

# La relación entre Lenguaje Escrito y Conocimiento desde una perspectiva constructivista y monista

## The relationship between Written Language and Knowledge from a constructivist and monistic perspective

Carolina Dome<sup>(1)</sup>

### Resumen

Se realiza un aporte teórico sobre las prácticas letradas, en su doble dimensión: como proceso psicológico y como práctica histórica, en su relación con la educación. Se comprende que las herramientas semióticas ejercen un papel central en el desarrollo cognitivo, desde una concepción monista de la actividad psicológica. Se plantea la diversidad funcional del lenguaje y se identifica la diferencia entre escritura y lenguaje escrito, considerando su psicogénesis. Surge la hipótesis de que el carácter analítico y composicional de la escritura posibilita una nueva forma de conciencia lingüística. En ese marco, aprender a leer y escribir es interactuar en prácticas sociales complejas; razón por la que se incluyen, en las conclusiones de este artículo, algunas consideraciones para el trabajo educativo.

### Summary

A theoretical contribution is made on writing practices, in its double dimension: as a psychological process and as a historical practice, in its relation with education. It is understood that semiotic tools plays a central role in cognitive development, from a monistic conception of psychological activity. The work affirms, that the functional diversity of language is and the difference between “writing” and “writing language” is identified, considering its psychogenesis. The hypothesis arises that the analytical and compositional nature of writing enables a new form of linguistic awareness. In that framework, learning to read and write is to interact in complex social practices, which is why some considerations for educational work are included in the conclusions of this work.

**Palabras claves:** Prácticas letradas;  
lenguaje escrito; conciencia

**Keywords:** writing practices; written  
language; awareness

Fecha de Recepción: 13/07/2019  
Primera Evaluación: 17/07/2019  
Segunda Evaluación: 08/08/2019  
Fecha de Aceptación: 30/08/2019

## Introducción

El presente trabajo se basa en un recorrido teórico y conceptual sobre las prácticas letradas entendidas como procesos psicológicos y como prácticas históricas, culturales y educativas. Si bien lectura y escritura, pertenecen a dominios distintos y poseen diferentes funciones, se analizan sus implicancias específicas de construcción de conocimiento, considerando las cualidades del lenguaje escrito. A la par se establecen las diferencias funcionales entre lenguaje oral y escrito.

Desde una perspectiva constructivista, situada y relacional, se toma *“la precaución de calificar a los conocimientos como modalidades específicas de apropiación”* (Teberosky 1997); ya que, ante todo, participar en la cultura escrita supone apropiarse de una tradición de lectura y escritura y *“asumir una herencia que involucra el ejercicio de diversas operaciones con los textos”* (Lerner 2001). Se trata de *“prácticas a la vez históricas, sociales, cognitivas y lingüísticas”* (Bautier y Bucheton, 1997), relacionadas íntimamente con los contextos donde se ejercen y con la materialidad que los textos adoptan en ciertos momentos históricos (Lerner, 2010) en escenarios de interacción social. A su vez, todo análisis de la cultura escrita como práctica, requiere del entendimiento de los enlaces y mediaciones que podemos observar directamente y sus conexiones con esferas sociales, culturales, económicas, ideológicas e históricas más amplias (Kalman 2008), cuyas conexiones son

más mediatizadas (Ferreiro 1999). Pensar en la cultura escrita como una práctica social situada, es asumir explícitamente que es una construcción múltiple y plural. Las prácticas letradas poseen *“diversas manifestaciones, producidas a partir de sistemas psicosociales, conceptuales y discursivos complejos, dinámicos, insertos en parámetros construidos en la cultura; parámetros que además la escuela contribuye a definir”* (Kalman 2008).

