

LA EDUCACIÓN SUPERIOR UNIVERSITARIA, ¿UN DESAFÍO PARA LA ALFABETIZACIÓN?

María del Rosario Fernández

¿Estamos alfabetizados al llegar a la universidad?

Quizás la pregunta resulte un tanto insólita pero, como lo han señalado diversos estudios (Arnoux, 1996; Fernández- Hachén, 1996 a y b; Fernández, 1998; Hachén, 1998) el proceso de alfabetización no culmina con la adquisición de una hipótesis alfabética de escritura sino que se extiende aún a los Ciclos Superiores de la educación formal. Esto nos lleva a plantear que la lectura y la escritura deben ser abordadas como procesos de continua adquisición y desarrollo, orientados siempre a rescatar su valor comunicativo concreto. Generalmente, los docentes de escuela primaria, media y aún universitaria, nos quejamos de que nuestros alumnos no logran expresar, con claridad, sus ideas por escrito, ni alcanzar lo que generalmente designamos como 'lectura significativa'. Así, se genera una siniestra cadena de 'culpas' que culmina, probablemente, en la maestra jardinera, cadena que, lejos de solucionar los problemas que se nos presentan en el Ciclo Superior, nos sume en una inercia paralizante que, lamentablemente, asumimos como eterna excusa para seguir culpabilizando a los 'malos docentes' (por supuesto, los que nos precedieron) o bien a nuestros propios alumnos por 'no atender', 'no saber', o 'estar desinteresados'.

¿Qué hacer? Podemos optar por seguir discutiendo el tema entre los colegas (quejándonos cada vez con mayor vehemencia) o bien comenzar a pensar seria y responsablemente en proyectos que intenten ofrecer una solución al problema. Este breve artículo intenta esbozar, precisamente, los lineamientos generales que, a nuestro juicio, podrían orientar la tarea en pro de capacitar a los estudiantes universitarios para que, tal como la Ley Federal de Educación propone, sean capaces de "*rescatar la función social de la lectura y desarrollar las operaciones mentales que la comprensión lectora exige.*" y hacer lo propio con la escritura, atendiendo

a que "*escribir constituye un complejo proceso comunicativo -desde que tiene en cuenta la circulación social de los discursos en un ámbito cultural- y cognoscitivo -desde que implica la representación mental de los contenidos y estructuras de los mensajes- que exige la apropiación del código gráfico y del sistema lingüístico*" (Contenidos Básicos Comunes para la EGB - Bloque 2, Lengua escrita).

Según la información brindada por el propio Ministerio de Educación (Operativo de Evaluación de Calidad), el 50% de la problemática en el área de Lengua -y otras áreas interrelacionadas- radica en las dificultades lectoras de los alumnos, dificultades que, como señala Arnoux (1996) pueden proyectarse a la educación universitaria. Nuestra experiencia como docentes universitarios e investigadores nos indica que un gran porcentaje de los alumnos de diversos niveles educativos demuestra carencias en la interpretación de textos y aún en la adecuada comprensión de consignas presentadas por escrito. De este modo, la capacidad lectora, importante herramienta de acceso al mundo científico y a las exigencias propias de nuestra sociedad, se ve restringida, colocando a algunos sujetos en un serio lugar de desventaja. De la misma manera, se ve afectada la capacidad escrituraria en lo que respecta a la planificación textual y a su ulterior puesta en discurso.

Esta situación parece ser resultado de que los docentes, tal como ellos mismos manifiestan, han tenido dificultades para organizar una didáctica capaz de lograr una lectura comprensiva y una escritura coherente, cohesiva y fluida. Desde la Didáctica, se señala que la adquisición de información a través de la lectura es fundamental para la gestión de modelos más formales de oralidad, así como para la apropiación de modelos de escritura. Sin embargo, nada de esto es posible si no se ponen en juego, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, un conjunto de estrategias que favorezcan la reflexión metalingüística y rescaten el valor socio-comuni-

cativo de estas prácticas.

