

III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2011.

# **Lectura crítica de las noticias en los medios: caminos cognitivos de niños y niñas en contextos escolares.**

Perelman, Flora y Nakache, Débora.

Cita:

Perelman, Flora y Nakache, Débora (2011). *Lectura crítica de las noticias en los medios: caminos cognitivos de niños y niñas en contextos escolares*. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-052/517>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eRwr/caW>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

# LECTURA CRÍTICA DE LAS NOTICIAS EN LOS MEDIOS: CAMINOS COGNITIVOS DE NIÑOS Y NIÑAS EN CONTEXTOS ESCOLARES

Perelman, Flora; Nakache, Débora  
UBACyT, Universidad de Buenos Aires

## RESUMEN

La presente ponencia desarrolla las primeras definiciones realizadas en el marco de un proyecto UBACyT cuyo objeto de análisis es la relación entre las pantallas y escuela, poniendo el foco en la lectura crítica y la producción de conocimientos en torno a las noticias mediáticas. La originalidad de esta investigación es que parte de un enfoque relacional y sistémico que pretende resolver históricas antinomias o dualismos en psicología. Se concibe la lectura crítica como una práctica del lenguaje simultáneamente histórica y cultural, social e identitaria, lingüística y cognitiva adquirida por participación en las comunidades donde se ejerce. Consideramos tres dimensiones de análisis: la dimensión socio-discursiva, que permite caracterizar la producción mediática informativa como un objeto histórico-cultural y discursivo; la dimensión cognitiva que procura explorar las conceptualizaciones y representaciones infantiles involucradas en la interpretación de las noticias y si varían según su capital cultural y las prácticas sociales en las que los niños están inmersos; y la dimensión didáctica en la que analizamos las situaciones de enseñanza y las intervenciones docentes que posibilitan que los alumnos construyan categorías y establezcan relaciones que integren la información fragmentada circulante, haciendo visible los mecanismos invisibles de la producción mediática.

## Palabras clave

Lectura crítica Noticias Constructivismo Representaciones sociales

## ABSTRACT

NEWS MEDIA CRITICAL READING: COGNITIVE  
WAYS OF CHILDREN IN SCHOOL CONTEXTS

This paper develops the first definitions carried out as part of an UBACyT project that analyzes the relation between screens and school, focusing on critical reading and knowledge production regarding news media. The originality of this research is that intends to resolve historical antinomies or dualisms in psychology from a relational and systemic framework. Critical reading is conceived as a language practice simultaneously historic and cultural, social and identity, linguistic and cognitive acquired by participating in the communities where these practices are exercised. Three dimensions of analysis are considered: the social-discursive dimension that allows the characterization of informational media produc-

tion as an historic-cultural discursive object; the cognitive dimension aims to explore children's conceptualizations and representations involved in their news interpretation and if those conceptualizations differ in relation with their cultural environment and the practices in which children are involved; and the didactic dimension that analyzes the teaching situations and teachers interventions that enable students to construct categories and establish relations so as to integrate the current fragmented information, making visible the unseen mechanisms of media production.

## Key words

Critical reading News Constructivism Social representations

La presente ponencia procura desarrollar las primeras definiciones que realizamos en el marco de un proyecto UBACyT[1] cuyo objeto de análisis es la relación entre las pantallas y escuela, poniendo el foco en la lectura crítica y la producción de conocimientos en torno a las noticias mediáticas. Por lo tanto, nos limitaremos a presentar aquí los interrogantes que nos formulamos en la construcción de las dimensiones de análisis de la lectura crítica de las noticias mediáticas en contextos escolares.