En ese sentido, se considera la producción de conocimientos individuales como procesos constitutivamente sociales, puesto que los sujetos no producen ni interpretan en abstracto sino desde una posición o lugar social determinado (Bautier 1997). En ese sentido, aprender a leer y escribir va más allá de la adquisición mecánica del código escrito y requiere la oportunidad de interactuar con otros lectores y escritores, de interactuar con textos escritos, de insertar su uso en situaciones y contextos múltiples y usar el lenguaje con fines propios para entender su relación con procesos históricos y políticos. Pero también, exige el acceso a discursos sociales, representaciones de significado y formas de significar (Kalman 2008). Tales prácticas involucran conocimientos implícitos y privados (Lerner, 2001) que lejos de *“aplicarse”* a los textos, los transforman al otorgarles significado. Por tales motivos, las herramientas semióticas ejercen un papel central en el desarrollo cognitivo, pues no constituyen sólo un apoyo para el pensamiento, sino que modifican su funcionamiento en profundidad. Son herramientas epistémicas, y como tales,

cambian las condiciones de trabajo de la mente humana e inciden en la construcción del propio conocimiento (Scardamalia y Bereiter, 1985).

### **Lenguaje y Construcción de Conocimiento en el desarrollo**

Siguiendo a Bronckart (2008) se cuestiona *“la posición tradicional lógico gramatical según la cual el lenguaje sería solo un reflejo secundario de las estructuras cognitivas, y se sostiene, por el contrario, que la actividad del lenguaje es creadora de las significaciones propiamente humanas”*. El autor postula tres tesis sobre el desarrollo de conocimientos: La interiorización de los *signos de la lengua* es la condición de la constitución de las *unidades del pensamiento*; la interiorización de las *relaciones predicativas* es la condición de la constitución de las *operaciones cognitivas* y el dominio de *tipos de discurso* es la condición del desarrollo de las formas de *razonamiento* (por tipos de discurso refiere a los géneros discursivos conceptualizados por Voloshinov que, según Bronckart, sirven de interfaz entre las representaciones individuales y las representaciones cognitivas). En ese sentido, los procesos de *noesis* (o pensamiento puro) no son primarios respecto de los procesos de *semiosis* y estos últimos no dependen de mecanismos secundarios de expresión o traducción de estructuras cognitivas. La actividad del lenguaje al ser productora de objetos de sentido, es también necesariamente constitutiva del

pensamiento humano *“y en la medida en que la actividad del lenguaje (no) es (más que) una actividad social, el pensamiento al que da lugar es también semiótico y social”* (Bronckart 2008).

Si bien tales tesis no están exentas de debates (aportes de la psicología del desarrollo, así como las conceptualizaciones de Vigostsky sobre la existencia de una forma de Pensamiento Pre-verbal, introducen matices); lo central reside en que por medio del lenguaje se elaboran los mundos representados que constituyen el entorno específicamente humano.

Entonces, si el lenguaje se presenta como habla o discurso -siempre hablar a otro- el origen del lenguaje se da en el diálogo, ligando lo que los interlocutores tienen en común. *“Esa actividad libre del lenguaje, es fundamentalmente significativa, no es simplemente producción de signos materiales para significaciones ya dadas...”* (Coseriu, 1991, citado en Bronckart 2008). Esta idea conduce al análisis del papel del lenguaje tanto en la constitución misma de la actividad de pensamiento como en el despliegue de todo proceso de conocimiento. Pues, el autor define que *“la creación de significados es conocimiento”*. El lenguaje como *enérgeia*<sup>(2)</sup> es *“en un solo acto, conocimiento, forma de fijación y objetivación del conocimiento mismo”*.

Tales consideraciones sobre la actividad lingüística invitan a una serie de reflexiones sobre los procesos de apropiación del lenguaje escrito como forma específica de conocimiento lingüístico. Por un lado, se considera que *“las prácticas*

*del lenguaje escrito están inmersas en la comunicación oral, donde el habla puede incluir o invocar textos escritos; los eventos de la cultura escrita ocurren en escenarios institucionales y sociales e involucran la circulación de distintas tradiciones discursivas*” (Street 1984, citado Kalman, 2008). Tal señalamiento sirve a los fines de superar la dicotomía – a veces exagerada por los etnógrafos – entre la cultura de lo oral y cultura de lo escrito (Teberosky 1997). No obstante, las siguientes reflexiones conducen a establecer sus diferencias funcionales.

