

Culturas orales y alfabetización: un desafío para la escuela

**Ana María Borzone de Manrique
Celia Renata Rosemberg***

Introducción

En el año 1994 comenzamos una investigación en Salta y Jujuy en colaboración con una organización social, el Programa Yachay de la Fundación Obra Claretiana para el desarrollo de las comunidades collas (O.CLA.DE).¹, sobre los factores que obstaculizan el aprendizaje de la lectura y la escritura de los niños de las comunidades collas.

El Programa Yachay en sus tareas de promoción había recogido, como un problema sentido por los pobladores, las dificultades que sus niños experimentaban en la escuela. Éstas están asimismo señaladas por datos estadísticos –indicadores de repitencia, de desgranamiento, sobreedad, analfabetismo funcional adulto– que son muy elevados en las provincias de Salta y Jujuy. En el monitoreo sobre “Legitimación social de la escuela en la zona” el Programa Yachay encontró que la casi totalidad de los adultos entrevistados relaciona el no saber leer y escribir, el no haber pasado de los primeros grados en la escuela, con no saber defenderse, no poder expresar lo que necesitan, no poder reclamar cuando los atropellan. Por lo que el Programa tomó el fracaso en el aprendizaje de la lectura y la escritura como uno de los factores que afecta el desarrollo integral de los niños y niñas collas y promovió y facilitó la realización de este estudio.

Al enfrentarnos como investigadoras con esta problemática partimos de concepciones sobre el desarrollo cognitivo y los procesos de enseñanza y aprendizaje, como las de Bruner (1986), Rogoff (1993) y Nelson (1996), inscriptos en la teoría socio-histórica-cultural de Vigotsky (1964-1978), que nos condujeron a considerar aspectos culturales más amplios y a tomar como eje de la problemática la relación entre los entornos fundamentales en la vida del niño: hogar, comunidad y escuela. El reconocimiento de que el niño y su mundo social están relacionados, de manera tal que no es posible entender a uno con independencia del otro, conduce a los investigadores a acercarse y a estudiar la realidad cotidiana de diferentes grupos de niños, realidad en la que se construyen conocimientos y se adquieren hábitos, destrezas, creencias y valores.

Desde esta perspectiva social del desarrollo, Bruner (1984) elabora el concepto de andamiaje, Rogoff (1993) el de participación guiada y Nelson (1996) el de construcción colaborativa; conceptos que tienen en común el visualizar los

* Las autoras son investigadoras del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y miembros del Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

¹ Los resultados que se presentan en este trabajo son parte de una investigación realizada en el marco del Programa Yachay de la Fundación O.CLA.DE: (Obra Claretiana para el Desarrollo de las Comunidades Collas), con financiamiento de la Fundación Van Leer (Holanda). El programa Yachay, dedicado a mejorar las condiciones de vida –salud, alimentación y educación– de los niños de las comunidades, promovió esta investigación con el objeto de contar con un diagnóstico científico que fundamentará cambios en la intervención pedagógica.

procesos de enseñanza y aprendizaje como un entramado en el que los esfuerzos individuales, el apoyo adulto, la interacción social y el contexto cultural están intrínsecamente enlazados.

En este marco elaboramos un diseño etnográfico en el que se confrontaban el hogar, organizaciones educativas comunitarias y la escuela en cuanto a una serie de aspectos relevantes para el aprendizaje (Borzzone de Manrique y Rosemberg, 1998).

En términos generales se observó que los miembros de las comunidades collas, herederos de la cultura quechua, no hablan ya esta lengua vernácula, sino una variante del español fuertemente marcada por el sustrato quechua. Los collas conservan costumbres, tradiciones, creencias y, a pesar de que algunos han alcanzado ciertas habilidades de lectura y escritura, parecen mantener gran parte de los rasgos de una cultura predominantemente oral (Ong, 1987). Entre ellos se señalan el lugar destacado que ocupan las relaciones interpersonales porque la comunicación verbal sólo se puede realizar a través del habla, la contextualización del conocimiento y las formas empleadas para enseñar y aprender, la valoración de la inteligencia en función del desempeño en determinadas tareas, el predominio del uso de un estilo de lenguaje oral tal como ha sido descrito por Chafe (1982, 1985), Tannen (1985) y Ochs (1979).

