

Una posible estrategia metodológica para la construcción inicial de la lengua escrita a partir de la competencia del hablante

Hugo Salgado*

Para poder comprender mejor los límites de la presente exposición¹, recordemos algunas palabras de Emilia Ferreiro en **Los hijos del analfabetismo**. Allí se puede leer lo siguiente:

... es importante señalar que **no basta con un ambiente alfabetizador** para que una persona se alfabetice (...). Además del ambiente alfabetizador debe haber alguna **intervención específica** (...). Debe haber una intervención que apunte a la **comprensión**, no ya de las funciones sociales de la lengua escrita, sino **de la estructura de ese objeto**. Las actividades que apuntan hacia la identificación y comprensión de las funciones sociales pueden incluir actividades relativas a la estructura del objeto pero no necesariamente, en tanto que hay actividades que **específicamente** se dirigen hacia los problemas relativos a la estructura del objeto. Es a estas últimas que yo llamaría **actividades específicas de construcción de conocimiento sobre el objeto**".²

Hasta aquí, las palabras de Emilia Ferreiro.

Ahora bien; la experiencia que se expondrá a continuación trata de mostrar la incidencia que la intervención del docente, privilegiando **estas actividades específicas de construcción de conocimiento sobre el objeto escritura**, puede tener en la construcción de la hipótesis alfabética, en tan sólo 30 días de clases.

Esta experiencia se llevó a cabo sobre un total de 101 alumnos de 1er. grado, correspondientes a escuelas públicas y privadas de la ciudad de Buenos Aires.

En todos los casos, el trabajo se desarrolló en las condiciones normales de aula, con la única participación directa de la maestra a cargo y en grados de entre 20 y 32 alumnos.

Diagnóstico

Al iniciar las actividades escolares (el primer o segundo día de clases), se propuso un trabajo de escritura espontánea (cómo pasamos las vacaciones, los juguetes que más nos gustan o las comidas preferidas), para tratar de diagnosticar, a través del desempeño de los niños, los diversos niveles de conceptualización alcanzados.

* Docente en el área de Didáctica de la Lengua, autor de diversos trabajos acerca de su especialidad e investigador. Buenos Aires, Argentina.

¹ El presente trabajo fue presentado como ponencia en el **15º Congreso Mundial de Lectura** realizado en Buenos Aires del 19 al 22 de julio de 1994.

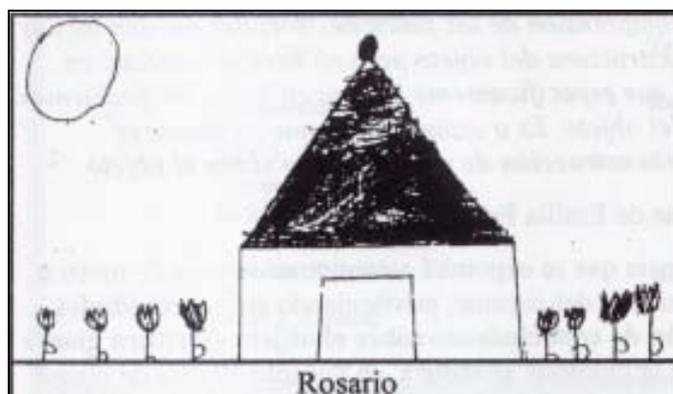
² El destacado no corresponde al texto original.

Una vez que el niño realizaba su dibujo, si no había producido ningún tipo de escritura, se le pedía que escribiera algo (el nombre de alguno de los elementos que hubiese dibujado o una frase que pronunció cuando comentó su dibujo). La consigna en todos los casos fue: *Escribí como a vos **te parece** que se puede llegar a escribir*. Cuando entregaba el trabajo, se le pedía que "leyera" lo que había escrito; y la maestra escribía lo que el alumno le decía, consignando (dentro de lo posible) la relación que pudiera haber entre la lectura y la escritura.

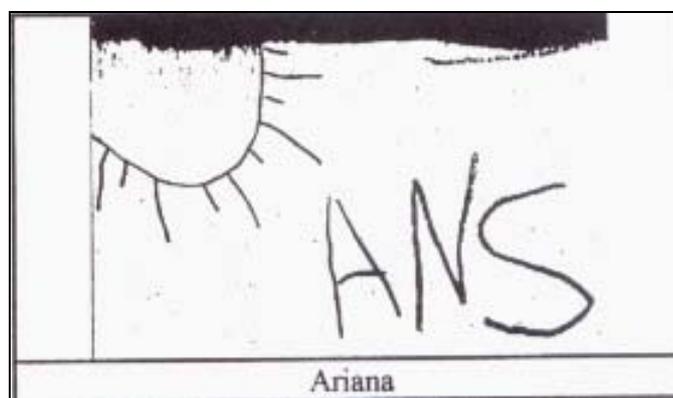
Los niveles en el desempeño de la escritura que aparecieron en este diagnóstico permitieron configurar cuatro grupos de alumnos:

Grupo 1

Hubo ciertas producciones, como la de Rosario, en las cuales, a pesar de las diversas sugerencias de la maestra, no apareció ningún tipo de escritura, ni siquiera la del propio nombre:



En otros casos, como el de Ariana, tal vez motivados por la insistencia de la maestra, hubo quienes produjeron algún tipo de escritura pero no le asignaron significación alguna. Cuando la docente les preguntaba qué era lo que habían escrito, los niños respondían que no sabían:



Finalmente, dentro de este primer grupo también encontramos producciones como la de Belén, en las cuales sólo aparece escrito el nombre

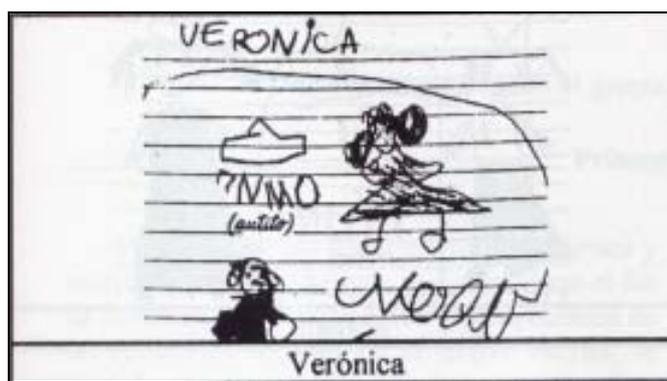
de la niña (incluso con ciertas inversiones, como en este caso) y, a pesar de las sugerencias de la maestra, no se produce ninguna otra escritura:



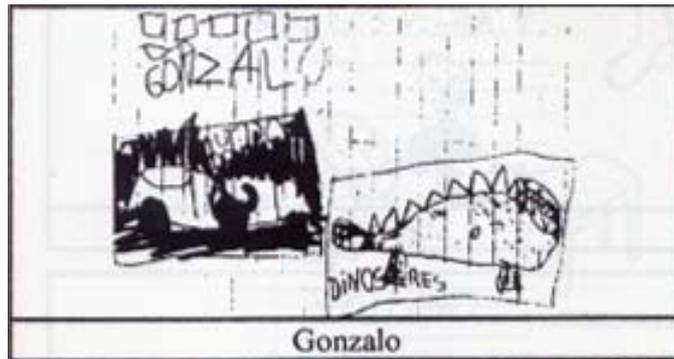
Estos tres tipos de producciones permitieron configurar un primer grupo sobre el cual se iba a prestar mucha atención en el desarrollo futuro de las clases. La ausencia total de escritura podría estar reflejando un serio desconocimiento de las funciones sociales de la lengua escrita. Por otra parte, la sola presencia del nombre podría deberse a un mero adiestramiento de carácter escolar, y no permitiría garantizar, por sí misma, una adecuada identificación de dichas funciones.

Grupo 2

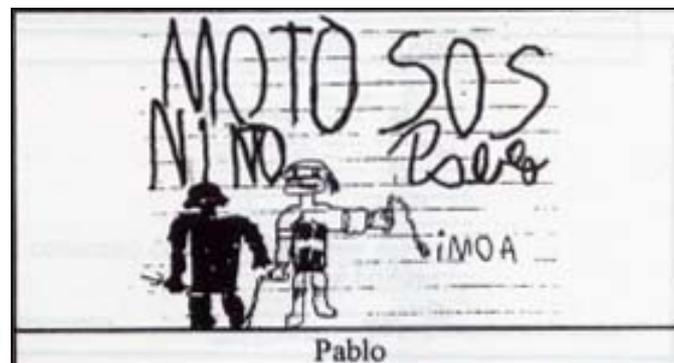
Existen otras producciones, como la de Verónica, en las cuales se muestra ya una cierta comprensión de las funciones sociales de la lengua escrita (la niña sabe que escribir sirve para transmitir un determinado significado); pero su escritura tan sólo remeda las grafías convencionales. Podríamos decir que se trata de escrituras "pseudografemáticas":



En otros casos, si bien el alumno escribe, como Gonzalo, su producción es la resultante de una mera copia de modelos a la vista (extraídos de alguna ilustración, como en este caso) y no permite identificar con claridad el nivel de conceptualización que ha alcanzado sobre el objeto de conocimiento:



En otros casos hay ciertos alumnos, como Pablo, que producen escrituras convencionales (*MAMA, TIO, PAPA ...*) pero que ya no son copias de modelos a la vista. Esto sirve para comprobar el interés del niño y, por sobre todo, de su entorno familiar (que fue el que seguramente le ha brindado la información necesaria), por el aprendizaje de este nuevo objeto de conocimiento:

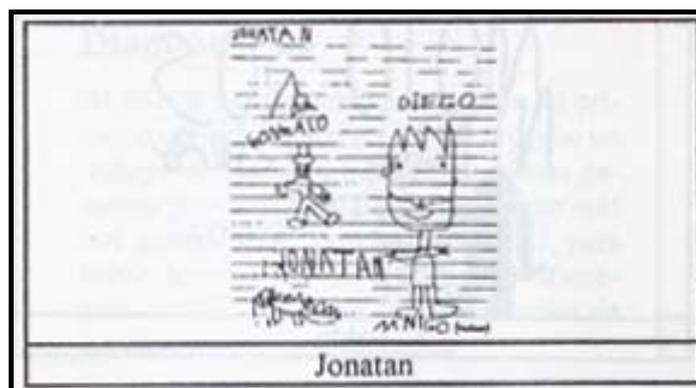


Sin embargo, estas imágenes coincidentes con la ortografía convencional no garantizan por sí solas la construcción de la hipótesis alfabética, pues siguen siendo, aunque propias, meras escrituras "ideográficas". Esto se puede ver claramente en este trabajo, donde aparece una típica escritura "pre-silábica" (IMOA) que Pablo intentó borrar, pero rescatamos para su observación.

Estos tipos de trabajos permitieron conformar un segundo grupo de alumnos. Si bien sus producciones no nos dejan conocer exactamente el nivel de conceptualización alcanzado, pareciera ser que la actitud ante este nuevo objeto no es la misma que la de los niños del grupo anterior: éstos se animan a escribir y saben que la escritura sirve para transmitir un significado.

Grupo 3

Otras producciones, como la de Jonatan, no sólo permiten percibir un cierto conocimiento de las funciones sociales de la lengua escrita sino que, además, muestran una predisposición por parte del niño para aventurarse en la construcción del objeto escritura, poniendo de manifiesto una clara hipótesis presilábica:



Este ejemplo de Jonatan (que escribió *MINGO* por *muñeco*) permite corroborar lo dicho anteriormente: escrituras "ideográficas" propias (como la de todos los nombres que supo escribir: *DIEGO*, *GONZALO*, *JONATAN*) no garantizan la construcción de la hipótesis alfabética.

Sobre los 101 alumnos que intervinieron en la experiencia, sólo apareció un caso, el de Magali, donde cabría la posibilidad de entrever una escritura silábica:



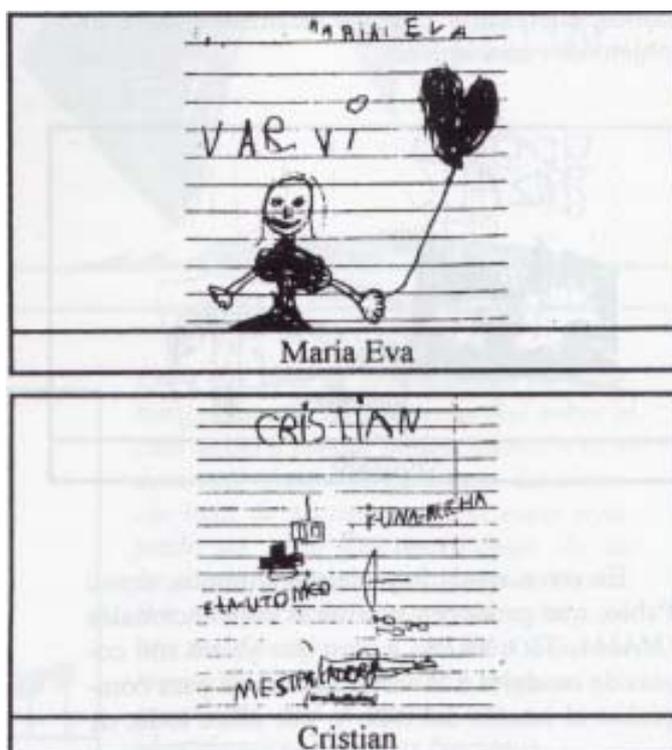
Estos trabajos escritos permitieron determinar un tercer grupo de alumnos sobre los cuales el docente podría trabajar con un mayor conocimiento. Si bien el nivel de conceptualización alcanzado puede resultar poco satisfactorio para los fines que se propone la educación formal, la maestra podrá instrumentar las actividades que considere más convenientes para favorecer la superación de estas hipótesis, que ya sabe que existen.

Grupo 4

Por último, hay producciones, como las de María Eva, en las cuales ya aparecen escrituras que podríamos denominar "fonológicas" y que, aunque limitadas a un solo vocablo, muestran claramente la construcción de la hipótesis alfabética:

En estos casos, la ausencia de la ortografía convencional es la que permite diferenciar este tipo de producción de aquellas otras "ideográficas", que aparecieron en el grupo 2.