¿Qué sucede cuando niños y niñas interactúan con la información provista por los medios? Sabemos que las empresas mediáticas (prensa, radio, TV, redes sociales) tienen una presencia permanente en la vida actual. Niños, jóvenes y adultos estamos sometidos a un bombardeo inacabable de información caracterizado por la fragmentación y por un orden poco sistemático o francamente azaroso (García Canclini, 2004). "La juventud occidental está creciendo entre pantallas a través de las cuales es posible ver el mundo, interactuar con él, comunicarse con otras personas, interactuar con mundos simulados (...) Los medios suministran un conjunto de vías de acceso a los contenidos globales del conocimiento muy diferentes a las generaciones previas" (Gros, 2005, p. 61-62)[ii]. Tales cambios en las condiciones de producción y circulación del conocimiento atraviesan la infancia de un modo decisivo. Por lo tanto, la inclusión escolar hoy supone el sostenimiento de una *alfabetización expandida* que integre estas diversas prácticas culturales producidas socialmente (Brockmeier, Wang & Olson, 2002; Buckingham, 2008). Cons-

tituirse como ciudadano en la sociedad contemporánea implica que los sujetos puedan ejercer una lectura crítica de la información provista por los medios.

Desde una perspectiva histórica, David Olson (1998) caracteriza la lectura crítica y analiza su devenir en nuestra cultura:

“Los lectores críticos no atienden sólo a lo que un texto dice o significa, sino además a la intención del autor y a la forma retórica, distinguiendo lo que el autor intentaba hacer que creyera algún lector, de lo que ellos mismos están dispuestos a creer. Leer un texto es, pues, fijarlo no sólo en su contexto, sino también en términos de su emisor y receptor supuestos. [...] Si un lector no distingue estos dos lectores, él mismo y el lector al que se apunta, los textos serán interpretados de modo medieval. Para los lectores del siglo XVII los textos simplemente significaban lo que decían. [...] Podríamos decir que hoy [los lectores críticos] leen el texto objetivamente, es decir, como un objeto de estudio y no como un objeto de reverencia. (pp. 181-182)

El que lee críticamente desacraliza el texto, se interroga no sólo por su significado sino también sobre el por qué el autor dice lo que dice, a quién se está dirigiendo, qué quiere que el oyente o el lector haga o piense. Y a su vez requiere no quedar satisfecho con la interpretación personal e interrogarse y dialogar con otros lectores para conocer sus interpretaciones, sumarlas a la suya (incluso si son opuestas) y elaborar una comprensión social del texto (Cassany, 2008)

Desde la perspectiva psicológica, partimos del supuesto que la lectura crítica de la información mediática compromete una actividad cognitiva dirigida a reconstruir las intenciones de los productores y de los supuestos lectores a los que se dirigen. El sujeto se encuentra con un objeto social producido por sujetos que forman parte de un sistema social, político y económico que tiene intenciones sobre él, sobre la interpretación que puede producir.

La originalidad de esta investigación es que parte de un enfoque relacional y sistémico que pretende resolver históricas antinomias o dualismos en psicología (Castorina y Baquero, 2005, Overton 1998). Concebimos la lectura crítica como una práctica del lenguaje simultáneamente histórica y cultural, social e identitaria, lingüística y cognitiva adquirida por participación en las comunidades donde se ejerce (Bautier y Bucheton, 1997). Esta práctica posee diversas manifestaciones en la cultura y se produce a partir de sistemas psicosociales, conceptuales y discursivos complejos, dinámicos, insertos en parámetros políticos, culturales e históricamente contruidos conjuntamente por los productores y los receptores, parámetros que la situación escolar también contribuye a definir.

La complejidad de la lectura crítica de las noticias es impensable sin la estructuración de situaciones de enseñanza. No es posible el ejercicio de la ciudadanía de todos los sujetos sin una práctica sistemática de lectura de la prensa y los noticieros. En la actualidad las noticias en papel y pantallas se entretajan en infinidad de

formatos que dan cuenta de ideas, hechos, procesos y debates de todo tipo. De ahí que, desde una perspectiva didáctica, será central realizar un análisis detenido de las situaciones de enseñanza y de las intervenciones docentes que posibilitan que los alumnos construyan categorías y establezcan relaciones que integren la información fragmentada circulante, haciendo visible los mecanismos invisibles de la producción mediática. Parecería que este es el único modo en que la escuela podrá ejercer su función democratizadora.

### **Interrogantes y dimensiones de análisis**

Nuestras preguntas se dirigen a dilucidar tres dimensiones de la lectura crítica de las noticias mediáticas en contextos escolares.

