

A logo consisting of three concentric circles. The innermost circle is dark blue and contains the white letters 'DL' and the year '2009' below it. The middle circle is a lighter blue, and the outermost circle is a very light blue.

DL
2009

A logo consisting of three concentric circles. The innermost circle is dark blue and contains the white number '2'. The middle circle is a lighter blue, and the outermost circle is a very light blue.

2

DIDÁCTICA DE LA LENGUA

***PROFESORADO TERAPÉUTICO DE GRADO UNIVERSITARIO EN
DISCAPACITADOS MENTALES Y MOTORES***

***“PIENSA QUE EN TI ESTÁ EL FUTURO Y ENCARA
LA TAREA CON ORGULLO Y SIN MIEDO”***

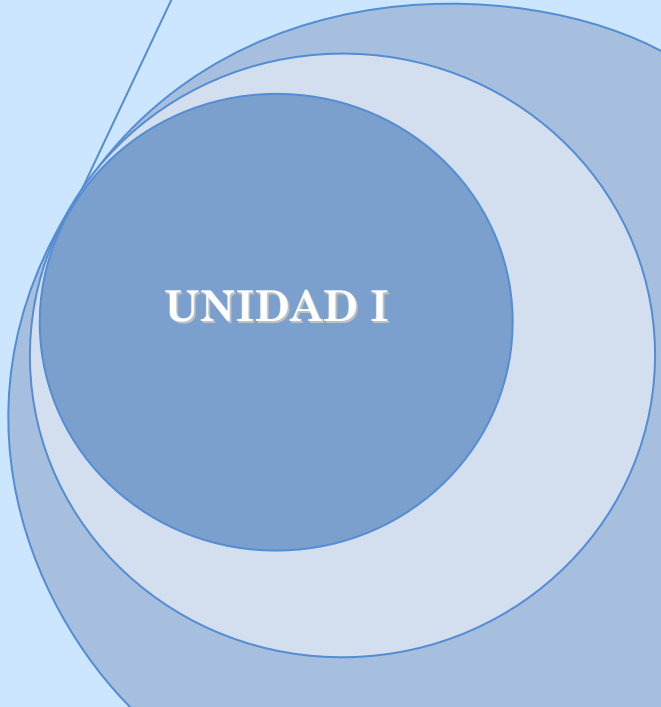
Walt Whitman

EQUIPO DE CÁTEDRA

María Isabel López

Irma Graciela Miranda

Paola Guadalupe Mattioli

A logo consisting of three concentric circles. The innermost circle is dark blue and contains the white text 'UNIDAD I'. The middle circle is a lighter blue, and the outermost circle is a very light blue.

UNIDAD I

Responsable del Documento

MARÍA ISABEL LÓPEZ

30-03-09



LA FUNCIÓN DE LA ESCUELA Y DEL MAESTRO EN EL DESARROLLO LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVA Y LINGÜÍSTICA

"Una estrategia metodológica a la luz del enfoque comunicativo debe colocar en primer lugar, como objetivo de la enseñanza de la lengua, lograr la "competencia comunicativa".

Angelina Romeo 1994:7

Cada disciplina tiene sus procesos lógicos internos para acceder y generar nuevo conocimiento. En el qué enseñar ya hay partes del cómo por lo tanto, a la hora de enseñar hay dos niveles: cómo enseñar y qué enseñar.

En el Área de Lengua tanto el qué como el cómo enseñar han sufrido modificaciones a lo largo de la historia. Y, por lo tanto, el papel de la escuela y del maestro ha variado desde la antigüedad hasta nuestros días. Francisco Rincón (1998) señala que hasta 1990 la enseñanza de la lengua se basaba en sólo dos métodos: el retórico y el historicista. El primero, centrado en la lectura, enseñaba a hablar y a escribir a través de todos los recursos textuales con el propósito de que éstos, luego, fueran usados con solvencia. La importancia de la Gramática en este modelo era más bien pobre. El método historicista (s. XIX), por su parte, se basaba en el conocimiento de las lenguas naturales. En él la gramática adquirió el monopolio de la enseñanza del lenguaje y, aunque se afirmaba que el objetivo era enseñar a hablar y escribir, lo que se pretendía, en realidad, era un análisis científico del lenguaje, desde considerar que los destinatarios de la enseñanza aprendían a hablar y a escribir en el seno familiar. En el marco historicista, hasta los años 60 la lengua era considerarla como materia de conocimientos, como un conjunto cerrado de contenidos que había que analizar, memorizar, aprender..., se sabía más lengua cuanto más gramática se sabía. La principal crítica a este enfoque consiste en advertir que el énfasis puesto en las palabras o en la oración, ignora por completo que **los hablantes de una lengua no se expresan con palabras u oraciones sueltas, sino con textos.**

A partir de los años 60, la Lengua comenzó a considerarse con una visión funcionalista y comunicativa, que considera que lo importante es poner el énfasis en el su uso. Por ello deja de considerarse sólo como un sistema de contenidos para pasar a ser un medio de comunicación **el medio más importante para comunicarnos.** A partir de la implementación de la Ley Federal de Educación, al considerar que las competencias comunicativa y lingüística constituyen la base del desarrollo personal, cultural, intelectual y científico adecuado, se ha planteado la necesidad de abordar la enseñanza de la lengua como vehículo pedagógico y comunicativo. En este marco, el lenguaje debe ser algo vivo al servicio de las vidas de las personas y su aprendizaje realizarse en contextos funcionales, en situaciones de interacción con auténticos y variados materiales. Esto supone un **enfoque comunicativo funcional** que incluya el uso del conocimiento adquirido en situaciones reales de comunicación. Desde este enfoque, los usos sociales de la lengua, se concretan en cuatro: escuchar, hablar, leer y escribir; contextualizados en una gran variedad de géneros discursivos, orales y escritos: exposiciones académicas, debates, informes, entrevistas, reseñas, asambleas, cartas, narraciones, autobiografías, reglamentos...

Un modelo didáctico, destinado al desarrollo de la competencia comunicativa, debe tener en cuenta tanto lo comunicativo como lo metodológico - qué enseñar y cómo enseñar - y considerar que:

- ♦ El texto es la unidad fundamental de comunicación.
- ♦ Los usuarios de la lengua poseen múltiples conocimientos, aparte de los estrictamente lingüísticos, que les permiten actuar en la comunidad a que pertenecen, es decir, los aspectos pragmáticos de la comunicación, que tiene

en cuenta la lengua con relación al uso social que hacen de ella los hablantes.

- ♦ Los procesos cognitivos de adquisición y desarrollo del lenguaje están íntimamente ligados a los contextos de producción y comprensión.

