

**Escribir y reescribir, una posibilidad
para mejorar el aprendizaje: Reporte
de una experiencia con niños y niñas
P'urhépecha**

**Write and rewrite, a possibility to
improve learning: Report of experience
with P'urhépecha children**

Ana María Méndez Puga¹

Myriam Gabriela Zalapa Cárdenas²

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

Facultad de Psicología

México

¹ Doctora en Filosofía y Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (España). Contacto: mendezana22@gmail.com

² Licenciada en Psicología por la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México. Contacto: gacela_1607@hotmail.com

Resumen

La escritura reflexiva como estrategia metacognitiva posibilita tres procesos esenciales: planificación, redacción y revisión o evaluación; la utilización de tal herramienta convierte al sujeto en un constructor, reconstructor y transformador del conocimiento.

El propósito de esta investigación fue el de explorar cuáles son las posibilidades de la escritura reflexiva para aprender los contenidos educativos formales en los niños de la región p'urhépecha, para ello se diseñó una estrategia con la intención de facilitar el proceso de escritura reflexiva. Los participantes fueron 57 niños y niñas de la región p'urhépecha del estado de Michoacán, 22 de la comunidad de Sevina, 21 de la comunidad de Arantepacua y 11 del internado de Paracho.

Los resultados mostraron que los niños y niñas p'urhépecha sí pueden utilizar la escritura reflexiva como una herramienta para el aprendizaje de los contenidos del currículum, sólo que es preciso que el docente en la escuela primaria, desarrolle escenarios de aprendizaje para facilitar la apropiación de dicha herramienta y de esta manera propiciar la formación de sujetos con la capacidad de aprender, escribiendo no solo en la clase de p'urhépecha o de español, sino en todos los contenidos escolares.

Palabras clave: *educación básica, lectoescritura, escritura reflexiva, aprendizaje, metacognición.*

Abstract

Reflective writing, as a metacognitive strategy, enables three essential processes: planning, drafting and assessing. The usage of this tool turns the writer into a builder, rebuilder and knowledge transformer.

The aim of this research was to explore if reflective writing allows children from P'urhépecha Region to learn formal educational contents. In this study, a specific strategy was designed to ease the process of reflective writing and the participants were 57 children from three P'urhépecha communities in Michoacán: 22 from Sevina, 21 from Arantepacua y 11 from Paracho.

The results showed that P'urhépecha children can use reflective writing as a tool in order to learn the curriculum content. It requires elementary school teachers to develop learning scenarios to facilitate the usage of it and thus promote the formation of subjects which are able to learn, not only languages such as P'urhépecha or Spanish, but any school education content.

Keywords: *basic education, literacy, reflective writing, learning, metacognition.*

Introducción

Los sistemas externos de representación son instrumentos semióticos gracias a cuyas características de permanencia y reorganización cumplen con la función principal de “representar”, y constituyen herramientas poderosas para que eso que representan pueda ser comprendido por todos aquellos que comparten esa posibilidad de significar desde ese marco, tal es el caso de la lengua escrita y de las matemáticas. Su adquisición constituye una función social en la medida que permiten el proceso de aculturación del ser humano, y cumplen también una función individual ya que cuando los sujetos los van incorporando, se convierten en instrumentos potenciadores del funcionamiento cognitivo (Martí, 2000; Miras, 2000).

Ser partícipe de la sociedad de manera informada, requiere entonces poder acceder a esa información y comprenderla, lo cual implica ser usuario de esos instrumentos semióticos, de tal suerte que es posible aprender y apropiarse del mundo, al mismo tiempo que se logra ser más competente cognitivamente hablando. Y justo es la escritura, como sistema de representación, la que más posibilita ese proceso, de ahí que la sociedad, a través de la escuela centre sus actividades en lograr esa apropiación; la enseñanza del español (SEP, 1993), va a constituir entonces el centro de la escolarización.

