

II Congreso de la Enseñanza de la Lengua y la Literatura en la escuela secundaria "Rumbos y Cartografías: las lenguas y las literaturas en las aulas hoy". Departamento de Lengua y Literatura del Colegio Nacional de la Universidad Nacional de La Plata, La Plata, 2011.

# **Leer y escribir para aprender contenidos disciplinares. Diseño y desarrollo de secuencias didácticas en Biología.**

Roni, Carolina, Alfie, Lionel, Borches, Elizabeth y Carlino, Paula.

Cita:

Roni, Carolina, Alfie, Lionel, Borches, Elizabeth y Carlino, Paula (Septiembre, 2011). *Leer y escribir para aprender contenidos disciplinares. Diseño y desarrollo de secuencias didácticas en Biología. II Congreso de la Enseñanza de la Lengua y la Literatura en la escuela secundaria "Rumbos y Cartografías: las lenguas y las literaturas en las aulas hoy". Departamento de Lengua y Literatura del Colegio Nacional de la Universidad Nacional de La Plata, La Plata.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/carolina.roni/9>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pePf/Xmh>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.  
Para ver una copia de esta licencia, visite  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

*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>.*

## **Leer y escribir como herramientas para aprender contenidos disciplinares. Diseño y desarrollo de secuencias didácticas en Biología**

Roni, Carolina (CONICET-UNLP); Alfie, Lionel (GICEOLEM);  
Borches, Elizabet (GICEOLEM) y Carlino, Paula (CONICET)

### **RESUMEN**

En esta oportunidad explicaremos cuáles de las condiciones ya estudiadas en la Didáctica de las Prácticas del Lenguaje son consideradas también cuando se enseñan contenidos disciplinares a través de la lectura y la escritura. La investigación a la que remite este trabajo pretende comprender el funcionamiento de las situaciones de lectura y escritura en secuencias de enseñanza de Biología en el secundario.

Las condiciones didácticas contempladas son: sostener durante varias clases el trabajo sobre un mismo tema con lecturas y escrituras; trabajar con diversos textos de la misma temática; instalar un “para qué” de la lectura y la escritura; articular interpretaciones y producciones de los alumnos y la intervención del docente; combinar trabajo individual, por parejas y colectivas; articular la lectura y escritura entre sí y con otras situaciones didácticas como la observación, la experimentación o las representaciones gráficas.

Los contenidos específicos impactan en la posibilidad de que los alumnos comprendan y produzcan textos, y por eso que no se desconocen los aportes de la Didáctica de la Biología. Estos entran en diálogo con las consideraciones anteriormente anunciadas, y conforman un marco de referencia desde el cual construir las secuencias de enseñanza de la indagación.

### **INTRODUCCIÓN**

Las reflexiones que se desarrollan en las siguientes páginas son convocadas en el marco de un proyecto de investigación didáctica para la enseñanza de la Biología en el nivel secundario. La Didáctica busca definir las condiciones de transmisión de los saberes disciplinares, en diálogo con los conocimientos de la Psicología sobre los procesos y mecanismos cognoscitivos del aprendizaje, reconociendo la especificidad del proceso de reconstrucción del saber en los alumnos, y al mismo tiempo considerando las condiciones institucionales (Lenzi y Castorina, 2000)

Al referirnos a la transmisión de saberes, reconocemos que todo aquello que pretendemos que nuestros alumnos realicen en las aulas al interior de las asignaturas, claramente no es sólo la memorización de conocimientos declarativos respecto de recortes temáticos disciplinares. También queremos que puedan inferir significados, construir relaciones de sentido, comunicar ajustadamente reflexiones, involucrarse en debates, justificar sus afirmaciones, porque todo ello implica la comprensión y apropiación de los saberes. Queremos que puedan guardar memoria de las diversas experiencias de aprendizaje, extrapolar ideas, reelaborar sentidos o compartir

conclusiones, porque en el ejercicio de estas prácticas aprenden. En síntesis, buscamos que el alumno alcance cierta pericia en determinadas prácticas, así como el dominio de determinado bagaje de conocimientos, por que queremos formar ciudadanos activos en una grama de prácticas de la vida cotidiana, y en otras prácticas que circulan en las distintas esferas de poder (político, burocrático, informativo, científico, etc) (Tolchinsky, 2008:4)