De lo dicho se desprende que, el docente debe tener en cuenta los aportes de la Lingüística, la Sociolingüística y la Psicolingüística para poder enmarcar la enseñanza de la Lengua en el enfoque comunicativo y generar clases contextualizadas en las que los alumnos intervengan activamente en su aprendizaje: aprendan haciendo lo que tienen que hacer en la escuela; vean hacer y hagan. Ya no interesa que adquieran conceptos, sino capacidades: el alumno tiene que saber leer, criticar y valorar textos, a la vez que, producirlos. Promover y acompañar procesos destinadas al logro de la autonomía creciente en el uso del lenguaje verbal, tanto como medio de comunicación como de representación de la realidad, supone la construcción compartida de conocimientos mediada por un intercambio verbal que posibilite el establecimiento de relaciones y actividades en las aulas, el intercambio de ideas y el desarrollo de capacidades. “... La actividad en el aula, examinada en términos globales, debe regirse por un modelo de enseñanza no transmisivo acorde con un modelo de aprendizaje compartido que permita explorar, reconocer, formular hipótesis, buscar información, poner en marcha procedimientos de organización de la información, reestructurar el conocimiento mediante aproximaciones sucesivas al saber y elaborar estrategias de almacenamiento y comunicación del conocimiento adquirido” (Ortells i Renau, T, 1996:122) El docente debe crear un clima que facilite el intercambio verbal, dé lugar a formular preguntas que hagan posibles análisis objetivos y estructurados y, a la vez, abran las puertas a nuevos interrogantes. Un intercambio verbal destinado a mediar pedagógicamente debe posibilitar tanto el análisis (observar, comparar, secuenciar,...) como la elaboración de planes de acción con actividades, recursos, tiempos, modalidad de agrupación del alumnado, responsabilidad en las tareas, etc. La enseñanza de la lengua, vista desde esta perspectiva, redimensiona el papel de la escuela y de los maestros y establece nuevos retos claros y precisos: el trabajo sobre funciones cognitivas y operaciones mentales, a través de la mediación y del diseño de situaciones de aprendizaje funcionales y contextualizadas que avancen de:

- ♦ lo más concreto a lo más abstracto.
- ♦ lo más simple a lo más complejo.
- ♦ lo familiar a lo desconocido.

Las clases tienen que constituir un entorno en el que el alumno, combinando la imitación espontánea y la corrección del compañero o del profesor, perfeccione el uso de la lengua. Esto supone que la enseñanza-aprendizaje de la misma tiene que basarse en el desarrollo dirigido de un inicial proceso de imitación espontáneo. Se parte de la interacción comunicativa y el trato verbal cotidiano del niño, se mejora la competencia comunicativa partiendo del uso socioculturalmente adecuado a las diversas situaciones en que se presenta. No se toma al acto comunicativo como algo estático sino como un proceso cooperativo de interpretación de intenciones que se da en una relación social. De esta manera es que, al ir adquiriendo la competencia comunicativa, también va adquiriendo de manera natural las reglas gramaticales, encontrando en ellas una utilidad para poderse comunicar con más calidad. Se aprende lengua practicándola y corrigiendo errores en contextos reales. Los propios alumnos, con sus manifestaciones orales y textos escritos, irán marcando sus necesidades. La utilización que ellos hagan de la lengua nos mostrará cuándo debemos utilizar la gramática, cuándo la reflexión sobre la lengua es necesaria, tiene sentido y deja de ser un estudio estéril y tedioso. La gramática, así, deja de ser un fin en sí misma y se convierte en un instrumento para alcanzar otros objetivos más amplios y necesarios, lo que no implica que haya que utilizarla menos, sino de forma más funcional. Nuestro desafío, como futuros

docentes es encontrar opciones didácticas tendientes a propiciar el desarrollo global y funcional de la competencia comunicativa. Para ello, es necesario convertir el aula en un contexto comunicativo real, en cual los alumnos construyan interactivamente sus aprendizajes a partir de sus variedades, mediante el uso de la lengua y la reflexión sobre ese uso.

LA LENGUA Y SU USO. IMPLICANCIAS DIDÁCTICAS

“Si la interacción entre un bagaje sociolingüístico desprestigiado, una competencia comunicativa desvalorizada y un tratamiento educativo intolerante provoca el fracaso escolar, tenemos obligación de hacer algo. Pensar, cuestionar, reflexionar. Construir programas de acción creando espacios de libertad, de creatividad, de tolerancia. Luchar por una escuela amplia que evite estereotipos, que combata los prejuicios, que respete la diferencia, conociéndola.”

Virginia Unamuno 1995: 27

La lengua es un objeto socio-cultural con el cual el niño toma contacto desde que nace. Halliday (1982: 2-3) sostiene que “el niño sabe qué es el lenguaje porque conoce sus efectos (...) Ha utilizado el lenguaje de muchas maneras: para satisfacer sus necesidades materiales e intelectuales, como mediador de sus relaciones personales, para expresar sus sentimientos y así sucesivamente. (...) El lenguaje es para el niño un instrumento rico y aceptable para realizar sus intenciones: no existen prácticamente límites en lo que él puede hacer con el lenguaje.” El niño aprende gradualmente los distintos usos de su lengua y los posibles significados asociados a ellos. Durante los primeros años su sistema lingüístico se caracteriza por reflejar en su estructura la función. Es decir, que la forma en que se expresa está vinculada con lo que pretenden hacer. Poco a poco, en su contexto sociocultural inmediato, comprende textos, motivado por la necesidad de relacionarse con su grupo social y a partir de su uso en situaciones comunicativas concretas; no por imposición ni análisis de estructuras. Al relacionarse con su medio, a partir de acciones mediadas por instrumentos materiales y simbólicos, desarrolla su interés por comprender y producir los textos empleados en su grupo de pertenencia. Su interés se centra en que éstos son herramientas para interactuar socialmente. En las situaciones comunicativas cotidianas los pequeños descubren que los textos les sirven para conversar, narrar, describir, dar indicaciones, explicar, etc. Mientras vivencian estas funciones textuales, con su correspondiente modo de expresión, descubren cómo su comunidad organiza las estructuras textuales. Es así cómo aprenden a construir textos, al mismo tiempo que los usan para aprender. Simultáneamente internalizan, poco a poco, las convenciones lingüísticas necesarias para mantener una comunicación eficaz. El lenguaje verbal le permite configurar mentalmente el mundo que lo rodea, los contenidos y las categorías, las relaciones y la estructuración de los mensajes orales y escritos; le posibilita la planificación de acciones, la organización de ideas, el análisis de los propios procesos de pensamiento, el registro, la fijación y la memoria de los mismos. Por medio del lenguaje, las personas se apropian de las imágenes del mundo compartidas, de los saberes socialmente convalidados e históricamente acumulados.

Al aprender a hablar, no sólo se adquiere la gramática de la lengua que se habla en el entorno sino también sus diferentes registros y la manera apropiada de usarlos según las normas de cada ambiente sociocultural. El concepto de competencia comunicativa se refiere tanto a la competencia lingüística como a la competencia pragmática: el componente sociolingüístico, que nos permite reconocer un contexto situacional determinado, distinguirlo de otros y, por lo tanto, seleccionar las normas apropiadas de comportamiento comunicativo,



la variedad o variedades lingüísticas adecuadas, etc.; el componente discursivo, que nos permite construir enunciados coherentes en cooperación con el interlocutor, y el componente estratégico, gracias al cual somos capaces de reparar los posibles conflictos comunicativos e incrementar la eficacia de la interacción. (Lomas 1993) Si nos detenemos a observar a los pequeños mientras conversan, juegan, realizan sus actividades diarias... descubriremos, sin mucho esfuerzo, que comparten experiencias que les permiten construir conceptos espontáneos de los objetos, sus características y sus relaciones. Al entrar en contacto con los miembros de su familia, los niños aprenden a:

- ♦ Nombrar las cosas con la lengua de su comunidad.
- ♦ Emplear el registro adecuado a situaciones concretas y a la intención que quiere dar a su mensaje.
- ♦ Construir modos de pensar y responder.

Sin embargo, aunque estas experiencias comunes les posibiliten estas adquisiciones, el conocimiento específico de las mismas varía según el medio en que viven y el tipo de relaciones que establecen con los demás, especialmente con los adultos. Si bien todas las personas hablan una lengua por estar inmersas en una sociedad hablante, no todas tienen el mismo grado de dominio de las palabras, las estructuras y las estrategias para comunicarse eficazmente varían en distintas situaciones y con distintos interlocutores. Las normas comunicativas abarcan conocimientos verbales y no verbales, normas de interacción y de interpretación, estrategias para conseguir las finalidades que se persiguen y conocimientos socioculturales (valores, actitudes, relaciones de poder, etc.). Cuando en un encuentro comunicativo los interlocutores poseen normas diferentes, pueden producirse conflictos comunicativos y malentendidos (Tusón, 1988).