Algunas consideraciones teóricas

A partir de nuestra propia experiencia de investigación¹ hemos podido entrever que en las instituciones escolares la tradicional dicotomía oralidad/escritura genera una nueva oposición: escritura/lectura. Dicha oposición es elaborada por los alumnos a través de la apropiación diferencial que se hace de dos saberes: saber escribir/saber leer. Esta observación nos exigió introducir una nueva problemática: la dicotomía lectura/escritura que nos obliga a una revisión de las diferentes concepciones acerca de estos saberes, atendiendo, especialmente, a sus consecuencias pedagógicas; a la indagación de los discursos que las referencian en el marco de la comunidad educativa y al develado de los conocimientos, hipótesis y estrategias que los alumnos ponen en juego en sus respectivos procesos de adquisición, y de las capacidades metalingüísticas que intervienen en la comprensión lectora y en la formulación de textos escritos.

Durante años se ha abordado, desde diversas corrientes (conductistas, constructivistas, generativistas) la problemática de la lectura y la escritura adoptando diferentes posturas epistemológicas.

Entre los años 1910 y 1950, con el auge del conductismo, se desarrolla la llamada "tecnología de la lectura" con los postulados de William Gray. El aprendizaje de la lectura se convierte en una ejercitación de habilidades. Leer es identificar palabras y ponerlas juntas para lograr textos significativos.

En 1960, los postulados chomskyanos revolucionan los planteos psicolingüísticos, dándole al sujeto un rol activo y poniendo en evidencia los mecanismos del proceso de adquisición del lenguaje. Estos nuevos planteos, junto a las investigaciones de Piaget (realizadas a partir de la psicología genética de 1915) producen importantes cambios científicos y pedagógicos. La teoría piagetiana nos demuestra que todo conocimiento resulta siempre de un proceso constructivo que pone en evidencia el accionar del sujeto sobre el objeto a conocer.

Así, en 1969, Goodman comienza sus estudios sobre el rol que el conocimiento previo del sujeto desempeña en la lectura y las estrategias que éste pone en acción para verificar o rechazar sus hipótesis en base al muestreo de información visual pro-

vista por el texto. Esta problemática se desarrollará durante la década del '70, especialmente con los trabajos de Smith (1971), Spiro y Sheriff (1975), Dooling y Christiansen (1977) y Goodman (1977) con sus investigaciones acerca de los 'errores' de lectura.

En 1975, Emilia Ferreiro comienza, en la Argentina, una investigación (la primera en Latinoamérica) que se dará a conocer en 1979, sentando las bases de los nuevos postulados psicogenéticos. Estos postulados han sabido integrar la propuesta piagetiana al proceso de construcción de la lectoescritura, atendiendo a la interacción entre los aspectos psico-socio-culturales. Esta teoría exige un replanteo del significado que la lectoescritura adquiere en sus distintos niveles socio-culturales para reflejarlo en la institución educativa en una nueva y más amplia noción de alfabetización, que, como ya dijimos, no puede ser circunscripta al dominio de una hipótesis alfabética.

Actualmente, siguen vigentes las indagaciones y discusiones acerca de la naturaleza de los procesos de adquisición de la lectura y la escritura, especialmente en lo que se refiere a su vinculación con la adquisición del lenguaje. Según Borzone de Manrique (1987) se ha desatado una polémica que presenta dos posturas aparentemente antagónicas: por un lado, encontramos a Goodman y Smith, quienes sostienen que "*aprender a leer es una extensión natural de aprender a hablar, por lo que el aprendizaje de la lectoescritura se realiza sobre los mismos procesos cognitivos y estrategias que el niño ha desarrollado al adquirir la lengua materna*" y, por el otro, a Mattingly y Downing, quienes piensan que leer y escribir no son actividades lingüísticas primarias que, como la adquisición de la lengua, se desarrollan sin que medie una enseñanza sistemática, sino, por el contrario, actividades lingüísticas secundarias que requieren de un aprendizaje que ponga en juego actividades cognitivas de índole consciente. Para Alegria (1980), el aprendizaje de la lectura y la adquisición, en general del código escrito, consiste en descubrir cómo se utiliza la competencia lingüística (natural y propia de cualquier hablante, destinada, originariamente a ocuparse de la lengua oral) en la elaboración de informaciones visuales del texto escrito, puesto que "*la adquisición de la lectura es diferente. En primer lugar no se produce espontáneamente. El hecho de estar rodeado de mensajes escritos no conduce al niño, ni*

tampoco al adulto, a aprender a leer. La consecuencia es que la sociedad ha institucionalizado el aprendizaje. En segundo lugar, los resultados no son siempre satisfactorios". (Alegria, 1980, pág. 79). En esta misma línea se hallan las investigaciones actuales de los psicólogos cognitivos como Gombert, Brendart y Pratt.

