



Investigaciones sobre Lectura

E-ISSN: 2340-8685

isl@compresionlectora.es

Asociación Española de Comprensión

Lectora

España

Selfa Sastre, Moisés; Villanueva Roa, Juan de Dios
La enseñanza de la lectura y la escritura hoy Entrevista a Ana Teberosky Coronado
Investigaciones sobre Lectura, núm. 4, 2015, pp. 125-135
Asociación Española de Comprensión Lectora
Málaga, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=446243922008>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

La enseñanza de la lectura y la escritura hoy

Entrevista a Ana Teberosky Coronado

Por Moisés Selfa Sastre y Juan de Dios Villanueva Roa

Ana Teberosky Coronado es miembro del OED y Profesora Catedrática del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Psicología de la Universitat de Barcelona. Sus intereses de investigación giran en torno a la interacción entre la oralidad y la escritura, el aprendizaje del lenguaje escrito y el desarrollo metalingüístico. Entre sus



publicaciones podemos destacar títulos imprescindibles como Domínguez Ramírez, P.; Nasini, S.; Teberosky, A. (2013). Juegos de lenguaje y aprendizaje del lenguaje escrito. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 501-516; Sepúlveda, A. y Teberosky, A. (2011). El lenguaje en primer plano en la literatura infantil para la enseñanza y el aprendizaje inicial del lenguaje escrito. *Cultura y Educación*, 23(1), 23-42; *Contextos de alfabetización inicial* (2003), obra publicada junto a Marta Soler; *Contextos de alfabetización en el aula* (2003), junto a Núria Ribera; *Alfabetización y tecnología de la información y la comunicación [TIC]* (2003); *La iniciación en el mundo de lo escrito* (2001) y *La entrada en lo escrito* (2000); *Proposta constructivista per aprendre a llegar i a escriure*, con la colaboración de Teresa Colomer (2001). Además ha desarrollado páginas web para la formación de profesores y de la familia en relación al desarrollo del lenguaje (www.aprendretexts.com, en catalán; www.linguagem.labedu.org.br en castellano y portugués) y actualmente está desarrollando una página web de lectura digital.

A pesar de ser la lectoescritura una práctica indispensable para que una persona se precie de ser considerada como alfabetizada, esta se imparte, en muchas ocasiones, como algo que debe ser enseñado metódicamente. Su aprendizaje supone el desarrollo de una serie de habilidades específicas, ignorando la percepción que de ella tienen los niños antes de ser escolarizados.

1. *¿Cuáles son los retos actuales en el proceso de alfabetización de una persona?*
2. *En este sentido, en una sociedad alfabetizada digitalmente, ¿qué significan para usted en la actualidad los verbos leer y escribir? ¿Tienen alguna connotación significativa especial respecto a una o dos décadas anteriores?*

Voy a contestar a estas dos preguntas conjuntamente porque creo que la segunda responde a lo que se espera de mí para la primera: se espera que responda que el reto actual de la alfabetización reside en lo digital. Pues, no es esa mi respuesta. Aunque los avances digitales son importantísimos y es difícil imaginarnos actualmente sin estos recursos, aunque para estar informados y para comunicarnos necesitamos de lo digital, la producción de la información y la comunicación sigue dependiendo de las relaciones entre personas y las coordinaciones de acciones están en las personas y en el uso que ellas hacen y no en sus productos. Esta idea del énfasis puesto en las relaciones y en el uso no es nueva: muchos autores insisten en ella cuando hablan del lenguaje, cuando hablan de los objetos culturales en general. Por ejemplo, hace un par de décadas Humberto Maturana (1992; neurobiólogo chileno) en relación al lenguaje decía que a pesar de necesitar el cerebro para estar en el lenguaje, el fenómeno del lenguaje no tiene lugar en la cabeza, ni consiste en un conjunto de reglas, sino que tiene lugar en el espacio de relaciones humanas. A la relación le llamaba “lenguajear”, lo que da lugar a varios productos, o el lenguaje, que éstos sí pueden estar en los diccionarios, las gramáticas, los libros.

