

Comprensión y producción textual en el segundo ciclo de la E.G.B.: estrategias metodológicas¹

María Isabel López*

Introducción

Este artículo se ocupa de una investigación de desarrollo experimental en la que participaron docentes de la Facultad de Educación Elemental y Especial de la Universidad Nacional de Cuyo y de 18 escuelas de E.G.B. de la provincia de Mendoza, Argentina².

Se trata de la continuación y profundización de otra investigación aplicada, iniciada en 1993, cuyos resultados revelaron que, si bien los docentes demostraban cambios significativos en su trabajo pedagógico, en relación con el proceso de construcción de la lengua escrita, la comprensión y producción textual se realizaban como actividades rutinarias en las que los ejercicios se limitaban a cuestionarios literales y al completamiento y redacción de oraciones.

Las siguientes hipótesis constituyeron su punto de partida:

- ▲ La formación docente orientada por procesos de investigación participativa constituye una vía que posibilita profundizar en el análisis y explicación de problemas relacionados con la Didáctica de la Lengua y proponer alternativas de solución.
- ▲ Un programa que pretenda avanzar en los niveles de comprensión y producción infantiles, debe considerar la interacción que existe entre estos procesos y los inherentes a la reflexión sobre el sistema lingüístico.

Las hipótesis mencionadas llevaron a plantear como objetivo la creación de un ámbito de investigación participativa que hiciera posible:

¹ La investigación sobre la cual se informa en este artículo fue llevada a cabo por la autora con un **equipo de investigación** formado por: Mirtha Corvo, Rosa Licata, Graciela Miranda, Marta Quesada, Viviana Barbier, Mirta Brandi, Susana Cortés, María del Carmen Elst, Graciela Fondere, María Adelina, Rodríguez, Mónica Alicia Tixeira, Carmen F. Torre, Ynés Yanet Toranzo, Rosario A. Zamora.

* Investigadora de la Universidad Nacional de Cuyo, Subsecretaría de Ciencia y Técnica. Titular de la cátedra de Didáctica de la Lengua, Facultad de Educación Elemental y Especial, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina.

² La investigación sobre la cual se informa en este artículo fue llevada a cabo por la autora con un **equipo de investigación** formado por: Mirtha Corvo, Rosa Licata, Graciela Miranda, Marta Quesada, Viviana Barbier, Mirta Brandi, Susana Cortés, María del Carmen Elst, Graciela Fondere, María Adelina, Rodríguez, Mónica Alicia Tixeira, Carmen F. Torre, Ynés Yanet Toranzo, Rosario A. Zamora.

▲ Diseñar y validar una propuesta didáctica para la enseñanza de la lengua en la E.G.B., sustentada en un marco epistemológico interdisciplinario, que reconociera la comprensión y producción como procesos de intercomunicación humana.

El corpus a analizar se obtuvo a partir de la aplicación de tests de comprensión y producción a una muestra de 30 alumnos, de 4º grado de escuelas urbano-marginales de la provincia de Mendoza. De ellos, 15 pertenecían al grupo experimental y 15 al testigo.

Los alumnos del grupo experimental se seleccionaron de un total de 524 niños con los que se aplicaron estrategias construidas por el equipo de investigación y los del grupo testigo se eligieron de un total de 58 de 2 escuelas, cuyos docentes continuaron trabajando como lo hacían hasta el momento.

Para la selección de la muestra tuvimos en cuenta que los alumnos poseyeran características socioculturales similares. Este fue el motivo por el cual la misma quedó reducida a sólo 30 niños que reunían las siguientes características.

Grupo experimental	Nº alumnos	Escolaridad padre/madre	Uso del tiempo libre
A	5	Secundaria completa	Lectura, T.V., deportes
B	5	Primaria completa	T.V., juegos
C	5	Primaria incompleta	T.V., trabajo
Grupo testigo			
A	5	Secundaria completa	Lectura, T.V., deportes
B	5	Primaria completa	T.V., juegos
C	5	Primaria incompleta	T.V., trabajo

En el trabajo de campo, se aplicaron estrategias metodológicas, construidas por el grupo de investigación, a la totalidad de los alumnos de cuarto año de las escuelas de las que formaban parte los niños que integraban el grupo experimental.