Las diferencias más importantes, relacionadas con el uso del lenguaje, están íntimamente ligadas con el contexto familiar de los alumnos. Cada pequeño aprende a comportarse del modo en que sus padres esperan que lo hagan. Como lo que se espera de ellos varía según las actitudes y valores de cada familia, lo que aprenden con relación al lenguaje puede llegar a ser muy diferente. Las distintas experiencias de vida se traducen no sólo en el modo de relacionarse con los demás sino también en la forma en que ven el mundo en general. La cultura a la que pertenece el niño configura sus pensamientos y su percepción y concepción del mundo.

La lengua es producto de la interacción social. A través de ella cada cultura configura su propia realidad. Las circunstancias que determinan esta configuración dan lugar a las variedades lingüísticas de los distintos grupos sociales. Cada grupo o subgrupo social, al enfrentarse al mundo que lo rodea, aprehende de él características particulares determinadas por el medio y por las interacciones que estos individuos realizan en él y con él. Esta realidad se refleja en distintos modos de pensar y se manifiestan en las producciones verbales. Producciones que están sujetas a “aprobaciones” o “censuras” según el ámbito en que son utilizadas.

En la lengua utilizada por los adultos de distintos grupos socioculturales hay diferencias. Éstas se deben al uso predominante de variantes restringidas o elaboradas de habla. Cada una de las cuales posee formas propias que la caracteriza:

CÓDIGO RESTRINGIDO	CÓDIGO ELABORADO

◆ Empleo de frases cortas, generalmente simples e inacabadas. ◆ Reducida gama de léxico: conjunciones sencillas, uso rígido y limitado de adjetivos y adverbios. ◆ Referencia a significados particulares ligados a situaciones concretas. ◆ Aparición frecuente de órdenes, preguntas breves y afirmaciones categóricas del tipo: "hacé esto".	◆ Uso de significados explícitos (no ligados al contexto). ◆ Empleo de una gramática compleja: con uso frecuente de pronombres impersonales, verbos en voz pasiva y adjetivos o verbos poco frecuentes. ◆ Uso correcto de reglas gramaticales y sintácticas. ◆ Amplio uso de preposiciones que indican relación lógica y hacen referencia al espacio y al tiempo ◆ Adecuada estructuración de conceptos.
--	--

Es muy importante tener en cuenta que, si bien cada uno de estos códigos posee ciertas particularidades lingüísticas, la distinción entre los mismos va más allá de los aspectos meramente formales. Es decir, que las producciones verbales propias de cada una de las variantes (códigos) mencionadas son el reflejo de distintos modos de ver una misma realidad. Este es el motivo por el cual no puede lograrse que un niño se exprese haciendo uso del código elaborado por el simple hecho de hacerle repetir, una y otra vez, estructuras gramaticales propias del mismo. La construcción de esta variante requiere de un lento proceso, estrechamente ligado a los contextos de socialización, a través del cual el pequeño construye nuevas estructuras lingüísticas, a la vez que modifica sus propias estructuras mentales.

Gaetano Berruto (1979:140) sostiene que “no es tanto que se use más y mejor la lengua porque se pertenece a una clase sociocultural superior, sino que el pertenecer a una clase superior implica una serie de contactos interactivos diversos y más diferenciados: eso mejora las capacidades lingüísticas. Por otra parte, no es que el pertenecer a una clase baja signifique usar mal la lengua de por sí; el hecho es que, al formar parte de un grupo inferior, es menos diferenciada y continua la exposición a relaciones diversas de roles. La verdadera relación -al parecer- se plantea así: frecuencia de interacciones comunicativas y de exposición a roles socio-profesionales diversos = mayor habilidad lingüística. La influencia del estado social de pertenencia es -pues- mediata en el sentido de que generalmente se da: pertenencia a clase alta = mayor habilidad lingüística; pertenencia a clase baja = menor habilidad lingüística (en las clases altas abundan las interacciones y las exposiciones a diversos roles, mientras que en - las clases bajas las posibilidades de intercambios comunicativos son generalmente mucho más reducidas).”

Diversos enfoques, a lo largo de la historia de la Lingüística, la Sociología, y la Educación, se han ocupado de establecer relaciones entre las variaciones sociales del habla mencionadas y el rendimiento escolar. Virginia Unamuno (1995) señala que es posible hablar de diferentes enfoques: los de la **desigualdad y la desventaja lingüística** que relacionan el bagaje sociolingüístico con el que el niño ingresa al sistema escolar con el fracaso o éxito escolar, independientemente del contexto y tratamiento educativo y los **comunicativos**, dependientes del contexto escolar, que se centran en las relaciones comunicativas.

Entre los primeros se encuentran la **teoría del déficit** y la de la **diferencia**. La primera se basa en la teoría de B. Bernstein (1971) sobre los códigos restringidos y elaborados y postula

que el lenguaje de los grupos social y culturalmente marginales no se adapta al tipo de actividades lingüísticas e intelectuales que exige la educación formal. Esta postura sostiene que el problema se centra en una «deficiencia o carencia lingüística» que bloquea el desarrollo cognitivo de los grupos marginales, impidiendo así su normal desenvolvimiento en situaciones de aprendizaje. A partir de estos presupuestos teóricos, comienzan a plantearse trabajos cuyos objetivos se centran en encontrar técnicas para «compensar» la «deficiencia lingüística». La segunda, la teoría de la diferencia, también considera que, en el ingreso a la escolaridad, la lengua del grupo de pertenencia entra en contradicción con las exigencias lingüísticas de la escuela. Sin embargo, en lugar de valorar el habla de los niños marginales, la describe, desde la variación lingüística y sólo la considera diferente al habla normativa de la escolaridad. Esta diferencia incide en el fracaso escolar, ya que el niño se enfrenta con producciones textuales (orales y escritas) en una variedad distinta a la suya y esto lo pone en desventaja con respecto a otros niños hablantes de la variedad estándar.

Los segundos enfoques desde entender que el análisis de la relación entre diferencias sociales y rendimiento escolar debe concentrarse en lo comunicativo, sostienen que la escuela, como institución social, no sólo crea ciertos marcos nuevos de interacción -que incluyen nuevas prácticas y espacios discursivos- sino que también expone ciertos requisitos comunicativos para tales contextos. Los niños ingresan en la escuela con un bagaje de reglas y normas de interacción comunicativa que pueden ser diferentes al exigido como marco para su desenvolvimiento en el ámbito escolar. Esto produce un conflicto que repercutiría en las evaluaciones docentes de estos niños puesto que, el comportamiento comunicativo esperado por la escuela se define a partir de comportamientos típicos de las clases medias desarrollados a través de particulares situaciones comunicativas.

Cabe preguntarnos, ¿cuál es la función de la escuela y del maestro frente a la diversidad lingüística de los alumnos? Unamuno (1995) asevera que la escuela puede ser un espacio abierto y trabajar desde la diferencia, o crear una relación conflictiva desvalorizando el habla de los niños o estableciendo relaciones causales entre la variedad que considera «incorrecta» y los resultados escolares. Con frecuencia, cuando un grupo de niños llega a la escuela con particularidades lingüísticas y comunicativas no estandarizadas y de bajo prestigio, la institución escolar reacciona frente a tal diversidad con prejuicios lingüísticos socialmente contruidos -la lengua correcta, el mejor repertorio verbal, las reglas comunicativas adecuadas-, con docentes que no poseen herramientas para trabajar ni observar la diferencia y con un objetivo homogeneizador en el campo de lo lingüístico y lo comunicativo. Esto incide fuerte y negativamente en el diagnóstico y la evaluación de los niños.