Otros alumnos, como Cristian, muestran una escritura "fonológica" más fluida que no se limita ya a la producción de un solo vocablo. Si bien se trata de escrituras que pueden resultar parcialmente fragmentarias (caso de *MESTALLADORA* por *ametralladora*), nos muestran sin lugar a dudas que el conocimiento primario esencial para el proceso que nos ocupa ya ha sido adquirido:



Finalmente, podemos encontrar producciones como las de Josefina, en las cuales el alumno ya pone de manifiesto la elaboración de breves discursos y no se limita a la escritura de vocablos aislados.



Estos últimos trabajos permiten configurar un cuarto grupo de alumnos que, sin duda, han alcanzado un nivel bastante satisfactorio para el abordaje inicial del aprendizaje que nos ocupa. El docente podrá utilizar a estos niños como posibles informantes en las actividades futuras.

Una vez diagnosticado el grupo, se comenzó el trabajo a partir del:

Primer momento

Más allá de toda actividad libre de lectura y escritura que los docentes realizaban con el fin de favorecer la identificación y comprensión de las funciones sociales de la lengua escrita, se trató de privilegiar una serie de actividades orales, durante un lapso cercano a las dos primeras semanas de clases, para que los alumnos pudieran ir reconociendo los sonidos articulados reales de su lengua.

Este reconocimiento inicial se proponía favorecer la posterior construcción de la hipótesis alfabética, haciendo que el niño percibiera que la cadena sonora de la palabra que articula oralmente está compuesta por unidades menores que la sílaba (los fonemas), susceptibles de ser aislados.

A continuación se ejemplifican algunas de estas actividades llevadas a cabo en la experiencia.

1. Decimos palabras que comiencen con un determinado sonido consonántico, p.e.: **[m...]**.
2. Una vez que el salón se había llenado de palabras que empezaban con **[m...]**, se presentaba una lámina como ésta:



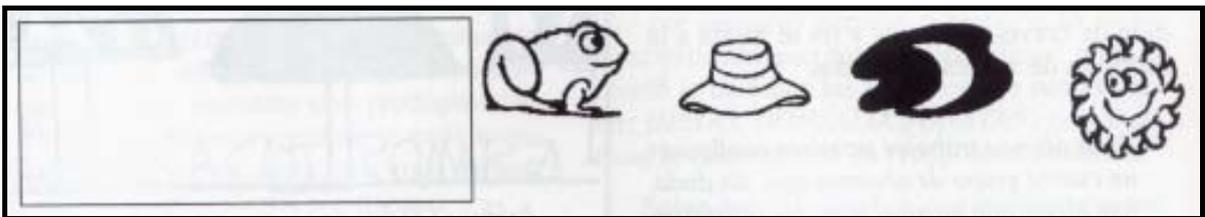
y se les proponía que marcaran, redondearan o colorearan los elementos cuyos nombres comenzaban con el sonido **[m...]**. En este caso: **mariposa, medias, mesa, mono.**

3. También se podía proponer dibujar otro elemento distinto cuyo nombre comenzara con el mismo sonido y que no figurara en la lámina. Desde ya, esta misma estrategia se utilizó otros sonidos consonánticos.

4. Otra actividad:

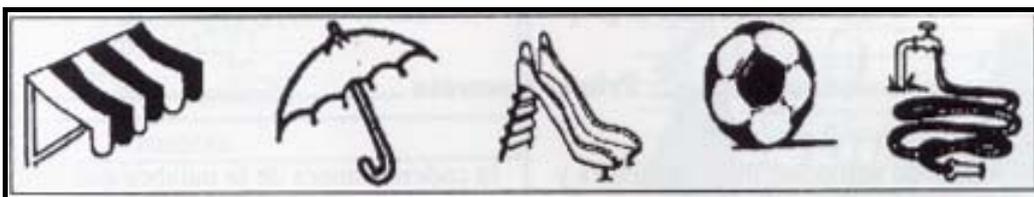
¿Quién se anima a dibujar un elemento cuyo nombre comience con **[s...i]**? O con **[s...a]**. (Una observación: Nunca aparecía como una articulación silábica **[sa]**, sino fonológica **[s]** + **[a]**.)

5. Después se presentaba una tarjeta como ésta:



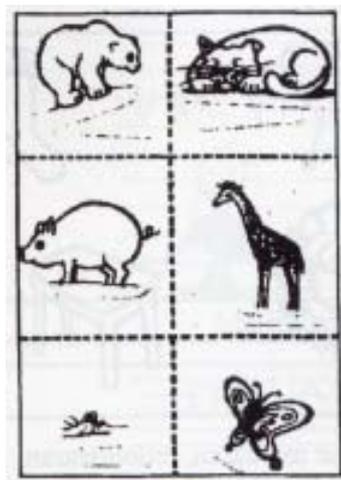
y se pedía que recortaran los dibujos y pegaran dentro del cuadro únicamente aquellos cuyos nombres comenzaban con **[s... o]**: sombrero y sol.