El propósito de este trabajo es precisamente presentar los resultados del análisis comparativo entre el hogar y la escuela en cuanto a una serie de aspectos relacionados con el contraste entre una cultura oral y una escrita.

Metodología

Sujetos

En esta investigación se tomaron como casos típicos cuatro comunidades, dos de Jujuy (Suripugio y Paicone) y dos de Salta (Pueblo Viejo y Poscaya). En las comunidades hay una sola escuela y una salita de educación inicial. De ahí que en cada comunidad participaron de la investigación el docente que tenía a cargo el plurigrado correspondiente al primer ciclo de la Enseñanza General Básica (primero, segundo y tercer año), y las dos mamás cuidadoras de la salita comunitaria de educación inicial y sus respectivos grupos de niños. Cabe señalar que en las comunidades collas no hay jardines de infantes ni docentes del sistema formal de educación. Debido a ello, la educación preescolar es atendida por señoras de la comunidad (mamás cuidadoras).²

Para el seguimiento de sus interacciones en el hogar, se seleccionaron 16 niños, 2 de primer grado –entre 6:6 y 7 años– y 2 de las salitas –entre 2:11 y 4 años– de cada comunidad.

² El Programa Yachay de la Fundación O.CLA.DE. ha creado las salitas de educación inicial para la atención de la primera infancia y capacita a señoras de la comunidad para que se hagan cargo de esta tarea.

Recolección de los datos

La recolección de los datos consistió en observaciones de la interacción verbal y no verbal en cada uno de los ámbitos objeto de estudio: escuela, salita y hogar. Los registros se llevaron a cabo a través de audio y video y fueron realizados por los promotores del Programa Yachay que tienen inserción en las comunidades y que recibieron entrenamiento especial para la tarea. El corpus de datos obtenido comprende: 17 observaciones de la jornada en la escuela, 15 observaciones de la jornada en las salitas, 44 observaciones en el hogar de los niños seleccionados de la salita y 42 observaciones en el hogar de los niños seleccionados de la escuela.

Análisis de los datos

Se empleó una metodología de análisis cualitativo, el método comparativo constante (Glaser y Strauss 1967, Strauss y Corbin, 1991) para analizar los patrones de interacción verbal en los tres entornos –hogar, salita, escuela–.

La unidad de análisis considerada para los tres ámbitos fue la situación socialmente organizada entendida como un contexto de actividad construido por las personas en interacción con otras y cuya estructura se caracteriza por su objetivo, el espacio y el tiempo en el que tiene lugar, los participantes, los objetos involucrados, las acciones y la interacción verbal y no verbal.

En el análisis de las situaciones de interacción surgieron con relevancia dimensiones asociadas con el contraste entre culturas orales y escritas que muestran diferencias importantes entre los entornos (hogar, salitas, escuela) y que resultaron significativas para diferenciar los entornos en estudio. Éstas son: instrumentos de mediación cultural, estilos de enseñanza y aprendizaje, estructura social y estilos de lenguaje.

Resultados y discusión

La comparación entre el hogar y la escuela puso en evidencia diferencias importantes en cuanto a las dimensiones consideradas, diferencias que el análisis permitió conceptualizar en términos de una fractura entre ambos entornos. Esta ruptura se manifiesta en los siguientes aspectos:

- **Diferencias en los instrumentos de mediación cultural y en la forma en que se aprende a usarlos**

En sus hogares los niños collas no sólo aprenden a utilizar los instrumentos de su cultura, herramientas para realizar actividades específicas relacionadas con la cría de animales, la agricultura y artesanías sino que, además, este aprendizaje se produce predominantemente en contextos de actividades que no están separadas de las prácticas adultas.

En el siguiente ejemplo, Mabel (6 años) participa guiada por su madre Doña Simona en el cuidado de las ovejas.