El énfasis en el uso para el lenguaje escrito se puede inscribir en el hecho de que sea un objeto cultural. Michael Tomasello (1999, lingüista y psicólogo estadounidense) define los objetos culturales por sus propiedades. Sostiene que comparten propiedades con otro tipo de objetos, como los objetos naturales y los artefactos. Son materiales como los objetos naturales, pero se diferencian de los naturales, como la roca o el conejo, en que fueron creados intencionalmente por el ser humano para algún propósito, para cumplir una función, como los artefactos. Se parecen a los artefactos porque sirven para ampliar las habilidades humanas: el megáfono amplía la voz, las gafas amplían la vista, etc. Tomasello dice que tanto los niños como los primates pueden hacer uso de los objetos naturales y de los artefactos, a pesar de que solo los humanos son creadores de artefactos. Además de los objetos naturales y de los artefactos, están los artefactos simbólicos que son creados intencionalmente, al igual que los artefactos. Por ejemplo, el lenguaje es un objeto simbólico y cultural con la función de comunicación. ¿Cómo se aprenden los objetos culturales y simbólicos? La respuesta de Tomasello es la siguiente:

- No se pueden aprender *de las otras* personas, mirando como lo usan las otras personas,
- No se pueden aprender mirando para qué propósito fueron creados
- Solamente se pueden aprender *a través de las otras* personas. Es decir, por el uso comunicativo que otras personas hacen de este tipo de objetos. Así es cómo se aprenden para qué sirven y qué se puede hacer con ellos.

En la definición misma de “objeto cultural” está la interacción: se aprende a través del uso que hacen otras personas, en el caso de los textos escritos es a través de la conducta lectora.

Voy a citar también a Per Linell (2011; 2012, lingüista sueco) que sostiene que se puede interpretar el lenguaje de dos maneras: como formas abstractas organizadas en sistemas (fonología, sintaxis, semántica, etc.), o como acciones y procesos (o patrones de tales procesos) que forman parte de prácticas situadas. Las teorías principales desarrolladas dentro de la lingüística han dado prioridad a la primera perspectiva. Pero, en la actualidad se han invertido las prioridades. Actualmente se enfatiza en las interacciones y en las interdependencias del contexto, y se da prioridad a las acciones, procesos y prácticas. Esta postura implica claramente que el sistema de la lengua no tiene prioridad sobre el uso de la misma, ni en la explicación teórica ni en la explicación sobre el desarrollo del lenguaje. Es más, ni en el lenguaje oral, ni en el lenguaje escrito.

Esta visión de lenguajear, de objetos culturales y de las acciones y procesos me permite responder a lo que concebimos como *retos* profesionales de los profesores. Uno de esos retos es el comprender que se trata de lenguaje, que el lenguaje es un fenómeno cultural que está en las interacciones entre las personas, en el uso que hacen de él en sus intercambios comunicativos (el *lenguajeo* que decía Maturano). Está también en el intercambio con los objetos culturales (que sostiene Tomasello). En relación a ello, la tarea didáctica del profesor de lengua es difícil porque requiere varias competencias: requiere no solo conocer las reglas y convenciones del sistema (lo que figura en los diccionarios, las gramáticas), sino también tener una representación de cómo se usa y reflexionar sobre ello. Requiere además conocer lo que se aprende leyendo sobre el mundo (lo que está en las enciclopedias), así como conocer cómo usan y qué saben los niños del lenguaje o su competencia lingüística y cognitiva (de las que es dependiente e interdependiente el aprendizaje de lo escrito) y usar el lenguaje como medio de comunicación para la enseñanza (o competencia pragmática).

3. ¿Existe una preparación adecuada específica para el trabajo y la didáctica de la lectoescritura?