Al respecto, existe una concepción común en nuestra cultura que radica en suponer que el lenguaje escrito es una traducción y decodificación del lenguaje oral (Schneuwly 1992). A diferencia, la concepción vigotskiana sostiene que el lenguaje oral produce construcciones de un determinado tipo de conciencia: dialógica; mientras que el escrito produce una conciencia de otro tipo: monológica. Lo distinto (entre el lenguaje oral y escrito) es la producción y la función. Sus relaciones no son dicotómicas, sino que, diálogo y monólogo, desde el punto de vista psicológico, son procesos de distintos niveles: *“el monólogo es una función psíquica superior, que se construye por el desarrollo de una función que existía previamente, el diálogo”* (Schneuwly 1992).

Si bien Vigotsky no ofrece una definición explícita, es posible reconstruir una concepción matizada acerca de tales procesos (Schneuwly 1992). El Monólogo es una construcción relativamente tardía desde el punto

de vista histórico y ontogenético y requiere de una transformación importante del funcionamiento lingüístico: proceso de planificación se interioriza, la representación de la situación de comunicación y especialmente el destinatario (que puede ser imaginario o figurado) se elaboran independientemente de la situación de producción; el motivo de la actividad lingüística no procede del desarrollo de la actividad en sí, sino que es construido. En el caso del lenguaje oral la situación dinámica de interacción interpersonal es la que se encarga de regular su curso; en cambio el lenguaje escrito implica representar las situaciones en el pensamiento, lo que requiere de una mayor actividad voluntaria. Los signos son utilizados cada vez más independiente del contexto material y social de utilización. *“En sí, la construcción del lenguaje escrito pasa por la interiorización del control global de la actividad lingüística”* (Schneuwly 1992).

Una definición, es que en el lenguaje escrito hay abstracción del aspecto sensible del lenguaje oral: el sonoro. Estrictamente, se trata de la transición del fonema al grafema, estableciendo un complejo sistema de correspondencias. Aprender a escribir en este punto significa *“ya no utilizar las palabras, sino las representaciones de las palabras (...) La simbolización de los símbolos sonoros requiere así una simbolización de segundo grado”* (Schneuwly 1992). Sin embargo, tal afirmación es válida para el aprendizaje de la escritura –a lo que refiere Vigotsky

- y no al dominio efectivo del lenguaje escrito “donde hay automatización del mismo y un acceso directo al sentido, sin pasar por la correspondencia oral-escrito” (Schneuwly 1992). En la construcción de la frase, hay recreación intencionada de la palabra sonora a partir de las letras, un trabajo voluntario que se ejerce en el dominio de los significados de las palabras y su disposición en cierto encadenamiento sucesivo. Hay, pues, una relación consciente tanto respecto a los procesos psíquicos (representación de la situación, la finalidad, el interlocutor; los procesos de planificación) como respecto a las unidades lingüísticas. “*Estamos ante el meollo de la concepción vigoskiana del lenguaje escrito: lo que cambia en el momento del paso del lenguaje oral al lenguaje escrito, es la relación misma del sujeto con su propio proceso de producción*” (Schneuwly 1992); y si el lenguaje es constitutivo del pensamiento (Bronckart 2008) la apropiación de la escritura, en tanto objeto culturalmente construido, supone transformaciones en el conjunto de la actividad lingüística y en las formas de conciencia que esta produce. Se trata de un cambio interfuncional a nivel de la conciencia.