Simona: Mmm, poquito quiere tomar, éste ha nacido esta mañana ¿cuál es el otro que ha parido la oveja, cuál es su mamá?

Mabel: Aquí 'stá.

Observadora: Mmm, no se deja agarrar...

Mabel: ...Este.

Simona: Este pillá, este que ha parido ayer, este vamos a pillar.

Mabel: Onde `ta pue ¿cuál es?

Simona: ...De ese que se ha muerto, ese es su mamá, ¡pillále!

Mabel: ¿Cuál es?

Simona: La blanca es.

Mabel: ¿Esto, esto mami? *(Persigue a la oveja y la retiene hasta que llega su mamá.)*

Simona: ¡Agarrálo, agarrálo!

(Doña Simona se monta sobre la oveja grande, con una mano le sostiene las patas y con la otra sostiene al corderito recién nacido para que pueda entrar de -bajo de la oveja y pueda mamar algo. Doña Simona sostiene a ambas ovejitas todo el tiempo hasta que terminan de mamar, mientras Mabel la ayuda a sostener a la ovejita pequeña.)

Simona: Andá hace mamar a la chitita... la choca *(se refiere a la rubia)*.

Mabel: ¿Onde está? *(camina buscando entre las ovejas)*... eh ¿la choca?, chitita, chitita, chitita *(llama a la ovejita)*.

Los niños aprenden observando y haciendo junto a adultos o niños más capacitados, quienes organizan y estructuran las actividades y establecen submetas que el niño más pequeño puede realizar teniendo siempre presente el objetivo general de esas actividades.

Corina (3 años) colabora con su hermano Pedro (5:8 años) en la confección de un barrilete. Por medio de señalamientos verbales Pedro le indica aquello que debe realizar.

Pedro: Este va ser cola, Cori, Cori, Cori vení!, agarrá ahí, agarrá ahí, atá ahí, fuerte estirá.

Corina: Va yompé así.

Pedro: Estirá fuerte, ive! no, a ver tirá de ahí Cori, ive!, ahí cortá otro, ¿la cola no?, sirve, ¿no?, falta el hilito, estirá de ahí, Cori, iestirá de ahí!

Tía: Estirá de ahí, Cori.

Pedro: Cola, cola.

Corina: ¿Cola?

Tía: ¿Hilo tenés?

Pedro: No, ahí 'stá sanita, este la cola, ahí'stá ¿ve?, hilo grueso ¿onde hay?, ahora sí, así no se corta.

Corina: Ahí'ta la cola, mirá una chiquita es.

Asimismo, los niños aprenden a través de las leyendas y cuentos que se transmiten oralmente de generación en generación, las pautas y normas que regulan la conducta individual.

En el intercambio que se presenta a continuación Marito (3:11 años) y Luis (5:6 años) cuentan a la observadora algunas de estas tradiciones.

Marito: Nosotros vamos a guardá pochoclo pa'las almitas.

Observadora: Ah, sí para las almitas.

Luis: Sí, van a venir las almitas que vienen, después se van al cielo volando.

Marito: Vamo haché ofrenda.

Por su parte la escuela tiene a la escritura como principal instrumento de mediación y recurre como forma de enseñanza a la instrucción directa, explícita, en situaciones separadas de contextos de actividad práctica. El acceso a la alfabetización se confunde con el de la escolarización, proceso que refleja en sus formas de enseñanza las de la cultura mayoritaria, dominada por el conocimiento de la escritura.

Maestro: ¿A la mañana cómo es?

Niño: Es de día.

Maestro: ¿Qué sale?

Niño: Sale el sol.

Maestro: ¿Qué es lo que nos da el sol?

Niño: Calor.

Maestro: ¿Y cómo estaría si no hubiera sol?

Niño: Helau.

Maestro: ¿Me saben decir por dónde sale el sol?

Niño: *(todos señalan y dicen)* Por atrás del cerro.

Maestro: A la hora de comer ¿dónde está?

