

EL LENGUAJE ESCRITO EN LA EDUCACIÓN INICIAL: UNA COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA, SOCIAL Y CONTEXTUAL

*Written language in initial education: a linguistic,
social and contextual type of communication*

CARMEN DÍAZ OYARCE*

Resumen

Este artículo tiene como propósito presentar un análisis actual, desde una perspectiva teórica y empírica, de la realidad de la enseñanza de la escritura en la etapa inicial. Al mismo tiempo, se pretende reflexionar acerca de los nuevos aportes frente a dicha enseñanza, que dejan de lado una mirada tan sólo de carácter psicomotriz, asumiendo que la escritura es un proceso que requiere de habilidades cognitivas y lingüísticas y que descansa en un contexto de carácter cultural, social y comunicativo.

Palabras clave: alfabetización temprana, producción escrita, conciencia fonológica, escritura emergente

Abstract

The object of this paper is to make a current analysis of the actual situation of preschool written language teaching, both from a theoretical and empirical perspective. Likewise, it attempts to examine the new contributions made in this area, which conceive writing beyond its mere psychomotor nature, assuming that it is a process requiring cognitive and linguistic skills founded in a cultural, social and communications context.

Key words: early literacy, written production, phonological awareness, emerging writing

* Doctora© en Filología Hispánica (Lingüística), Pontificia Universidad Católica de Chile en convenio con la Universidad de Valladolid, España. Académica de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, ddiazo@puc.cl

Leer y escribir: dos códigos autónomos con una competencia lingüística común

La escritura es una habilidad lingüística de carácter social; lo que se escribe, a quien se escribe y cómo se escribe está modelado por convenciones sociales y por nuestra historia de interacción social.

El sistema de escritura hace referencia a un conjunto de marcas o grafismos y de reglas que determinan su relación con lo que representan, esto es, con las unidades lingüísticas, fonemas (alfabeto), sílaba (silabario), morfema (logográfico).

El lenguaje escrito es considerado como cierto estilo o uso del lenguaje que difiere del lenguaje hablado por su explicitud, precisión, léxico variado, sintaxis compleja. Se trata de un uso de los recursos lingüísticos que responde a las diferencias entre el habla y la escritura en funciones, situaciones de uso y condiciones de producción.

Para leer y escribir, a diferencia de lo que sucede con el habla, es necesario abstraer de las emisiones aquellas unidades que los caracteres ortográficos representan. El estudio acústico del habla ha demostrado que ésta es una unidad continua en la que los fonemas, sílabas, morfemas y palabras no aparecen como segmentos discretos. El hablante u oyente posee un dominio tácito de estas unidades. Sin embargo, el dominio de un sistema de escritura requiere del conocimiento explícito de la unidad que representa, para acceder al principio de organización de ese sistema.

Existen rasgos distintivos que marcan diferencias entre los textos orales y los textos escritos. A pesar de que las normas gramaticales son en teoría las mismas, no lo es el soporte material; la desigualdad de este soporte tiene incidencia en la utilidad que la lengua presta al usuario. Algunas disparidades obedecen a las siguientes razones: por una parte, no existe identidad entre el código que se emplea para hablar con la del que se utiliza al escribir; lo que explica determinadas diferencias a nivel de lengua, por otra parte, tampoco existe identidad entre las situaciones de la comunicación oral y de la comunicación escrita (Cassany, 1991; Pérez, 2002).

La conversación es generalmente espontánea, informal, efímera e interactiva; en efecto, tiene lugar entre personas que se conocen. El lenguaje es acompañado por la comunicación no verbal y el contexto situacional. Las características más distintivas de la escritura es que es planificada, organizada y durable; no está unida a ningún sitio físico y frecuentemente es leída por personas desconocidas por el autor (Pereira, 1994; Smith y Elley, 1998).

Desde hace algún tiempo la investigación ha estado enfocada en precisar que la enseñanza de la escritura no pasa por una ejercitación de actividades psicomotrices o la escritura de palabras sueltas, carentes de todo sentido y fuera de todo contexto, sin que se enseñe qué es el lenguaje escrito y para qué sirve.