Tales afirmaciones subrayan la importancia de la diversidad funcional del lenguaje. Desde una visión puramente instrumental de la escritura, hay unidades mínimas en el habla (fonemas) que se corresponden con unidades de lo escrito (grafemas). No obstante, quien aprende a leer y escribir no es consciente de tales correspondencias; y la toma de conciencia

de estas unidades mínimas por parte de un hablante, resulta ser un problema, que se resuelve (sospechosamente) con el inicio de la alfabetización (Ferreyro 1999). Pues, en el habla hay fenómenos continuos y discontinuos, y lo que se dice es interpretado de forma holística en la comunicación. El lenguaje escrito, a diferencia, se estructura a partir de fenómenos discontinuos como las letras mismas. Ello permite sostener la hipótesis de que el carácter analítico y composicional de la escritura, estaría posibilitando esta nueva forma de conciencia lingüística.

En ese sentido, cabe mencionar la distinción entre escritura y lenguaje escrito. La escritura, es un sistema de signos con cierta materialidad y propiedades que permiten una transformación radical de la relación con la lengua y el lenguaje (Lentitud, permanencia, independencia del lugar de producción, etc.) El lenguaje escrito, es la facultad de utilizar la escritura y ello refiere a una función psíquica (Schneuwly 1992); y cuando un instrumento de comunicación se convierte en un objeto sobre el cual se piensa, en el cual se pueden reconocer similitudes y diferencias, peticiones posibles, jerarquías, etc. el lenguaje mismo se transforma (Ferreyro 1999).

La escritura es un sistema de representación cuyo vínculo con el lenguaje oral es sumamente complejo, pues, “una lengua escrita no es una lengua oral transcripta, es un nuevo fenómeno lingüístico y cultural” (Ferreyro 2002) y por lo tanto un nuevo fenómeno en la cognición, donde “hay un proceso selectivo para crear una representación,

(...) se da un proceso de análisis de las propiedades y las relaciones en el objeto que va a ser representado, al mismo tiempo que la representación permite un reanálisis de ese objeto” (Ferreiro 1999). La escritura es una representación del lenguaje y no una codificación punto a punto del mismo. Por su parte, la lectura también ofrece una representación: el lector debe construir el objeto que aparece representado. Al respecto, Ferreiro (1999) afirma que para el niño, incluso desde pequeño, una escritura es un conjunto de letras y no una letra aislada; y lo interpretable no es la letra sino la composición. El sujeto que aprende una representación es un sujeto que formula hipótesis, que interpreta. Como señala Vigotsky, “no se trata de enseñar letras, sino el lenguaje escrito” (Schneuwly 1992), de lo que se desprende que, aprender a leer y a escribir, ocurre en contextos de significado. Y como señalamos, según Bronckart (2008). “la creación de significados es conocimiento”.

El lenguaje escrito, en tanto proceso de construcción de conocimiento, está sujeto a un proceso psicogenético. En tanto proceso psicológico superior; su origen es social y su construcción es mediada, razón por lo cual su emergencia se juega en una Zona de Desarrollo Próximo. Se desarrolla a partir del lenguaje oral - dialógico y social- y supone además la interacción con textos, escritores e interpretantes. Petit (2009) define que “Bajo el cobijo de las palabras del otro, de la sintaxis del otro, incluso del formato del otro, el sujeto que escribe se

construye, imitándolo con una dedicación a otra persona más autorizada que la de él, copiándole su virtuosismo, pero también su legitimidad” (Penlopu, citada por Petit, 2009). La copia del texto, en efecto, es uno de los primeros contactos con la escritura, augura la posibilidad de brindarse a una posterior creación, entendida esta como una práctica cultural y, por lo tanto, como forma de inscribirse en el mundo. Pero también debe tenerse en cuenta que los niños construyen presupuestos que permiten el acceso a la escritura: simulación de roles, dibujo y formas primitivas no convencionales de escritura (Schneuwly 1992). En esas actividades, se pone en juego la posibilidad de un simbolismo de segundo grado, en tanto objeto que no denota otro objeto directo, sino que representa otra representación. Además, los niños que participan en culturas letradas están en contacto permanente con palabras escritas que suelen presentarse como objetos de interpretación. Según Teberosky(1997), los niños de 4 y 6 años son sensibles a la existencia de lo escrito y pueden producir diferenciaciones pertinentes que responden a “las restricciones notacionales en función de una incipiente competencia simbólica”. Este conocimiento preescolar no suele ser considerado por la escuela, pero se continúa luego en el nivel escolar, “en la zona que dista entre la herencia de las prácticas culturales y las construcciones individuales”.