Estas son prácticas del lenguaje en situaciones de estudio –toma de notas, confección de resúmenes, subrayado, etc.- y disciplinares –informes de laboratorio, reseñas de libros, etc.-, la mayoría de las veces ocultas para la enseñanza y los docentes, o bien tan visibles como periféricas<sup>1</sup> a la especificidad disciplinar. Es innegable que cuanto mejor lean y comprendan los distintos materiales de consulta más fácilmente los alumnos accederán a los contenidos de las áreas de conocimiento, facilitando también la participación y el acceso a la información que circula en esa comunidad discursiva y en el mundo. Es innegable, como muchos estudios han afirmado, que allí donde la función epistémica de la escritura se manifieste habrá aprendizaje (Schnewly, 1992; Miras, 2000; Carlino; 2005; Bronckart, 2008).

En este trabajo nos proponemos reflexionar en torno aquellos aportes que desde la Didáctica de las Prácticas del Lenguaje guían el diseño de secuencias didácticas de Biología en las que la lectura y la escritura están al servicio de la adquisición de los conocimientos disciplinares.

## **MARCO DE REFERENCIA**

Partimos de la idea de que la lectura es una práctica de reconstrucción e interacción (Smith, 1988) y no una habilidad lingüísticas elemental de decodificación y extracción del significado. Que, por lo tanto, para comprender los textos el lector debe poner en relación sus conocimientos y propósitos con la información que se le presenta, interpretándola. En relación a la escritura, escribir resultaría una práctica social situada, propia de una comunidad discursiva y como una herramienta epistémica para elaborar el conocimiento. (Carlino, 2006; Miras, 2000; Schnewly, 1992; Russell, 1990; Wells, 1990), y no una estrategia cognoscitiva neutra y general de comunicación de información ya adquirida, cuyo aprendizaje se logra en los niveles elementales de enseñanza. Esto quiere decir que no habría una única forma de escribir sino diferentes maneras según los propósitos, contextos y clases de textos.

---

<sup>1</sup> Nos referimos a los Talleres de Metodologías para el Estudio.

Siguiendo a Bronckart asumimos que la apropiación e interiorización de los signos lingüísticos es constitutiva del pensamiento, y que la apropiación e interiorización de los tipos de discurso son los que originan diversos tipos de razonamiento. De este modo, cuando los estudiantes se enfrentan al interior de las disciplinas con los tipos de discurso que les son propios deben “proceder a la planificación interna de los segmentos en cuestión, aprendiendo así a ejecutar esos procesos indisolublemente mentales y verbales como son los razonamientos: razonamientos prácticos implicados en las interacciones dialogales (...) razonamientos de orden lógico implicados en los discursos teóricos.” (Bronckart, 2008:16)

La lectura incide en la construcción cognoscitiva en la medida en que suele exigir poner en relación fuentes y saberes, y es precedida y proseguida por la escritura (Hjorshoj, 2001; Nelson, 2001). La interpretación conceptual de un texto de una disciplina específica supone desplegar razonamientos compatibles con algunas operaciones necesarias para la construcción del conocimiento disciplinar específico (Aisenberg, 2003 en Perelman y Castorina, 2005). Se presupone, así, la existencia de un sistema interpretativo que conforma un “marco epistémico”. Este marco, o conocimientos previos, son conocimientos que se ponen en juego en el acto mismo de la lectura, y son implícitos, inconscientes para el sujeto, y muy difícil de modificar en las prácticas educativas, orienta las relaciones causales y temporales y pone límites a la elaboración conceptual, y actúan transformando el significado del contenido del texto. En este sentido, el proceso interactivo que sucede en la lectura, entre el sujeto y el texto, permite, intervenciones didácticas mediante, modificar tanto el contenido del texto –por parte del sujeto–, como los conocimientos de este.