Una atención especial merecen los trabajos realizados en Venezuela durante la década del '80 por un grupo de investigadores, dirigidos por Lerner, en el marco de un proyecto conjunto entre la Dirección de Educación Especial del Ministerio de Educación y la Organización de Estados Americanos. Estos investigadores dedicados a la indagación de los "niveles de lectura en niños alfabetizados" han realizado un importante aporte a las teorías y prácticas pedagógicas relacionadas con la lectura. Para ellos, la lectura es un proceso centrado en la comprensión del mensaje. No es un aspecto pasivo de la comunicación, sino un proceso eminentemente activo a través del cual el lector construye el significado del texto.

Desde nuestra perspectiva, partimos de un concepto amplio de la **lectura** en tanto **evento socio-cultural**. Saber leer implica, como señala Jitrik (1987) una **competencia** (competencia que no se inaugura con el proceso institucional de 'enseñanza' de la lectoescritura) y en tanto tal, involucra cuestiones de orden lingüístico, psicológico, social y cultural. Coincidimos con Jitrik (1987) en que la lectura "*no es un objeto neutro y puramente instrumental y que, aunque se lo vea y opere como un instrumento, su alcance es siempre mayor, siempre va más allá de su instrumentalidad; si, por un lado, a través de las formas que adopta promueve una distribución de valores, ya sea porque confirma homólogos valores preexistentes o instauro otros nuevos y divergentes, por el otro es un objeto en escapatoria constante, nunca puede decirse que permanecerá en tal o cual patrón, siempre puede, en la forma que adopta, exceder lo previsible de una intención o un designio.*" (Jitrik -1987- pág. 35).

La lectura no puede reducirse, en ningún sentido, a una mecánica de leer 'en voz alta' con mayor o menor corrección, puesto que ella implica un **conocimiento**: "*...la lectura está entre un sujeto que posee cierto saber, un objeto sobre el que se realiza y que suscita, y el conocimiento que procura*" (Jitrik -1987- pág. 36) El conocimiento que procura no involucra solamente el tradicionalmente denomi-

nado 'contenido del texto' sino también, la producción del mismo, sus propios procesos o alcances cognitivos, considerando que la lectura "*está constituida como un ciclo, por todos estos momentos y no sólo por uno de ellos, ya sea el intelectual-interpretativo-semántico (habitualmente privilegiado), ya el formal-descriptivo (que aparece como un sustituto del otro)*" (Jitrik -1987- pág. 37).

Para lograr el advenimiento de la conciencia lectora, consideramos necesario retomar la opinión de Nemirovsky (1995) para quien:

"Las actividades de leer siempre tienen una finalidad. En nuestra vida cotidiana como lectores, leemos para algo, y es esa búsqueda la que determina el material seleccionado y nuestro modo de leer (...) En cada situación, la manera de leer es diferente y está determinada por la finalidad de la lectura. Además, en la casi totalidad de los casos, leemos en silencio, excepto que tengamos un solo texto y queramos informar a otro sobre su contenido. Es decir, aquello que hacemos como lectores adultos es lo que menos se hace en las situaciones escolares de leer. Se trata, entonces, como dijimos para la escritura, de introducir las prácticas habituales de un lector en las situaciones escolares y ayudar a los niños a descubrir cómo leer en cada caso" (pág. 259).

En tal sentido, también la escritura, en tanto sistema simbólico y comunicativo, debe alcanzar un lugar de inscripción y una funcionalidad que permita adecuarla e implementar en situaciones reales, atendiendo a sus propósitos, sus destinatarios y haciendo uso de un soporte material, una planificación y una "puesta en página" (Ferreiro-Pontecorvo, 1996) vinculadas con cada circunstancia específica. Es por ello que su dominio exige la puesta en marcha de actividades metacognitivas (Gombert, 1990, 1992). El ámbito de lo metacognitivo implica un trabajo consciente que, desde nuestra perspectiva y en coincidencia con la propuesta del constructivismo socio-cultural (Vigotsky, Luria, Bruner), debe ser apoyado por la tarea docente a través de adecuados andamiajes (Bruner, 1957).

