

Martine Alcorta

*Estudio genético de las capacidades
de escritura*

Laboratorio de Psicología EA526
Universidad Víctor Ségalen
Burdeos-2, Francia
martine.alcorta@wanadoo.fr

Resumen El trabajo se propone indagar en el desarrollo de las capacidades de escritura de alumnos de distintos niveles educativos, a partir de la observación del modo en que estos utilizan el borrador. Se reunió un conjunto de borradores entre tres categorías de alumnos a los que se solicitó la producción de dos tipos de textos, uno informativo y otro argumentativo. Se observaron dos grandes tendencias: la utilización del borrador lineal y del borrador instrumental. El uso de borradores instrumentales aumenta con el nivel escolar, y en especial a partir de los 16 años, sea cual fuere el tipo de texto que deban producir. En cambio, la naturaleza del texto por producir causa un efecto en los alumnos menores (entre 10 y 14 años), en los que se observa que la curva de la producción argumentativa progresa mucho menos rápido que la de la producción informativa. La principal conclusión es que a partir de los 16 años se produce una transformación profunda de las capacidades de escritura, con un control más importante de parte del alumno de su propia producción escrita y un desplazamiento del nivel sobre el que se ejerce ese control.

Palabras clave: capacidades de escritura, borradores, instrumentos psicológicos, cognición interactiva, educación.

Abstract This research intends to explore the development of writing abilities in students of different educational levels from the observation of the way they make use of drafts. A group of drafts was gathered among three ranks of students who were asked to produce two kind of texts: one of them, informative, and the other one, argumentative. Two great trends were noticed: the use of linear drafts and of instrumental ones. The use of instrumental drafts increases along with the scholastic level, particularly since 16 years old, no matter whether they should produce. On the other side, the nature of text they have to write makes an effect upon students from 10 to 14, whose argumentative production curve goes slower than the informative one. The main conclusion is that from 16 years old on a deep change in the writing abilities is made, with a more serious control by the student on his own written production, and a shift of the level where that control is made over.

Key words: writing abilities, drafts, psychological instruments, interactive cognition, education.

Introducción¹

La mayoría de las investigaciones que se interesan en los problemas de la producción de escritos tienen, en general, como población de referencia, a los alumnos de la escuela primaria y maternal. Se centran en los comienzos del aprendizaje de la escritura e, incluso, algunas veces, en las etapas precedentes, “lo escrito anterior a la escritura” (Ferreiro, 1988) o “la prehistoria de la escritura” (Luria, 1987 y Vygotski, 1995b). Sin embargo, el dominio de este aprendizaje no finaliza al terminar la escuela primaria (11 años): actualmente, estar alfabetizado ya no es sólo saber trazar letras o escribir oraciones simples; se trata de poder producir textos para contar, informar, argumentar, comunicar... Lo que significa que el dominio de la escritura no se detiene sólo en la adquisición de un nuevo código, sino que reside en la construcción de nuevas competencias lingüísticas; ser un verdadero actor en una cultura escrita es estar en condiciones de estructurar las acciones y los pensamientos con la ayuda de herramientas de escritura. Mantener un discurso oral, dar una conferencia, hablar en radio o en televisión responden rara vez, a pesar de las apariencias, a competencias construidas sólo gracias al lenguaje oral; se apoyan siempre en el uso de la escritura, aun cuando, algunas veces, para un orador experto, el escrito se reduce a algunas notas garabateadas en un trozo de papel. Aun así, para tener capacidades de orador, hay que dominar ciertas competencias lingüísticas que se construyeron gracias al aprendizaje de la escritura. Aun cuando, en un momento dado, un individuo puede prescindir de la ayuda externa y material de la escritura, se

1. La traducción del francés de este texto ha sido realizada por Karina V. Satriano, alumna de la Residencia en Traducción, Departamento de Francés del IES en Lenguas Vivas “Juan R. Fernández”, con la supervisión de la tutora de Residencia, Prof. Patricia Willson, en el marco del convenio que dicha institución tiene suscrito con la UBA.

puede pensar que sus propias capacidades mentales y lingüísticas se han estructurado mediante diferentes herramientas de la cultura escrita.