Niños: *(Señalan arriba).*

Maestro: A la hora de tomar el té.

Niños: *(Señalan con el dedo el lugar.)*

Maestro: ¿Y cuándo se pierde?

Niño: Por allá, detrás del cerro.

Maestro: ¿A la noche qué sale?

Niño: Las estrellas y la luna.

Maestro: ¿A veces cómo es la luna?

Niño: Partida.

Para enseñar a leer y escribir los maestros de las comunidades collas recurren a la repetición y trazado de las letras y sílabas sin incluir al niño en actividades de lectura y escritura. Por lo que el objetivo general de estas actividades no es explícito y no tienen ningún significado para el niño quien, al provenir de una cultura no alfabetizada, tampoco puede por sí mismo dotarlas de significado.

Maestra: Entonces, ¿se acuerdan qué letrita es ésta?

Niños: "O".

Maestra: ¿"O" de qué?

Niños: "O" de oca.

Maestra: ¿Y esta letrita es...?

Niños: "A" de ala.

Maestra: Muy bien, ¿y estita?

Niños: "U", la "u" de uva.

Maestra: Entonces la primera que habíamos visto era...

Niños: "U" de uva *(el maestro la señala).*

Maestra: La segunda letrita que habíamos visto era...

Niños: "O" de oca.

Maestra: Y escribíamos con la "o".

Niños: Oca.

Maestra: ¿Y qué más podemos escribir?

Niños: Oscar.

- **Diferencias en cuanto a la estructura social y formas de interacción**

Los niños collas, a diferencia de lo que sucede en otras culturas en las que la interacción está más polarizada en la díada madre-niño, establecen múltiples relaciones con adultos y niños de diversas edades. Debido a la estructura social de las comunidades, los niños collas son miembros de grupos más amplios en los que interactúan con tíos, vecinos, abuelos, hermanos y con todas las personas que por un motivo u otro llegan a las comunidades.

El siguiente ejemplo ilustra las habilidades comunicativas de los niños. Marito (3 años) conversa con el agente sanitario y emplea distintas estrategias para convencerlo de que no necesita vacunarlo.

Agente sanitario: ¿Cuándo vas a ir a la salita para ponerte una vacuna?

Marito: Yo no, al bebé mamá va a llevar.

Armando: ¿Y vos no vas a ir para curarte?

Marito: No, yo sanito estoy.

En la escuela la estructura social se caracteriza por la interacción de un solo adulto con muchos niños al mismo tiempo. En contraste con el contexto comunitario de socialización, este adulto no tiene relación familiar con los niños por lo que esta relación se vuelve impersonal.

Con respecto al formato de la interacción verbal, éste es más flexible en el hogar que en la escuela. En el hogar los niños inician a menudo el intercambio, preguntan, responden y comentan a través de intervenciones extensas.

En el fragmento de intercambio que se presenta a continuación Ernestina narra a su tía Verónica una pelea que ha tenido y luego conversa sobre una tarea que está realizando. Es ella quien propone y cambia los tópicos.

Ernestina: Ayer me estaban por pegar.

Verónica: ¿Adónde?

Ernestina: Allá en el callejoncito, en la salita, en ese campito con tierra amarilla ¿no ve? ahicito.

Verónica: ¿Por qué te quieren pegar?

Ernestina: Yo le he dicho le voy a avisar a mi mamá, una señora ha venido le ha dicho qué están haciendo.

Verónica: Vos tenés que avisarle a la señorita.

Ernestina: Ha salío otra chica más grande, tres eran, esa chiquita también.

Verónica: Voy a tener que ir a reclamar.

Ernestina: Otra me ha pillao, ésa me ha atajao. Otro día era la María.

Verónica: ¿Y por qué te querían pegar?

Ernestina: Yo estaba viniendo y ella con la Rita me han atajao y después ha salido una señora y ha dicho vayan rápido ha dicho.

Verónica: Vos tenés que salir rápido y venirte corriendo.

Ernestina: Pucha esta papa grande tiene gusano, iya me he cansao!