El lenguaje escrito requiere de la transformación simultánea de numerosos aspectos que permiten la interiorización del control global de la actividad lingüística

(Schneuwly 1992). Al respecto, dicho proceso atraviesa distintos momentos (Schneuwly 1992), que suponen una relación distinta del sujeto con su propio proceso de producción<sup>(3)</sup> Según Ferreyro (2002) *El acto de escritura obliga a tomar decisiones progresivas* y por tal motivo, los esquemas asimiladores que van construyéndose son importantes para esas decisiones razonadas que se juegan en el acto de escribir. La posibilidad de planificación, la representación consciente de los parámetros de la situación, la elaboración de modelos textuales de utilización para la elaboración de un borrador mental, el análisis de los procedimientos de puesta en un texto (Schneuwly 1992) son elementos que suponen transformaciones en los esquemas de asimilación de lo real y dan cuenta del proceso de interiorización de la actividad lingüística.

Por último, cabe señalar que existen otros efectos considerables de la apropiación de las prácticas de lectura y escritura. Retomando la idea central de que lo que cambia en el momento del paso del lenguaje oral al lenguaje escrito, es la relación misma del sujeto con su propio proceso de producción, se considera que, *las prácticas de escritura introducen una distancia entre el sujeto hablante y su lenguaje, brindándole los medios de dominar simbólicamente lo que hasta entonces dominaba de modo práctico* (Lahire, 1993).

Siguiendo a Olson (1987) se puede afirmar que el escribir tiene las siguientes

funciones en las prácticas cotidianas: registrar la memoria, ordenar y archivar datos, comunicarse con otros y expresar la perspectiva personal. Pero, estas, son funciones exteriores hacia el mundo para actuar sobre él. Hay otras funciones que no derivan de la escritura como instrumento, sino como efecto de la escritura en la posibilidad de distanciamiento entre el productor y el producto. El escribir separa no sólo al emisor del receptor (como en la comunicación a distancia), sino también al emisor respecto a su propio mensaje: la obra queda emancipada de quién la produjo. La materialización del mensaje produce un efecto de distanciamiento, y por qué no, de extrañamiento. A este efecto, que podemos entender como una *reificación*, supone una forma de materialidad que permite volver sobre la obra para retocarla, revisarla o mejorarla. El mensaje no es sólo medio y asume la calidad de objeto; los usuarios no solo interpretan o repiten el mensaje, sino que también lo producen y/o contemplan; el productor se ve afectado por sus propios productos (Teberosky 1997).

En ello, escribir asume nuevas funciones, como las prácticas de estudio y la memoria literal (Olson 1997). Pues, la permanencia de la escritura hace posible una labor más sistemática, más prolongada y más compleja sobre las relaciones intratextuales.