No obstante su relevancia los logros son insuficientes, ya que de acuerdo con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2005), en el área de español, las escuelas indígenas de educación básica ocuparon el último lugar. El que niñas y niños cuya lengua materna no es el español sean evaluados en las mismas condiciones genera una condición de inequidad, además de las difíciles condiciones en las que se realiza su escolarización, en la mayoría de las comunidades indígenas. En particular, en las comunidades p'urhépecha, los niños y niñas tienen que hacer el doble esfuerzo de aprender una segunda lengua para poder interactuar con los libros de texto y apropiarse de los diferentes contenidos educativos en el área de español, y de todos los contenidos contemplados en las demás áreas curriculares. Esa situación lleva a implementar recursos para que los niños y niñas p'urhépechas logren apropiarse más efectivamente de los contenidos escolares; sin embargo, el afán por lograr aprender desde la segunda lengua dificulta que su lengua materna se valore y valide, como lengua de aprendizaje.

La escritura, gracias a su función cognitiva, conlleva todo un proceso reflexivo, lo que posibilita se convierta en un recurso que facilite el aprendizaje de los contenidos educativos en los niños y niñas, además, la escritura reflexiva posibilita, de acuerdo con Cassany (1989) la planeación, revisión y reescritura del texto.

Es a partir de lo anterior que se intentó responder la pregunta: ¿cuáles son las posibilidades de la escritura reflexiva para aprender los contenidos educativos formales en los niños y niñas p'urhépechas?, buscando con ello conocer de qué manera la escritura reflexiva proporciona a los niños y niñas de la región p'urhépecha, mayores posibilidades para aprender los contenidos del currículum.

Las posturas constructivistas del aprendizaje, como las sustentadas por Pozo (2002) y Martí (2003), consideran que el aprendizaje se logra facilitando las estrategias adecuadas que permitan al niño autorregular la tarea asignada por el docente, para que mediante este proceso de autorregulación logre todo un proceso metacognitivo reflejado en la transformación de las representaciones internas o el conocimiento mediante, la utilización de los sistemas de representación externos como la escritura. Lo anterior sólo se podría lograr mediante una interacción constante entre el sujeto que aprende y el docente en la que éste funja como una zona de desarrollo próximo, para que de esta manera el niño utilice los sistemas externos de representación como una estrategia que le permita aprender sobre el currículum o los contenidos educativos, al mismo tiempo que reflexiona sobre su escritura.

La escritura se define como un objeto de conocimiento con identidad propia, que facilita la representación de las ideas, conocimientos, sentimientos e información, asegurando, con la permanencia de lo escrito que otros o el propio autor pueda acceder a lo que se representó; lo cual le confiere la característica única de ser atemporal a diferencia del lenguaje oral, en tanto portador, no en cuanto al contenido que tiene una clara temporalidad y contexto. Esta condición de permanencia y consulta en diferentes momentos y lugares, le permite cumplir con tres funciones básicas e indispensables: la función de registro, comunicativa y epistémica.

Las dos primeras facilitan prácticas de apoyo a la memoria y de acceso y recuperación de información, así como de comunicación con otros. Se va construyendo en la medida en que niñas y niños aprenden a registrar la fecha, a tomar apuntes, a dejar recados; o al observar las facturas, notas de compra, periódicos y otros portadores de texto que permiten comunicarse o ayudar a la recordar u obtener algún dato.

La función reflexiva o epistémica de la escritura es una herramienta que potencia el aprendizaje, ya que consiste en un proceso de construcción y de elaboración de significados que tiene lugar gracias al proceso dialéctico, guiado por unos objetivos, que se generan entre el espacio-problema de contenido y el espacio-problema retórico. El primero de los espacios-problema hace referencia al “qué decir” y remite a los esquemas de

conocimiento que el escritor tiene sobre el t3pico o tema del cual desea escribir; y el segundo espacio-problema se refiere al "c3mo decirlo", a la intenci3n y los objetivos del escritor, para explicar, narrar, definir, demostrar, etc. (Mart3 y Pozo, 2000)

Gracias a la escritura reflexiva, en tanto estrategia que se modela en el aula, o fuera de ella, el escritor tiene la posibilidad tanto de aprender de lo que se escribe, en la medida que cuestiona su conocimiento previo y reflexiona sobre 3l, como de aprender a escribir, con base al tipo de redacci3n que deba realizar, dependiendo del g3nero discursivo o tipolog3a textual del que tenga como intenci3n escribir. Por lo tanto, el escribir de manera reflexiva conduce a aprender.