La respuesta depende de lo que se entienda por “alfabetización “. Cuando hablamos de alfabetización, de aprendizaje de la lectura y la escritura o incluso de lectoescritura (composición de palabras que suelo evitar para no dar la idea de que se trata de un proceso único, homogéneo y simultáneo), tenemos que recordar que nos referimos al proceso de aprender lenguaje escrito. Y ello implica una discusión sobre la naturaleza del proceso y sobre la relación entre lo escrito y lo oral. Es bastante frecuente que se refiera a este proceso inicial como *codificación* o aprendizaje del *código*. Pero, ¿qué quieren decir “codificación” o “código”? Quieren decir que se interpreta el lenguaje escrito como un código, es decir como un sistema de reglas de transcripción o de asignación de una representación a otra (de lo oral a la escritura que codifica lo oral).

En particular, como un sistema que codifica los fonemas de la lengua oral en las letras de lo escrito (proceso también es denominado de “correspondencia fono-gráfica”). Desde esta perspectiva, la preparación para el aprendizaje estará en relación con la idea de los “componentes” del código (que predomina mayoritariamente en la literatura de origen anglosajón). Por un lado, uno de esos componentes es el proceso denominado de “conciencia fonológica”, otro es el de “conocimiento de las letras” del alfabeto y sus reglas de correspondencia. Además de otras propiedades del sistema escrito (como puede ser la direccionalidad y posición de lo escrito en la página o en la pantalla).

Hace varias décadas nos opusimos con Emilia Ferreiro a esta visión del código (Ferreiro y Teberosky, 1979) diciendo que el aprendizaje de lo escrito no era equivalente al aprendizaje de un código, donde las unidades de ambos (lo oral y lo escrito) para el niño que aprende fueran consideradas como unidades previamente conceptualizadas, aprendidas y listas para su puesta en relación. Sosteníamos entonces y después (Ferreiro, 2002) que el tema de las unidades dentro de la visión de un sistema previo y dispuesto para su uso, incluía no sólo los fonemas, sino también las palabras, las frases o los textos. Nos acompañaban en esta discusión varios autores (Blanche-Benveniste, 1998; Béguélin, 2002; Linell, 2011; Olson, 1994; Port, 2006; 2011). A diferencia de esta perspectiva de los “componentes” más o menos aislados o aislables y dispuestos para su uso; sosteníamos que se trataba de un proceso constructivo y de conceptualización para el aprendiz.

Pero, ¿qué significa proceso constructivo y de conceptualización? Vamos a comenzar por el aspecto más simple. En el aprendizaje de lo escrito es necesario aprender los símbolos de lo escrito, es decir las letras. En este aprendizaje, ha contribuido mucho la base material ofrecida por la tecnología de ordenadores, tabletas y teléfonos móviles en sus teclados (Hutchins, 2005). Esa base material ofrece una oportunidad para pensar y aprender sobre el inventario de letras: en la actualidad los niños pequeños saben que existe un inventario (aunque no sepan que son 26 las letras), antes en cambio no tenían oportunidad de verlas todas juntas y se las enseñaban “letra por letra”. A pesar de que se trata de símbolos ya dados y contruidos culturalmente, los niños necesitan aprender que las variaciones de forma (mayúscula, minúscula) y de tipografía (cursiva, de imprenta) son irrelevantes respecto a la categoría de las letras (es decir, que a pesar de las diferencias entre “a, A, *a*” o entre “g, G, *g*”, tienen que ser tratadas como iguales en relación a las categorías de “A” o de “G”, etc.). Es decir, que a partir de las varias formas del inventario de letras tienen que “construir” los conceptos para identificar cada letra. Se trata de un aprendizaje que es favorecido por la frecuencia estadística con que los niños interactúan con los textos escritos.