Las últimas investigaciones realizadas en el campo de la enseñanza de la escritura plantean que la misma debe dejar de ser entendida como un proceso mecanográfico, en su lugar proponen concebirla como un proceso comunicativo regido por variables cognitivas y sociales determinadas (Díaz, 2003).

Hoy en día la escritura en la etapa inicial es concebida como el resultado de un proceso cultural que dirige sus esfuerzos a la comunicación, interpretación y representación de las ideas. Escribir entonces, en esta etapa, no es dibujar letras o copiar oraciones con cierta precisión, sino que es comunicarse y crear un mensaje que trasciende en el tiempo (Cassany, 1994; González, Díaz, 2002).

Escribir es un saber práctico, un saber hacer, una competencia que se adquiere y se va desarrollando en forma continua y que a la vez implica una serie de procesos, estrategias, técnicas y conocimientos del código escrito, coherencia en la información, cohesión del texto, corrección gramatical en las oraciones y disposición en el espacio del escrito producido (Álvarez T., 2004; Cassany, 1991).

Se pueden comparar las características gramaticales de los textos orales y de los textos escritos, como ser las estructuras sintácticas que se emplean en cada código, el grado de complejidad, el orden de las palabras, la longitud. Estas características se conocen como textuales, porque hacen referencia al mensaje de la comunicación. Además en la elaboración de un texto hay que considerar las reglas de: adecuación, coherencia y cohesión.

Para comparar las situaciones de comunicación, en cuanto a lo oral y lo escrito, se puede decir que la comunicación oral es generalmente espontánea, transitoria, inmediata en el tiempo, acompañada de señales paralingüísticas, se apoya en el contexto extralingüístico, en cambio, la comunicación escrita es elaborada, creada para ser permanente, diferida en el tiempo y en el espacio, autonomía del contexto, el autor crea el contexto a medida que crea el texto. Este segundo grupo de características, Cassany las denomina contextuales, porque se refieren al contexto de la comunicación (espacio, tiempo, relación entre los interlocutores).

De acuerdo a lo anterior, estas diferencias de tipo contextual y textual que presentan ambas manifestaciones permiten sostener que el oral y el escrito son dos códigos autónomos y que las normas gramaticales que aplica el escritor no son exactamente las mismas que las que aplica el hablante (Cassany, 1991; Pérez, 2002; Parodi, 2003).

Cuánto saben los preescolares acerca del lenguaje escrito

Los niños aprenden tempranamente muchas cosas sobre el lenguaje escrito, no como el resultado de la enseñanza de la escritura en la escuela, sino porque han sido miembros de una sociedad alfabetizada durante cinco o seis años y han tomado conciencia de lo impreso en diferentes contextos (Álvarez, 2004; Borzone, 1999; Goodman, 1992).

Los preescolares disfrutan realizando marcas, no sólo en el papel, sino que también en paredes, libros, servilletas, etc. Sin embargo, desde el principio los niños esperan que para otros tengan sentido las marcas que realizan. Estas marcas son un primer acercamiento a la acción de producción de escritura y a través de ellas el niño comienza a comprender que puede transmitir significados por medio de la escritura. Los inicios de la escritura se establecen mucho antes de que los niños asistan a la escuela y la reciban como instrucción formal.

Observando las actividades alfabetizadoras que realizan los preescolares en sus juegos día a día, como ejemplo firmar sus trabajos, leer portadas de libros, escribir listas de supermercado, jugar a escribir y leer, leer el material impreso que los rodea (carteles, señales, signos, rótulos, etc.), podemos verlos y escucharlos haciendo muchas cosas con la lectura y la escritura de lo que no los creíamos capaces hasta hace pocos años.

Pero, ¿qué nos pueden decir estas actividades sobre lo que los niños saben como escritores emergentes? Es decir, cabe preguntarse, cuáles son los conocimientos, comprensiones, estrategias y habilidades lingüísticas y cognitivas que los niños están mostrando en estas actividades de alfabetización inicial. Y también, cabe preguntarse, cómo este conocimiento que poseen los niños influye en el aprendizaje de la alfabetización en etapas posteriores (Roskos y James 2002; Díaz, 2003).