Por otro lado, los estudios que plantean la relevancia de la escritura y la lectura a trav3s del curr3culum (Tolchinsky y Sim3, 2001), sugieren que no es tan complicado que ni3as y ni3os lean y escriban textos que no sean copias o dictados, que les permitan expresarse y decir de su conocimiento en todas las asignaturas, no solo en espa3ol, al sostener que las actividades que proponen los profesores en ciencias o historia, y en las que se utilizan diferentes tipolog3as textuales, est3n vinculadas con el aprendizaje de contenidos y constituyen actos de escritura y lectura con mayor potencial en los que se reflexiona sobre el contenido, y por lo tanto, se da un proceso de aprendizaje sobre la idea, al mismo tiempo que se trabaja en la forma, lo que propicia tambi3n el aprender a leer.

El escribir en diferentes tipolog3as textuales activa y desarrolla las habilidades cognitivo -lingüísticas; en el caso específico del contexto escolar dominan los textos de escritura científica de carácter explicativo, es por ello que la actividad más importante en la ciencia escolar es la de explicar, ya que de acuerdo con Wartofskky citado en Jorba et, al (2000) cuando los alumnos logran explicar cierto fenómeno se puede estar seguro que lo comprendieron, pues explicar un tema o fenómeno determinado es haber llegado a entenderlo, de tal manera que el alumno demuestra ser capaz de hacer que otro lo entienda, y esto es precisamente uno de los objetivos de la escritura reflexiva.

El tipo de texto explicativo tiene ciertas características que demandan de habilidades cognitivo-lingüísticas diferentes, y de acuerdo con Jorba et al (2000), el que los alumnos aprendan eficazmente un modelo textual dependerá de la medida en que 3ste sea aplicado en diferentes áreas curriculares, es por ello que en esta investigaci3n se eligió trabajar con la definici3n en el 3rea curricular de matemáticas y con la narrativa en el caso de historia, pues ambos son tipos textuales de carácter explicativo que requieren de habilidades cognitivo-lingüísticas diferentes para poder

estructurarse.

Se ha insistido en la relevancia del profesor como modelo de lector y escritor, no obstante en estudios anteriores (Méndez-Puga y Medina-Murguía 2007; Arias y Mendoza), se había señalado la dificultad de los profesores para asumirse como modelos de escritor, para revisar sus propios textos y para reescribirlos, y de igual modo, la dificultad para propiciar estas actividades en niños y niñas. Esta dificultad que deriva de su propio proceso de alfabetización y de la falta de estrategias para realizar estas actividades.

Método

La presente investigación se realizó a partir de un diseño pre-experimental, a manera de preprueba-posprueba con un solo grupo; el alcance es exploratorio puesto que fue un primer acercamiento con la problemática de investigación y el enfoque paradigmático recae en la perspectiva constructivista. Se llevó a cabo en tres escuelas primarias de la Meseta P'urhépecha ubicadas en las comunidades de: Sevina, Arantepacua y Paracho.

Los participantes fueron 57 niñas y niños p'urhépecha: 22 de la escuela "Vasco de Quiroga" de Arantepacua; 21 de la escuela "Benito Juárez" ubicada en Sevina y 11 alumnos de la primaria del internado Centro de Integración Social (CIS) de Paracho, provenientes de diferentes comunidades de la misma región (San Isidro, Comachuen, La Zarzamora, etc.). No se hicieron comparaciones entre los niños, únicamente se eligieron casos representativos para ver el antes y después, de la intervención. En el caso del internado y de Arantepacua, todos los niños y niñas eran bilingües, y en Sevina, monolingües en español, aunque todas las escuelas pertenecían al sistema de educación indígena, por lo que la perspectiva de la que parten es la educación bilingüe intercultural. Es importante mencionar que se trabajó en español, dado que la competencia en escritura p'urhépecha se trabaja muy poco en el aula.