Punto de partida

El proyecto partió de la construcción de un marco teórico interdisciplinario sustentado en las siguientes ideas:

- la enseñanza de la comprensión y producción textual en la escuela primaria cobra sentido sólo si se las entiende como procesos que permiten la comunicación entre los hombres;
- comprender y producir no son procesos exclusivamente lingüísticos, pues los individuos han aprendido a emitir y comprender mensajes poniendo en juego mecanismos propios, tanto de los procesos cerebrales como de la capacidad de semiosis adquirida en los contextos de socialización críticos de sus grupos de pertenencia.

Por lo expuesto se hizo indispensable contar con un marco teórico y operativo que tuviera en cuenta aportes de la lingüística, la psicolingüística y la sociolingüística.

Teniendo en cuenta que comprender y producir mensajes sólo cobra sentido en el marco de los procesos de intercomunicación humana, el hilo conductor de nuestra investigación fue la competencia comunicativa.



Estrategia empleada en la etapa experimental

Teniendo en cuenta los aspectos mencionados decidimos abordar las dificultades que presentan los alumnos de cuarto año a partir de trabajar con proyectos de Lengua.

¿Por qué proyectos?

El hombre se relaciona con su medio a partir de acciones mediadas por instrumentos materiales y simbólicos. El interés de los niños por aprender su lengua materna radica en que ésta es un instrumento efectivo para interactuar socialmente. En las situaciones comunicativas cotidianas, los pequeños descubren que la lengua les sirve para expresar sus necesidades, regular el comportamiento de quienes los rodean, tomar conciencia de los estados afectivos propios y ajenos, manifestar su personalidad, crear mundos alternativos, etcétera.

Mientras vivencian estas funciones del lenguaje, con su correspondiente modo de expresión, descubren cómo su comunidad representa significados a partir de éste. Es así como aprenden la lengua materna al mismo tiempo que la usan para conocer, y construyen poco a poco las convenciones lingüísticas y sociales del lenguaje necesarias para mantener una comunicación eficaz.

De lo dicho anteriormente se infiere que los niños aprenden el lenguaje motivados por la necesidad de relacionarse con un grupo social y a partir del

uso en situaciones comunicativas concretas; no por imposición o mera repetición de reglas o estructuras.

Si la escuela quiere mantener el interés de los alumnos por el lenguaje, la enseñanza de éste debe vincularse con situaciones reales de uso, es decir, con ocasiones en las que los niños experimenten la necesidad de comprender y producir textos.

Para ello deberá tender a aprendizajes significativos en los que a partir de procesos intra e interpersonales los pequeños comprueben pragmáticamente para qué pueden usar su lengua materna y cómo funciona ésta.

Consideramos el trabajo por proyectos como la estrategia metodológica que posibilita este aprendizaje global de la lengua en interacción dinámica con el contexto.

¿Qué supone trabajar por proyectos?

El trabajo por proyectos es una estrategia metodológica que posibilita abordar los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de manera global, en interactividad y funcionamiento. En otros términos de modo sistémico-funcional.



Abordar un contenido sistémicamente implica considerarlo íntegramente en varios planos a la vez y en interacción dinámica con el medio. Abordarlo funcionalmente alude a considerarlo en su comportamiento y no en sí mismo, a la vez que en su utilidad concreta en un tiempo y espacio determinados.

Trabajar por proyectos implica pasar del sistema cartesiano a un sistema abierto, dinámico. Es decir, dejar de lado el tratamiento lineal de los objetivos y, por tanto, la fragmentación y graduación de los mismos en unidades menores que van de lo simple a lo complejo.

Un docente que desee trabajar de esta manera debe saber que no podrá planificar sus actividades *a priori* exhaustivamente y tener en cuenta que las mismas causas no producen los mismos efectos.