Para estos autores el conocimiento sobre alfabetización adquirido a través de la instrucción es tan importante como el que se obtiene a través de simulaciones y juegos. El juego representa un gran potencial en la alfabetización inicial, como una experiencia de alfabetización que en combinación con otro tipo de experiencias contribuye a proveer a los niños un ambiente alfabetizador sano, cálido y feliz para los más pequeños.

Los niños preescolares se interesan tempranamente por el lenguaje escrito y conocen bastante acerca de cómo funciona; tienen conocimiento de la direccionalidad, el manejo de los libros y la diferencia entre lenguaje escrito y otras configuraciones visuales. También se ha observado un manejo y un marcado interés por las diferentes formas de configuraciones textuales en estudios realizados en otros países y en Chile (Ferreiro, 2001; Vernon, 1998; Borzone, 1999; González y Díaz, 2004) dan cuenta de estos aprendizajes en la etapa inicial.

El conocimiento que presentan los preescolares acerca la escritura permite afirmar que desde sus primeros contactos con este lenguaje adquieren importantes conocimientos sobre aspectos convencionales, como la organización de los textos, los parámetros comunicativos, su funcionalidad y significado, que les permitirán progresivamente apropiarse de los procesos del lenguaje escrito (Ortiz y Jiménez, 2001; González y Díaz, 2004).

Cómo producir escritura en la etapa inicial

Las personas escriben por una variedad de razones. Los productos de la escritura de un niño o de un doctor en filosofía son diferentes, sin embargo los procesos usados para finalmente producirlos son similares. La persona tiene que haber pensado, traducido sus pensamientos en una forma de lenguaje y luego expresados en el papel para comunicarlos. Además, en este proceso hay una influencia constante de otras personas.

Existe una constante interacción entre las ideas del escritor y su expresión, y esta interacción modifica tanto la expresión como las ideas. De acuerdo a esto, en la práctica uno de los errores más frecuentes que se comete en contextos escolares, al intentar desarrollar la escritura, consiste en obviar el contexto comunicativo en que se encuentra inserta (Marinkovich, Morán y Vergara, 1998). De acuerdo a la lingüística textual, cuando se habla o se escribe se construyen textos y para hacerlo se requiere manejar un conjunto de habilidades y reglas. El usuario de la lengua debe conocer reglas fonéticas y ortográficas, morfosintácticas y léxicas, que le permitan organizar oraciones y, al mismo tiempo, debe manejar reglas de cohesión y coherencia que le ayuden a construir textos orales y escritos.

Actualmente podemos contar con aportes teóricos que entregan información sobre diferentes elementos que entran en juego en el proceso de producción de los textos escritos. Uno de estos elementos lo constituye, sin lugar a dudas, la naturaleza cognitiva y social de la producción de textos, resaltando que el uso del lenguaje escrito se afianza gracias a la riqueza y a la diversidad de experiencias en producción y comprensión textual, actividades a las cuales se ven confrontados los individuos (Marinkovich, 2002).

Por una parte, hay evidencias relevantes sobre la importancia de la conciencia fonológica en el aprendizaje del sistema de escritura en tanto facilita el descubrimiento del principio alfabético. Como señala Morais (1991), la cuestión que nos importa no es saber si ese descubrimiento es absolutamente imposible de realizar sin instrucción explícita en conciencia fonológica, sino hasta qué punto es difícil hacerlo sin instrucción.

Mattingly (1972), con motivo de caracterizar las diferencias entre percibir y producir el habla y leer y escribir, planteó que hablar y escuchar son actividades primarias, naturales, mientras que leer y escribir son actividades secundarias y parasitarias del habla, que requieren conciencia lingüística, esto es, una conciencia metalingüística de ciertos aspectos de la actividad primaria. El autor define esta conciencia como el conocimiento tácito que todo hablante/oyente tiene de la estructura de su lengua. Se trata de comprender que las palabras, están formadas por elementos que son deslindables en el continuo del habla.

En el caso de la escritura alfabética, sistema que es una representación de la estructura fonológica de las palabras, es necesario acceder a este conocimiento tomando

conciencia de que las palabras están formadas por unidades menores a fin de poder reconocerlas y acceder a su significado en el léxico mental. Esto es lo que se denomina conciencia fonológica.