Las técnicas e instrumentos utilizados fueron: Una guía para realizar observación participante y el diseño/aplicación de una estrategia para facilitar la escritura reflexiva, misma que consistió en la escritura de un texto con contenidos matemáticas y otro de historia, y a partir de éstos se puso en práctica el proceso, que implicó escritura, lectura, revisión, reescritura, acceso a nueva información y reescritura final.

Se eligió trabajar con las materias de historia y matemáticas para cumplir con el principal e innovador objetivo de trabajar con la lengua escrita desde las diferentes áreas del currículo educativo y no solamente desde su área curricular específica, que es la materia de español, pues tal como lo sostienen Pozo (2000) y Jorba et, al (2000), se puede aprender más sobre el lenguaje escrito y los contenidos escolares, leyendo y escribiendo diferentes tipos de textos, que solo al enfocar el trabajo con la lengua en su área.

El contenido elegido para matemáticas fue el perímetro, en tanto que es un contenido que se repite en varios libros de texto y programas a lo largo de la educación básica, además de que puede ser utilizado en la vida cotidiana. En el caso de historia se eligió la Revolución Mexicana por constituir un tema también presente en la escolarización básica, y que tiene implicaciones en la vida de la comunidad, ya que niños y niñas participan junto con los adultos de desfiles o actos relacionados con la temática. Ambos contenidos están más o menos presentes en la vida de los niños y niñas, a partir de que participan o han participado de actividades escolares relacionadas con ambos, así como de actividades comunitarias.

El procedimiento de intervención se llevó a cabo en las siguientes fases:

- a) Escritura individual a partir de lo que cada niño y niña conocía del tema (Primera escritura).
- b) Lectura de los textos fuente en historia y matemáticas, trabajándolos con lectura en voz alta por parte de quien conducía la actividad; lectura en voz alta por niños y niñas voluntarios; lectura en pares, después se hacían preguntas literales sobre el texto y algunas inferenciales, sin llegar a hacer preguntas valorativas del texto, asegurando con ello la comprensión. También se enfatizaban las fórmulas de inicio y cierre presentes en el texto, así como las formas discursivas necesarias para introducir las definiciones en el caso de matemáticas.
- c) Reescritura individual por parte de cada niño y niña incorporando lo que habían aprendido a partir del texto fuente (Segunda Escritura).
- d) Revisión del texto de manera grupal, promoviendo que se realizaran lecturas en voz alta ante el grupo, identificando ya en este proceso algunas dificultades, ya que al momento de leer algunos niños corregían su texto, para que pudiera ser comprensible.
- e) Retroalimentación por parte de quien conducía la actividad, a través de preguntas sobre el texto.

- f) Búsqueda de información por parte de niños y niñas.
- g) Reescritura del texto y revisión final (Tercera Escritura). Teniendo al final tres producciones.

Resultados.

Mediante el análisis de las producciones textuales elaboradas por los participantes de la investigación se definieron las categorías que se describen a continuación. , aunque cabe destacar que en este artículo sólo se presentan los resultados globales, no los resultados por comunidad.:

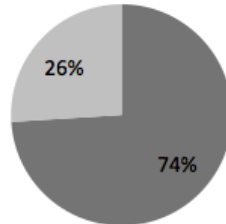
- Sólo cambios positivos (textos en los que se evidencia que se va teniendo más información, y que ésta se logra incorporar al texto de manera pertinente, obteniendo un mejor y más amplio texto y a los que se designa como).
- Cambios negativos en el espacio retórico (si bien se logra tener más información, ésta no se incorpora al texto de manera pertinente, teniendo un texto más amplio, pero menos claro).
- Cambios negativos en el contenido (producciones que son precisas, pero no logran ampliarse con nueva información).
- Cambios negativos tanto en el espacio retórico como en el de contenido.