En primer lugar, intentamos caracterizar el complejo proceso de producción informativa en los medios desde una perspectiva socio-discursiva: ¿Cuáles son las finalidades de la comunicación mediática en nuestra cultura? ¿cuál es el entramado institucional de las instancias de producción? ¿cómo se conciben las instancias de recepción? ¿qué procesos están involucrados en el pasaje del acontecimiento a la producción noticiosa? ¿cómo se construyen las temáticas? ¿qué papel juegan los dispositivos (radio, TV, prensa, redes sociales) en el proceso de transmisión informativa?

En segundo lugar, procuramos explorar las conceptualizaciones y representaciones infantiles involucradas en la interpretación de las noticias y si varían según su capital cultural y las prácticas sociales en las que los niños están inmersos. Nos preguntamos si conciben las noticias mediáticas como un información “objetiva” o detectan una intencionalidad del productor; si reconocen un proceso de elaboración de la información noticiosa o si piensan que es una réplica o espejo de los acontecimientos; si se representan a los autores mediáticos como sujetos aislados o si los ubican como formando parte de un entramado institucional, histórico-social, político y económico que incide en su producción; y si la participación en prácticas sociales de lectura mediadas por interpretantes incide en la construcción crítica del significado de los textos periodísticos o los niños son “impermeables” a la hora de leer las noticias porque ponen en marcha representaciones sociales que han asimilado como integrantes de esta cultura.

Finalmente, nos interesará analizar las situaciones didácticas que se llevan a cabo en las escuelas donde se pone foco en los medios para capturar: ¿qué situaciones de lectura crítica se generan en las aulas? ¿cuáles parámetros de la producción noticiosa se analizan con los alumnos? ¿qué se visibiliza y qué queda oculto? ¿en qué condiciones se genera debate sobre lo que se lee? ¿qué interpretaciones elaboran los alumnos en esas situaciones? ¿qué verosimilitud le otorgan a lo que leen? ¿qué intervenciones docentes propician el avance en las conceptualizaciones y representaciones de los alumnos?

Los problemas planteados nos remiten, entonces, a tres dimensiones de análisis que se van entamando a lo lar-

go del proceso de indagación. En cada una de ellas, apelamos a tradiciones de investigación diferentes pero consistentes entre sí ya que comparten presupuestos epistemológicos de base que las hacen compatibles. Estas son la dimensión histórico-cultural, la dimensión cognitiva y la dimensión didáctica.

### **La dimensión socio-discursiva**

En esta dimensión, consideramos los aportes que abordan la producción mediática informativa como un objeto socio-cultural y discursivo. Charaudeau (2003) señala que la comunicación mediática se produce en un contrato entre una instancia de producción y una instancia de recepción dirigido por dos propósitos en constante tensión, cada uno de los cuales responde a una determinada lógica simbólica: uno es el de “hacer saber” (dar a conocer), o propósito de información propiamente dicho, que tiende a producir un objeto de saber según una lógica cívica: informar al ciudadano. El otro es el de “hacer sentir”, o propósito de captación, que tiende a producir un objeto de consumo mercantil según una lógica comercial: captar a la mayoría para sobrevivir a la competencia, pero también ético: seducir para educar. Sin embargo, la instancia de recepción reinterpreta la noticia a su manera. Es así que uno de los cambios más significativos en las investigaciones sobre las relaciones entre los medios masivos de comunicación y las poblaciones fue el viraje desde la concepción de la persuasión mediática respecto de los contenidos de nuestra conciencia (“teorías manipulativas” en Laswell, 1948; Lazarsfeld, 1977), hacia la idea de negociación de significados entre la instancia emisora y la receptora. En este sentido, los estudios de audiencia (Grimson y Varela, 1999) priorizan el análisis de las mediaciones que las diversas comunidades culturales introducen en los medios, interpretando activamente aquello que reciben.

### **La dimensión cognitiva**

Consideramos en esta dimensión los estudios realizados tanto desde la tradición sociohistórica como desde el constructivismo relacional en la articulación entre *cultura, desarrollo y aprendizaje*. Desde esta perspectiva, los medios y las pantallas, resultan artefactos mediadores que posibilitan una apropiación situada por parte de los sujetos y una transformación en su modo de producir conocimiento.