¿Ocurre lo mismo desde el lado de los fonemas? De ninguna manera, dicen los lingüistas (Blanche-Benveniste, 2002; Linell, 2011), eso no es cierto para los sonidos del habla donde no hay ningún inventario fijo. Las letras son ejemplares de símbolos a pesar de sus variaciones, los sonidos del habla presentan un problema de percepción y

producción muy diferente a las letras. Por ejemplo, cambian con las regiones (dialectos), con las circunstancias de los hablantes, sus estados de ánimo y sus intenciones, cambian con las generaciones, etc.; se trata de pronunciaciones continuamente cambiantes. Tampoco tienen una forma invariante, aunque representamos con la misma letra “P” las producciones de “papá” y “campo”, físicamente no son sonidos iguales. No se da una correspondencia uno a uno entre el inventario de las 26 letras y los sonidos, de allí la invención ortográfica de combinaciones de letras y de dígrafos (*ch* en español, *ig*, *ix*, etc. en catalán, combinaciones de vocales en francés, etc.). Y, cuando queremos segmentar las emisiones en sonidos no nos encontramos con consonantes y vocales como podrían estar representados en lo escrito, sino con diversas unidades del tamaño de una sílaba, por ejemplo.

En resumen, la alfabetización inicial no puede ser tratada como el aprendizaje de un código. Entonces, desde esta perspectiva, ¿hay una preparación para el aprendizaje? Responderé en la siguiente pregunta.

4. Desde su punto de vista, ¿cree que existe en la actualidad alguna línea de investigación que predomine sobre otra en la enseñanza de la lectoescritura?

Existe una línea que relaciona la enseñanza con el aprendizaje y la literatura infantil: básicamente con la lectura en voz alta por parte de los adultos de libros de literatura infantil. Pero no es predominante, a pesar de que muchos autores concuerdan en que la lectura en voz alta es “la quinta esencia de los desarrollos letrados” y es una preparación para el aprendizaje de lo escrito (Pellegrini, 1996). Al relacionar la literatura con la lectura incorporamos la biblioteca en el aula, como dice Colomer (Teberosky y Colomer, 2001). Y también en el currículum, y para demostrarlo voy a presentar una lista de algunos de los libros que hemos trabajado (algunos están en castellano, otros en catalán, en portugués o en francés).

Estos cuentos se han usado en los primeros cursos y resultan adecuados por su estructura repetitiva.

Le livre de Petit ours, d'Anthony Browne. Coin Coin, de Frédéric Stehr. (Editorial Corimbo). L'Afrique de Zigomar, de Corentin. (Editorial Corimbo). ¡Que aproveche, señor Conejo! de Claude Boujon. La marieta, de Eric Carle. (Kalandraka). Et pit et pat à quatre pattes. Jeanne Ashbé. Pastel (Editorial Corimbo). Perdido! , d'Antonin Louchard. Albin Michel Jeunesse (Trad. El colibrí, SM). Superconejo, Blake, Stephanie. ¡Aaaah! ¡El dentista, no! Blake, Stephanie. ¡No quiero ir a la escuela! Blake, Stephanie. ¿Entonces? Crowther, Kitty

Las fábulas se trabajan por el esquema deductivo y aspectos de la moral de la historia.

Fábulas clásicas. Fábulas de Arnold Lobel, etc.

Los textos clásicos sirven para trabajar la estructura narrativa, en particular la “Gramática de la historia”.

El gato con botas, la Caperucita Roja, El soldadito de plomo, La Blanca Nieves, etc. El lobo que quería ser un cordero” Mario Ramos (entre otros).

Estos textos sirven para trabajar inicios y finales de la estructura narrativa.

Le roi est occupé, de Mario Ramos. (Trad. Corimbo). “Il était une fois... il était une fin”. Alain Serres et Daniel Maja. “Dos ratones y un queso” Claudia Rueda (Océano Travesía).

Con estos textos se trabaja adjunción y la sustitución de elementos.

L’aniversari de Senyor Guillamon. Anaïs Vaugelade. La talpeta que volia saber qui li havia fet això en el cap, de Werner Holzwarth. Xap!, de Corentin. (Corimbo, Chap!)

Este sirve para trabajar la alternancia entre narración y descripción.

El Grúfalo, de Julia Donaldson.

Estos textos son para trabajar la repetición de ida y vuelta.

“Corre corre, Carbasseta” Eva Mejuto & André Letria. “Quando Mame virou um monstro” Joanna Harrison (en portuguès). La caza del oso, de Rosen et Oxenbury.

Estos textos son para trabajar juegos del lenguaje (rimas, ritmo, relaciones semánticas, composición de palabras, lenguaje formulario, etc.).