Verónica: Andá buscáte un banco.

En la escuela la participación de los niños es mínima y la mayoría de las interacciones responden a la secuencia IRE (Iniciación, Respuesta, Evaluación) que representa la estructura de la lección tradicional.

- **Diferencias en los sistemas de valores**

En el hogar el niño es valorado por las habilidades y destrezas que muestra en el desempeño de las actividades diarias, tanto las relacionadas con las tareas de cuidado del hogar como las de economía doméstica (economía de subsistencia), mientras que en la escuela el sistema de valores está asociado al desempeño en la lectura, la escritura y el cálculo.

En el siguiente ejemplo Gabriel (3:6 años) ayuda en la cocina a su mamá. Una vecina valora su tarea.

Gabriel: Yo cortar mamá papas.

Mamá: Cuidado con cortarte el dedo changuito.

Vecina: ¡Qué guapo, como ayuda a la mamá!

- **Diferencias en los estilos de lenguaje**

Los niños collas no dominan un estilo de lenguaje escrito al ingresar a la escuela, pero esto no parece ser un obstáculo para el aprendizaje ya que en el ámbito escolar tienen poco contacto con textos escritos y el nivel de alfabetización que se les proporciona no es representativo del nivel necesario para desempeñarse en una sociedad alfabetizada. Cuando la escuela está preparada para brindar una enseñanza de calidad en la comprensión y

producción de discurso elaborado oral y escrito y recibe niños de entornos familiares y comunitarios cuyos estilos de comunicación son propios de culturas orales, puede producirse una fractura, como ha sido identificada en diversos estudios (Snow, 1983; Michaels, 1988; Collins y Michaels, 1980; Borzone de Manrique y Granato, 1995).

El hecho de que en las escuelas de las comunidades collas no se produzca esta fractura tiene, aún cuando parezca paradójico, severas consecuencias para el acceso de los niños a la cultura escrita. La presencia de una fractura hogar-escuela en esta dimensión significaría que la escuela posee y puede ofrecer un alto nivel de alfabetización que el medio no tiene. En dicho caso la escuela tendría que elaborar estrategias pedagógicas adecuadas para que los niños alcancen un dominio del lenguaje escrito.

Los niños llegan a la escuela sin haber tenido experiencias de lectura y escritura ni en sus hogares ni en las salitas de educación inicial. A pesar de que en estos contextos los niños dibujan y realizan algunas acciones de escritura como, por ejemplo, escribir el nombre, las mamás cuidadoras comparten con los niños las estrategias y el estilo de discurso característico de una cultura oral y no tienen un desempeño fluido en lengua escrita. De ahí que las salitas no constituyan en la actualidad un verdadero puente hacia la alfabetización. Las salitas, al ser comunitarias, constituyen un espacio propicio para que los niños comiencen el proceso de escolarización ya que allí se valoran los comportamientos y las actitudes propias de esa cultura y los niños pueden establecer, en situaciones de participación guiada, múltiples relaciones con un formato de interacción flexible semejante al del hogar. Pero para que las salitas funcionen como una transición entre el hogar y la escuela que facilite el proceso de adquisición de la lectura y escritura tendrían que ponerse en práctica otras estrategias.³ Así, por ejemplo, podrían implementarse programas con niños tutores de los últimos años de la Enseñanza General Básica que a través de lecturas frecuentes de cuentos guíen a los más pequeños en su ingreso a la alfabetización.

Vemos entonces que en el marco de las nuevas concepciones sobre el desarrollo cognitivo es posible una mejor comprensión del fracaso escolar de los niños collas, porque en ellas las diferencias culturales adquieren enorme significado en tanto cada contexto sociocultural proporciona instrumentos y tecnologías específicas para abordar los problemas de la vida diaria y plantea las metas del desarrollo y los medios para alcanzarlas (Borzone de Manrique y Rosemberg, 1998; Rosemberg y Borzone de Manrique, 1998).