¿Cómo se organizan las actividades por proyectos?

Un proyecto se organiza en torno a un fin, acordado por los alumnos y docentes, que emerge de inquietudes propias de los niños o de desafíos y que tiene en cuenta los contenidos propios de la educación formal, planteados por el docente.

Su resultado debe ser siempre un producto concreto funcional que refleja los conocimientos construidos y los procedimientos empleados.

¿Qué pasos se siguen ?

- **Presentación del desafío o recepción de las inquietudes de los alumnos.**
- **Confrontación con necesidades.**

El docente estimulará a los niños a plantear necesidades, a partir de preguntas, y mediará la formulación de objetivos. En esta instancia no sólo tendrá en cuenta los aportes de los alumnos sino que también participará sugiriendo, en un lenguaje sencillo y comprensible, los objetivos vinculados con los contenidos que debe desarrollar y que guardan relación con la temática del proyecto.

- **Confrontación de recursos y acciones.**

A partir de la determinación de los objetivos, el docente incentivará a la clase para que proponga actividades y recursos que harán posible el logro de esos objetivos.

- **Selección de los medios de evaluación.**

El maestro orientará a los alumnos para que seleccionen procedimientos o instrumentos que permitan evaluar tanto el proceso como el resultado final del proyecto.

- **Elaboración del contrato.**

El docente estimulará al curso a formalizar y contraer un compromiso de trabajo acordado entre todos. En el mismo quedarán determinadas las actividades de cada participante, los tiempos posibles en que se llevarán a cabo y los encuentros de evaluación.

Recién en este momento el docente estará en condiciones de elevar un plan a la institución escolar.

¿Qué se debe tener en cuenta en un proyecto de Lengua?

Se debe trabajar la Lengua integrando todos sus aspectos y niveles en textos concretos y funcionales.

Esto implica abordar los textos tanto en forma oral como escrita con actividades de comprensión y producción que tengan en cuenta la reflexión lingüística en los niveles textual, oracional y de las microestructuras.

¿Qué pasos seguir?

- Definir a partir del desafío el tipo de texto a trabajar.
- Determinar los parámetros de la situación comunicativa (con textos de comprensión y de producción).
- Producir y comprender textos. (Se puede partir, según el proyecto, de actividades de lectura o escritura indistintamente.)
- Reflexionar, tanto en la comprensión como en la producción textual, sobre lingüística textual, oracional y acerca de las microestructuras.

Análisis del proceso de escritura de un cuento

Para ejemplificar la tarea que realizamos con los alumnos en el proceso de producción de textos, hemos seleccionado el cuento de Francisco. Esta tarea no fue sencilla ya que todos los niños se aventuraron a superar el desafío que les propusimos: "ser autores de un libro de cuentos para participar en un concurso". Cada uno de ellos tenía dificultades propias vinculadas con el desarrollo sociocultural alcanzado hasta ese momento. Los progresos que pudimos comprobar, con la aplicación de las estrategias metodológicas elaboradas por el grupo de investigación, fueron ampliamente satisfactorios.

Elegimos el trabajo de Francisco porque advertimos en él muchas dificultades graves en la primera escritura, ya que tenía 10 años, era repetidor de años anteriores y manifestaba inconvenientes en todos los niveles de la competencia lingüística.

Estas dificultades nos permiten poner en evidencia los logros obtenidos como resultado de la aplicación de las estrategias propuestas.

¿Cómo se llevó a cabo el proceso ?

El desafío que presentamos a los chicos fue: "Escribir un cuento para participar del concurso **Historias para compartir**".

La representación previa de la situación comunicativa se originó con la llegada de una invitación. Se leyó la carta en conjunto, se determinaron cuáles eran los requisitos necesarios para poder participar y se estableció mediante conversaciones con los niños quién sería el destinatario, el enunciador y los propósitos frente a otros y frente a ellos mismos.