En la investigación que se presenta aquí, nos hemos interesado en el desarrollo de las capacidades de escritura de los alumnos. Lo hemos abordado a partir de la utilización del borrador, considerado como un "instrumento psicológico". El concepto de instrumento psicológico permite reconsiderar los problemas de desarrollo. Se trata, en efecto, de pensar en el desarrollo de las capacidades de escritura, no como simple génesis de las estructuras mentales o de las representaciones internas, sino como construcción y reorganización de las capacidades internas a partir de una herramienta externa: el borrador. Según Vygotski (1979), las capacidades mentales superiores de los individuos están mediatizadas por instrumentos psicológicos. El desarrollo de las funciones mentales, ya sea la memoria, la atención o el pensamiento, no puede realizarse independientemente de los instrumentos culturales y sociales con los que cuenta una sociedad, elaborados históricamente y a disposición de las jóvenes generaciones. Dicho de otro modo, para Vygotski, comprender el funcionamiento mental de los individuos no es sólo querer penetrar en su interior, en sus cerebros, y ver cómo "todo funciona", sino que es también tomar en cuenta los instrumentos sociales que están a su disposición y gracias a los cuales pueden desarrollar sus capacidades internas. Las capacidades de memorización de un hombre de negocios no se reducen sólo a lo que pasa en su cabeza, sino a la manera como administra sus actividades con la ayuda de una agenda, herramienta de escritura mediante la cual las actividades de memorización aumentan considerablemente y se vuelven más complejas. Como lo señaló Goody en *The Domestication of the Savage Mind*, el funcionamiento cognitivo, la manera de pensar en el mundo se encuentran, en determinado momento, transformados por las prácticas de escritura. La memoria se reorganiza, aparecen nuevas formas de clasificación, el pensamiento científico, racional se instala. Vygotski señala también que para el niño "pensar es recordar", mientras que para el adolescente y el adulto "recordar es pensar". Con esto quiere decir que, en el adulto, la función de memorización se transforma por el dominio de nuevos instrumentos, como las ayudas mnemotécnicas, las listas, toda clase de cuadros.

Se consideran generalmente los sistemas de signos como representaciones de la realidad: la palabra representa el objeto, la persona; pero se pueden concebir también los signos como medios, como modos de pensar en la realidad. Una vez que el mundo se organiza en listas, en cuadros, la realidad se nos aparece con nuevas perspectivas: nos planteamos la pregunta sobre si el tomate es una legumbre o un fruto, pregunta que hasta el momento no era pertinente. Las lis-

tas, en una cultura escrita, se organizan alrededor de principios semánticos; la organización en forma de lista permite clasificar, construir nuevas generalizaciones, crear nuevas significaciones, organizar el mundo en nuevas categorías semánticas; todo este trabajo escriturario de organización en listas, en cuadros, en estructuras arborescentes, dio forma al pensamiento conceptual. Por lo que se puede decir que el concepto es sólo el producto de determinada forma de reproducción gráfica del mundo, una manera de concebir la realidad, de construirla con la ayuda de medios semióticos proporcionados por una cultura escrita. Pero también podemos preguntarnos si esta forma de pensamiento, que aparece hoy en día como una forma acabada del pensamiento adulto o de la madurez de una sociedad, no es sólo una etapa intermedia en la historia de las civilizaciones humanas. En efecto, podemos imaginar que, a largo plazo, el uso de nuevas tecnologías va a permitir la construcción de nuevas significaciones, de nuevos modos de pensar en el mundo. Pero esta visión futurista e hipotética de las cosas nos aleja de nuestras actuales preocupaciones sobre el borrador.