El llibre dels sorolls, Bravi, Soledad. Crowther, Kitty ¡Scric scrac bibib blub! Tú grande y yo pequeño, Grégoire Solotareff, Contraris (varios). Cuentos en verso para niños perversos. Roald Dahl. Madrid, Altea, 1999. (Desde 8 años). El mundo del revés, Maria Elena Walsh. L’història fantàtica (VACABRA). Bestiolar de la Clara de M. Descot. Bonjour et merci. Les mots magiques pour être poli, de [Caroline Pellissier](#). Des mots magiques!, de André Rey.

5. ¿Cómo interpreta usted que puede potenciarse en la escuela actual la lectura y la escritura de textos académicos en niños y jóvenes?

Creo que es una posibilidad interesante, si bien todos los niños aprenden a hablar (si no tienen dificultades o trastornos específicos) y casi todos aprenden a leer y escribir (también en circunstancias adecuadas y si no tienen dificultades específicas), no todos llegan a ser igualmente competentes. Hay grandes diferencias entre los niños. Por ejemplo en el conocimiento básico del vocabulario, se ha visto que los niños y niñas difieren en varios miles de palabras cuando entran a la escuela. Un niño o niña de 5 años puede llegar a producir 5000 palabras. Pero esta no es la cuestión; la cuestión es: ¿cuántas palabras tiene que haber oído y comprendido en su contexto de crianza para llegar a esta cantidad? En efecto, el tema de las diferencias individuales está relacionado con aspectos culturales: el lenguaje que el adulto (padre, madre) ha usado con el niño

para que este aprenda. O dicho, en otros términos para entender cómo se llega a ser un hablante competente se debe pensar en términos de interacción entre los niños y niñas y los adultos (familia y profesores).

Desde el punto de vista social, la desigual competencia entre los niños tiene que ser interpretada en términos de “desigualdades culturales” y no solo desigualdades económicas. Esta interpretación nos muestra que lo social también está en lo individual, aunque sea difícil entender lo social individualizado (Lahire, 2012). Esto tiene mucho que ver con la lectura y escritura de textos académicos por varios motivos: desde la concepción de lo que implica aprender lenguaje y desde los motivos didácticos.

Desde el punto de vista de la concepción del aprender lenguaje, debemos tener en cuenta que con su aprendizaje se tiene acceso a un sistema simbólico de significados, a un recurso a través del cual la experiencia se convierte en conocimiento (Teberosky y Jarque, 2014). Gran parte de los significados culturales están en los textos escritos, por tanto para acceder a ellos es necesario leer para aprenderlos. Esta expresión de “leer para aprender” es imposible de pensar en sociedades puramente orales, y en las sociedades letradas ha cambiado nuestra manera de comunicar, pensar, memorizar y distribuir el conocimiento. Aunque desde la perspectiva didáctica, se suelen desdoblar en dos momentos los procesos de “aprender a leer” y “leer para aprender” así como postergar temporalmente la comprensión como posterior al aprendizaje de la lectura. La desigualdad en las competencias y las desigualdades culturales tienen que ver con este desdoblamiento temporal: algunos niños llegan a aprender a leer y a comprender lo que leen, otros solo a aprender leer. Si invertimos el orden y colocamos primero la comprensión, primero la importancia de qué leer cuando se aprende, posiblemente evitaríamos esta distorsión. Si colocamos primero los significados culturales con contenidos interesantes y atractivos para los niños, evitaríamos la creencia de que se trata de aprendizajes instrumentales libres de cualquier carga cultural. Atribuir igual disposición “natural” para los aprendizajes culturales es mantener esas diferencias.