El objetivo que deberíamos perseguir a la hora de organizar talleres de lectura y escritura (talleres que hoy consideramos una necesidad insoslayable para un buen desempeño en la Educación Superior) es, precisamente, proveer de estos andamiajes a los alumnos universitarios.

En cuanto a nuestra perspectiva teórica, es oportuno

tuno que señalemos que pensamos a los procesos de lectura y escritura como vinculados, pero no reversibles, tal como lo han demostrado diversas investigaciones (Nemirovsky, 1995; Borzone de Manrique, 1995, Fernández Hachén, 1996; Fernández, 1998; Hachén, 1998).

Si bien los niños en sus primeros años de escuela comienzan a construir el sistema alfabético de escritura (Leal García, 1987) será sólo la interacción con este objeto de conocimiento y los permanentes desafíos que éste les imponga, lo que asegurará que el proceso de alfabetización ocurra. A veces es difícil comprender que, aún quienes estamos constantemente exigidos de 'escribir' por nuestra actividad académica, debemos continuamente alfabetizarnos, ya que la escritura de un tipo textual que aún no hayamos dominado, por ejemplo, la redacción de una tesis doctoral, nos exige revisar toda nuestra concepción sobre el texto escrito y volver a replantearnos su puesta en discurso en función del soporte que será adecuado escoger, del destinatario y el propósito de aquello que producimos. Una expresión cotidiana del desafío que día a día nos impone la escritura es la conocida depresión ante la "página en blanco"² (Jitrik, 1995). Como ya señalara Gombert (1990) la "misse en page" requiere, al menos, de tres pasos:

Planificación: comprende la elección del tema que exige encontrar en la memoria las ideas que luego serán puestas en palabras.

Transcripción: supone la puesta en palabras de la planificación, lo cual implica elecciones lexicales, utilización de convenciones ortográficas y organización sintáctica.

Revisión: evaluación en la que se pone en juego una relectura crítica.

Estas etapas, obviamente, no son secuencias que deban cronológicamente y ordenadamente cumplirse, pero sí constituyen estrategias que los escritores debemos poner en práctica. A partir de nuestro trabajo permanente con docentes y niños en las escuelas, hemos observado que la producción de textos escritos parece reducirse a la transcripción. La etapa de planificación no se lleva a cabo, quizás por un inconsciente terror a los borradores. Nuestra escuela parece habernos educado para la certeza, para no equivocarnos. En este imaginario, los borradores resultan casi una ofensa al 'saber' y, si se producen,

prontamente deben ser descartados, eliminados para que, con 'buena letra' quede el registro escrito como algo incuestionable (ya que también nos han hecho creer que nuestro sistema alfabético es el mejor y está destinado a registrar todo, como si en nuestras prácticas cotidianas de escritura -como por ejemplo dejar una nota en la puerta de la heladera- no hubiera cabida para lo efímero). Partiendo de estas concepciones, lógicamente, la revisión resulta otra molesta herida de la perfección alfabética, salvo, por supuesto que sea el docente quien la realiza. Es por ello que pensamos que la noción de andamiaje, que implica la función deíctica, pero no autoritaria, del docente, nos permite la distribución del saber y del poder (centralizado, de lo contrario, sólo en la persona del docente que corrige) en el grupo y, de este modo, se favorece la concepción de la corrección, no como una ocasión de castigo, sino de auténtico aprendizaje.

Una propuesta programática

Es nuestro deseo, en este artículo, sugerir un programa tentativo para los talleres de lectura y escritura a los que hicieramos mención más arriba. Creemos que el tratamiento de la lectura, en los mismos debería favorecer una labor metacognitiva sobre la interpretación de consignas a partir de la cual los alumnos puedan reflexionar acerca del significado de términos como: justificar, argumentar, describir, problematizar, sintetizar, criticar. Consideramos que este tema se constituye en un eje transversal que cruza la propuesta programática toda. No obstante, deseamos señalar, tal como nos lo demuestra permanentemente nuestra propia labor de investigación, que debe atenderse en forma específica a los procesos de lectura y a los de escritura para no caer en el común error de considerar que una aguda lectura crítica asegurará una adecuada y fluida escritura.