Pero los maestros han sido formados en concepciones sobre el aprendizaje como un desarrollo universal, como cambios o incrementos de una capacidad general, por lo que no están preparados para afrontar las diferencias en conocimientos y habilidades y valorarlas como parte de un desarrollo cognitivo culturalmente determinado. Es precisamente el sesgo en la mirada que introduce esta concepción el factor que hace difícil que los maestros puedan ponderar las consecuencias que tienen la brecha entre el hogar y la escuela para la

³ Cabe señalar que en el marco de este proyecto se provió a cada salita de una biblioteca de libros de cuentos. Hasta ese momento no existía en las comunidades cuentos para niños.

alfabetización de los niños collas.

Con el objeto de contribuir a salvar estas diferencias hemos elaborado una propuesta de alfabetización intercultural para plurigrado basada en el programa ECOS (Borzzone de Manrique y Marro, 1990; Borzzone de Manrique, 1994), incorporando: a) las formas de enseñanza apropiadas a los estilos de aprendizaje en esas comunidades, esto es formas implícitas de enseñanza en el contexto de actividades conjuntas y significativas; b) las pautas de interacción, es decir generando situaciones de interacción entre niños de igual y diferente edad, para modificar la estructura tradicional de la clase (secuencia IRE); c) los conocimientos, los intereses, las preocupaciones, los valores y experiencias de los niños collas. La construcción de nuevos conocimientos tiene necesariamente que apoyarse en los que los niños han adquirido y a partir de ellos expandir su mundo conceptual.

Cabe señalar que la educación intercultural aparece en general muy ligada a grupos étnicos que conservan y hablan su lengua vernácula. Sin embargo, como señalan Arnoux y Bein (1994) es importante tener presente que incluso las variedades de una lengua constituyen "un espacio de identificaciones colectivas específicas". Por lo que se torna necesario atender a las diferencias culturales y lingüísticas cuando se aborda la problemática de la alfabetización en grupos que, como los collas del Noroeste Argentino, aunque en su mayoría parecen no conocer el quechua, hablan una variedad de español y conservan su cultura y tradiciones.

Para llevar a la práctica esta propuesta se elaboró un libro de lectura intercultural y bidialectal: **Las aventuras de Ernestina**.⁴ Este libro es un resultado directo de la investigación en las comunidades collas; Ernestina, la protagonista, es una de las niñas que grabamos durante días y días en su comunidad, Pueblo Viejo, Salta. Junto con Eulalia Flores, la maestra y promotora del programa Yachay que realizó las observaciones, escribimos el libro partiendo de los registros y novelando los episodios.

El hecho de que se trate de un libro bidialectal e intercultural tiene como objetivo evitar la fractura entre el hogar y la escuela, que hemos señalado como uno de los factores que dan cuenta del fracaso en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Es importante considerar que la mayor parte de los libros que circulan en el medio escolar reflejan sólo la cotidianeidad de un niño, generalmente, estereotipado de zona urbana: su dialecto, costumbres, conocimientos y entorno familiar y social. Como punto de partida para aprender a leer y a escribir, estos libros plantean dos dificultades: por un lado un mundo de referencia desconocido para el niño colla y, por otro, un dialecto no familiar.

Actualmente existe consenso sobre la necesidad de que el niño vea su habla escrita para darse cuenta de que la escritura es lenguaje, conocimiento que representa el ingreso al proceso de alfabetización. De ahí que **Las aventuras de Ernestina** incorpore la cultura de los niños collas, la variedad dialectal que hablan y, a su vez, los introduzca en el dialecto estándar y en la cultura mayoritaria.

⁴ En el anexo de este trabajo se incluyen, a modo de ejemplo, algunas páginas de este libro.

El narrador, que se presenta como un adulto joven que conoció a Ernestina, emplea el dialecto estándar mientras que en las transcripciones de los diálogos de Ernestina y otros miembros de su comunidad aparece la variedad hablada por los collas.