### Consideraciones finales

Una serie de elaboraciones han puesto en consideración las diferencias en las prácticas lectoras, las desigualdades

en su acceso, la existencia de lecturas precarias y el señalamiento de la cultura escolar como cultura escrita y sus mecanismos generadores de “fracaso escolar” en niños de medios populares (Teberosky 1997; Bautier y Bucheton 1997; Bahoul 2002; Chartier, 2004; Martí 2005; Kalman 2008; Petit 2009; Bonilla, Goldin y Salaberria 2009; entre otros). Al respecto tales discusiones señalan que la cultura escrita no es una variable autónoma ni independiente, ni tampoco un factor causal del desarrollo. La misma está profundamente arraigada en otras dimensiones de la vida social (Kalman 2008). La complejidad del aprendizaje de la cultura escrita y la relación con el contexto social, subraya que aprender a leer y escribir es también una cuestión de interacción en prácticas sociales complejas donde se juegan las oportunidades de participar en eventos comunicativos en los cuales se use la cultura escrita, la cual incluye diferentes modos de representación. En ese sentido, se propone que las acciones de educación deben considerar el contexto en el que los alumnos viven y desarrollan sus actividades, situando como punto de partida los conocimientos existentes en los estudiantes. Pues *“los aprendizajes escolares se ponen en tensión con las prácticas culturales de las comunidades, así como también los primeros aprendizajes y las primeras intuiciones funcionan como “filtro” de los aprendizajes posteriores”* (Teberosky 1997).

Por tal motivo, para que dichas tensiones no redunden en

prácticas de exclusión, los proyectos educativos deben reconocer y responder a la heterogeneidad de los alumnos, lo que significa contemplar prácticas de alfabetización local *“y entender cómo el contexto local está inmerso en arreglos sociales más vastos: relaciones de poder asimétricas, instituciones, y configuraciones históricas”* (Kalman 2008).

Una opción viable para posibilitar la apropiación de las prácticas de lectura y escritura, es inscribirlas en el marco de *situaciones orientadas hacia propósitos para cuya consecución sea relevante leer y escribir* (Lerner, 2001). Ello implica, promover la organización de proyectos de producción e interpretación, entre otras situaciones didácticas, con el objeto de articular los propósitos pedagógicos con propósitos que tengan un sentido para los estudiantes y que se correspondan con los que habitualmente orientan la lectura y la escritura fuera de la escuela. Sin embargo, es preciso elaborar recursos para trascender lo que aparece como más inmediato al conocimiento, puesto que *“lo que la educación y la cultura escrita pueden ofrecer son nuevas opciones culturales, como el acceso al conocimiento y al saber cómo, previamente desconocidos, así como la expansión de entendimientos existentes”*.

Al respecto, es posible propiciar prácticas por participación en las acciones que involucran la escritura y la lectura, en lugar de centrarse sólo en verbalizaciones. Bautier y Bucheton (1997) señalan que formar lectores es enseñar a considerar *el modo en que los textos pueden ser*

*entendidos o malentendidos por otros lectores.* Bahloul (2002) nos recuerda que lo que convierte a un joven en lector no es qué o cuánto lee, *sino el modo en que capitaliza la lectura en su vida social, afectiva, política o laboral,* cómo y por qué se aproxima a la lectura, quiénes le invitan a ella y cómo socializa sus vivencias lectoras.

Ello implica, que leer lleve a preguntar no sólo ¿qué significa? sino también, ¿por qué el autor dice esto?, ¿a quién se dirige?, ¿qué quiere el autor que el lector haga o piense?, ¿qué interpretaría un lector que no comparte los mismos supuestos? Conseguir tal propósito es

un proceso que compromete a toda la vida escolar, tanto desde el planteamiento de las instituciones como en las prácticas pedagógicas involucradas en los procesos de formación. Así como no es posible alcanzarlo a través de un texto único, tampoco es posible conquistarlo a través de una situación única. Más que reivindicar la importancia de una situación de enseñanza de la lectura sobre otra, se propone una multiplicidad de situaciones que adquieren sentido en función de los propósitos, las características de los textos y las prácticas con ellos asociadas.