La psicología socio-histórica de Vigotsky (1964) le asigna un papel fundamental a los instrumentos culturales existentes en el entorno del niño para su desarrollo cognitivo. La escritura constituye un proceso psicológico superior avanzado que implica el dominio de un instrumento de mediación de mayor potencial descontextualizador que el habla, y que requiere del desarrollo de formas de conciencia y voluntad superiores. En este enfoque, las transformaciones culturales y las tecnologías emergentes se vinculan decisivamente con el desarrollo y el aprendizaje humano (Cole, 1999; Cole y Engestrom, 2001; Salomon, 2001). Los sistemas semióticos no constituyen sólo un apoyo para el pensamiento, sino

que modifican su funcionamiento en profundidad (Goody, 1987; Schneuwly, 2009).

A su vez, la perspectiva constructivista relacional contribuye a la comprensión del proceso individual de reconstrucción de las herramientas culturales que incluye los saberes anteriores pero también los conflictos y abstracciones cognoscitivas sin escindirlos de los aspectos contextuales (Castorina et al, 2007). Desde este marco, la perspectiva de la psicología genética crítica ha caracterizado la especificidad de los conocimientos sobre el mundo social como una interacción no sólo epistémica, sino también social, entre el sujeto y el objeto en una dialéctica entre la intervención de las instituciones, las creencias colectivas y el carácter constructivo de la elaboración conceptual. De modo que se ha formulado la tesis de una tensión constitutiva entre la construcción individual de los conceptos y las prácticas sociales. Un rasgo central de cualquier conocimiento social consiste en que los sujetos participan de prácticas sociales con el objeto que pretenden conocer. En nuestro caso, es importante considerar, que cuando los sujetos producen conocimientos sociales sobre las noticias mediáticas, tratan de comprender un objeto que, a su vez lo tiene a ellos como blanco de su acción. Los sujetos son activos productores de conceptualizaciones sobre un objeto que (y vale la redundancia) los hace objeto de su intervención. Al mismo tiempo, los diversos trabajos sobre conceptos sociales desde la perspectiva psicogenética (Helman y Castorina, 2007; Barreiro y Castorina, 2006; Lenzi y Castorina, 2000) así como ciertos estudios vinculados con la lectura de textos de ciencias sociales (Perelman, 2008), sugieren que las representaciones sociales están presentes en la construcción conceptual involucrada en las prácticas lectoras. Tanto las representaciones de los grupos de pertenencia como las prácticas propiamente institucionales ponen serias limitaciones a la elaboración conceptual. El proceso de conceptualización individual se sitúa en un entramado de significados sociales que preexiste a los sujetos, quienes se apropian de estos significados durante las interacciones en las que participan. Desde esta perspectiva, se trata de comprender la significación de las lecturas de noticias mediáticas desde el punto de vista de los sujetos, avanzando más allá de su descripción normativa (Ferreiro, Pontecorvo, Ribeiro Moreira y García Hidalgo, 1996). Nos alejamos de la idea de un “deber ser” de las interpretaciones infantiles, evitando la caracterización de las lecturas como “carentes de”, para tratar de dilucidar el proceso de construcción de significados ante los materiales noticiosos.

### **La dimensión didáctica**

Consideramos en esta dimensión la caracterización de las condiciones de enseñanza de las situaciones de lectura y producción de las noticias en diversos soportes, ya que dicha identificación resulta indispensable para diseñar las situaciones e interpretar el proceso de apropiación de los alumnos.