6. Otra propuesta fue *El buscador de sonidos*. Frente a una ilustración como ésta:



se pedía marcar, redondear o colorear los elementos cuyos nombres tuvieran escondido el sonido [l...]: toldo y pelota.

7. Simultáneamente con todas las actividades descritas hasta aquí, se podía presentar a los niños un personaje cuya característica particular era la de pronunciar las palabras articulando cada sonido en forma fragmentada. *¿Sabes cómo dice "ojo"?: [o]-[j]-[o]. ¿Y "sal"?: [s]-[a]-[l].* (Algunas maestras optaron por plantear estas mismas actividades orales pero sin recurrir a ningún personaje.)
8. También se propusieron algunas adivinanzas:
 - a. *Adivina, adivinador: ¿cuántos sonidos tiene la palabra "amor"?*
 - b. *¿Quién adivina, quién adivina...? ¿Cuántos sonidos tiene la palabra "gallina"?*
 - c. *¿Cómo se llama ese animal chiquito y verde que anda a los saltos por el pasto y come bichitos?: su nombre empieza con [s], termina con [o] y tiene cuatro sonidos.* (Toda respuesta, fuera correcta o no, se corroboraba con los datos proporcionados: ¿empieza con [s]?, ¿termina con [o]?, ¿cuántos sonidos tiene?)
9. En forma ocasional también se desarrollaron algunas actividades: una alumna de pronto pide en voz alta una goma para su trabajo y la maestra aprovecha: *¿Cuántos sonidos tiene la palabra "goma" ?*
10. Más adelante se presentaba una lámina como esta y se proponían algunas actividades:



- ¿Cuántos sonidos tienen los nombres de estos animales?
- Vamos a hacer una marquita por cada sonido.
- ¿Cuál es el que tiene el nombre más largo? ¿Y el más corto?
- Recortamos y ordenamos de menor a mayor (o viceversa).

También se promovió la reflexión en torno a la diferencia que existe entre el tamaño del elemento representado y la cantidad de sonidos que se emplean para nombrarlo.

11. Por último se presentaron pequeños conjuntos de dibujos (p.e. una luna y un sol):



se articulaban los sonidos que conformaban las palabras, se realizaban pequeñas marcas debajo de la ilustración, una por cada sonido, y luego se proponía el reconocimiento de la ubicación espacial de algunos de ellos. P.e.. *¿Dónde iría el sonido [l] o [a]?* (para "luna") *¿Y el sonido [o]?* (para "sol").

Esta serie de actividades son tan sólo una pequeña muestra de las tantas que se llevaron a cabo en las experiencias, durante esas dos primeras semanas de clases.

Cuando se pudo observar que los niños habían tomado conciencia de que la cadena sonora de la palabra estaba compuesta por sonidos susceptibles de ser aislados, menores que la sílaba, se inició el:

Segundo momento

Sabemos que, una vez alcanzado un cierto desarrollo de la conciencia fonológica, el sujeto comienza a buscar las fuentes de información que considera más adecuadas para poder establecer esa relación fonema-grafema que ya intuye que subyace en nuestro sistema alfabético de escritura. Por consiguiente, el objetivo de este segundo momento era **descubrir** una posible representación grafemática de cada uno de los sonidos articulados de la lengua (en el caso de nuestra realización dialectal: un total de 22 fonemas reales de uso).

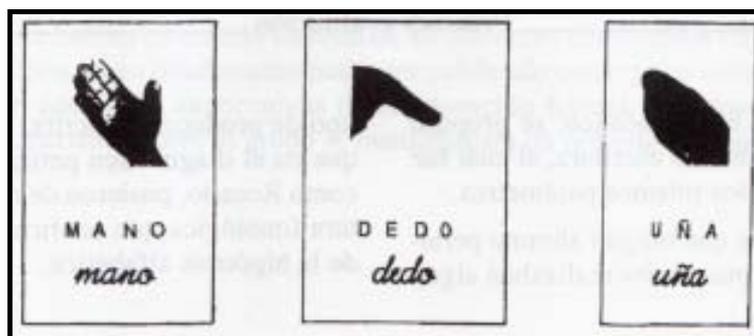
Desde ya, sabemos que inicialmente no se pueden establecer **todas** las relaciones que presupone el adecuado manejo del código ortográfico convencional; lo que en este momento el sujeto realiza es una cierta regularización del sistema, que le permita acceder a él.

Si bien el niño puede hallar espontáneamente estas fuentes de información primaria en los diversos portadores de textos (libros, carteles, envases, etc.) o en la grafía de su propio nombre y en la de los nombres de sus compañeros, como generalmente vemos en ciertas experiencias conocidas, aquí se planteó efectuar un recorte no excluyente de la información, con fines didácticos. Es por ello que, en este segundo momento, se suministró una fuente de información **racional, mínima y suficiente** (nueve palabras castellanas, como ya veremos), que permitieran al alumno identificar

inicialmente una posible representación gráfica para cada uno de esos 22 fonemas de su lengua, favoreciendo así la regularización del sistema de escritura que, por lo general, el niño lleva a cabo de manera espontánea.