En todo momento se trató de generar un ambiente interactivo de trabajo, planteando la necesidad de superación constante que constituyó el desafío en las prácticas docentes de cada día.

A continuación se elaboró un contrato para la escritura de un cuento. En el mismo, los alumnos, mediados por la docente, acordaron realizar las siguientes actividades:

▪ **Preparación, realización y análisis de una entrevista**

Con el propósito de indagar los intereses de sus compañeros acerca del tipo de cuentos que preferían, redactaron y realizaron entrevistas a sus pares. A partir del análisis de estas entrevistas hicieron una primera clasificación de cuentos: de princesas y príncipes, intergalácticos, de animales, de misterio...

Esta situación permitió a la docente explicar la clasificación específica: maravillosos, realistas, de ciencia ficción, etc.,

▪ **Primera escritura**

Después de la actividad anterior cada niño sabía qué tipo de cuento gustaba más. Así surgió la necesidad de producir uno.

▲ **Primera escritura de Francisco**

Había un vez un dragón que era bueno, y no tenía ni un amigo que lo acompañara. y estaba un castillo.

*Y era un castillo enorme que **a y** vivía un rey y una **reína. y des pué el dragón sefue** a caminar derecho muy **lego** del bosque y **en com tró** un castillo el dragón se acercó más, y cuando salió y la **reína**, y llamaba al dragón y preguntó la reina **tiere** ser mi amigo y **pregunto el dragon tiero** ser tu amigo. y la reina le puso un nombre y **a hora** se llama Pepe.*

***Cuándo se lo cuenta** al rey quiso que sea amigo del rey y se **iso** amigo para siempre.*

Esta primera escritura revela las siguientes dificultades:

Nivel fónico-gráfico

- Falta de diagramación espacial: párrafos y sangrías;
- cambio de sonidos: "t por q" tiero - quiero, "g por j" lego - lejos;
- ausencia de mayúsculas después de punto seguido;
- segmentación indebida de palabras: "en com tro - des pue - sefue";
- ausencia de guiones para indicar el diálogo entre los personajes;
- ausencia y/o incorporación de tildes: reína, cuándo, cuenta, pregunto...

Componente léxico – semántico

- Pocos adjetivos: "bueno" "enorme";
- reiteración de un mismo sustantivo: rey - reina;

- escaso vocabulario, muy limitado el conocimiento del mundo, evidente en la falta de recursos de sustitución sinonímica y de campos semánticos.

Nivel morfosintáctico

- Desconocimiento de proformas: "el rey quiso que sea amigo del rey";
- repetición de un mismo conector de adición y desconocimiento discursivo: "un castillo enorme que **a y** vivía un rey y una reina y después el dragón", "**y** el dragón se acercó más **y** cuando salió **y** la **reína y** llamaba".

En cuanto al **contenido**, en esta escritura, se evidencia la falta de un elemento perturbador, que proporcione un conflicto atractivo para su posible lector u oyente; por lo tanto la resolución no conduce al cierre de su historia. Además, al no estar las acciones graduadas, el final sobreviene abruptamente. Por otro lado, Francisco no sabe de qué modo anclar espacialmente su texto. El espacio es confuso, aunque no deliberadamente, sino por falta de recursos lingüísticos para elaborar secuencias descriptivas. Algo semejante ocurre con el tiempo. Es casi imposible determinar el momento en el que comienzan las acciones y cuánto tiempo transcurre hasta su finalización. Esto nos lleva a afirmar que desconoce también el uso de los tiempos verbales propios de un texto narrativo.

En relación con los personajes, el protagonista es, en su primer escritura, un dragón sin demasiados elementos que lo caractericen, solo un adjetivo, "bueno", lo define y describe. Se convertirá luego de sus reescrituras en un ser solitario, ansioso por demostrar su necesidad de tener amigos y capaz de cualquier esfuerzo por alcanzar una verdadera y prolongada amistad.

¿Qué actividades se realizaron para solucionar las dificultades encontradas?

