía que hemos experimentado ha sido **primero escribir y escribir desde primero**.

"Interpretamos la re-escritura como un proyecto de imitación del modelo para hacer que se refleje a sí mismo en los aspectos más estructurales. La re-escritura permite desarmar lo que se quiere imitar, algo así como desarmar un objeto para ver cómo funciona y cuál es su mecanismo"



© ARMIN HOFMAN

Referencias bibliográficas

- BLANCHE-BENVENISTE, C. (1993). "Le portrait de mon papa a les cheveux chauves". *Le Français dans le monde*. Février-Mars. 10-19.
- CAZDEN C. (1979): "Peekaboo as a instruction model: Discourse development at home and at school". *Papers and Reperts in Child Language Development*, 17, 1-29.
- CHARTIER, A.M. y J. HÉBRARD (1995): *Discursos sobre la lectura*. Barcelona. Gedisa.
- CRYSTAL, D. (1987) *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge University Press (Traducción al castellano: *Enciclopedia del Lenguaje de la Universidad de Cambridge*. Taurus. 1994).
- DESBORDES, F. (1990): *Idées romaines sur l'écriture*. Lille. Presses Universitaires de Lille.
- FERREIRO, E. y TEBERESKY, A. (1879): *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México. Siglo XXI.
- FERREIRO, E. y S. VERNON (1992): "La distinción palabra/nombre en niños de 4 y 5 años". *Infancia y Aprendizaje*, 58, 15-28.
- FERREIRO, E., CL. PONTECORVO, N. RIBEIRO y I. HIDALGO (1996) *Caperucita Roja aprende a escribir*. Barcelona. Gedisa.
- HALLIDAY, (1989): "La lengua y el orden natural". En J. Culler y J. Derrida (comp.), *La Lingüística de la escritura*. Madrid. Visor.
- HERESCU, N. I. (1951): "Le mode de composition des écrivains ("dictare")". *Revue d'Etudes Latines*, 4, 132-146.
- MONTERROSO, A. (1987): *La letra e*. México. Ediciones Era.
- PONTECORVO, CL. & ZUCCHERMAGLIO, C. (1988): "Modes of differentiation in children's writing construction". *European Journal of Psychology of Education*, vol III, 4, 371-384.
- READ, Ch. (1981): "Writing is not the Inverse of Reading For Young Children", en C. H. Frederiksen & J. F. Dominic (eds.), *Writing: The nature Development and Teaching og Written Comunication*. New Jersey. Erlbaum.
- SNOW, C. y A. NINIO (1986): "The Contracts of Literacy: What Children Learn from Learning to Read Books". En W. Teale y E. Sulzby (eds.), *Emergent Literacy*. Norwood, N.J.. Ablex.
- TEBEROSKY, A. (1994) *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: ICE/Horsori.
- TEBEROSKY, A. y D. FABBRETTI (1993): "Escribir en voz alta". *Cuadernos de Pedagogía*, 216, 54-57.

(*) Ana Teberosky pertenece al Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Barcelona (Teléfono de contacto: 93-402 10 46).