Esta información apareció organizada en tres series de láminas que, por su unidad temática, posibilitaron su presentación dentro de una determinada situación de aprendizaje:

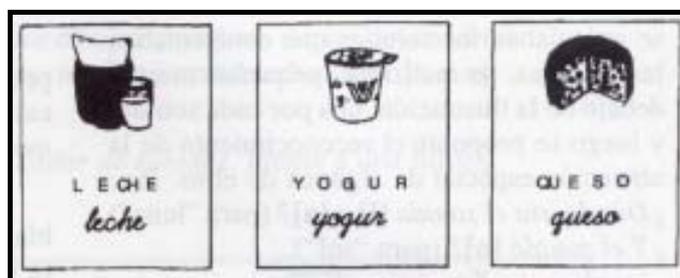
P. e., después de alguna actividad oral sobre las distintas partes del cuerpo humano o del posible reconocimiento del esquema corporal, el docente decidía presentar tres láminas:



Después de una visita al zoológico, de la lectura de un cuento con animales o de una conversación sobre la granja, el educador presenta otras tres láminas:



Finalmente, al hablar de los alimentos o de los derivados de la leche, aparecían las últimas tres:



Estas 9 palabras proporcionan una representación gráfica de todos y cada uno de los fonemas que utilizamos al hablar.

La hipótesis del nombre (por la cual se presupone que la palabra escrita debajo de un dibujo es aquella con la cual se designa el objeto representado) toma innecesaria la lectura de la misma por parte del docente.

El educador proponía, entonces, una vez anticipado el vocablo, su fonologización, tal como se venía haciendo en las actividades anteriores. Luego se verificaba la coincidencia entre la cantidad de sonidos articulados oralmente en cada palabra (p. e.: **[m]-[a]-[n]-[o]** tiene cuatro sonidos) y la cantidad de letras que allí aparecían (o la cantidad de cuadrados de cartulina que ocultaban su representación gráfica, si se había optado por presentar las láminas con las letras tapadas).

Por último, se identificaba uno a uno cada fonema previamente articulado, con su correspondiente grafema.

Estas láminas permanecieron al alcance de los alumnos todo el tiempo necesario, para que pudieran recabar en ellas las informaciones que requerían para el desarrollo de sus experiencias de escritura; no se trata de palabras para ser copiadas, fragmentadas silábica o grafemáticamente en el pizarrón o repetidas en el cuaderno para su memorización.

Estas series podían presentarse en forma espaciada, proponiendo actividades de escritura específicas para cada una de ellas, o bien en un lapso relativamente breve. En las experiencias desarrolladas, las maestras optaron siempre por presentarlas gradualmente y, al cabo de cada presentación, destinaron unos días a ciertas actividades pautadas de escritura que permitieran instrumentar la información parcial que cada serie de láminas iba proporcionando.

Fue por ello que, cuando habían transcurrido aproximadamente 30 días de clases desde aquel diagnóstico inicial, recién se procedió a tomar la:

Primera evaluación

Al igual que en el diagnóstico, se propuso realizar un trabajo libre de escritura, el cual fue evaluado utilizando los mismos parámetros.

Se pudo observar que ningún alumno pertenecía va al grupo 1, pues todos realizaban algún tipo de producción escrita. Muchos de aquellos que en el diagnóstico pertenecían a este grupo, como Rosario, pusieron de manifiesto una escritura fonológica que confirmaba la construcción de la hipótesis alfabética:

	COMIJO FIMOS ALAGAJAZ VEBO (Luzes) PATO OREJAS POTITO CABAYO BACA TENEITO CONEITO
	Rosario

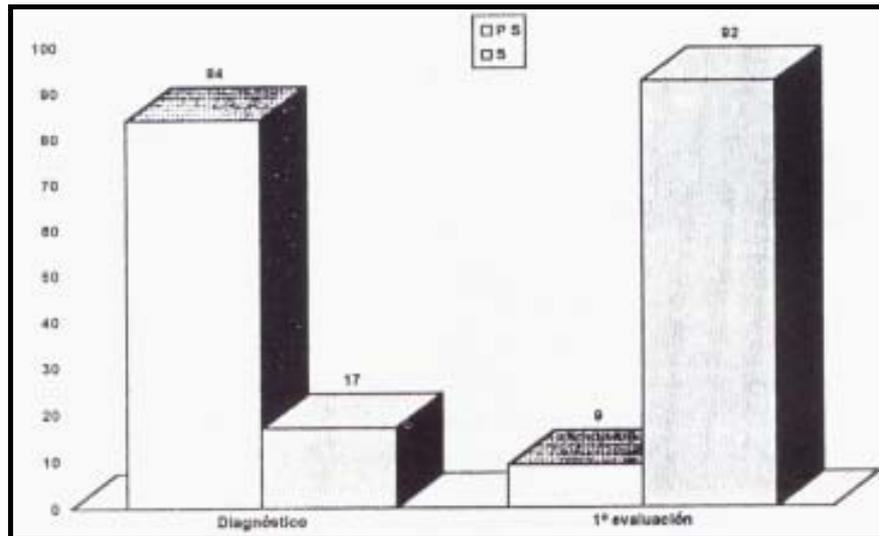
De los alumnos pertenecientes al grupo 2, como, Verónica, también se pudo constatar que la mayoría había pasado al grupo 4:

VERONICA 	SEDO CERA MANSNA BANANA MELADUNA VERONICA
Verónica	

También se pudo verificar que muchos de los niños que en el diagnóstico pertenecían al grupo 3, como Jonatan, habían logrado la construcción de la hipótesis alfabética y alcanzado un desempeño significativamente satisfactorio:

JONATAN 	JONATAN FRANCIA AGUA CANTA CHUPIN QIJJI PALCHUCHA BURO DE MASCA NARANJA LECHE COMIDA MANSANA PASTA	POROTO CHORISO ALMONDIGA SOPA PASTA CARLONES GAMON CHICHILIES POTO A LA PARRA MONDONGO SANGUCHO DE PATI
Jonatan		

Haciendo un análisis cuantitativo de los resultados, se observó que en el diagnóstico habían aparecido un total de 84 alumnos, distribuidos en los tres primeros grupos, cuyo rendimiento podía ser calificado como poco satisfactorio, teniendo en cuenta las expectativas de la educación formal; mientras que los 17 restantes, pertenecientes al grupo 4, manifestaron un rendimiento bastante satisfactorio:

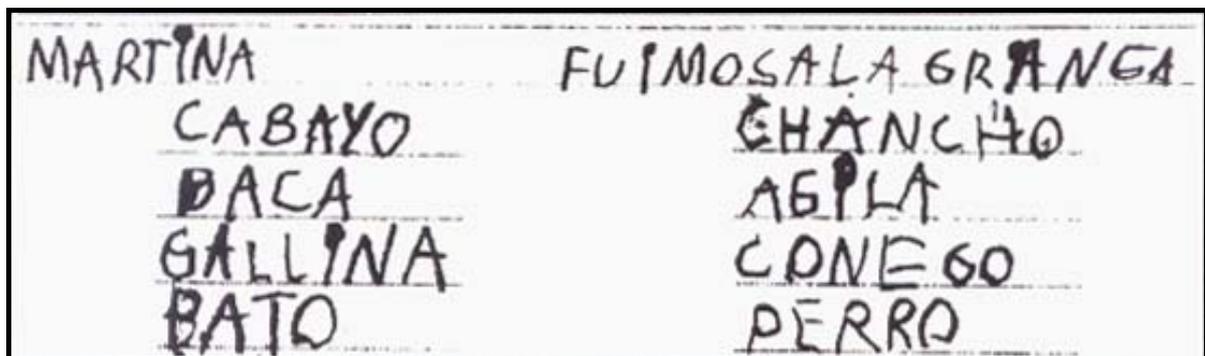


A través de las producciones obtenidas 30 días de clases después, se pudo verificar que sólo 9 alumnos continuaban en un nivel poco satisfactorio (exclusivamente pertenecientes a los grupos 2 y 3), mientras que los 92 restantes se ubicaban dentro del grupo 4, con un nivel bastante satisfactorio.

Estos resultados parecieran corroborar la notoria incidencia que estas actividades específicas pueden tener en la construcción del conocimiento sobre el objeto escritura, tanto por el desarrollo de la conciencia fonológica cuanto por una racionalización didáctica de las fuentes de información primaria.

Pero esta racionalización de las fuentes de información (las 9 palabras iniciales) no apunta exclusivamente a facilitar la elaboración de las primeras producciones escritas, sino que, además, tiende a promover un proceso de aprendizaje más reflexivo y consciente de la ortografía convencional. Ayuda a organizar las intervenciones del docente a través de la diferenciación entre los distintos tipos de informaciones ortográficas y favorece la toma de conciencia por parte del alumno de las posibilidades de error que un trabajo escrito presupone.

Así, por ejemplo, ante un trabajo como el de Martina, a pocos días de haber iniciado el aprendizaje, donde nos cuenta todo lo que vio en su paseo por la granja:



el docente puede orientar la relectura de la producción hacia el uso inconsciente que ha hecho del grafema G en las palabras "granga" y "conego". Una vez que la niña lee su trabajo y, adecuadamente, dice que allí escribió [granja] y [konéjo], el educador puede intervenir:

"Así que acá dice [konéjo] con la [j], ¿cómo jirafa?" (una de las palabras suministradas por las láminas).