La relación de la conciencia fonológica y el aprendizaje de la lectura y la escritura es en términos de lógica (Perfetti, en Borzone, 1999), permite descubrir el principio alfabético, implica reconocer la relación entre los fonemas y los grafemas, pero no es posible establecer esa relación si no se tiene conciencia de uno de los elementos, en este caso los fonemas. Estudios de Liberman (1974, en Borzone, 1999) mostraron que la sílaba es una unidad de más fácil acceso que el fonema, dado que la sílaba es una unidad de producción, mientras los fonemas están codificados en la señal del habla.

La hipótesis es que la conciencia fonológica es una condición importante para el aprendizaje de la lectura y la escritura, ya que el conocimiento explícito de las unidades que la ortografía representa permite inducir reglas de correspondencia entre grafemas y fonemas. Una serie de estudios correlacionales, entre la habilidad metalingüística y los logros de los aprendizajes en la lectura y la escritura, confirman que la conciencia fonológica es el predictor más fuerte de los avances en las etapas iniciales de estos aprendizajes (Bravo, 2004; Alegría, 1985; Alegría, 2005).

Numerosas experiencias de intervención en las que se incorporan actividades para desarrollar conciencia fonológica muestran que los niños aprenden con mayor facilidad y rapidez a escribir cuando participan en estos programas. La incidencia de las actividades con conciencia fonológica es particularmente evidente en niños que provienen de hogares en los que se les proporcionan ricas y variadas experiencias con rimas, juegos de sonidos y actividades de lectura y escritura.

Todos los estudios realizados en esta área coinciden en que es necesario un mayor nivel de conciencia lingüística para analizar las palabras en fonemas que en sílabas y que los niños que concurren a primer grado y que han participado de estos programas aventajan a los niños en segmentación fonológica.

La relación entre la conciencia fonológica y el aprendizaje de la lectura y la escritura es causal, aunque de una forma recíproca. La conciencia fonológica es importante para la adquisición de estas habilidades y, al mismo tiempo, el aprender a leer y escribir favorece el desarrollo de la conciencia fonológica. En niños que aprenden a leer y escribir en español se ha observado el efecto facilitador de la ejercitación de la conciencia fonológica sobre el aprendizaje de la lectura y escritura (Borzone de Manrique y Signorini, 1998; Domínguez, 1996; Defior y Tudela 1994).

En síntesis, las evidencias empíricas con las que se cuenta actualmente sobre el rol relevante de la conciencia fonológica en el aprendizaje de la escritura son abundantes y concluyentes. Es por ello que no es posible desconocerlas a la hora de diseñar propuestas de alfabetización.

Por otra parte, autores como Flower y Hayes (1981), que se enmarcan en una línea más bien cognitivista del proceso de escribir, presentan un modelo que enfatiza los procesos que sigue el escritor mientras escribe, mediante una descripción jerárquica, descartando los enfoques lineales o secuenciales que otros autores han sostenido (Marinkovich, Morán y Vergara, 1998). Este modelo pretende explicar los procesos mentales a través del análisis de las verbalizaciones de los propios productores.

Se puede analizar la producción escrita de los niños a partir del modelo planteado por estos investigadores, que proponen una línea cognitiva del proceso de escribir (Marinkovich et al., 1998). El modelo desarrollado por estos autores enfatiza los procesos cognitivos que sigue el escritor mientras escribe. La tesis central de este modelo radica en el hecho de que la producción escrita es un proceso dirigido hacia un fin o una meta, y que está inserto en una situación comunicativa. Para este modelo el escritor al producir un texto se encuentra siempre con una situación comunicativa y se le presenta un problema retórico, en el que intervienen los siguientes factores: el tema, la audiencia o destinatario y los propósitos de la producción escrita. El modelo también describe los procesos cognitivos relacionados con los procesos de escritura, dividiéndolos en cuatro grandes subprocesos:

La planificación; este proceso, según las palabras de Flower y Hayes (1981), es la predeterminación de un curso de acción para lograr algún objetivo. Estos autores plantean que este proceso de planificación a su vez se divide en tres procesos menores: la generación de ideas, la organización de ideas y la formulación o determinación de objetivos (Marinkovich et al., 1998).