La mayoría de los participantes lograron disminuir las imprecisiones en los textos, siendo la segunda escritura en la que más dificultades se observaron en casi todos los niños y niñas, ya que el ampliar la información se obligaban a organizarla en el espacio retórico.

En el caso de matemáticas 74% de la muestra total logró cambios positivos y solo 25% cambios negativos en la forma, como se observa en la gráfica 1

Matemáticas Muestra Total

■ M. Cambios + ■ M. Cambios -F



En la primera escritura de matemáticas, un participante intentó dar una definición retomando lo que recordaba, incorporando la idea de un cuadrado, seguramente como el ejemplo trabajado en el aula:

La area es la de adentro de un cuadrado (sic)

El perímetro es lo de afuera.

Y en la tercera, con más información se logró un texto más amplio con mejoras en contenido, léxico y forma, como se muestra a continuación:

Area es todo lo que ocupa una casa o un terreno es todo lo que mide la superficie de la casa o terreno. La superficie es lo de adentro.

El area la podemos sacar con la formula del cuadrado que es $L \times L$.

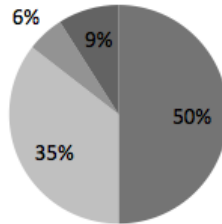
Perimetro es el contorno de la medida de una figura o una casa o terreno, por ejemplo (incorpora un rectángulo con medidas).

Por ejemplo para sacar la medida sumariamos labo y labo. (sic)

En el caso de historia, 50% de la muestra lograron cambios positivos; 35% cambios negativos en la forma; 6% cambios negativos en el contenido y 9% cambios negativos en ambos espacios como se presenta en la gráfica 2.

Historia Muestra Total

■ H. Cambios + ■ H. Cambios -F ■ H. Cambios -C ■ H. cambios -F/c



Al tener que integrar más información, las dificultades fueron más que en matemáticas, no obstante, sí hubo cambios. A continuación se muestra un ejemplo en el que la primera escritura, a pesar de ser un texto comprensible, presentaba dificultades en el manejo de contenido. Tenía dificultades en el espacio de contenido, aunque se trataba de un texto comprensible:

La revolucion mexicana Fue un dia en (1810) 1910 y participó donia Josefa ortis, don Miguel Hidalgo, Emiliano Zapata, Morelos y los niños héroes. (sic)

En la segunda escritura las mejoras en contenido y ortografía fueron evidentes:

La revolución Mexicana comenzo el 20 de Nobiembre de 1910 y participó: benustiano carbansa, Emiliano zapata, Fracisco I. Madero y querían quitar del poder a Porfirio Dias

(Después de revisar y corregir ortografía, en la interacción con las investigadoras, a partir de preguntas reflexivas en torno a cómo podría mejorar su texto, quedó una mejor versión, que permitiera avanzar a la tercera escritura: *La revolución mexicana comenzó el 20 de noviembre de 1910 y participó: Venustiano Carranza, Emiliano Zapata, Francisco I. Madero y querían quitar del poder a Porfirio Dias*. Es importante destacar que la corrección partió de la revisión de los textos de apoyo, relacionados con el tema).

En la tercera producción los cambios en contenido y forma fueron evidentes, así como en la ampliación de ésta, logrando un texto que

evidenciaba la posibilidad de aprendizaje que brinda la reescritura. Se subrayan las palabras que fueron corregidas en su ortografía, y en negritas las que se incorporaron para dar coherencia al texto, por el propio sujeto en la revisión con las investigadoras:

La revolución Mexicana inició el 20 de Noviembre de 1910 empezó porque Porfirio Dias trataba mal a los Mexicanos, no les daba derecho a la educación y les quitaba sus tierras nadamas a los ricos.