## Notas

(1)Licenciada en Psicología, Magister en Psicología Educacional y Profesora de Enseñanza Media y Superior en Psicología (UBA). Docente de “Psicología General” cátedra II, Facultad de Psicología, UBA. Docente de “Psicología” (cátedra M.E. Colombo), CBC, UBA. Investigadora categorizada UBACyT, (dirección Prof. Mg. Cristina Erasquin). Referente de Capacitación en Dirección de Fortalecimiento Educativo Territorial, Ministerio de Educación de la Nación. carolinabdome@gmail.com

(2)Según la definición de Humboldt, citado en Broncart op. Cit como aquello que se quiere eliminar o suministrar en un sistema material, con objeto de transformarlo.

(3) En principio el control de la producción es paso a paso, con una gestión local ligada al producto inmediato y exterior de la actividad: lo que acaba de ser escrito. Da lugar a enunciados yuxtapuestos que mantienen relaciones asociativas asimilables a los turnos de palabra en el diálogo. En la segunda fase aparece un elemento distintivo: Planificación global, pero la misma afecta a las unidades de pensamiento: los conectores organizan el texto en el plano del contenido. Finalmente, la planificación considera contenidos y contexto; el control de la actividad lingüística se hace a partir de un *plan comunicativo* que supone una estructuración global del texto por conectores, reformulaciones anafóricas diferenciadas según las fases del plan del texto, metadiscurso y otras intervenciones del enunciante.

## Referencias bibliográficas

BAHLOUL, J. (2002) Lecturas precarias. Estudio sociológico sobre los ‘poco lectores’, México: Fondo de Cultura Económica.

- BAUTIER, E., & BUCHETON, D. (1997). Les pratiques socio-langagières dans la classe de français? Quels enjeux? Quelles démarches? *Repères* (13), 11-25.
- BRONCKART, J. P. Y B. SCHNEUWLY. (2009). Vigotsky hoy. Madrid: Editorial Popular.
- BRONCKART, J. P. (2008). Actividad lingüística y construcción de conocimientos. *Lectura y Vida*, 29 (2), 6-19.
- FERREIRO, E. (1999). La importancia de la reflexión teórica. En *Cultura escrita y educación* (pp. 99-127). México: Fondo de Cultura Económica.
- FERREIRO, E. (Comp.) (2002). Escritura y oralidad: unidades, niveles de análisis y conciencia metalingüística. En *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- KALMAN, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista iberoamericana de educación*, 46, 37-54
- LAHIRE, B. (2008) Escrituras domésticas. La domesticación de lo doméstico. *Lectura y Vida*, *Revista latinoamericana de lectura*, 29 (3) 6-23.
- LERNER, D. (2001). Didáctica y Psicología: una perspectiva epistemológica. En Castorina, J. A. (Comp.), *Desarrollos y Problemas en Psicología Genética*. Bs As: Eudeba.
- OLSON, D. (1998). El mundo sobre el papel. Barcelona: Gedisa (pp. 99-127).
- PETIT, M (2009). El arte de lectura en tiempos de crisis. México: Océano.
- SCARDAMALIA M. y BEREITER, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
- SCHNEUWLY, B. (1992). La concepción vygotskiana del lenguaje escrito. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 16, 49-59.
- TEBEROSKY, A. (1997). Conocimiento cotidiano, escolar y científico en el dominio del lenguaje escrito. En M.
- J. RODRIGO Y J. ARNAY (Comp.). *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós.

## **Bibliografía**

- BONILLA, E.; GOLDIN, D.; SALABERRIA, R. (2009). *Bibliotecas y escuelas retos y posibilidades en la sociedad del conocimiento*. México: Océano..
- CHARTIER, A. M. (2004). Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica. México: Fondo de Cultura Económica. Cap. 1 y 3.
- MARTÍ, E. (2005). *Desarrollo, cultura y educación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- SAMPSON, G. (1997). *Sistemas de escritura. Análisis lingüístico*. Barcelona: Gedisa. Cap. 1.
- TEBEROSKY, A. (2001). Las prácticas de escritura desde un enfoque constructivista. En J.A. Castorina (comp). *Desarrollos y problemas en psicología genética*. Buenos Aires: EUDEBA