- **Confrontación de las producciones entre compañeros.**

Una vez terminada la primera escritura los niños intercambiaron los escritos con sus compañeros y luego de leerlos completaron una grilla con los siguientes ítems:

Nombre del cuento	Lo entendí	Lo entendí poco	No lo entendí	Me gustó	No me gustó	Le agregaría

▪ Segunda escritura individual

Finalizado el intercambio de lo consignado en las grillas y a partir de las sugerencias recibidas de compañeros y docente cada alumno reescribió su cuento para enriquecerlo.

▲ Segunda escritura de Francisco

*Había una vez un dragón que era bueno y no **tenía** un amigo que lo acompañara.*

*Un día se fue a caminar y encontró un castillo, donde vivía un rey y una **reína***

*La **reína** se asomó a la ventana y vio al dragón que estaba muy triste*

*¿Qué te pasa dragón? preguntó la **reína***

*No **tego** amigo contestó el dragón*

*Puedo ser tu amiga dijo la **reína***

*El dragón contestó que **si** y la **reína** bajó al jardín del castillo*

*La **reína** se trepó en el lomo del dragón y pasearon por el bosque.*

Encontraron una cueva, dentro había un tesoro escondido, pero el oro era del rey

*La **reína sintió pisada** muy fuerte*

*El dragón se **asomo** a la entrada de la cueva y **vío** a un oso*

El oso y el dragón pelearon hasta que perdió el oso.

Después de la segunda escritura se implementaron las siguientes actividades:

▪ **Confrontación de las propias producciones con escritos sociales. Abordaje topográfico.**

Se realizaron entradas topográficas en las que se observaron: silueta, título, ilustraciones y tipografía –ubicación, tamaño, colorido– párrafos, diálogos y extensión en textos traídos por la docente y los alumnos.

▪ **Confrontación con escritos sociales. Entrada contextual.**

Se trabajó, en esta instancia, con cuentos de la biblioteca del aula en los que se abordó el contexto de interpretación a través de las siguientes preguntas:

- ¿Cómo llegó el cuento a nuestras manos? –maestra, correo, compañeros... –
- ¿Cuándo llegó? –al comenzar la clase, ayer... –
- ¿Para qué y por qué llegó a nosotros?

Por otro lado el contexto de producción se encaró a partir de los siguientes interrogantes:

- ¿Quién escribió el cuento?
 - ¿Qué más sabes del autor?
- ¿Cuál te parece que habrá sido el desafío que se le presentó para escribirlo?

- ¿A quién crees que está destinado?

- **Entrada por el contenido**

Posteriormente se seleccionó un cuento y se propuso a los niños completar una grilla con los siguientes datos:

Título del cuento	¿De quién se trata?	¿Dónde ocurre?	¿Cuándo ocurre?	¿Qué ocurre primero?	¿Qué ocurre después?	¿Cómo termina?

A partir del análisis de los datos consignados en la grilla, los alumnos, con la mediación de la maestra, infirieron las partes que forman la estructura de un cuento: orientación, complicación y resolución.

Para que los niños pudieran afianzar la estructura narrativa, se realizaron otras actividades tales como: rompecabezas de cuentos, cuentos incompletos, reformulación y/o cambio de finales.

- **Tercera escritura individual**

Se volvieron a escribir los cuentos haciendo las correcciones necesarias, a partir de lo construido con la ejercitación indicada anteriormente.