Lo mismo podrá hacer con la palabra **granga**, para ayudar a la alumna a tomar conciencia de la diferencia que existe entre los sonidos [g] y [j] y sus posibles representaciones.

Gracias a la fuente de información de que dispone, puede remitir a la niña para que sea ella misma quien, en forma autónoma, busque la información pertinente que le permita salvar este error y reelabore finalmente su producción.

Esta niña, sin duda, ya ha comenzado a hacer sus propios descubrimientos sobre la ortografía convencional. Eso lo podemos comprobar, p.e., en el uso de Y y LL (para *cabayo* y *gallina*); y quizá sean estos descubrimientos los que la han llevado a considerar la posibilidad del uso de G para representar el sonido [j] (cosa que en castellano efectivamente sucede, pero sólo ante [e] o [i]). Sin embargo, la presencia de una fuente de información como la que suministran aquellas nueve palabras le posibilita al docente intervenir en este proceso de relectura y reelaboración, sugiriendo determinadas correcciones que el alumno ya está en condiciones de hacer.

Por supuesto que habrá otras que, por el momento, pasarán inadvertidas, no sólo ante los ojos de Martina, sino también ante los de su docente. Son los casos de "cabayo " (por *caballo*), "baca " (por *vaca*) y "agila " (por *águila*), correcciones que quedarán seguramente para ser puestas de manifiesto en otro momento más adecuado, cuando se vayan suministrando ciertas informaciones ortográficas.

Obsérvese cómo, gracias a una organización de las experiencias, es posible ya desde un comienzo promover la relectura y el control de las producciones, sin que el docente sienta la necesidad de reponer **todo** a través de una minuciosa corrección inconducente, o bien tener que obviar cualquier inadecuación. Hay errores que el alumno está en condiciones de corregir, y son éstos los que el docente puede señalar; hay otros, en cambio, que quedarán allí, a la espera del momento más oportuno.

Obsérvese que Martina ya incorporó el uso convencional de la letra C (en "cabayo ", "baca " y "conego"), letra que no había aparecido en las nueve palabras iniciales. Aquí también el educador tuvo su intervención.

Al haber partido la palabra *queso*, los niños identificaron inicialmente el fonema [k] con la letra QU. Cuando apareció la necesidad de incorporar la letra C, ya sea por conocimientos previos de los propios alumnos o por los descubrimientos intuitivos que iban llevando a cabo en sus experiencias de lectura, el docente suministró una información de este tipo (pág. 26):

QU ⇒ antes de A-O-U ⇒ C	
QUIERO	CAMA
QUESO	COPA
	CUNA

para que el niño pudiera contextualizar tal conocimiento intuitivo e instrumentar consciente y autónomamente esta información en sus trabajos escritos, acercándose a la ortografía convencional de los grupos *CA*, *QUE*, *QUI*, *CO*, *CU*.

La finalidad de estas informaciones ortográficas que se fueron suministrando a partir de este momento no era que el alumno adquiriera un desempeño espontáneo coincidente con la ortografía convencional. El objetivo era favorecer la toma de conciencia de las posibilidades de error, lograr un mayor conocimiento del código de escritura, descubrir la existencia de informaciones ortográficas y, además, hacer que el sujeto actúe autónomamente, tanto en la búsqueda de estas informaciones cuanto en la instrumentalización que de ellas hiciera para corregir sus propios trabajos escritos.

Como se puede observar, estas estrategias no constituyen un método para la enseñanza de la lectura, sino más bien un ordenamiento didáctico de experiencias tendientes al aprendizaje inicial de la escritura. Cuando los niños descubrieron que eran capaces de leer lo que ellos mismos escribían y lo que los demás escribían, se verificó un acercamiento espontáneo a los portadores de texto en busca de la comprensión del significado.

Dicho de otro modo: esta propuesta no enseñó a leer, sino que permitió que los niños descubrieran por sí mismos que eran capaces de hacerlo.

Referencias bibliográficas

- Borzzone de Manrique, A.M y M. Marro (1990) **Lectura y escritura: nuevas propuestas desde la investigación y la práctica**. Buenos Aires, Kapelusz.
- Ferreiro, E. y A. Teberosky (1979) **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México, Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1990) **Los hijos del analfabetismo**. México, Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1991) "La construcción de la escritura en el niño." En **Lectura y Vida**, Año 12, **3**, 5-14.
- Ong, Walter (1987) **Oralidad y escritura**. México, Fondo de Cultura Económica.
- Salgado, H. (1992) "De la oralidad a la escritura: el proceso de construcción fonético-ortográfico." En **Lectura y Vida**, Año 13, **4**, 5-10.
- Salgado, H. (1995) **De la oralidad a la escritura**. Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata.
- Vygotsky, L.S. (1992) **Pensamiento y lenguaje**. Buenos Aires, La Pléyade.