*Venustiano Carranza, Emiliano Zapata, Pancho Villa y Francisco I. Madero, entonces ellos lograrón quitar a Dias del poder y **después sucedió** que en 1917 se hiso la constitución mexicana, que decía que somos iguales ante la ley, que todos tenemos derecho ala educación y a tener tierras.*

Como se observa en el último texto, la posibilidad de pensar en su texto y el acceso a información, así como a otras formas de decir, más propias de lo escrito, les llevan a mejores producciones, y a la incorporación de conectores que han escuchado, leído o utilizado en otro tipo de textos, como el que se señala en negritas en el texto “y después sucedió”.

En los textos de historia fue donde más imprecisiones aparecían en términos de la información de los distintos eventos históricos que son parte del currículum, con el proceso de escritura, revisión, acceso a información y reescritura. Aunque dichas imprecisiones fueron disminuyendo, aún se requiere que la estrategia se consolide y se la apropien los profesores. La experiencia vivida en este caso, así como otros casos exitosos, demuestran que es evidente que funciona y que facilitará reflexiones metacognitivas que hagan posible el aprendizaje a través de la escritura, y el que niños y niñas se asuman como sujetos de aprendizaje, al darse cuenta de lo que aprenden y cómo lo aprenden.

Discusión

De acuerdo a los resultados se puede afirmar que los niños y niñas p'urhépecha lograron utilizar la estrategia de escritura reflexiva como un recurso para aprender los contenidos educativos, específicamente en el área de matemáticas e historia, ya que pudieron identificar tanto el tópico como el género adecuados para cada una de sus producciones, lo cual es importante para dar paso al proceso de construcción del conocimiento,

pues a partir de que los niños identificaron el tópico se dispararon las ideas referentes al contenido, sobre el área/perímetro y la revolución mexicana.

Por otro lado, y en virtud de que identificaron el género estuvieron en posibilidad de redactar mejor sus producciones con las tipologías textuales adecuadas, una definición para el caso del área y perímetro y la narrativa para la revolución mexicana; esto abrió el camino para que comenzaran con la estructuración de sus producciones textuales. Además de que ampliaron sus textos, siendo más productivos.

Aunque los niños mostraron resultados diferentes, más del 70% de la muestra logró disminuir sus imprecisiones haciendo interactuar ambos espacios problema, y con ello transformar sus producciones, pues cumplen con las características del modelo de transformar el conocimiento escribiendo, propuesto por Scardamalia y Bereiter (1992) y retomado por Tolchinsky (1993):

- Los procesos de generación de ideas y de formas.
- Al realizar las producciones los niños contaban con un **objetivo** y **con un plan** de escritura. Y ese objetivo implicaba el reconocimiento de un lector para el que era necesario hacer más comprensible el texto.
- La mayoría de los participantes hicieron una relectura de sus producciones con el objetivo de autoevaluarlas para mejorarlas

Por lo tanto se puede afirmar que, los niños y niñas utilizaron la escritura reflexiva como una estrategia metacognitiva para autorregular sus producciones textuales (Pozo, 2002), pues ello se refleja en los procesos de cambio en el área de la productividad, en la complejidad y en la precisión, los tres focos de cambio y mejora, según Teberosky y Sepúlveda (2009).

Debido a que los participantes lograron transformar de manera significativa los conocimientos previos que tenían respecto a las temáticas trabajadas de matemáticas e historia, se puede concluir que el proceso de revisión textual y acceso a nueva información implicados en la escritura reflexiva, conforman una estrategia fundamental para aprender a lo largo del currículo.

De acuerdo a lo planteado por Wartofskky citado en Jorba et, al (2000) si los niños y niñas entienden algo, lo pueden explicar a otros y si desean hacerlo a través de la escritura, tienen que haber considerado al futuro lector, logrando un texto que después de pasar por un proceso de

revisión y reescritura puede ser comprendido por alguien que comparte esa información o que se está acercando a ella por primera vez.