▲ **Tercera escritura de Francisco**

*Había una vez un dragón que era bueno, y no **tenía** un amigo que lo acompañara. Un día se fue a caminar y encontró un castillo donde vivía un rey y una reina. La reina se asomó a una ventana y **vió** al dragón que **estaba** muy triste:*

- ¿Qué te pasa dragón? preguntó la reina

- No tengo amigo contestó el dragón

*¿Puedo ser tu amiga? dijo la **reína***

*El dragón contestó que **si** y la **reína** bajó al jardín del castillo. La reina se trepó en el lomo del dragón y pasearon por el bosque. Encontraron una cueva, dentro había un tesoro escondido pero el oro era del Rey.*

*La **reína sintio** pisadas muy fuertes. El dragón se asomó **ala** cueva y vio a un oso. El oso y el dragón pelearon hasta que perdió el oso. La **reína** agarró el oro y lo llevó al castillo.*

*El dragón era un caballero de **otró reino** que debía hacer una hazaña para romper el hechizo. Desde entonces fue el guardián del castillo.*

- **Gramática textual**

Se realizaron ejercicios de identidad referencial, conectividad y correlación morfológica, tales como: buscar en el texto personajes mencionados con distintas palabras, cambiar palabras repetidas por proformas, completar cuentos con una serie de conectores dados y confeccionar con ellos un banco de datos agrupándolos según su función discursiva o lógico-semántica.

- **Gramática oracional**

Se trabajaron fundamentalmente sujeto y predicado, sujeto desinencial y complementos circunstanciales, a través de ejercicios de transformación, ampliación, reducción, confrontación, sustitución y trueque. En el caso de los circunstanciales las preguntas: ¿dónde?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿con quién?, posibilitaron clasificarlos como de tiempo, lugar, modo, compañía, etc.

- **Normativa**

Se llevaron a cabo distintas actividades, tales como puntuar textos de diferentes formas y apreciar el cambio en el sentido del mensaje, completar la puntuación de textos utilizando coma, punto y coma, punto seguido, punto y aparte, dos puntos, guión de diálogo, signos de interrogación y exclamación.

Ocasionalmente y de acuerdo con los emergentes se abordaron dificultades tanto del vocabulario de regla como del de uso.

- **Escritura final**

Se propuso realizar una escritura final del texto que recuperara todos los contenidos ejercitados durante el proceso.

- **Autoevaluación**

Finalmente cada alumno realizó la autocorrección de su última producción a partir de una grilla detallada en la que se los invitaba a observar detenidamente los aspectos ejercitados en los distintos niveles de textualización.

▲ **Escritura final de Francisco**

La **Reína** y el Dragón

Había una vez un dragón que era bueno pero no tenía un amigo que lo acompañara.

*Un día fue a caminar y encontró un castillo donde vivía un rey y una **reína**.*

*La **reína** se asomó a una ventana y **vió** al dragón que estaba muy triste.*

*- ¿Qué te pasa dragón? -preguntó la **reína**.*

- No tengo amigos -contestó el dragón.

*- ¿Puedo ser tu amiga? -dijo la **reína**.*

*El dragón contestó que sí. La **reína** bajó al jardín del castillo, se trepó al lomo del dragón y pasearon por el bosque.*

*Encontraron una cueva, dentro había un tesoro escondido, que era del rey. La **reína** sintió pisadas muy fuertes.*

*El dragón se asomó a la entrada de la cueva y **vió** a un oso.*

El oso y el dragón pelearon hasta que perdió el oso.

*La **reína** agarró el oro y lo llevó al castillo.*

*El dragón resultó ser un **cavallero** de otro **reíno** que debía hacer una hazaña para romper el hechizo.*

Desde entonces fue el guardián del castillo.

Los logros de Francisco, producto del trabajo descrito, pueden observarse en las sucesivas reescrituras de su cuento. Las mismas muestran cómo mejoró su producción al poder hacer más explícito y atractivo lo que en un principio no podía verbalizar con claridad. Si bien su trabajo final revela que no ha superado todas las dificultades que registramos en un comienzo, creemos que su producción demuestra cómo el trabajo por proyectos le permitió modificar algunos errores e incorporar conocimientos lingüísticos de nivel oracional y textual que no poseía.

Conclusiones

Según los datos proporcionados por los tests tomados al iniciar la investigación, los niveles de comprensión y producción de los alumnos, del grupo experimental y testigo, no poseían diferencias significativas.