La escritura, por su parte, resulta una herramienta epistémica cuando impulsa los procesos psicológicos que permiten elaborar el conocimiento (Bazerman, 1988) y hacerlo propio (Schnewly, 1992; Miras, 2000; Wells, 1990 y 2006). Siguiendo a Vygotsky, la construcción del lenguaje escrito es una función psíquica particular, dada la necesaria interiorización del control global de la actividad lingüística, pues el autor debe tener representaciones internas tanto del destinatario como de las finalidades lingüísticas (Schnewly, 1992). El sujeto autor es más conciente del propio proceso de producción, psíquica y lingüísticamente: interioriza el proceso de planificación, la representación de la situación de comunicación, el destinatario, y el propósito es construido. Esta toma de conciencia y autorregulación intelectual que parece darse en

algunas situaciones de escritura, la transforman en un instrumento para el desarrollo y la construcción de propio pensamiento. Esta función epistémica de la escritura se debe al grado de control, implicación y responsabilidad en la construcción del discurso por parte de quien escribe (Miras, 2000)

Ahora bien, de acuerdo con Álvarez (2009) y Misulis (2009), los docentes del nivel secundario se han definido tradicionalmente como especialistas en una área de contenido académico, y suelen considerar que la enseñanza de la lectura y la escritura es responsabilidad de los profesores de Lengua o del nivel formativo anterior, y una sobrecarga a las propias tareas dado el poco tiempo disponible. Sin embargo, como señala Reichelt (2005) en la asignatura Lengua se trabaja en primer lugar la literatura y luego la lectura y la escritura, en situaciones donde sus propósitos no están ligados a la interpretación o elaboración de información disciplinar. De allí, es frecuente que ni en las clases de Lengua ni en las clases disciplinares los alumnos reciban enseñanza sobre cómo participar en las prácticas de lectura y escritura para aprender determinadas materias. Ideas como “otro debería haberles enseñando esto” devienen en argumentos que focalizan el déficit en los alumnos, o porque no fueron “bien preparados” en el nivel educativo anterior, o porque no provienen de hogares donde “les fomenten” estas prácticas, o porque no tienen “hábitos” necesarios. En contraposición, existen diversos estudios, por un lado los de Lea y Street (1998) cuestionan que el origen de las dificultades en lectura y escritura se encuentre en los estudiantes, para concentrarse en la cultura institucional como sistema de relaciones.

Si considerando que con cada nueva clase de texto que ha de leerse o escribirse, con los nuevos propósitos con que se lo hace, según las nuevas audiencias que entren en juego, se sigue aprendiendo, no alcanza con haber aprendido a leer y escribir en otros contextos (Bazerman, 1988; Russell, 1997; Russell et al, 2009). Los géneros disciplinares de las asignaturas, así como las prácticas escolares con la lectura y la escritura en el nivel secundario, no suelen aprenderse espontáneamente sino a través de la participación en situaciones donde colectivamente se los emplee y se reflexione sobre su uso, con la guía del profesor que tiene experiencia en ellos. De este modo, la lectura y la escritura, dejan de ser entendidas como habilidades elementales y universales que se aprenden de una vez y para siempre al comienzo de la escolaridad, o en talleres periféricos a los espacios curriculares. Dejan también de considerarse en las asignaturas

disciplinares como meros medios, que se exigen pero no se plantea la necesidad de seguir enseñando a leer y escribir.

## **METODOLOGÍA**

El objetivo general de nuestra investigación es identificar condiciones didácticas para el desarrollo de situaciones de lectura y escritura al servicio del aprendizaje de la Biología en la escuela secundaria. Esta indagación se realizará a través del diseño y la observación de la implementación de una secuencia didáctica y del relevamiento del punto de vista de los estudiantes y docentes involucrados en su funcionamiento.

Para esto, se propone un estudio cualitativo –descriptivo-interpretativo-, dentro del marco metodológico del estudio de casos. Tiene por objeto construir, realizar, observar y analizar secuencias didácticas<sup>2</sup> (Dolz, 1996) en dos escuelas, caso A y B, cuyos contextos educativo-institucionales difieren respecto de las expectativas académicas sobre sus estudiantes, el rendimiento académico y el origen socioeconómico de los alumnos. La investigación cuenta con una muestra intencional constituida por las clases de dos docentes de Biología que evidencian un alto compromiso con el aprendizaje de sus alumnos expresado en las razones por las cuales incluyen habitualmente prácticas de lectura y escritura integradas a la enseñanza de los contenidos. La diferencia entre estas escuelas requiere del diseño de una secuencia didáctica que permita tomar recaudos acerca de las condiciones en que se realizará, vinculadas a las previsiones del docente respecto del material, selección del contenido, actividades de los alumnos, intervenciones posibles, organización de la clase y el tiempo, etc.