La producción o redacción, también llamado traducción de borradores, porque consiste en traducir o transformar las ideas originales del escritor en lenguaje verbal visible y comprensible para el lector.

La revisión; proceso donde el escritor relee su producción y examina los planes y objetivos elaborados. Esto puede ser el punto de partida para modificar los planes anteriores o corregir el texto producido. Este proceso comprende dos subprocesos: la examinación y la corrección.

Finalmente el monitoreo; este proceso que tiene como función el controlar y regular las actuaciones de todos los procesos y subprocesos del escribir (Marinkovich et al., 1998), y que está presente durante todo el proceso de escritura, es decir, es transversal al proceso mismo.

Con estos nuevos aportes se espera que los niños produzcan textos escritos entendiendo este proceso como una producción de significado, en el cual no sólo se ponen en juego procesos intelectuales, sino también implica una habilidad de resolución de problemas en contextos. No se puede dejar de tener presente que en la producción escrita intervienen tres variables contextuales, a saber: el contexto cultural, el contexto social y el contexto comunicativo (Marinkovich, Morán y Vergara, 1998).

En el contexto cultural, la cultura es la variable contextual más general, todas las demás forman parte de ella. Es importante destacar que esta variable está presente en todo proceso de escritura, puesto que toda persona ha aprendido los significados de las cosas en un contexto cultural determinado (Marinkovich et al., 1998); esto toma importancia en la consideración de que la escritura es un proceso de producción de significado.

En el contexto social, dentro de la cultura se pueden encontrar diferentes grupos sociales, que a pesar de compartir una cultura en común la viven de manera diferente, lo cual también determinará la significatividad de su producción escrita.

Castelló (2002) comparte el planteamiento anterior y plantea ciertas exigencias para cualquier actividad inserta en el proceso de aprendizaje de la escritura. Esta autora sugiere tres exigencias que estas actividades y tareas deberían cumplir; en primer lugar, deberían garantizar la contextualización de la escritura; en segundo lugar, asegurar la funcionalidad y el sentido del texto producido y por último deberían contar con la evaluación formadora e inserta en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es relevante dentro de este nuevo enfoque hacer referencia a la importancia social del aprendizaje de la producción de textos escritos, ya que propicia la alianza entre la forma lingüística y el proceso cognitivo. Además debemos tener siempre presente que el lenguaje del contenido no se puede separar del contexto, ya que de esta manera se están creando significados (Martín en Marinkovich, 2002).

Podemos decir, entonces, que cuando planeamos escribir se crea una representación mental personal, que incluye asociaciones, cosas que no podemos decir, palabras claves, imágenes, sentimientos, etc. Cuando se expresa esta representación en el lenguaje escrito, estamos construyendo una nueva y diferente representación del significado. Nuestros lectores, a su vez, actuarán tratando de imaginar lo que quisimos decir en el escrito, creando también un nuevo significado.

Es importante destacar que lograr producir textos escritos es generar significados, pero no sólo como un intento cognitivo, en que se ponen en juego procesos intelectuales, sino también como un resolución de problema en contextos (Marinkovich, Morán y Vergara, 1998).

Castelló (2002) plantea para cualquier actividad inserta en el proceso de aprendizaje de la escritura son tres las exigencias que estas actividades y tareas deberían cumplir: en primer lugar, deberían garantizar la contextualización de la escritura; en segundo lugar asegurar la funcionalidad y el sentido del texto producido y por último deberían contar con la evaluación formadora e inserta en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

Consideraciones finales

Los educadores que trabajan con niños en la etapa inicial deberían tener presente que lograr producir textos escritos es generar significados, pero no sólo como un intento cognitivo, en que se ponen en juego procesos intelectuales, sino también como un resolución de problemas en contextos (Marinkovich, Morán y Vergara, 1998).

El educador debe ser un guía y un participante activo del proceso, pues se considera la situación educativa una construcción conjunta, a través de la cual el educador y sus alumnos comparten progresivamente universos de significado más amplios y complejos, ya que enseñar a escribir significa enseñarles a producir textos en situaciones de comunicación real.

Desde esta nueva mirada del proceso del lenguaje escrito, se hace necesario reflexionar sobre el desafío que implica integrar este cuerpo de conocimientos en los programas de formación de las instituciones que forman educadores de párvulos y profesores de enseñanza básica, como una manera urgente de mejorar la práctica pedagógica.