Desde nuestro punto de vista, la tarea de la escuela es partir de los conocimientos y experiencias previas de los alumnos, y, desde ellos, desarrollar al máximo su potencial para pensar y entender la realidad circundante; no reforzar lo que los alumnos traen. El niño que se encuentra en situación de desventaja necesita y tiene el derecho de desarrollar sus capacidades intelectuales y sus aptitudes para expresar ideas. La escuela probablemente, será el único lugar en donde se le ofrezcan experiencias necesarias para que pueda desarrollar sus potencialidades. Al respecto son oportunas las palabras de Thoug (1987:93): “Hablar con un niño con intención de ayudarlo a desarrollar al máximo sus capacidades para pensar y hablar y poder hacer al mismo tiempo una valoración es sin duda una tarea que requiere destreza sensibilidad. No debe esperarse que sea sencillo, más bien debemos verlo como algo que requiere mucha práctica y un examen crítico de la calidad de la interacción entre niño y maestro”.

Algunas posibles dinámicas de trabajo son las que aporta Virginia Unamuno (1995) a partir de su trabajo de investigación:

- ♦ **Para reflexionar sobre la diversidad lingüística en los niveles social y geográfico:** realizar una descripción sintáctica tradicional, a partir de transcripciones de material



oral de la variedad no estándar del español de los alumnos, con el propósito de verificar la complejidad de tal variedad y de compararla con la norma codificada. A la vez, trabajar con textos orales y escritos recogidos de diversas poblaciones los sociolectos, y variedades del español en las provincias, países de América Latina, regiones de España, etc.

- ♦ **Para exponer los prejuicios y debatir en torno a la importancia del habla como fuente de información sobre los otros y su incidencia en la formación de estereotipos:** asociar descripciones (forma física, carácter, clase social, inteligencia, comportamiento social y escolar, etc.) a distintas maneras de hablar.
- ♦ **Para reflexionar sobre la diferencia comunicativa y su relación con la evaluación educativa y de comportamiento:** el docente debe describir formas comunicativas en situaciones de aprendizaje y en situaciones no formales. Describir, también, las formas que adjudica a los niños marginales, evaluando diferencias y haciendo valoraciones (formas correctas/ incorrectas, respetuosas, perjudiciales, violentas, etc.). Los niños pueden dramatizar dos tipos de situaciones comunicativas cotidianas: las que asocian al marco escolar y aquellas que encuentran en sus casas.
- ♦ **Para superar errores de escritura:** Identificar y describir los errores que pueden encontrarse en general en niños y adultos de los que parecen específicos de la escritura de niños hablantes de una variedad no estandarizada del español. Debatir sobre la influencia de ciertas temáticas de escritura en el desarrollo de la misma. Al margen de los tópicos que pueden interesar a los niños marginales, la escritura parece ser relacionada por los niños con lo “aburrido”. Como dicen Heredia y Boyer (1991), la falta de coherencia entre la realidad cotidiana y aquella que propone la escuela, determina de alguna manera los resultados escolares. No se puede negar que los niños marginales son partícipes de situaciones sociales articulares ni que provienen de culturas diversas y son parte de una cultura particular (con su propio sistema simbólico). Estas realidades no deberían ser desconocidas por la escuela, deberían ser aquellas a partir de las cuales habría que trabajar con estos niños.
- ♦ **Para encontrar la manera de trabajarlos en la escuela, algunos códigos culturales propios, respetándolos:** construir un proyecto Institucional que revalorice las culturas de origen de los niños a partir de un trabajo de investigación de los docentes, en el que se considere la lengua, pero principalmente otros elementos culturales como la música, vestimenta, comidas, etc. El objetivo consiste en construir la escuela como un ámbito donde tengan un lugar las culturas de origen de los niños o sus padres. Trabajar, también, ciertos valores de la población marginal a fin de que encuentren un espacio en el ámbito escolar dado que, en general, parecen ser juzgados siempre negativamente. Los problemas en este punto se centraron en la función social de la escuela, en la transmisión de valores morales y éticos que muchas veces difieren de aquellos que manejan estas poblaciones.

Desde el punto de vista de la política educativa, la democracia no implica que todos los niños salgan de la institución educativa con el mismo nivel sino que todos los niños tengan las mismas oportunidades. Para ello, es necesario que la escuela tenga en cuenta la enorme diferencia existente entre niños de distintos contextos socioculturales. Los docentes deben enseñar con amplitud de miras y con criterios flexibles y renovables.

LA COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN TEXTUAL DESDE EL PUNTO DE VISTA COGNITIVO IMPLICANCIAS DIDÁCTICAS

“Leer y escribir son procesos intelectuales que se dan dentro de ciertas prácticas sociales:



herramientas para aprender dependientes de modos culturales de hacer cosas con el lenguaje.”

Paula Carlino 2005:163

La adquisición y desarrollo de la **competencia comunicativa** supone la interacción entre procesos cognitivos de **comprensión y de producción**, enmarcados en situaciones concretas motivada por la necesidad de los niños de relacionarse con su grupo social.

Si bien la comprensión ocurre de lo general a lo particular -se entiende aspectos específicos, a partir del entendimiento global de las situaciones- y la producción, presenta una secuencia de lo particular a lo general - se parte de elementos aislados para llegar a combinaciones complejas- ambos procesos tienden a la construcción de sentido, a partir de transacciones entre alumno y texto. Por ello, la enseñanza de las mismas requiere un proceso interactivo y global, enmarcado en contextos concretos y significativos para el alumno. Es decir, en entornos en los que se vincule el aprendizaje con situaciones reales de uso en las que los alumnos experimenten la necesidad de comprender y producir textos.

Desde una perspectiva cognitivista, una de las ideas básicas que subyace a la mediación pedagógica de la comprensión y producción de textos es que los alumnos deben desarrollar estos procesos como capacidades cognitivas. Es decir, como habilidades que se aprenden. En el proceso de mediación el docente debe tener presente que cada comunidad, según sus propios intereses, se relaciona de manera diferente con los textos y que, por lo tanto, los alumnos, al construir la relación con estos, tendrán en cuenta las situaciones y las formas empleadas por su grupo de pertenencia. Por ello, quien enseña deberá generar espacios de aprendizajes significativos, en los que a partir de procesos intra e interpersonales, los niños comprueben pragmáticamente para qué pueden usarse y cómo funcionan los textos.

Si el maestro quiere mantener el interés por comprender y producir textos tendrá que:

- ✦ facilitar el acceso a la comprensión y producción de una amplia variedad de clases textuales;
- ✦ proponer diversos objetivos para la lectura y escritura;
- ✦ plantear actividades de enseñanza vinculadas a situaciones reales de uso;
- ✦ dar oportunidad para que los alumnos utilicen formas alternativas de construir significados;
- ✦ apoyar los esfuerzos de los alumnos.

LA COMPRENSIÓN TEXTUAL

La comprensión textual es un proceso complejo que permite otorgar significado y entender información tanto oral como escrita, a través de procedimientos socio-interactivos en los que intervienen: el texto mismo -con sus elementos verbales y no verbales-, los contextos de producción e interpretación, los conocimientos previos del lector -tanto del mundo como de la lengua- y los sentimientos. Los procesos de comprensión de textos orales -escucha- y escritos -lectura- poseen similitudes pero también diferencias.