## **CONDICIONES DIDÁCTICAS PREVISTAS PARA LA SECUENCIA: EL APORTE DE LA DIDÁCTICA DE LAS PRÁCTICAS DEL LENGUAJE**

Cualquier proceso de apropiación de conocimientos está atravesado por prácticas del lenguaje: se aprende porque se lee, se escribe, se habla sobre lo que se leyó y se escribió, pero no de cualquier manera...hay que crear condiciones que permitan a los alumnos alcanzar los instrumentos necesario para saber qué hay que hacer para avanzar en el conocimiento de los contenidos con autonomía.

Es en el aula de Biología donde se debe aprender a estudiar Biología. Es en el aula de cada asignatura donde se deben abordar textos disciplinares, donde pueden

---

<sup>2</sup> Una secuencia didáctica consiste en un pequeño ciclo de enseñanza formado por un conjunto de actividades articuladas y orientadas a una finalidad, es decir, a la producción de un texto oral o escrito, y están minuciosamente planificadas y adaptadas a cada situación educativa” (Dolz, 1996)

intercambiar con sus compañeros sobre sus diferentes interpretaciones, donde existe un lector y escritor competente –el docente- que puede ayudar a establecer relaciones entre los conocimientos que los alumnos tienen y las informaciones que les dan los textos, ese mismo docente que les hace volver sobre el párrafo que les da indicios para encontrar las respuestas más adecuadas o reescribir las propias producciones.

La didáctica de las prácticas del lenguaje ha señalado en sus estudios aspectos que pueden limitar o posibilitar el proceso de adquisición de conocimientos. Entre los aportes que consideramos para nuestras secuencias se encuentran:

✓ Distribución del tiempo didáctico:

Se propone repensar la distribución del tiempo didáctico, en función de la imposibilidad de fragmentar<sup>3</sup> las prácticas. Hay que distinguir y diferenciar los aspectos de las prácticas que se quieren enseñar, sin parcializarlas. De este modo, se propuso sostener durante varias clases el trabajo sobre un mismo tema -tanto en el Caso A como en el B, se sostuvo durante tres semanas el trabajo sobre: Descubrimiento de la Estructura del ADN y Determinismo Biológico, respectivamente-. En las clases, la interpretación y producción de los textos fue abordada en forma recursiva desde diferentes niveles de complejidad, desde diversas consignas-aproximaciones: contestar un cuestionario, re-escribir un texto, compartir interpretaciones con los compañeros. Al mismo tiempo desde diversidad de lecturas y escrituras, deteniéndonos en la complementariedad de los contenidos, en las contradicciones o bien coincidencias, tanto como en las formas de expresión, en las propósitos de los textos, en su contexto de producción o procedencia de los autores.

✓ Organización de la clase:

Se requiere articular tanto actividades colectivas, como grupales e individuales, dentro de una misma secuencia de actividades o actividades habituales. De este modo, en ambas secuencias la lectura personal de cada alumno, encontraba momentos en que era puesta en interacción con los compañeros, donde el docente y la vuelta al texto intervenían orientando la progresión de los conocimientos. Esta combinación de situaciones de lectura o escritura individual o por parejas y situaciones colectivas, permite a los alumnos momentos para arribar a las propias conclusiones, desafiarlas poniéndolas en relación con el grupo clase o un compañero, y generar acuerdos que reequilibren. De este modo, se propició abrir el espacio colectivo y público del

---

<sup>3</sup> En pos de un aprendizaje acumulativo, donde a cada unidad de tiempo le corresponde una unidad de saber (Lerner, 2001)

intercambio, para expresar tanto las propias interpretaciones y producciones como los criterios que las guiaron, en un clima de respeto y enriquecimiento en la diversidad.