En tanto la escritura implica, como ya dijimos, la creación de un nuevo sistema simbólico, pensamos que en una primera etapa de los talleres debería trabajarse la distinción oralidad/escritura (indicando sus diferencias e interacciones). General y equivocadamente, se nos ha educado con la tácita convicción de que 'hablar es lo mismo que escribir' (enunciado implícito en comentarios tan comunes como: 'escribí, escribí como me lo contaste'). Esta falsa hipótesis de correlación exacta entre

oralidad/escritura no ha producido más que fracasos. Ni aún en el caso de un reportaje (tipo textual que parecería bastante sujeto a esta premisa) podemos sostener que su realización escrita sea una transcripción de la oralidad. Muy por el contrario, nuestra labor docente debería orientarse a dilucidar de qué modo la lógica de la oralidad puede traducirse a la escritura, indicando, entre otras cosas, por ejemplo, cómo poner en discurso los presupuestos y acuerdos en función de la construcción de un determinado destinatario.

Ya en el ámbito de la lectura y la escritura (evitamos el término lectoescritura por considerar que se trata de procesos interrelacionados pero no reversibles), el andamiaje docente debería orientarse a discriminar las estrategias lectoras de las escriturarias para luego ponerlas en vinculación. Merecerá una especial atención en el ámbito universitario el abordaje del discurso científico en sus requisitos formales y estrategias argumentativas y explicativas. En este punto, deberían indicarse las propiedades específicas y distintivas de la narratividad y la argumentación (concebidas como estrategias cognitivas). En cuanto a dominio de la argumentación, será menester indicar su rol social desde una perspectiva glotopolítica y la formulación de espacios dialogales que implicarán el ejercicio de la polémica y el acuerdo. En cuanto a la interpretación lectora de discursos argumentativos, sería interesante promover el desarrollo y evaluación de estrategias a fin de discriminar entre la persuasión y la amenaza. Por otra parte, la gestión de la argumentación escrita nos exigirá el desarrollo de actividades metatextuales para el cual será imprescindible trabajar sobre la función de la planificación textual y los fenómenos de coherencia y cohesión.

Hasta aquí, nuestro programa parece aún muy sujeto a la letra, sin embargo, consideramos que, de ningún modo, pueden descartarse los procesos de hiperlectura y, en tal sentido, debe introducirse en el aula la lectura crítica de los medios de comunicación a fin de convertir a una vieja enemiga, la televisión, en una poderosa aliada. No podemos olvidar que los medios crean realidad social. En tal sentido, un trabajo posible podría vincularse con el modo en que diferentes medios (y aún, diversos emisores en ellos) construyen los acontecimientos, generando una determinada concepción del mundo. Otro aspecto a tratar sería la interacción entre

códigos lingüísticos y no lingüísticos en el análisis, por ejemplo, del discurso publicitario.

Metodología de trabajo

Proponemos una metodología de trabajo que, en coincidencia con nuestra perspectiva teórica, ponga en marcha un programa capaz de generar los andamiajes adecuados tanto para favorecer estrategias de lectura como de escritura, dado que, como ya hemos dicho, consideramos a estos procesos como no reversibles. A partir de nuestra propia experiencia de investigación en diversos niveles de la EGB (CONICET, 1997, 1998) hemos podido observar la eficacia de trabajar favoreciendo estrategias metacognitivas que, en la educación universitaria, deberán centrarse, específicamente, en el desarrollo de la conciencia metatextual y metapragmática.

A modo de ejemplo, ilustraremos cómo podría ser la dinámica básica de trabajo en una clase.

- 1- Se tomará un tipo textual cualquiera de los mencionados en nuestra propuesta programática, por ejemplo, un texto de divulgación científica.
- 2- Se promoverá el debate acerca de las principales temáticas abordadas por el mismo, siempre fomentando la puesta en marcha de estrategias argumentativas, en un primer momento en la oralidad.
- 3- Se analizarán los elementos típicos de este tipo textual, comparándolo con otros que, aún con una misma temática, corresponden a otra clase textual (Ej.: si analizamos un texto científico sobre el planeta Marte, lo compararemos con un cuento en el que aparezca la misma temática). Se favorecerá la reflexión consciente sobre las similitudes y las diferencias.
- 4- Luego se solicitará a cada alumno que, previa búsqueda bibliográfica -problemática que se abordará específicamente- realice por escrito un breve texto con las mismas características del analizado en la etapa anterior. Para ello, previamente se trabajará sobre la elaboración de una planificación textual.
- 5- Cada alumno someterá a juicio de un compañero, la revisión crítica de su planificación y su texto. El corrector deberá argumentar sus apreciaciones.