Escuchar es un acto voluntario con un propósito determinado en el que quien escucha interactúa constantemente con quien habla. Supone un proceso cognitivo complejo que requiere de entrenamiento en los procesos de atención o concentración, que posibilite al oyente retener las ideas desarrolladas oralmente e ir reconstruyendo mentalmente, a modo de resumen, lo que escucha. Demanda, además, competencias específicas, tales como: la identificación de elementos paralingüísticos -gestos- y el valor de los elementos

suprasegmentales -entonación-, esenciales para detectar intencionalidades y variedades lingüísticas.

El Documento Curricular Provincial (DCP) explicita que en la comprensión de mensajes orales se ponen en juego tanto estrategias de proceso como perceptivas y lingüísticas. Entre las primeras se encuentran: las de **anticipación** que apuntan a determinar el propósito de la escucha, a activar conocimientos previos y a predecir causas, procesos, características; las de **escucha** que permiten reconocer los sonidos, seleccionar e interpretar la información relevante, inferir a partir de signos no verbales y retener la información pertinente; las de **verificación de la información** que apuntan a confrontar la interpretación realizada con las expectativas previas. Las segundas, **perceptivas**, permiten percibir los índices visuales y auditivos que contribuyen a interpretar lo que se escucha; guardan relación con: segmentar, seleccionar, interpretar y retener signos verbales auditivos y no verbales. Finalmente, las **lingüísticas** tienen que ver con el conocimiento que el oyente tiene de su lengua y permiten la selección e interpretación del discurso verbal.

La lectura, por su parte, es un proceso a través del cual rastreamos significados y comprendemos información. Carrasco Altamirano (2003:131) sostiene que “Leer es un proceso de construcción de significados determinados culturalmente, durante el cual el lector, con los referentes y esquemas socialmente adquiridos, aplica estrategias diversas para construir una comprensión de un mensaje, comunicado a través de un texto escrito. Asimismo es lograr de manera independiente, a través de la lectura, construir interpretaciones múltiples, establecer relaciones entre textos, revisar y actualizar propósitos de lectura.” Para leer no basta verbalizar algo puesto en letras; es preciso poner en juego el conocimiento previo del tema y las ideas y experiencias respecto del mismo. Esto supone un proceso activo mediante el cual se construye sentido a partir de las marcas que el texto ofrece, a través de procedimientos sociointeractivos en los que interjuegan el texto, con sus elementos verbales y no verbales, la situaciones de producción e interpretación, los conocimientos previos que tiene el lector -tanto del mundo como de la lengua- y los sentimientos.

La Propuesta Curricular Provincial (Lengua. Fascículo 6, 1996: 24-27) sugiere que en el proceso de comprensión lectora se ponen en juego estrategias perceptivas, de proceso y lingüísticas y describe las mismas del siguiente modo:

ESTRATEGIAS PERCEPTIVAS DE LECTURA: Leer es una actividad fundamentalmente cognitiva, pero parte de una actividad perceptiva. Leer es también una forma de mirar. Dirigimos la vista de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo. El ojo se detiene y focaliza, reconociendo letras y palabras y envía esa información al cerebro para que la procese y le atribuya significados. Perceptivamente reconocemos:

- ♦ la forma de las letras, la tipografía, el tamaño;
- ♦ la forma de las palabras, separadas por espacios en blanco y con letras que suben y bajan del renglón y le dan una configuración especial a cada palabra;
- ♦ la forma de párrafos, identificados por sangrías y puntos y aparte;
- ♦ la forma de los textos o silueta textual, que permite identificar, por la disposición de lo escrito en el espacio, una carta, o una receta incluso antes de leerlas. Este reconocimiento nos brinda información para procesar lo que vamos a leer.

ESTRATEGIAS DE PROCESO: Leer es comprender. Implica una interacción entre el texto y el lector con sus conocimientos previos sobre el tema que aborda el texto y sobre el vocabulario y la gramática de la lengua en que está escrito. Un texto nunca explicita todo. El

escritor deja implícito aquello que supone que el lector puede reponer en el momento de la lectura. El alumno debe internalizar estrategias de prelectura (anticipación, predicción, formulación de hipótesis), de lectura y de poslectura (verificación, reajuste y ampliación de esquemas). Se busca que el estudiante ejerza un autocontrol sobre su propio proceso de comprensión lectora para verificar a cada momento si está comprendiendo y para modificar sus estrategias de lectura si es necesario.

ESTRATEGIAS LINGÜÍSTICAS DE LECTURA: El lector reconoce índices, claves, pistas lingüísticas en el texto que le permiten construir el significado del mismo. Estos índices son de distinto tipo (morfológicos, sintáctico, léxico, etc.) Tomemos, por ejemplo, el enunciado Los niños juegan en el parque. El reconocimiento de las marcas de plural (los niños juegan) indican al lector que no se trata de un niño sino de muchos. El reconocimiento de “juegan” como verbo en presente indica el tiempo en que se realiza la acción (en este momento o habitualmente, según el contexto en que se enuncie). El reconocimiento del artículo “el” que precede a “parque”, indica que están jugando en un parque específico, conocido por el lector, no en “un” parque cualquiera. Para poder responder a las preguntas “quién, qué, cómo, dónde, cuándo, por qué, para qué, con quién, etc.”, debemos identificar determinadas estructuras sintácticas a la pregunta “quién” generalmente responde el sujeto (los niños). A la pregunta “qué hacen”, el verbo (juegan). A la pregunta “dónde”, el circunstancial de lugar (en el parque). El reconocimiento de detalles en la lectura de un texto exige reconocer determinadas estructuras sintácticas. Reconocer la secuencia en un texto implica identificar el orden en que se suceden los enunciados. En el caso de una narración, por ejemplo, la cronología está marcada por el tiempo de los verbos y algunos conectores como al principio, después, finalmente. Para distinguir la información nuclear de la periférica en un texto, debemos acudir también a la sintaxis. Las proposiciones subordinadas y los ejemplos, generalmente, aportan información periférica, que permite caracterizar o explicar la información nuclear, pero que no debemos retener al realizar un resumen del texto. Vemos, entonces, que a través de la sintaxis se jerarquiza la información. Reconocer la silueta de un texto (carta, poema) aporta información sobre el asunto, la estructura y la funcionalidad de dicho texto. Reconocer los portadores (el periódico para una noticia, la antología para un cuento) proporciona información sobre los usos sociales de dicho texto. Reconocer la modalidad discursiva (narración, descripción, argumentación) permite anticipar la organización del texto y seleccionar estrategias de lectura para el mismo. Para comprender una narración es necesario identificar personajes, acciones, lugar, tiempo; en cambio en un texto argumentativo, deben identificarse las afirmaciones o ideas fuerza y los fundamentos o razones que las sostienen.

IMPLICANCIAS DIDÁCTICAS

Para que los alumnos se transformen en lectores experimentados, el docente debe mediar la construcción y uso de procedimientos que puedan ser transferidas a situaciones reales de lectura, variadas y múltiples. Para ello, tendrá que acercarlo a los textos de manera integral, en situaciones de aprendizaje vinculadas a contextos reales; y explicar procedimientos que estimulen la construcción y el desarrollo de estrategias –acciones aisladas o serie de acciones- que hagan posible interpretar y construir significados para establecer acuerdos con lo que los textos expresan.