En la escuela primaria, la significación, la necesidad de un borrador no es adquirida de entrada por los escolares. Podemos incluso decir que, al comienzo del aprendizaje de la escritura, el alumno se precipita en su texto, como lo haría oralmente. Por el contrario, la actitud del escritor² experto se caracteriza por una disminución de la producción lingüística. La producción escrita se desarrolla en un tiempo y a un ritmo que no son los de la oralidad. Es el de la espera, de la vuelta sobre lo ya dicho, de la revisión, de la transformación; es el primer bosquejo, que abre la posibilidad de otros varios bosquejos antes del texto definitivo. Pues, en primer lugar, esta es la actitud que el docente quiere instaurar en el alumno: evitar que se precipite en el texto, llevarlo a retomar, revisar, corregir, planificar. Así, el docente crea la necesidad del borrador, el lugar de un espacio intermedio antes del producto final. Para el investigador, el borrador constituye el rastro de lo que el alumno construyó durante la producción escrita. Por ello, el borrador no es concebido como un espejo de lo que pasa "en la cabeza de los alumnos", sino, al contrario, como una herramienta que los alumnos pueden utilizar para construir lo que tienen en la cabeza, para dominar y controlar el proceso mismo de escritura. Planteamos la hipótesis de que, al examinar los borradores de los alumnos, vamos a poder obtener informaciones acerca de la manera como estos administran, construyen, controlan, evalúan sus propias pro-

2. Se utiliza la palabra "escritor" con referencia a la persona que escribe y no al profesional (N. de la T.).

ducciones verbales. Plantéamos, pues, la hipótesis de que el borrador no es la simple proyección gráfica de algo que ya está allí, "listo en la cabeza", sino que participa, desde el exterior, en la construcción de la arquitectura mental del escritor. Nuestra unidad de análisis no se reduce sólo a las capacidades internas, sino que abarca también los instrumentos que permiten el funcionamiento mental y las operaciones implicadas en el proceso de escritura.

Metodología

Población

Hemos trabajado con tres categorías de alumnos: de 10-11 años (clase de *CM2*),³ de 13-14 años (clase de *quatrième*),⁴ de 16-17 años (alumnos de *seconde*)⁵ y estudiantes universitarios del segundo año de la carrera de psicología.

Tarea de producciones escritas

Treinta alumnos de cada nivel debieron producir dos tipos de textos: (a) después de la proyección de un documental en el que se describe la evolución del hombre prehistórico, un texto informativo que ilustre a un lector potencial sobre el contenido de ese documental; (b) una producción argumentativa para un diario escolar, en la que se pide a los alumnos que redacten un artículo sobre la utilidad de la televisión para los niños.

Todas las sesiones de producción se desarrollaron en dos tiempos: primero se distribuye a los alumnos una hoja de borrador y se les pide que preparen el texto. Cuando consideran que han terminado, se les da una hoja para escribir el texto definitivo. Al final de cada sesión se recogen los borradores y los textos finales.

3. Se conserva la denominación de la escolaridad francesa correspondiente al ciclo que abarca desde los 6 hasta los 11 años (N. de la T.).

4. Se conserva la denominación de la escolaridad francesa correspondiente al tercer año del *collège* (primer ciclo del nivel secundario), que abarca desde los 12 hasta los 15 años (N. de la T.).

5. Se conserva la denominación de la escolaridad francesa correspondiente al primer año del *lycée* (segundo ciclo del nivel secundario), que abarca desde los 16 hasta los 18 años (N. de la T.).

Los diferentes tipos de borradores

El conjunto de los borradores así reunidos nos llevó a observar dos grandes tendencias en la utilización del borrador: el borrador lineal y el borrador instrumental.

El borrador lineal: es aquél que presenta pocas diferencias con el texto final; está completamente redactado y puede ser objeto, eventualmente, de algunas revisiones y reescrituras, pero siempre muy locales.

El borrador instrumental: es aquél que presenta estructuras escritas que rompen con el aspecto lineal del escrito de comunicación. Ya no se encuentran frases, sino palabras y grupos de palabras; hace un uso bidimensional del espacio gráfico, se organiza en forma de listas y cuadros, emplea herramientas gráficas que ya no son palabras, sino flechas, números y otros símbolos.

Ejemplo de borrador lineal del texto informativo

El documental presenta la evolución del hombre, desde sus orígenes hasta nuestros días, y describe las principales etapas que dieron origen al hombre moderno.