Los estudios de didáctica de ciencias sociales, espe-

cialmente en Francia, también identifican en las actividades en sala de clase la presencia de representaciones sociales en los conocimientos previos de los alumnos (Guyon, Moisseau y Tutiaux-Guillon, 1993; Lautier, 1997; Moniot, 1993). Dichas representaciones conviven durante el aprendizaje escolar con los saberes disciplinares sobre la política o la historia. De ahí que el concepto de polifasia cognitiva acuñado por Moscovici (1961) adquiere particular relevancia, dado que postula una interrelación dialéctica entre dichas representaciones y los saberes disciplinares. Por nuestra parte, incluiremos también en la polifasia cognitiva los conceptos construidos por los individuos en las condiciones sociales de su existencia, tal como lo hemos mencionado en la dimensión anterior. En este sentido, coincidimos con lo expresado por Castorina et al (2010) "La enseñanza no puede sustituir las creencias sociales y el sentido común sobre la sociedad; lo que sí puede hacer es cuestionarlas, ponerlas entre paréntesis y de esta manera permitir que frente a ciertos problemas de la ciudadanía se adquiera una actitud crítica" (p. 151). Por ello se torna pertinente en esta dimensión situarnos en un debate más amplio referido a la relación Comunicación/Educación (Huergo, 1997). Dicho debate surge a partir de los años '80 en diversos ámbitos y en particular en el discurso de organismos internacionales. Se plantean así diversidad de posiciones dentro de las cuales se revisa el sentido de la enseñanza de la lectura crítica de los medios en la escuela (Nakache, 2000 y 2001). Desde nuestra perspectiva, se trata de que los alumnos puedan ejercer su derecho como ciudadanos de analizar la realidad, opinar, disentir y expresar libremente sus puntos de vista y sostener sus opiniones ante otros. Si como indican estudios y encuestas sobre consumo televisivo infantil, este se realiza cada vez más en forma solitaria, sin mediación de adultos (en las clases populares por ausencia de los padres y en los niveles medios y altos por la proliferación de televisores en distintos ámbitos del hogar), se torna necesario generar espacios de diálogo y reflexión sobre los consumos culturales de los alumnos y "el mundo construido" por los medios. Esto involucra la creación de una comunidad de lectores y productores en las aulas donde la vertiginosa oferta mediática se convierta en objeto de debate y se deconstruyan los mecanismos de producción permitiendo, además, que ingresen problemáticas propias de las culturas infantiles que los medios invisibilizan.

## NOTAS

[1] Se trata de un proyecto consolidado trianual denominado "Búsqueda de información en Internet: lecturas exploratorias y escrituras de trabajo en contextos escolares", dirigido por la Dra. Flora Perelman con la co-dirección de la Prof. Débora Nackache, aprobado y subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires para la Programación Científica UBACYT 2010-1012 (Código: 20020090100238). Los integrantes del equipo de investigación son: Vanina Estévez, Mariana Orniqne, Olga López Broggi, Carla Pierri, Román Patricio Bertacchini, Paula Capria,

[ii] En la Encuesta Nacional sobre Consumos Culturales (llevada a cabo por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación en el 2006, en el que se analiza una muestra representativa de 3360 entrevistas niños y adolescentes de 11 a 17 años de todo el país) se destaca que el 100% cuenta con televisión en la casa (el 60% tiene dos o más), el 30% cuenta además con computadora, el 20% con videojuegos y el 15% con Internet. Los sujetos pasan un promedio de 6 horas diarias en contacto con los medios, ya que quienes no disponen de los mismos en sus casas, acceden a ellos en espacios destinados a este fin (cyber, locutorios, etc.).