En tal sentido, la enseñanza de la comprensión lectora debe apuntar al desarrollo intencional de: actividades dirigidas a activar, seleccionar y aplicar los conocimientos previos que posee el lector, relacionándolos con la información que proporciona el texto; de estrategias cognitivas que permitan al lector construir el significado del texto y de estrategias metacognitivas con las que pueda emplear autónomamente sus conocimientos previos, así



como regular y controlar todo el proceso de comprensión.

LA PRODUCCIÓN TEXTUAL

La producción textual oral y escrita comparten ciertos procesos cognitivos aunque poseen algunas diferencias entre sí. En este documento me centraré en el proceso de producción escrita cuya reflexión ha generado diversos modelos que describen el proceso de escritura poniendo el foco en el producto escrito o en los procesos mentales. Los primeros estudios sobre la redacción se centran exclusivamente en el análisis del texto como producto, están orientados a probar la eficiencia de métodos pedagógicos para mejorar la calidad de los escritos de los alumnos. Se ocupan de analizar las etapas de finalización, que reflejan el crecimiento del producto escrito, organizadas en una secuencia o estructura lineal: preescritura, escritura y reescritura según Rohman Gordon y concepción, incubación, producción según Britton y otros. Los modelos cognitivos, por el contrario, intentan explicar cuáles son los procesos que el escritor sigue durante la tarea de escritura; se enmarcan en la psicología cognitiva y analizan los procesos y subprocesos involucrados en el acto de escribir, de manera interactiva. Se centra en las estrategias y conocimientos que el escritor pone en funcionamiento para escribir y en la forma de interacción durante el proceso. Los subprocesos se ven, no como etapas que hay que seguir una detrás de otra, sino como operaciones que hay que realizar y que a menudo se aplican recursivamente. El modelo que subyace a la Propuesta Curricular Provincial es el de Linda Flower y John R. Hayes (1980, 1981) quienes elaboran su teoría sobre el proceso cognitivo de escritura a partir del análisis de protocolos en los cuales los escritores relatan lo que hacen y piensan mientras escriben. Para estos autores, la acción de redactar es el conjunto de procesos distintivos del pensamiento organizados u orquestados por el escritor durante el acto de la composición. Este acto implica tres elementos esenciales: el ambiente de trabajo, la memoria a largo plazo del escritor y los procesos de escritura.

El **ambiente de trabajo** incluye todo aquello rodea al escritor, tanto el medio físico como las personas que en él se encuentran. Incluye el **problema retórico** y el **texto** que se va generando. El **problema retórico** comprende la tarea de escritura específica, la descripción del tema, la audiencia y también los propios objetivos del escritor. Iniciado el proceso de escritura, el ambiente de trabajo incluye el **texto** que el escritor ha producido hasta un momento dado. Este texto es una parte importante del ambiente porque el escritor se refiere a él repetidamente durante el proceso de composición.

La **memoria a largo plazo del escritor** es una entidad relativamente estable que tiene su propia organización interna de la información. Es la parte del modelo que archiva los conocimientos que los escritores tienen sobre:

- ♦ la audiencia,
- ♦ diversos temas,
- ♦ representación de problemas,
- ♦ planes generales de escritura.

Los **procesos de escritura** tienen una organización jerárquica con una alta capacidad de inserción en la cual un proceso en particular puede ser insertado dentro de cualquier otro incluye tres procesos mayores: **planificación, traducción y revisión**, cada uno de estos está integrado, a su vez, por subprocesos.

La **planificación** es el proceso mediante el cual los escritores forman una representación interna del conocimiento que utilizarán durante la escritura. Esta representación puede provenir de datos del entorno o de datos que la memoria a largo plazo proporciona. El acto

de construir esta representación interna implica una serie de subprocesos: **generación, organización, establecimiento de objetivos.**

La **generación** de ideas supone recuperar la información relevante del ambiente o de la memoria a largo plazo o de ambos, posibilita seleccionar la información significativa para alcanzar los objetivos de escritura.

La **organización** implica la tarea de ayudar al escritor a dar sentido, es decir a que sus ideas logren una estructura con significado. Supera el mero ordenamiento de temas, le permite identificar categorías, buscar ideas subordinadas que incluyan o resuman el tema desarrollado. Además, se ocupa de la presentación y la organización del texto.

El tercer subproceso, **establecimiento de objetivos**, implica fijar propósitos o metas tanto de procedimientos como de fondo. Está íntimamente ligado al proceso de composición en cada una de sus momentos. La mayor parte de los objetivos del escritor surgen, se desarrollan y se revisan mediante los mismos procesos que generan y organizan las nuevas ideas. Es un proceso que continúa a lo largo de todo el proceso de escritura. "Los objetivos llevan al escritor a concebir nuevas ideas, las ideas lo llevan a nuevos y más complejos objetivos que a su vez pueden integrar contenido y propósito".

La **traducción**: es el proceso de convertir las ideas que se producen en la planificación en un lenguaje visible. El escritor, para esto, debe traducir su representación mental al lenguaje lineal. Es decir, transformar esas ideas en palabras organizadas en una compleja red de relaciones o textos. Este proceso requiere que el escritor maneje todas las exigencias de la lengua escrita (pragmáticas, semánticas, sintácticas, morfológicas y gráficas).

La **revisión**: es un proceso analítico, planificado y consciente que permite mejorar la calidad de las producciones a través de dos subprocesos:

- ♦ la **lectura** que permite evaluar y revisar el producto resultante o en proceso;
- ♦ la **corrección** que efectiviza los cambios necesarios para suprimir defectos, errores o dar mayor perfección al texto.

El proceso de **revisión**, al igual que el de **generación**, puede interrumpir cualquier otro proceso y tener lugar todo momento de la composición.

- ♦ **El control** consistente en el monitoreo del proceso y su progreso. Se relaciona con los tres procesos mayores. El proceso de control posibilita el reconocimiento de distintos modelos cognitivos entre los escritores según realicen las siguientes acciones:
 - planificar, traducir y revisar oración por oración;
 - escribir el corrido y revisar al final de cada instancia de producción;
 - planificar antes de comenzar a escribir, generar, organizar y revisar y finalmente, traducir.
 - diseñar un plan que luego trasladan a la escritura y finalmente corregir el texto completo.

Flower y Hayes consideran que la redacción empieza cuando se presenta al escritor una **situación retórica** como por ejemplo una tarea escolar de redacción. A partir de la representación del problema, el escritor crea una red jerarquizada de objetivos que, de todas formas, podrían ser modificados en el discurso de la redacción porque el proceso, como se ha dicho, no es lineal sino recursivo, en el sentido de que en cualquier momento se puede aplicar de nuevo el proceso para resolver un error, añadir algo que falta, etc. El análisis de las operaciones que llevan a cabo los escritores expertos (a través del análisis de los protocolos de pensamiento oral) demuestra que éstos efectúan constantes idas y venidas entre los diferentes niveles de organización y escritura del texto.

IMPLICANCIAS DIDÁCTICAS

Al igual que en la comprensión de textos, en la mediación de la producción de los mismos el docente debe proponer situaciones “reales” de escritura y apuntar al desarrollo intencional de estrategias cognitivas y metacognitivas. El grupo Didactex de la Universidad Complutense (2003), que reelabora el modelo presentado por Hayes en 1996, hace hincapié en que, en el proceso de enseñanza se debe tener presente que la escritura se manifiesta a través de un sujeto que avanza y retrocede, que revisa, que dialoga, que produce, que consulta, que borra y vuelve a escribir, antes de dar por terminado un texto, por lo que las estrategias cognitivas y metacognitivas deben distribuirse en las diversas fases del proceso de elaboración de los textos escritos.