La aparición del hombre se remonta a alrededor de 3M de años en el continente africano. Se lo diferencia de los otros mamíferos, porque no se desplaza con la ayuda de sus cuatro miembros.

Alrededor de 1,5 M de años después, el hombre aprende a utilizar la piedra para fabricar, cazar y vivir. Sólo después de un millón de años, domesticará el fuego, fuente de vida, medio de defensa.

Hace aproximadamente 100000 años, el hombre adquiere una nueva noción, la de la creencia y el respeto por la muerte. Así, comienza a enterrar a los muertos.

Hace 30000 años aproximadamente, el hombre de Cro-Magnon percibe la belleza de las cosas y de los seres, y comienza a representarla.

Ejemplo de borrador instrumental del texto informativo

3 millones de años

- aparición de los I^{os} hombres
- sin herramientas
- viven en África

500 000 años

- aparici^o de herramientas más tecnificadas
- aparici^o del fuego que sirve para repeler a los animales
- los hombres se desplazan hacia el Norte

5000 años

- utilización del fuego
- aparici^o del pensamiento religioso
- hace frío en el Norte

3000 años

- aparición del pensamiento artístico
 - dibujo en las paredes de las grutas
-

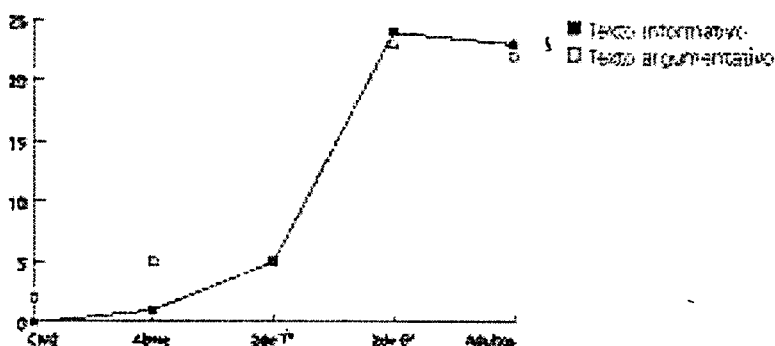
Las funciones de los dos borradores no son las mismas, no actúan en el mismo nivel del proceso de escritura. El borrador lineal permite mejorar la comunicación actuando en las operaciones que llevan a la linealidad. En el borrador instrumental, en cambio, no hay una inmediata intención de comunicarse con un lector potencial, sino una necesidad de comunicarse con uno mismo. Por tal motivo, se observan estructuras de lenguaje escrito “para uno” (Alcorta, 1996). Para comunicarse con uno mismo, no se necesita escribir todo; uno se puede comprender con la ayuda de algunas palabras. La transición hacia el texto final exige, en cambio, una transformación de las informaciones anotadas en el borrador, en un lenguaje desarrollado que respete las convenciones lingüísticas del escrito de comunicación. La función del borrador instrumental consiste en construir, controlar y planificar; se ubica en un nivel de mediatización en el origen del proceso, antes de las operaciones de redacción propiamente dichas. El uso de un borrador instrumental constituye una herramienta de autocontrol que el escritor realiza para sí mismo. Si para los alumnos más jóvenes el control de la producción es asegurado por el docente que evalúa, corrige, comenta el borrador, para los alumnos del *lycée*⁶ y de la universidad, ese control puede ejercerse de manera autónoma mediante herramientas como los borradores instrumentales.

6. Se conserva la denominación de la escolaridad francesa correspondiente al segundo ciclo del nivel secundario, que abarca desde los 16 hasta los 18 años (N. de la T.).

Del borrador lineal al borrador instrumental

En la siguiente figura, se puede ver la evolución de la utilización de los borradores instrumentales según el grado de escolarización y el tipo de textos.

Figura 1. Evolución de la utilización de un borrador instrumental según el grado de escolarización.