Los programas oficiales que existente en nuestro país no abordan con profundidad los procesos mencionados en este artículo, y sus orientaciones resultan aún demasiado generales para garantizar resultados efectivos en el proceso de toma de conciencia por parte del educador que debe integrarlas al currículo.

Desgraciadamente se cuenta con pocos instrumentos estandarizados a la realidad nacional que permitan conocer cuánto saben los niños en la etapa inicial acerca del lenguaje escrito (Orellana, Moyano, 2002; González, Díaz, 2002). El empleo de instrumentos diseñados con este propósito permitiría a los educadores orientar su práctica pedagógica a partir de lo que los niños ya saben, favoreciendo así los futuros aprendizajes que ellos deben lograr para producir escritura.

Bibliografía

- Alegría, J.** (1985). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades. *Infancia y Aprendizaje*. Vol. 29, pp. 79-94.
- Alegría, J.** (2005). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades –20 años después–. *Infancia y Aprendizaje*. 29 (1), pp. 93-111.
- Álvarez, T.** (2004). *Las ciencias del lenguaje y la comunicación y la didáctica de la lectura y la escritura en la educación primaria. Leer y escribir desde la educación infantil y primaria*. Instituto Superior de Formación del Profesorado. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid. España.
- Benítez, R.** (2005). *Teorías de la producción escrita. Internalismo y externalismo*. Frasis editores. Santiago. Chile.

- Borzone, A.** (1999). Conocimientos y estrategias en el aprendizaje inicial del sistema de escritura. *Revista Lingüística en el aula*, Número 3. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.
- Bravo, Villalón, Orellana** (2004). Los procesos cognitivos y el aprendizaje de la lectura inicial: diferencias cognitivas entre buenos lectores y lectores deficientes.
- Castelló, M.** (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Revista Signos*. Vol. XXXV, N° 51-52. pp. 149-151. Universidad Católica de Valparaíso. Chile.
- Díaz, C.** (1996). El aprendizaje de la lectura y la escritura: ayer y hoy. *Revista Pensamiento Educativo*. Vol. 19, pp. 197-206. Facultad de Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago.
- Díaz, C.** (2003). Una mirada desde el análisis del discurso infantil a las competencias lingüísticas involucradas en los procesos de lectura y escritura en el primer ciclo de Enseñanza Básica. *Revista Pensamiento Educativo*. Vol. 32, pp. 177-189. Facultad de Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago.
- Díaz, C., Álvarez-Salamanca, E.** (2006). La importancia de potenciar tempranamente las competencias lingüísticas en la etapa inicial. *Boletín de Investigación*. Vol. 21, N° 1, pp. 115-137. Facultad de Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago.
- Flower, L. y Hayes, J.** (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, pp. 365-387.
- Jolibert, J.** (1994). Formar niños productores de texto. Editorial Dolmen. Santiago de Chile.
- Marinkovich, J., Morán, P. y Vergara, M.** (1998). Hacia una representación del proceso de producción escrita en el aula. *Revista Signos*. Vol. XXIX, N° 40, pp. 107-115. Universidad Católica de Valparaíso. Chile.
- Morais, J.** (1991). Constraints on the development of phonological awareness. *Phonological processes in literacy*. New Jersey. U.S.A.
- Marinkovich, J.** (2002). Enfoques de proceso en la producción de textos escritos. *Revista Signos*. Vol. XXXV, N° 51-52, pp. 217-227. Universidad Católica de Valparaíso. Chile.
- Orellana, Moyano** (2002). Diseño, construcción y aplicación experimental de un instrumento para la evaluación de la psicogénesis del lenguaje escrito en preescolares. Tesis para optar al grado de Magíster en Dificultades de Aprendizaje. Facultad de Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Parodi, G.** (2003). Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva. Ediciones Universitarias de Valparaíso, Chile, pp. 118-120. Discursiva.
- Roskos, Kathleen A.; Christie, James F.** (2002). Young children, volume 57 N° 2, March 2002 (pages 46-54).
- Smith, J.; Elley, W.** (1999). How Children learn to write. Paul Chapman Publishing Limited, London.