- ♦ La primera fase está conformada por la enseñanza de estrategias, destinadas al **acceso al conocimiento** o activación mental de la información, que posibiliten la estimulación del conocimiento, de imágenes de lugares, de acciones, de acontecimientos y permitan cierto control sobre contenidos semánticos que, en algún momento, pueden derivar en producción textual.
- ♦ La segunda fase, **de planificación**, debe estar guiada por estrategias que permitan la formulación de un objetivo final, que orienten el esquema del proceso y busquen una estructura, un buen hilo conector, que dote de significado propio al texto para que cumpla con el objetivo comunicativo. Para posibilitar el acto específico de composición es necesario disponer de conocimientos previos en la memoria y de una planificación de forma y contenido que recurra a determinadas habilidades como, por ejemplo, escribir con ayuda de modelos textuales, crear analogías, introducir paráfrasis, asociar palabras claves, citar, enmarcar, y elaborar esquemas y resúmenes.
- ♦ La tercera fase, de **producción textual**, requiere construir estrategias que posibiliten organizar y supervisar tanto las normas de organización textual interna de orden semántico como externas, de orden estructural. La cuarta fase, de **revisión**, supone desarrollar estrategias **que permitan** criticar y examinar el texto producido.

LAS FORMAS DE EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN DE LA SOCIEDAD CONTEMPORÁNEA IMPLICACIONES DIDÁCTICAS. TIPOS Y CLASES TEXTUALES

En nuestro contacto habitual con los textos, decimos que leemos una noticia, una crónica o un cuento, o que hemos escrito una carta, un recibo o un informe... es decir, que cotidianamente no tenemos conflictos a la hora de denominar un texto. Sin embargo, estos conflictos comienzan a surgir cuando debemos establecer categorías a partir de criterios comunes. Es entonces cuando se advierte la complejidad de la temática. Ciapuscio (1994:16-7) señala como relacionadas con las tipologías textuales las siguientes:

- ♦ **Confusión terminológica:** con frecuencia se utilizan en forma equivalentes términos como géneros discursivos, tipos textuales, clases textuales, etc.
- ♦ **Desacuerdos en la construcción de una tipología:** sigue siendo, entre los lingüistas, motivo de preocupación no arribar a "un sistema de clasificación de textos que satisfaga los requerimientos teóricos- metodológicos de la disciplina y que al mismo tiempo tenga realidad empírica".
- ♦ **Propuestas de clasificación de diferente naturaleza:** algunas se centran en rasgos estrictamente lingüísticos y otros-en la funcionalidad. Aunque actualmente predominan los enfoques de variados niveles que contemplan rasgos internos y externos de los textos.

Los especialistas en la temática han adoptado distintos criterios de clasificación. Algunos, parten de considerar la organización textual y luego, incluyen en esas estructuras globales los textos concretos utilizados a diario. Mientras que otros, consideran que una clasificación certera es la que parte de la actividad comunicativa de los hablantes. Actividad que les ha proporcionado un saber sobre los textos que les permite interactuar en diferentes esferas comunicativas. Estos últimos centran la clasificación en las funciones del texto.

La problemática de la clasificación de textos ha sido abordada por los teóricos de todas las épocas según la corriente lingüística. Así, por ejemplo, durante la época denominada gramática del texto los análisis respondían a rasgos eminentemente lingüísticos. Con la llegada del enfoque pragmático funcional, los criterios se vieron enriquecidos por la inclusión de los actos de habla y de la situación comunicativa. En la actualidad, la tendencia es lograr un enfoque que aborde varios niveles simultáneamente, por un lado aspectos intratextuales, que corresponden a las estructuras globales propias de cada texto; y por el otro, aspectos extratextuales vinculados con las restricciones que la situación comunicativa imprime.

En relación con la categorización textual los conceptos que subyacen al DCP de Mendoza son los de tipo y clase, que, además, son los más difundidos en el ámbito didáctico. Las **clases** son establecidas por la sociedad a lo largo de la historia. Constituyen una lista abierta, reconocida por los hablantes a partir de su forma externa y los parámetros situacionales en los que se originan. Los **tipos** son categorías científicas. Constituyen una lista cerrada y tienen un carácter abstracto. Cada tipo conlleva una manera de organizar las palabras y las frases para comunicar un mensaje relacionado con funciones predominantes.

La tipología tenida en cuenta en el DCP es la de Werlich (1975) quien distingue, a partir de centrarse en las estructuras lingüísticas, cinco bases textuales básicas: descriptiva, narrativa, expositiva, argumentativa, directiva. Según el autor éstas se correlacionan con actividades cognitivas humanas. Para caracterizarlas se remite a factores contextuales y textuales tales como: tema, propósito, relación emisor - receptor, opciones lingüísticas, clases de palabras que predominan, etc. Werlich sostiene que estos cinco tipos textuales básicos son "normas ideales" para la estructuración textual». Los mismos pueden concebirse como matrices predeterminadas cognitivamente, compuesta de elementos textuales, de los que disponen los hablantes para la comunicación (Ciapuscio, 1994: 87).

M. Adam (1992) hace una ampliación de la tipología de Werlich en la que en lugar del texto expositivo incluye el explicativo e incorpora el conversacional. El aporte más importante de este autor es señalar que los textos pueden contener secuencias prototípicas de varios tipos. Que se combinan entre sí. Una secuencia es una estructura o red relacional jerárquica relativamente autónoma con organización interna propia relacionada con el texto del que forma parte. Los textos concretos, que nos encontramos a diario, son casi siempre heterogéneos, es decir, están compuestos por secuencias de distinto tipo. En ellos las secuencias: narrativas, descriptivas, argumentativas, explicativas, conversacionales... pueden alternarse o articularse. Por ejemplo en un cuento se pueden encontrar además de secuencias narrativas, diálogos y descripciones; en un texto disciplinar: narraciones y argumentaciones. En cada caso la estructura dominante queda definida por la secuencia predominante. El texto, entonces, nunca es más que una ejemplificación típica de la secuencia que predomina en él.

IMPLICANCIAS DIDÁCTICAS

En los últimos tiempos, la enseñanza de la lengua en la escuela, tanto primaria como secundaria, dejó de basarse en un enfoque meramente gramatical, para adoptar un enfoque comunicativo. Así, el texto deja de ser el lugar de donde se pueden extraer palabras y clasificarlas para luego ahondar en las profundidades de la sintaxis oracional, para ser ahora una unidad frente a la cual se hace casi imprescindible adoptar criterios clasificatorios. Es aquí donde aparece la problemática de las tipologías textuales, que en el campo de la lingüística



del texto, vienen a modificar desde las nomenclaturas hasta las concepciones tradicionales, un tanto estáticas por cierto. Teniendo en cuenta que toda tipología es una reducción de la realidad a un modelo para poder enseñar unos contenidos, el docente debe clarificarse al respecto y establecer pautas en su mente, que redundarán en clases sólidas desde el punto de vista teórico, con ejercitaciones que tiendan al verdadero objetivo de la enseñanza de la lengua: que los alumnos sean dueños de su lenguaje a través de los instrumentos que la escuela les proporciona.

La problemática de la tipología textual también toca al docente a la hora de enseñar Lengua. Por lo tanto es necesario que:

- ♦ Profundice teóricamente sobre la problemática.
- ♦ Sustente sus clases en una tipología textual porque una sistematización al respecto le proporcionará seguridad para organizar la amplia gama de posibilidades textuales necesarias para que el alumno desarrolle su competencia comunicativa.
- ♦ Considere que:
 - los contenidos gramaticales y la normativa lingüística se resignifican cuando son abordados en función de los distintos textos,
 - los alumnos pueden tener una mayor aproximación a la diversidad de textos que existen.