De estos resultados se pueden sacar varias conclusiones:

1. El uso de “borradores instrumentales” aumenta con el nivel escolar. Se observa que la evolución en la utilización de los borradores tiende hacia un uso cada vez más importante de borradores instrumentales y una disminución en la utilización de los borradores lineales, a medida que aumenta el grado de dominio de la escritura.
2. Como se puede ver en la figura 1, esta evolución experimenta un cambio muy importante en los alumnos de *seconde* general, sea cual fuere el tipo de texto que deban producir.
3. Si analizamos ahora esta evolución, teniendo en cuenta la naturaleza del texto por producir, advertimos que la principal tendencia de la evolución no guarda relación con el factor “tipo de texto”. Sea cual fuere la naturaleza del texto que ha de producirse, se observa un cambio importante entre la práctica del borrador de las categorías jóvenes y la de las categorías expertas. A lo sumo, se puede

decir que este cambio está ligeramente atenuado por la producción informativa, debido a que aumenta la cantidad de borradores instrumentales utilizados por los jóvenes escritores.

La naturaleza del texto por producir causa sobre todo un efecto en las categorías jóvenes. La producción informativa acentúa las diferencias entre los alumnos de *CM2* y de *quatrième*. En efecto, cuando se observa la curva de la producción argumentativa, se advierte que progresa mucho menos rápido que la de la producción informativa en las categorías menos expertas. Por lo que la producción argumentativa tiene como efecto nivelar las diferencias observadas entre esas categorías.

En lo que respecta a la categoría "experta" (*seconde* y Adultos), se puede observar un acercamiento de las dos curvas: no hay diferencias notables; la naturaleza de la tarea ya no tiene influencia en el uso de un borrador instrumental; todo sucede como si las prácticas de borradores se hubieran, en cierto modo, estabilizado.

El efecto "borrador"

Después de este análisis cuantitativo, consideremos cómo funciona "el efecto borrador" en la producción informativa. En los más jóvenes, el borrador lineal presenta pocas diferencias con el texto final: ya está redactado en forma de frases desarrolladas. Los escritores jóvenes escriben de manera lineal, utilizando la sintaxis del lenguaje escrito de comunicación. Por lo que planifican, recuperan las informaciones memorizadas y redactan simultáneamente. Estas operaciones se basan únicamente en representaciones internas. Al observar a estos jóvenes escritores y al analizar sus textos finales, se puede advertir que el trabajo principal de producción consiste en recordar las informaciones contenidas en el documental y escribir a medida que recuperan esas informaciones. Por este motivo, sus textos siguen paso a paso el desarrollo de los acontecimientos del documental, sin que se observe una ruptura entre el contenido de la filmación y el contenido del texto, lo que explica la ausencia de macroplanificación en la totalidad de los textos. A partir de *seconde*, el borrador instrumental presenta nuevas formas escritas: listas, cuadros, palabras aisladas, signos gráficos como flechas, guiones, números, etc. Si se quiere comprender la función de este tipo de borrador, hay que considerar estas nuevas formas escritas como representaciones gráficas externas, que sirven sin embargo de apoyo a la gestión interna del texto. La

lista es una herramienta particularmente adaptada a dos funciones: la memorización y la planificación. Al realizar así los borradores, los escritores administran los textos en dos niveles: primero planifican, organizan, jerarquizan las informaciones para luego redactarlas, es decir, pasarlas a la linealidad en el texto final. La gestión escrita se vuelve una gestión distribuida entre representaciones internas y externas, lo que transforma la naturaleza del proceso de escritura: el lenguaje escrito se desdobra y se transforma en su propia herramienta.