En general, se observa que al intentar narrar con mayor precisión lo que han escuchado de la Revolución, lo hacen para el posible lector y para sí mismos, mejorando las habilidades cognitivo-lingüísticas necesarias que permiten esa narración, o el describir, argumentar, demostrar, definir y convencer. Todas ellas, habilidades necesarias para la apropiación de los contenidos escolares, que al ponerse en marcha dentro del acto de escritura como instrumento para el aprendizaje, permiten que el alumno desarrolle procesos de reflexión sobre la lengua, que compare, analice, infiera, identifique, interprete los diferentes aspectos de la lengua escrita, logrando así que el alumno aprenda tanto de un contenido determinado como a escribir de una manera cada vez más convencional (Miras 2000).

Esos procesos de reflexión sobre la lengua son indispensables cuando se piensa en una alfabetización eficaz (Teberosky, Martínez-Olivé, Portilla, Rivero, 2002), ya que el reflexionar sobre la lengua permite que el niño y la niña desarrollen más recursos lexicales, gramaticales, ortográficos, pragmáticos, y de comprensión de las diferentes formas textuales.

En el caso específico de los niños y niñas que participaron en esta investigación, la estrategia de escritura reflexiva les permitió aprender sobre los contenidos escolares como a aprender a escribir mejor en la segunda lengua (L2), ya que al momento de regresar sobre sus borradores escritos, para revisarlos y autoevaluarlos, basándose tanto en el texto fuente como en la retroalimentación con la investigadora, lograron disminuir sus imprecisiones tanto en los espacios retórico y de contenido, como en aspectos mismos de la lengua como la ortografía o la gramática, de igual modo, se esperaría que logren trasladar estos aprendizajes cuando trabajan en su lengua materna, apropiándose de una estrategia que los podrá acompañar a lo largo de su escolarización y de su vida.

Referencias

1. Arias, M. y Mendoza, M. (2007). *Escribir en la escuela bilingüe: Una experiencia con maestros*. (Tesis de Licenciatura inédita). Facultad de Psicología. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, Michoacán, México
2. Cassany, D. (1989). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós Ibérica.
3. Jorba, J., Gómez, I. y Prat, A. (2001). *Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares*. Madrid: Síntesis

4. Martí, E. & Pozo, J. I. (2000). Más allá de las representaciones mentales: la adquisición de los sistemas externos de representación. *Infancia y aprendizaje*. (90) pp 11-30
5. Martí, E. (2003). *Representar el mundo externamente. La adquisición infantil de los sistemas externos de representación*. Madrid: A. Machado libros.
6. Méndez Puga, A.M. y Medina Murguía, D. (2007). *Los maestros bilingües como lectores y escritores: recuento de un proceso formativo en la práctica*. Reseñas de Investigación, México: SEP
7. Miras, M. (2000). La escritura reflexiva: aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y aprendizaje* (89) pp 65-80.
8. Pozo, J. I. (2002). *El aprendizaje estratégico*. Barcelona: Santillana.
9. Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de comprensión escrita. *Infancia y aprendizaje*. (58) pp. 43-64
10. SEP (Secretaría de Educación Pública) (1993). *Plan y programas de estudio de Educación Básica*. México: SEP.
11. Teberosky, A., Martínez-Olivé, C., Portilla, C. y Rivero, M. (2002). Alfabetización en una segunda lengua (L2) dentro de un contexto multilingüe. *Anuario de Psicología* 33 (4), pp. 573-592
12. Teberosky, A. & Sepúlveda, A. (2009). El texto en la alfabetización inicial. *Infancia y aprendizaje*. Vol. 32 (2), pp. 199-218
13. Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona: Anthropos.
14. Tolchinsky, L. y Simó R. (2001). *Escribir y leer a través del currículum*. Barcelona: Universidad de Barcelona

Recibido: 28 de octubre de 2012

Aceptado: 10 de diciembre de 2012