Las aventuras de Ernestina nos pone en contacto con diversos aspectos que configuran el mundo experiencial de esta niña y de otros niños y adultos de las comunidades, con sus juegos, trabajos, conocimientos, entorno social y físico. El carácter intercultural del libro se refleja en el rescate de los aportes de la cultura colla y su articulación con otras culturas, tanto en la primera como en la segunda parte que consiste en una selección y adaptación de textos, cuentos, leyendas e historias.

En este sentido **Las aventuras de Ernestina** está promoviendo la valoración de una cultura y un dialecto que no siempre son apreciados en la escuela. Como al mismo tiempo el libro incluye contenidos diversos y el dialecto estándar, se acerca a los niños al conocimiento de otros mundos y se da apoyo al desarrollo de habilidades lingüísticas para permitirles un mejor desempeño en contextos socio-culturales diversos.

Referencias bibliográficas

- Arnoux, E. y R. Bein (1995) "Els catanoparlants no som espanyols: la relació entre lengua, nació y estado." **Signo y Seña**, 4, p.75-96.
- Borzone de Manrique, A.M. y M. Marro (1990) **Lectura y escritura: nuevas propuestas desde la investigación y la práctica**. Buenos Aires: Kapelusz.
- Borzone de Manrique, A.M. (1994) **Leer y escribir a los 5**. Buenos Aires: Aique.
- Borzone de Manrique, A.M. y L.Granato (1995) "Discurso narrativo: algunos aspectos del desempeño lingüístico en niños de diferente procedencia social." **Lenguas Modernas** 22, p. 137-166.
- Borzone de Manrique, A.M. y C. Rosemberg (1998) **Fracaso escolar: El desencuentro entre el hogar y la escuela**. (Trabajo aún no publicado)
- Bruner, J. (1984) **Acción, pensamiento y lenguaje**. Madrid: Alianza Psicología.
- Collin, J y S. Michaels (1980) "The importance of conversational discourse strategies in the acquisitions of literacy." En **Proceeding of the Sixth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society**. Berkeley, CA: Berkeley Linguistics Society.
- Chafe, W. (1982) "Integration and involvement in speaking, writing and oral literature." En D. Tannen (ed.) **Spoken and written language**. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Chafe, W. (1985) "Differences between speaking and writing." En D. Olson, N. Torrance y A. Hildyard (eds.), **Literacy, language and learning**. New York: Cambridge University Press.
- Glaser, B. y A. Strauss (1968) **The discovery of grounded theory**. Chicago: Aldine Publishing Company
- Michaels, S. (1988) "Presentaciones narrativas: una preparación oral para la alfabetización con alumnos de primer curso." En Cook-Gumperz, **La construcción social de la alfabetización**. Madrid: Paidós.
- Nelson, K. (1996) **Language in cognitive development. The emergence of the mediated mind**. New York: Cambridge University Press.
- Ochs, E. (1979) "Planned and unplanned discourse." En T. Givon (ed.), **Discourse and syntax**. New York: Academic Press.
- Ong, W. (1987) **Oralidad y escritura**. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rogoff, B. (1993) **Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social**. Barcelona: Paidós.

- Rosemberg, C. y A.M. Borzone de Manrique (1998) "Interacción verbal y cognición: el desarrollo de los niños collas en el entorno familiar y escolar." **Lenguas Modernas** (en prensa).
- Snow, C.E. (1983) "Literacy and language: relationships during the preschool years." **Harvard Educational Review**, 53, 2, p. 165-189.
- Strauss, A. y J. Corbin (1991) **Basics of qualitative research**. Londres: Sage Publications.
- Tannen, D. (1985) **Relative focus of involent in oral and written discourse**. En D. Olson, N. Torrance, y A. Hildyard (eds.), *Literacy, language and learning*. New York: Cambridge University Press.
- Vigotsky, L.S. (1964) **Lenguaje y pensamiento**. Buenos Aires: Lautaro.
- Vigotsky, L.S. (1979) **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Barcelona: Grijalbo.

*Este artículo fue presentado a **LECTURA Y VIDA** en marzo de 1999 y aceptado con modificaciones en julio del mismo año.*