Conclusión

El desarrollo de las capacidades de escritura no presenta un carácter lineal. Hemos podido observar en esta investigación grados de reestructuración, como el que corresponde al final del *collège*⁷, que sorprende por su amplitud. Hasta aquí, se puede también advertir un desarrollo diferenciado, sobre todo en función de la naturaleza del texto por producir. Pero los resultados obtenidos muestran que, en el *lycée* y la universidad, la naturaleza del texto deja de tener efecto, debido a una transformación más profunda de las capacidades de escritura. Esta reorganización de las competencias está acompañada por un control más importante de parte del alumno de su propia producción escrita, pero también por un desplazamiento del nivel sobre el que se ejerce ese control. Se puede concebir esta reestructuración de las capacidades de escritura como un dominio segundo del proceso de escritura, en el cual el escritor puede intervenir no sólo en el producto final, sino también en el proceso mismo de escritura. El escrito se desdobra y se transforma en su propio instrumento: es lo que nos hace decir que la actividad de escritura se vuelve utilitaria. El borrador instrumental, debido a la instalación de nuevas formas de escritura, permite controlar, planificar y organizar el escrito final. El texto escrito reestructura, reorganiza lo escrito, así como puede reorganizar y reestructurar otras funciones como la memoria o el lenguaje oral. Lo escrito se vuelve un texto retrabajado por la escritura; se observa entonces una transformación gráfica del proceso de escritura, que resulta ser, por lo general, el comportamiento de los verdaderos escritores. Estas herramientas de escritura, los borradores instrumentales, permiten al escritor controlar, dominar su propio proceso de escritura y entrar así en las complejas formas de la cultura escrita, en lo que se podría llamar "un dominio segundo de la escritura".

7. Se conserva la denominación de la escolaridad francesa correspondiente al primer ciclo del nivel secundario, que abarca desde los 12 hasta los 15 años (N. de la T.).

Numerosos investigadores en psicología cognitiva diferencian a los escritores expertos de los escritores principiantes, a partir de sus formas de gestión del texto. Durante el proceso, los expertos funcionarían en dos niveles: un nivel conceptual, no lingüístico, y un nivel redaccional, lingüístico. En el primero, las informaciones están jerarquizadas y deben ser luego ubicadas linealmente para pasar al estado de lenguaje escrito. La ausencia de un nivel conceptual jerarquizado en los más jóvenes hace sus producciones más lineales, con una gestión punto por punto (Boscolo, Espéret y Fayol, 1991; Schneuwly y Dolz, 1987). Los expertos producen más bien según el modo de la transformación de los conocimientos (Bereiter y Scardamalia, 1987), lo que les permite planificar globalmente el texto. Como se ha visto, los borradores instrumentales de los alumnos del *lycée* y de la universidad ya no son redactados de manera lineal, sino en forma de listas, cuadros, en los cuales las informaciones se ordenan, jerarquizan en función del objetivo perseguido. Se puede entonces pensar que el borrador funciona, en determinado momento, como un instrumento que permite pasar de un modo de gestión escrita lineal, en el que las informaciones son recuperadas a medida que son redactadas, a un trabajo de reorganización de esas informaciones gracias al uso de escritos tabulares que permiten estructurar y planificar el futuro texto. Las representaciones internas de los escritores funcionan aún sobre la base de representaciones gráficas externas, listas, cuadros de toda clase, que les dan la posibilidad de una gestión jerárquica de las informaciones que han de producirse. Pero, al mismo tiempo que interactúan con estas herramientas gráficas, las representaciones internas de los escritores se reestructuran, se reorganizan a tal punto que, en determinado momento, pueden funcionar de manera autónoma e interna. Por lo que, en cierto nivel de desarrollo de las capacidades de escritura, se pueden observar, en los escritores expertos, algunos modos de gestión jerarquizada de las informaciones. Pero lo que aparece como un nivel conceptual no lingüístico, debe ser considerado como un nivel conceptual trabajado, construido y reorganizado a partir de herramientas lingüísticas externas.

El hecho de integrar, en el proceso de desarrollo, los instrumentos utilizados por los individuos, conduce a una visión menos internalista del desarrollo cognitivo. Lejos de negar la importancia del trabajo interno, esta clase de acercamiento intenta poner en evidencia el carácter interactivo de la cognición humana.

Desde un punto de vista didáctico, los resultados de esta investigación nos conducen a replantearnos el lugar del borrador en la escuela primaria. Muy frecuentemente, los docentes exigen que el borrador se transforme, gracias a diferentes operaciones de reescritura, en un producto cercano al texto final, que el

alumno sólo tiene que reproducir o pasar en limpio. Esta actitud tiene como efecto borrar la especificidad funcional del borrador, que no es la del texto final. Todas estas consideraciones sobre la necesidad del borrador durante el aprendizaje de la escritura podrían extenderse, de manera más amplia, a todas las situaciones de aprendizaje. La escuela sobrevalora los productos finales, en perjuicio de espacios de construcción, privados e intermedios, que, como el borrador, podrían ofrecer al alumno la posibilidad de fabricarse sus propias herramientas de pensamiento.