6. *¿Qué papel tiene la literatura infantil para el desarrollo de la lectoescritura?*

Como ya he argumentado juega un importante papel, una puerta para entrar en el mundo de la cultura escrita, tanto en preescolar como durante la escolaridad primera. En esos momentos, cuando los niños no pueden leer de forma autónoma, la literatura infantil a través de la lectura en voz alta de los adultos constituye una vía para conocer textos antes de saber leer. La forma en que se lee en voz alta, el tipo de interacción con los niños, las maneras de hacer que participen y las adaptaciones de los adultos al nivel de competencias infantiles (concepto de responsividad), tanto como los textos escogidos son factores determinantes en el éxito de esta empresa de iniciación. La primera experiencia con la lectura puede comenzar en la familia o suceder por primera vez en la escuela. Cuando sucede en las familias, muchos niños llegan a parvulario habiendo participado en experiencias frecuentes de lectura de cuentos. Esas experiencias

familiares facilitan los aprendizajes escolares. Otros niños tienen que esperar a la escuela para participar en las lecturas y las experiencias letradas. Como vemos, desde el preescolar (y aún antes) comienzan las diferencias individuales (que son en parte diferencias sociales y culturales).

Las evidencias de investigaciones recientes sostienen que contribuye al desarrollo del lenguaje y de una alfabetización emergente. Por ejemplo, las lecturas realizadas por la familia han sido consideradas por varios investigadores como la actividad que promueve el aprendizaje del lenguaje en los años preescolares (Bus, van Ijzendoorn y Pellegrini, 1995; Galda, y Cullinan, 2000; Sénéchal, Thomas y Monker, 1995; entre otros). Desde el punto de vista del desarrollo del lenguaje, estas investigaciones ponen en relación la lectura de libros y el aprendizaje de vocabulario o la comprensión de la estructura del género. Por ejemplo, Cameron-Faulkner (2013) comparó las construcciones sintácticas de 20 libros infantiles con una muestra del habla dirigida a los niños. Los resultados del estudio demuestran que había diferencias respecto a las construcciones canónicas de SVO, a las construcciones complejas (transitivas, intransitivas, ditransitivas), a la frecuencia y tipo de discurso referido (discurso directo o indirecto) al uso de tiempos verbales, tipo y conectores, a las formas fijas, paquetes lexicales y secuencias formularias en lenguaje figurado y lenguaje letrado y a la prevalencia de las expresiones canónicas (es decir, los que presentan sujeto-verbo-objeto. Además hay diferencias en cuanto al vocabulario: a través de la frecuente denominación o etiquetado de las ilustraciones por parte de los padres, de los comentarios y las preguntas cuando se lee a los niños pequeños, estos aprenden palabras nuevas y comprenden los cuentos. Desde el punto de vista del aprendizaje de aspectos de la alfabetización emergente indican que hay una relación entre la participación en las situaciones de interacción que se organizan alrededor de la lectura, y que denominan eventos de lectura en voz alta, y el aprendizaje de conocimientos sobre lo impreso (función de los libros, dirección de la lectura, diferenciación entre ilustración y texto, identificación de letras, etc.), la comprensión del texto y el reconocimiento de palabras (Dickinson, 2001; Dickinson, McCabe y Anastasopoulos, 2002; Snow, Burns y Griffin, P.1998; entre otros).

En cuanto a qué leer a los niños, la respuesta de las investigaciones es textos de literatura infantil porque son “textos que enseñan a leer” (Meek, 1988; 2004). Es decir, son textos que a través de la ilustración y del formato introducen al niño en el tema, le dan significado y ayudan a la lectura. En particular, los libros tipo álbum contribuyen con un soporte de varios tipos de recursos semióticos: el lenguaje, los recursos de ilustración, la tipografía y la disposición en diferentes formatos. Este tipo de libros se dirige, además, a una audiencia dual: a los niños pero también a los adultos.