## BIBLIOGRAFÍA

- Barreiro, A. y Castorina, J. A. (2006). Las representaciones sociales y su horizonte ideológico. Una relación problemática. En *Boletín de Psicología* (Valencia), nº 86 (marzo).
- Bautier, E. & D. Bucheton (1997). Les pratiques socio-langagières dans la classe de français? Quels enjeux? Quelles démarches? *Repères*. Institut National de Recherche Pédagogique, 15(13), 11-25.
- Brockmeier, J, Wang, M. & Olson, D. (Edits) (2002). *Literacy, narrative and culture*. Richmond Surrey: Curzon Press.
- Buckingham, D. (2008). Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital. Buenos Aires: Manantial.
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Ríos de Tinta.
- Castorina, J. A. y Baquero, R. (2005). *Dialéctica y psicología del desarrollo. El pensamiento de Piaget y Vygotsky*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Castorina, J. A.; Barreiro, A. Toscano, A. G. y Lombardo, E. (2007). La cultura en la psicología del desarrollo Una revisión crítica. En J. A. Castorina y colab. *Cultura y conocimientos sociales*. Buenos Aires: Aique.
- Castorina, Barreiro y Carreño (2010). El concepto de polifasia cognitiva en el estudio del cambio conceptual. En J. A. Castorina y M. Carretero (eds) *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*. Buenos Aires: Paidós.
- Cole, M. (1999). *Psicología Cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Morata.
- Cole y Engeström, Y. (2001). Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida. En Salomon, G. (comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Charaudeau, Patrick (2003). *El discurso de la información. La construcción del espejo social*. Barcelona: Gedisa.
- Ferreiro, E.; Pontecorvo, C.; Ribeiro Moreira, N. y García Hidalgo, I. (1996). *Caperucita Roja aprende a escribir*. Barcelona: Gedisa.
- García Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Buenos Aires: Gedisa, 2004.
- Goody, J. (1987). *The Interface between the Written and the Oral*. Cambridge University Press.
- Grimson, A. y Varela, M. (1999). *Audiencias, cultura y poder*.

Estudios sobre televisión. Bs. Aires: Eudeba.

Gros, B. (2005). Pantallas y juegos: de la observación de modelos a la participación". *Revista de Estudios de Juventud*, 68, 61-72.

Guyon, S., Moisseau, M.J., Tutiaux-Guillon, N. (1993). *Des nations à la Nation. Apprendre et conceptualiser*. París: Editions INRP.

Helman, M. y Castorina, J. A. (2007). La institución escolar y las ideas de los niños sobre sus derechos. En J. A. Castorina (Ed.) *Cultura y conocimientos sociales. Desafíos a la psicología del desarrollo* (pp.219-242). Buenos Aires: Aiqué .

Huergo, Jorge (1997) *Comunicación/Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas*, La Plata, Ediciones de Periodismo y Comunicación

Laswell, H. (1948) *Estructura y función de la comunicación en la sociedad*. En M. De Moragas (comp.) *Sociología de la comunicación de masas*, Tomo II, Barcelona: Gustavo Gilli.

Lautier, N. (1997). *À la rencontre de l'histoire*. Paris: Presses Universitaires du Septentrion.

Lazarsfeld, P. (1977). *Comunicación de masa, gusto popular y acción social organizada*. En AAVV *La comunicación de masas*. Buenos Aires: CEAL.

Lenzi, A. M.; Castorina, J. A. (2000). Investigación de nociones políticas: psicogénesis "natural" y psicogénesis "artificial". Una comparación metodológica. En J. A. Castorina y A. M. Lenzi (Comp.), *La formación de conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas*. (pp. 253-273). Bs. As: Gedisa.

Moniot, H. (1993). *Didactique de l'histoire*. Paris: Nathan.

Moscovici, S (1961) *La psychoanalyse: son image et son public*. Paris. PUF.

Nakache; D. (2000) *La Psicología Educacional en el escenario cultural mediático*. En Chardon, M. C. (comp), *Perspectivas e interrogantes en Psicología Educacional*. Buenos Aires: Eudeba.

Nakache; D. (2001). *La escuela y los medios. El problema de los contextos de aprendizaje*. En Elichiry, N. (comp.). *¿Dónde y cómo se aprende?* *Temas de Psicología Educacional*. Buenos Aires: Eudeba.

Olson, D. R. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.

Overton, W. F. (1998). *Developmental psychology: Philosophy, concepts and Methodology*. En W.Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology. Vol 1 Theoretical models of human development* (5th ed.) (pp. 107-187). New York: John Wiley.

Perelman, F. (2008). *El resumen sobre el papel*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Salomon, G. (comp.) (2001). *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Schneuwly, B. (2009). *La construcción social del lenguaje escrito en el niño*. En Bronckart, J.P. y B. Schneuwly. *Vigotsky hoy*. Madrid: Editorial Popular.

Vygotsky, L. S. (1964). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Lautaro