Referencias bibliográficas

- Alcorta, M. (1996): "The role of rough drafts in written text production: the transition from a 'self-directed' text, to a text 'geared to others' ", en G. Rijlaarsdam, H. van den Berg y M. Couzin (eds.), *Theories, Models and Methodology in writing Research*, Amsterdam, Amsterdam University Press.
- (1997): *Pratiques de brouillons et activités d'écritures. Le rôle d'un instrument psychologique dans le développement des capacités d'écrit des élèves*, tesis de psicología, Universidad de Burdeos 2.
- (1998): "Une approche vygotkienne du développement des capacités d'écrit", en *Piaget-Vygotski et l'école. Perspectives piagétienne et vygotkienne*, Burdeos, Presses Universitaires de Bordeaux.
- (en prensa): *Le brouillon, un outil pour l'écriture: approche ontogénétique*, Berna, Peter Lang.
- Bereiter, C. y M. Scardarmalia (1987): *The psychology of written composition*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.
- Boscolo, P., E. Espéret, y M. Fayol (1991): "Writing", *European Journal of Psychology of Education*, vol. VI, n° 2, pp. 97-98.
- Burtis, P. J. (1983): "The development of planning in writing", en B. M. Kroll y G. Wells (eds.), *Explorations in the development of writing*, John Wiley & Sons.
- Fayol, M. (1991): "From sentence production to text production: investigating fundamental processes", *European Journal of Psychology of Education*, 6, pp. 99-117.
- (1996): "Apprendre à produire des textes, Tentative d'intégration des apports de la psychologie cognitive et de la psycholinguistique textuelle: la production de récits", en *Vers une didactique de l'écriture*, París, Bruselas, INRP.
- Ferreiro, E. (1988): *Lire-Écrire à l'école: comment s'y apprennent-ils?*, Lyon: CRDP.
- Ferreiro, E. y A. Teberosky (1970): *Los sistemas de escritura en el pensamiento del niño*, México: Siglo XXI.

Martine Alcorta

- Fijalkow, J. (1986): *L'entrée dans l'écrit*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.
- Goody, J. (1977): *The Domestication of the Savage Mind*, Cambridge, Press Syndicate of the University of Cambridge.
- (1987): *The Interface Between the Written and the Oral*, Nueva York, Cambridge University Press.
- Hayes, J. R. y L. S. Flower (1980): "Identifying the organization of writing processes", en L. W. Gregg y E. R. Steinberg (eds.), *Cognitive processes in writing*, Hillsdale, Erlbaum.
- Kellog, R. T. (1987): "Writing performance: effects of cognitive strategies", *Written communication*, vol. 4, nº 3, pp. 269-298.
- (1990): "Effectiveness of prewriting strategies as a function of task demands", *American Journal of Psychology*, 103, pp. 327-341.
- Luria, A. (1987): "Materiales sobre la génesis de la escritura en el niño" [1929], en *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*, Moscú, Progreso.
- Schneuwly, B. (1996): "Contradiction et développement, Vygotski et la pédologie", en M. Brossard, C. Moro y B. Schneuwly (eds.), *Outils et signes. Perspectives actuelles de la théorie vygotkienne*, Berna, Peter Lang.
- Schneuwly, B. y J. Dolz (1987): "La planification langagière chez l'enfant", *Revue Suisse de Psychologie*, 46, pp. 55-64.
- Sommers, N. I. (1980): "Revision strategies of student writers and experienced adult writers", *College Composition and Communication*, 31, pp. 378-388.
- Vygotski, L. S. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* [1930], Barcelona, Crítica.
- (1995a): *Pensamiento y lenguaje*, Barcelona, Paidós Ibérica.
- (1995b): "La prehistoria del lenguaje escrito" [1931], en *Obras escogidas*, t. 3, Madrid, Visor.