- 6- Se tomarán algunos textos producidos por los alumnos y, con ayuda del retroproyector, se realizará una crítica colectiva en clase, intentando indagar si los textos responden o no a las exigencias típicas de la clase textual analizada.
- 7- Se propondrá la reescritura de los textos introduciendo algunas variables: soporte textual, destinatarios del mismo, hipotexto escogido, etc.

En todos los casos, siempre se trabajará conservando todas las escrituras, borradores u originales a fin de favorecer el registro crítico de la propia

escritura.

Esta dinámica podrá sufrir variaciones conforme lo exija el tipo textual analizado y la dinámica propia del grupo con el que se trabaje.

Esperamos, con este artículo, haber contribuido, aunque sea en forma incipiente, a la solución de un serio problema que, a nuestro juicio, requiere un urgente tratamiento que se canalice en la puesta en marcha de adecuados proyectos de investigación/acción en las instituciones dedicadas a la enseñanza universitaria.

NOTAS

1. En el marco de la Secretaría Nacional de Ciencia y Tecnología llevamos a cabo una investigación titulada: "El poder y el saber: la circulación de sentidos en el proceso de adquisición de la lectoescritura y su inscripción simbólica." Esta investigación, que cuenta con la participación de los psicólogos Patricia López y Diego López Zaric y de los docentes Patricia Pognante y Marta Salazar, tiene como fin indagar los obstáculos psicológicos, sociales, lingüísticos e institucionales que se manifiestan en el proceso de adquisición de la lectoescritura.
2. "Recordémoslo porque tiene que ver: en el comienzo de la escritura, quizás más que en cualquier otro comienzo, la dificultad reside en la ruptura de un estado estacionario que podría prolongarse indefinidamente puesto que habría un deseo de que eso ocurriera.
Ahora bien, en el comienzo de la escritura, para volver al tema principal, la posibilidad de admitir que la depresión está ahí, acechando, genera una incomodidad fundamental; hasta cierto punto, el que va a escribir preferiría, como cualquiera, sin admitirlo, que las cosas quedaran ahí, que solo tuviera que arreglarse con la depresión en el primer plano, el más universal, el que concierne a todos. Pero, por razones relacionadas con la decisión, el escritor se impone enfrentar ese pésimo momento; por eso, empezar a escribir es tan difícil; por más maestría que se posea, por más técnica que se utilice, hay vacilaciones e inseguridades que tienen el aspecto de la angustia, o al menos el de la ansiedad." (Jitrik, N., 1995, pág. 88).

BIBLIOGRAFÍA

- ALEGRIA, J. (1980) "Por un enfoque psicolingüístico de la lectura y sus dificultades", en *Infancia y Aprendizaje* N° 29, Pablo del Río, Editor, Madrid.
- ARNOUX, E (y equipo) (1996) "El aprendizaje de la escritura en el Ciclo Superior", en *Adquisición de la Escritura*, CEAL, UNR.
- BIDNEY, D. (1965) *Theoretical Anthropology*.
- BLANCHE - BENVENISTE, C. (1998) *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*, Ed. Gedisa, Barcelona.
- BORZONE DE MANRIQUE, A. M. (1987) *Iniciación a la lectoescritura*, El Ateneo, Bs.As.
- BORZONE DE MANRIQUE, A. M. (1995) *Leer y escribir a los 5*, Ed. Aiqué, Bs.As.
- BORZONE DE MANRIQUE, A. M. (1996) *El proceso de alfabetización en niños pequeños: diferencias socioculturales*, tesis doctoral presentada en la Universidad de Buenos Aires, Fac. de Filosofía y Letras, Bs. As. (inédita) 111.
- BRUNER, J. (1957) *Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo*, Pablo del Río Editor, Madrid, 1980.
- BRUNER, J. (1988) *Realidad mental y mundo posibles*. Gedisa, Barcelona.
- CARDONA, G. (1981) *La antropología de la escritura*, Gedisa, Barcelona, 1994.