✓ Contrato didáctico e intervención del docente:

El docente no interviene exclusivamente para dar la consigna y luego sancionar o evaluar los resultados, sino que se propone a los alumnos la oportunidad de regular, validar o desestimar aportes en términos de progresión de los saberes, como así también regular ciertos aspectos de la tarea: destinatarios, selección de textos, etc. Se trata entonces de brindarle al alumno espacios que habitualmente sólo ocupaba el docente: editor, corrector, interpretador, seleccionador, para que ganen autonomía en dichas prácticas. El docente sí: aporta información imprescindible, alienta a discutir, a volver al texto para convalidar o rectificar, aclara malentendidos, explicita contrapuntos, explicita criterios y promueve el establecimiento de relaciones. El docente interviene en cuestiones que son difíciles de advertir por los estudiantes, como por ejemplo: promoviendo la reflexión explícita sobre las características de los textos y de las prácticas en los diferentes contextos disciplinares, o al sostener el silencio ante una incógnita y devolver al grupo clase la responsabilidad de alcanzar una solución.

✓ Sentido de las prácticas de lectura y escritura:

Proponer textos, o problematizar las temáticas, a tal punto que ya han sido significados por los alumnos en su práctica cotidiana o en el aula (Castedo, 1995). Que ir a leer un texto se transforme en una necesidad en pos de expandir sus conocimientos, que se oriente hacia un propósito percibido por los estudiantes como valioso, ya que esto permite que los alumnos se comprometan en el intento de comprender el texto a pesar de las dificultades que ofrece; y que a su vez estos tengan ya cierto grado de conocimiento sobre el tema y se han planteado preguntas en relación con él. Que escribir, por su parte constituya “un problema de tensión entre lo que se quiere decir y la situación de comunicación (propósito y destinatario), un tipo de tarea en la que el alumno tenga que manipular, contrastar y reflexionar sobre sus conocimientos”. (Miras, 2000). Y esto tiene que ver con reproducir las condiciones reales en que las prácticas del lenguaje se desarrollan en relación a la adquisición de conocimientos, y no en reproducir un “como sí” para el docente, que no da lugar a aprendizajes duraderos y productivos. El sentido también está dado por la naturaleza de los textos que se proponen. Que sean textos genuinos, en los que se presenta la heterogeneidad de las

formas discursivas y las convenciones textuales y gráficas de los auténticos texto disciplinares y sociales, promoviendo el acceso al lenguaje y las formas retóricas.

En ambas secuencias se contemplaron tanto la interpretación de texto de circulación social (lectura de textos periodísticos, producción de textos para “postear” blogs, análisis de imágenes de libros antiguos, etc.) así como textos disciplinares (lectura del Curtis, textos de autores como Stephen Gould y Héctor Palma; redacción de epígrafes para una imagen de un texto escolar)

## CONCLUSIÓN

El conocimiento didáctico es un conjunto organizado de respuestas validadas en las aulas – siempre provisional y contextualmente- ante problemas tales como: la progresión de los saberes y conocimientos; el diseño de ciertas situaciones para comunicar estos saberes y conocimientos; los tipos de intervenciones que el docente puede desplegar durante el desarrollo de la situación; etc. (Castedo 2007)

Tomar en las asignaturas del nivel secundario como objeto de enseñanza las prácticas del lenguaje en situaciones de estudio, poniéndolas en relación con el propósito educativo de formar a los alumnos como ciudadanos de la cultura escrita, es una tarea didácticamente compleja. En ella, se pone en primer plano lo que *hacen* los lectores y escritores para adquirir conocimientos, las *situaciones y acciones* y las *razones o propósitos* en cuyo contexto tiene sentido llevar adelante esas prácticas (Lerner, 2001). Formar a los alumnos como estudiantes, como sujetos capaces de leer y producir textos disciplinares, que muchas veces no han sido escritos para ellos, basándose en el principio de que *para poder entender lo más difícil hay que enfrentarse con lo más difícil*, requiere del docente tomar muchos recaudos (Lerner et al, 1997).

En estas líneas hemos querido compartir algunos de esos recaudos, o condiciones didácticas, que estructuraron las propuestas de interpretación y producción de textos para aprender Biología en nuestra investigación.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ, S. M. (2009). El desafío de escribir en las clases de Biología: algunas concepciones de los profesores acerca de la escritura. *Revista de Educación en Biología* de la ADBIA, 12(1), pp. 21 a 27.
- BAUTIER, E. & BUCHETON, D. (1997): Les pratiques socio-langagieres dans la classe de français? Quels enjeux? Quelles démarches?. *Repères*, 15 (13), 11-26.
- BAZERMAN, CH. (1988). *Shaping Knowledge. The Genre and Activity of the Experimental Article in Science*. Madison (Wisc.), University of Wisconsin Press.