Referencias bibliográficas

- Béguélin, M.-J. (2002). Unidades de lengua y unidades de escritura. evolución y modalidades de la segmentación gráfica. En E. Ferreiro (Ed.), *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura* (pp. 31-52). Barcelona: Gedisa.
- Blanche-Benveniste, C. (1998). Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura. Barcelona: Gedisa.
- Blanche-Benveniste, C. (2002). La escritura irreductible a un “código”. En E. Ferreiro (Ed.), *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura* (pp. 15-30). Barcelona: Gedisa.
- Bus, A., van Ijzendoorn, M. y Pellegrini, A. (1995). Joint Book Reading Makes for Success in Learning to Read: A Meta-Analysis on Intergenerational Transmission of Literacy. *Review of Educational Research*, 65, 1-21.
- Cameron- Faulkner, T. (2013). *A cFirst Language*, 33, 268-279.
- Dickinson, D. K. (2001). Book reading in preschool classrooms: Is recommended practice common? En D. K. Dickinson y P. O. Tabors (Eds.). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and in school* (pp. 175–203). Baltimore: Brookes.
- Dickinson, D. K., McCabe, A. y Anastasopoulos, L. (2002). A Framework for Examining Book Reading in Early Childhood. En van Kleeck, A., Stahl, S. A. y Bauer, E. B. (Eds.). *On reading to children: Parents and Teachers*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (2002). Escritura y oralidad: unidades, niveles de análisis y conciencia metalingüística. En E. Ferreiro (Ed.), *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura* (pp. 151-172). Barcelona: Gedisa.
- Galda, L. y Cullinan, B. E. (2000). Reading Aloud from Culturally Diverse Literature. En D. S. Strickland & L. M. Morrow (Eds.). *Beginning Reading and Writing*

- (134- 142). New York: International Reading Association & Teachers College Columbia University.
- Hutchins, E. (2005). The material basis of conceptual blends. *Journal of Pragmatics*, 37, 1555-1577.
- Lahire, B. (2012). De la teoría del habitus a una sociología psicológica. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 14.
- Linell, P. (2011). Are Natural Languages Codes? PERILUS 2011, *Symposium on Language Acquisition and Language Evolution The Royal Swedish Academy of Sciences and Stockholm University*.
- Linell, P. (2012). On the Nature of Language: Formal Written-Language-Biased Linguistics vs. Dialogical Language Sciences. En Kravchenko, A.V. (ed.), *Cognitive Dynamics in Linguistic Interactions*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing. 107-124.
- Meek, M. (1988). *How texts teach what readers learn*. Stroud, UK: The Thimble Press.
- Meek, M. (2004). *En torno a la cultura escrita*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Maturana, H. (1992). *Emociones y lenguaje en Educación y Política*. Ediciones Pedagógicas Chilenas S.A. Santiago: Colección Hachette-Comunicación.
- Olson, D. (1994/1998). *El mundo sobre el papel*. Barcelona: Gedisa.
- Pelligrini, A.D., Perlmutter, J.C., Galda, L.y Brody, G.H. (1990). Joint reading between black Head Start children and their mothers. *Child Development*, 61, 443-453.
- Port, R. (2006). The graphical basis of phones and phonemes. En Munro, M. y Bohn, O-S. (eds.), *Second Language Speech Learning: The Role of Language Experience in Speech Perception and Production*. Amsterdam: John Benjamins. 349-365.
- Port, R. (2011). Phones and Phonemes are Conceptual Blends, Not Cognitive Letters. Ms. Indiana University: Department of Linguistics and Cognitive Science.
- Sénéchal, M., Thomas, E. y Monker, J-A. (1995). Individual Differences in 4 Year-Old Children's Acquisition of Vocabulary During Storybook Reading. *Journal of Educational Psychology*, 87, 2, 218-229.

- Snow. C., Burns, S. y Griffin, P., (Eds.). (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington DC: National Academy Press.
- Teberosky, A. y Colomer, T. (2001). *Proposta constructivista per aprendre a llegar i a escriure*. Barcelona: Vicens Vives.
- Teberosky, A. y Jarque, M. J. (2014). Interacción y continuidad entre la adquisición del lenguaje y el aprendizaje de la lectura y la escritura. *Ruta maestra*, 8, 21-26.
- Tomasello, M. (1999): The Cultural Ecology of Young Childrens' Interactions with Objects and Artifacts. En E. Winograd, R. Fivsh & W. Hirst (Eds.). *Ecological Approaches to Cognition* (pp. 153-170). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.