- CATACH, N. (compiladora) (1988) *Hacia una teoría de la lengua escrita*, Gedisa, Barcelona, 1996.
- CHARTIER, R. (1996) *Culture écrite et société*, Bibliothèque Albin Michel, Paris.
- CHARTIER, A. M - HÉBRARD, J. (1994) *Discursos sobre la lectura (1880-1980)*, Gedisa, Barcelona.
- FERNÁNDEZ, M. R. (1998) *Adquisición de estructuras narrativas en la lengua escrita en niños de tercero, quinto y séptimo grado de escolaridad*, tesis de Maestría en Teoría Lingüística y adquisición del lenguaje, Fac. de Humanidades y Artes, UNR, Rosario (inédita).
- FERNÁNDEZ, M. R - HACHEN, R. (1996. a) "Hacia una revisión del concepto de lectura" en *Casa tomada*, N° 5, Ed. Juglaría, Rosario.
- FERNÁNDEZ, M. R - HACHEN, R. (1996. b) "Hacia una revisión del concepto de escritura" en *Actas de las Segundas Jornadas de Etnolingüística*, Tomo I Dpto. de Etnolingüística, Escuela de Antropología, Fac. de Humanidades y Artes, UNR.
- FERNÁNDEZ, M. R - HACHEN, R. (1996. c) "Saberes acerca de la lectura y la escritura" en ARNOUX Y OTROS, *Adquisición de la escritura*, Ed. Juglaría, Centro de Estudio de Adquisición del Lenguaje, UNR, Rosario.
- FERNÁNDEZ, M. R - HACHEN, R. (1995.d) "El rol de la escuela en el proceso de adquisición de las estructuras narrativas" en ARNOUX Y OTROS, *Adquisición de la escritura*, Ed. Juglaría, Centro de Estudio de Adquisición del Lenguaje, UNR, Rosario.
- FERNÁNDEZ, M. R - HACHEN, R. (1997) "Del Nombre de la letra a la planificación textual" en *Casa tomada* N°, Ed. Juglaría, Rosario.
- FOUCAULT (1975) *Vigilar y castigar*.
- GARTON, A. (1992) *Interacción social y desarrollo del lenguaje y de la cognición*, Paidós, Barcelona, 1994.
- GARTON, A. - PRATT, CH. (1991) *Aprendizaje y proceso de alfabetización*, Paidós, Bs.As.
- GOMBERT, J. (1990) *Le développement métalinguistique*, PUF, Paris.
- GOMBERT, J. (1992) "Actividades de lectura y actividades asociadas" en AUTORES VARIOS, *Psychologie cognitive de la lectura*, PUF, Paris (Traducción de Telma Piacente).
- GRÜNER, E. (1997) "La (s) letra (s) de la Ley. Dos calas en la corrección teórica y política" en *sYc*, N° 8, Bs.As.
- JITRIK, N. (1995) "Del orden de la escritura" en *sYc*, N° 6, Buenos Aires.
- JITRIK, N. (1997) "La operación de la escritura. El concepto central de corrección" en *sYc*, N° 8, Bs.As.
- LEAL GARCIA, A. (1987) *Construcción de sistemas simbólicos: la lengua escrita como creación*, Gedisa, Barcelona.
- MANGUEL, A. (1996) *Una historia de la lectura*, Ed. Alianza, Madrid, 1998.
- NEMIROVSKY, M. (1995) "Leer no es lo inverso de escribir" en TEBEROSKY, A. - TOLCHINSKY, L. (1995) *Más allá de la alfabetización*, Ed. Santillana, Bs. As.
- RONDAL, J. (1989) *Lenguaje y educación*, Ed. Médico Técnica, Bs. As.
- SAMPSON, G. (1985) *Sistemas de escritura. Análisis lingüístico*, Gedisa, Barcelona, 1997.
- TEBEROSKY, A. - TOLCHINSKY, L. (compiladoras) (1995) *Más allá de la alfabetización*, Santillana, Bs.As.
- VIGOTSKY, L. (1933) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Crítica, Grijalbo, Barcelona, 1979.
- VIGOTSKY, L. (1934) *Lenguaje y pensamiento*, La Pleyade, Bs. As.
- WHITE, H. (1987) *El contenido de la forma*, Paidós, Barcelona, 1992.