II Congreso de la Lengua y la Literatura en la escuela secundaria  
Mesa: Lengua y Literatura y otras disciplinas

- BRONCKART, J. P. (2008). Actividad lingüística y construcción de conocimientos. *Lectura y Vida*, 29 (2), 6-19.
- CARLINO, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- CASTEDO, M. L. (1995): “Construcción de lectores y escritores”, en *Lectura y vida – Año 16 – N° 3*.
- CASTEDO, M. L. (2007): Notas sobre la didáctica de la lectura y la escritura en la formación continua de docentes. *Revista Lectura y Vida*, N° 2, Año 28.
- DOLZ, J y PASQUIER, A. (1996). *Argumentar para convencer*. Traducción y adaptación: Pilar Labaien; M<sup>a</sup> José Sánchez; Francisco J. Sierra. Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura.
- HJORTSHOJ, K. (2001). *The transition to college writing*. Boston, MA: Bedford/ St.Martin’s.
- LEA, M. y STREET, B. (1998) Student Writing in Higher Education: An Academic Literacies Approach. *Studies in Higher Education*, 23 (2), 152-157
- 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.
- LERNER, D. (2002): “La autonomía del lector. Un análisis didáctico.” *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de lectura*. N°3. Año 23.
- LERNER, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- LERNER, D. Levy, H.; Lobello, S.; Lotito L. y otros (1997): *Leer textos “difíciles”*, en *Lengua. Documento de Trabajo n° 4*. Dirección de Curriculum -Dirección de Planeamiento- Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires
- MIRAS, M. (2000). La escritura reflexiva. *Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. Infancia y Aprendizaje*, 89, 65-80.
- MISULIS, K. E. (2009). Promoting learning through content literacy instruction. *American Secondary Education*, 37(3), 10-19
- NELSON, N. (2001). Writing to learn: One Theory, Two Rationales. En P. Tynjälä, L. Mason. y K. Lonka (Eds.), *Writing as a Learning Tool: Integrating Theory and Practice*. Dordrecht, Boston & London: Kluwer Academic Publishers
- PERELMAN, F. (2008). El resumen sobre el papel Condiciones didácticas y construcción de conocimientos. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- PERELMAN, F. Y CASTORINA, J. A. (2005). La situación didáctica y la producción del resumen escrito. Restricciones y construcción de conocimientos. Monográfico: Enseñar lenguas y aprender a comunicar(se) en contextos plurilingües y multiculturales. *Revista Electrónica Quaderns Digitals*, septiembre.
- REICHELT, M. (2005). WAC Practices at the Secondary Level in Germany. *The WAC Journal*. Vol 16. Sept 2005. pp. 89-100.
- RUSSELL, D. (1990). Writing Across the Curriculum in Historical Perspective: Toward a Social Interpretation. *College English*, 52, 52-73.
- RUSSELL, D. (1997). Writing and Genre in Higher Education and Workplaces: A Review of Studies That Use Cultural-Historical Activity Theory. *Mind, Culture, and Activity*, 4(4), 224-237.
- RUSSELL, D., LEA, M., PARKER, J., STREET, B. Y DONAHUE, T. (2009). Exploring Notions of Genre in “Academic Literacies” and “Writing Across the Curriculum”: Approaches Across Countries and Contexts. En Ch. Bazerman, A. Bonini, y D. Figueiredo (Eds.), *Genre in a Changing World. Perspectives on Writing* (pp. 401-429). Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press.
- SCHNEWLY, B. (1992). La concepción vygotskiana del lenguaje escrito. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 16, 49-59.
- SMITH, F. (1988). *Joining the literacy club: further essays into education*. Heinemann
- TOLCHINSKY, L. (2008). Usar la lengua en la escuela. *Revista iberoamericana de educación*, 46, 37-54.
- WELLS, G. (1990). Talk a bout Text: Where Literacy is Learned and Taught. *Curriculum Inquiry*, 20(4), 369-405.
- WELLS, G. (2006). Monologic and Dialogic Discourses as Mediators of Education. *Research in the Teaching of English*, 41(2), 168-175.