Sin embargo, los resultados obtenidos luego de trabajar por proyectos revelaron que los niños del grupo experimental avanzaron notablemente (entre un 30% y un 70% según los ítems evaluados) en aspectos vinculados con el reconocimiento de elementos relevantes y la interpretación de implícitos, en el caso de la comprensión, y en lo inherente a estructura interna, sustitución léxica, incorporación de conectores lógico-semánticos y concordancia, en lo relativo a la producción.

En cuanto a los alumnos pertenecientes al grupo testigo, las diferencias fueron escasas entre una y otra etapa. No evidenciaron avance alguno en el empleo de mecanismos de cohesión ni en el reconocimiento de elementos relevantes o de implícitos.

Si bien son importantes los datos que indican que al iniciar el proceso más del 40% de los 524 niños reconocía solo parcialmente implícitos y que después de haberse aplicado con ellos las estrategias construidas por nuestro equipo, solo un 10,66% continuaban sin reconocerlos, por dar alguna cifra; son mucho más relevantes los resultados obtenidos en las experiencias concretas: en el dictado de clases, en las entrevistas y observaciones sistemáticas a docentes y alumnos, los comentarlos de los niños sobre lo realizado y los intercambios entre los mismos docentes, a los que se suman 18 libros de cuentos producidos.

Los progresos de los niños del grupo experimental, que pudimos comprobar en los porcentajes obtenidos y en las sucesivas reescrituras, nos permiten concluir que nuestras hipótesis eran acertadas al afirmar que la formación docente orientada por procesos de investigación participativa constituye una vía que posibilita profundizar en el análisis y explicación de problemas relacionados con la variable pedagógica y que, si se desea avanzar en los niveles de comprensión y producción, estos procesos deben ser considerados en interacción con los inherentes a la reflexión sobre el sistema lingüístico.

Creemos oportuno destacar que no logramos avanzar en lo relacionado con el aumento de vocabulario ni con la creatividad y que pudimos observar

que persistían dificultades relacionadas con la ortografía. De estos aspectos nos estamos ocupando en la tercera etapa de una nueva investigación iniciada en el año 1996.

Bibliografía básica

- Bernstein, B. (1975) **Langage et classes sociales. Codes sociolinguistiques et contrôle social.** París, Les Editions des Minuits.
- Cassany, D.; M. Luna y G. Sanz (1994) **Enseñar lengua.** Barcelona, Graó.
- Condemarín, M. y otros (1992) **Lenguaje integrado.** Santiago de Chile, Ministerio de Educación.
- Ducrot, O. y T. Todorov (1985) **Diccionario enciclopédico de las Ciencias del Lenguaje.** México, Siglo XXI.
- Eco, U. (1990) **Semiótica y filosofía del lenguaje.** Barcelona, Lumen.
- Etxeberría Arostegui, M. (1985) **Sociología urbana. El habla de Bilbao.** Salamanca, Filosofía y Letras.
- Fairclough, N. (1995) "Estudio crítico del lenguaje y emancipación social: la educación lingüística en las escuelas". En **Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura, 6,** Barcelona, Graó.
- Ferreiro, E. (1990) **Proceso de alfabetización, la alfabetización en proceso.** Buenos Aires, C.E.A.L.
- Garton, A. y C. Pratt (1991) **Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito.** Barcelona, Paidós.
- Gili y Gaya, S. (1992) **Estudios del lenguaje infantil.** Barcelona, Bibliograph.
- Gómez de Erice, María Victoria y otros (1990) **Relación entre lenguaje y rendimiento escolar.** Mendoza, E.S.F.D.-U.N.C.
- Gómez de Erice, M.V. (1994) **Los procesos y estrategias de producción de textos verbales.** Mendoza, Informe final, C.I.U.N.C.
- Graves, D.H. (1990) **The Reading Writing Teacher's Companion.** N. Hampshire, Estados Unidos, Heinemann.
- Halliday, M.A.K. (1982) **El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado.** México, Fondo de Cultura Económica.
- Heredia, L. y B. Bixio (1991) **Distancia cultural y lingüística. El fracaso escolar en poblaciones rurales del oeste de la provincia de Córdoba.** Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- Jolibert, J. (1984, 1991, 1991) **Former des enfants lecteurs.** Tomo 1, 11, y **Former des enfants producteurs de textes.** Paris, Hachette.
- Kaufman, A.M. y M.E. Rodríguez (1993) **La escuela y los textos.** Buenos Aires, Santillana.
- Lavandera, B. (1990) **Variación y significado.** Buenos Aires, Hachette.
- Labov, W. (1983) **Modelos sociolingüísticos.** Madrid, Cátedra.
- Lewandowski, Th. (1992) **Diccionario de lingüística.** Madrid, Cátedra.
- Lomas, C. y A. Tusón (1995) "Usos lingüísticos e identidades socioculturales" y "Lengua, escuela y sociedad. Guía de recursos". En **Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura, 6,** Barcelona, Graó.
- Lomas, C., A. Osoro y A. Tusón (1993) **Ciencias del Lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua.** Capítulo 3. Barcelona, Paidós.
- Lomas, C. y A. Osoro (comps.) (1993) **El enfoque comunicativo de la enseñanza de la Lengua.** Barcelona, Paidós.
- Luria, A. R. (1980) **Conciencia y lenguaje.** Madrid, Pablo del Río.
- Marcos Marín, F. y J. Sánchez Lobato (1988) **Lingüística aplicada.** Capítulo 11. Madrid, Síntesis.
- Martín Rojo, L. (1995) "Escuela y diversidad lingüística: el derecho a la diferencia". En **Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura, 6,** Barcelona, Graó.
- Martinet, J. y W. Henriette (1969) **Lingüistique. Guide Alphabetique.** Paris, Denoël.

- Moll, L.C. (comp.) (1993) **Vygotsky y la educación**. Buenos Aires, Aique.
- Newmayer, F. J. (comp.) (1992) "El lenguaje: contexto sociocultural". En **Panorama de la lingüística moderna**, Vol. 4. Madrid, Visor.
- Oleron, P. (1985) **El niño y la adquisición del lenguaje**. Madrid, Morata.
- Palacios de Pizani, A. y otros (1987) **Comprensión lectora y expresión escrita. Experiencia pedagógica**. Caracas, DEE-OEA.
- Prato, N. (1994) **Abordaje de la Gramática desde una perspectiva psicolingüística**. Buenos Aires, Guadalupe.
- Propp, V. (1972) **Morfología del cuento**. Buenos Aires, Goyanarte.
- Rondal, J. y X. Seron (1991) **Trastornos del lenguaje**. Barcelona, Paidós.
- Rotaetxe Amusatogui, K. (1990) **Sociolingüística**. Madrid, Síntesis.
- Quintero, N. y otros (1994) **A la hora de leer y escribir... textos**. Buenos Aires, Aique.
- Schlieben-Lange, B. (1977) **Iniciación a la sociolingüística**. Madrid, Gredos.
- Stubbs, M. (1984) **Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza**. Madrid, Editorial Cincel-Kapelusz.
- Teberosky, A. (1991) **Aprendiendo a escribir**. Barcelona, ICE/Horsori.
- Tochon, F.C. (1994) **Organizadores didácticos. La Lengua en proyecto**. Buenos Aires, Aique.
- Tusón, J. (1995) "Léxico, cultura y prejuicio lingüístico". En **Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura, 6**, Barcelona, Graó.
- Unamuno, V. (1995) "Diversidad lingüística y rendimiento escolar". En **Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura, 6**, Barcelona, Graó.
- Uribe Villegas (comp.) (1974) **La sociolingüística actual. Algunos de sus problemas, planteamiento y soluciones**. México, U.N.A.M. de México.
- Vigotsky, L. S. (1992) **Pensamiento y lenguaje**. Buenos Aires, Fausto.

Este trabajo fue recibido en agosto de 1997 y aprobado en febrero de 1998.