LA TIPOLOGÍA TEXTUAL EN EL DISEÑO CURRICULAR

En los documentos curriculares N° 6 y N° 12 (1996) se utilizan los términos **modalidades y géneros discursivos**. El primero está centrado en estructuras lingüísticas y se identifica con los **tipos textuales**; el segundo, en cambio, se corresponde con las **clases textuales**.

En el DCP (1998), no aparece la denominación: modalidades discursivas. No obstante, estos tipos textuales están nombrados en **negrita**, mientras que las clases textuales están nombradas como **textos de uso social**.

LA LENGUA EN EL DOCUMENTO CURRICULAR PROVINCIAL

La actual Propuesta Curricular supone que el maestro conozca los alcances de las bases teóricas acerca del valioso instrumento de que dispone el hombre para la comunicación y propone que, desde el comienzo de la escolaridad, se promueva en los alumnos el desarrollo de una actitud diferente frente al idioma, caracterizada por la conciencia de para qué sirve y cómo hacer uso eficiente de él en cualquier situación comunicativa. Por ello, plantea que la escuela debe estimular, desarrollar y enriquecer la competencia comunicativa de los niños mediante un programa curricular de comunicación integral organizado en los siguientes aspectos que se complementan:

Comunicación oral

Presenta los contenidos correspondientes al perfeccionamiento de la lengua oral tanto en procesos de interacción como en los de comprensión y producción de textos. Propone enriquecer la lengua adquirida en el hogar y enseñar la lengua estándar y sus usos formales. Esto exige una práctica continua en distintas situaciones de comunicación y un trabajo de reflexión y sistematización del lenguaje oral. (DCP, 1998: 82)

Su objetivo es desarrollar en los alumnos la capacidad de emitir y receptar mensajes orales. El docente debe procurar que los alumnos y las alumnas desarrollen la capacidad de escuchar



con atención y comprender los mensajes que reciben, identificando las ideas principales y evaluando su veracidad y utilidad, de tal modo que sean capaces de desenvolverse eficientemente y adaptarse a contextos y situaciones comunicativas diversas.

Es necesario que desde el nivel inicial se promuevan situaciones de interacción comunicativa, a fin de lograr que los alumnos puedan expresarse, informar, explicar, narrar, argumentar, proponer, inventar, tomar decisiones individuales y acuerdos en grupo asumiendo diversos roles como relator, moderador, secretario, etc.

Comunicación escrita

Presenta contenidos referidos a la comprensión y producción escritas. Se comienza en el nivel inicial experimentando desempeños lectores y explorando estrategias de escrituras. Estas exploraciones se sistematizan en la EGB que debe proporcionar una práctica sostenida de comprensión y producción textual asociada a una reflexión y sistematización del lenguaje escrito. (DCP, 1998: 82)

La comprensión de textos es un proceso de construcción de significados. La tarea del maestro es que los niños construyan significados a partir de sus encuentros e interacciones con las ideas, contenidas en diferentes tipos de textos de su entorno social y cultural. La escuela debe propiciar el encuentro de los niños con la lengua escrita de modo tal que disfruten descubriendo mundos imaginarios e informaciones que satisfagan su curiosidad y necesidad de acción. Para ello es necesario:

- ♦ Hacerlos interactuar en múltiples y variadas situaciones comunicativas, creando espacios para que lean en base a sus intereses y compartan con sus pares y con el profesor lo leído.
- ♦ Promover la interacción de los alumnos con todo tipo de textos: informativos, literarios, científicos, etc., que sean auténticos, completos y seleccionados con propósitos claros.
- ♦ Facilitar la adquisición de la lectura, como un proceso de interrogación, formulación de hipótesis y predicción, que luego serán contrastadas con la opinión de sus pares y con la del maestro para verificar el sentido.
- ♦ Vincular la lectura con la producción de escritos y las diversas formas de la comunicación oral.

La producción de textos es un proceso dinámico de construcción cognitiva, ligado a la necesidad de expresar y de comunicar. El maestro tiene que mediar para que producir un texto signifique escribir de verdad. Para ello desde el inicio, debe proponer la escritura de textos auténticos y funcionales, en situaciones reales de uso y de comunicación, relacionados con las necesidades y deseos de los niños. Por ejemplo:

- ♦ Elaborar un afiche convocando a una función de teatro.
- ♦ Escribir una carta a un amigo.
- ♦ Narrar experiencias y conocimientos vividos en un paseo.
- ♦ Relatar noticias, anécdotas, hechos o historias.

La producción de textos se convierte, de esta manera, en un proceso altamente educador, que contribuye a la formación de un pensamiento organizado y sirve a la construcción del conocimiento, puesto que la persona que tiene que escribir se ve obligada a sistematizar su experiencia. El docente debe promover la expresión clara, sencilla, ordenada y coherente. Es preciso que los niños descubran que la escritura les sirve y les ayuda a comunicarse. Por ello, los aspectos formales de la misma se irán construyendo dentro de situaciones comunicativas concretas.



Reflexión sobre el lenguaje

Se trata de un saber que posibilita un saber hacer. Permite el conocimiento de la lengua y sus usos e incide en la comprensión y producción de textos orales y escritos. Conocer las posibilidades brindadas por el sistema lingüístico permite seleccionaren cada momento la opción más adecuada y combinarla con otras para expresar lo que se quiere de manera comprensible para el oyente o lector. (DCP, 1998: 82)

No se trata de descubrir teorías de la lengua, mucho menos de enseñarla. Se trata de ir manejando progresivamente algunos elementos teóricos que puedan satisfacer las necesidades que tiene los niños para escribir o leer mejor.

La Lengua en los Núcleos de Aprendizaje Prioritario¹

Estos Núcleos constituyen un conjunto de saberes que deben formar parte de la educación de todos los alumnos que tienen por finalidad construir a mediano plazo, una base común que aporte a revertir las injusticias. Con el objetivo de generar igualdad de posibilidades de acceso a los conocimientos que contribuyan a la integración social plena y al sostén de valores que favorecen el bien común, la convivencia social, el trabajo compartido y el respeto por las diferencias.

La Resolución Nº225/04 del CFCyE, señala que la organización de los Núcleos «no debe interpretarse como un diseño que sustituye o niega las definiciones jurisdiccionales” y, según lo expresado por el Ministro de Educación Lic. Filmus, los Núcleos se abordarán en las escuelas de la manera en que cada jurisdicción lo proponga. Según lo señala la Resolución Nº 214/04. Consejo Federal de Cultura y Educación los núcleos aspiran a “asegurar una base de unidad del Sistema Educativo Nacional... (y) a garantizar que todos los habitantes alcancen competencias, capacidades y saberes equivalentes con independencia de su ubicación social y territorial”. En su introducción el Documento referido a los NAP expresa en el apartado referido al sentido que:

Un núcleo de aprendizajes prioritarios en la escuela refiere a un conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos, que incorporados como objetos de enseñanza, contribuyan a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales que los niños ponen en juego y recrean cotidianamente en su encuentro con la cultura, enriqueciendo de ese modo la experiencia personal y social en sentido amplio.

Estos núcleos de aprendizajes prioritarios serán un organizador de la enseñanza orientada a promover múltiples y ricos procesos de construcción de conocimientos, potenciando las posibilidades de la infancia pero atendiendo a la vez ritmos y estilos de aprendizaje singulares a través de la creación de múltiples ambientes y condiciones para que ello ocurra.

Sobre la base de las realidades cotidianas en las aulas y siendo respetuosos de la diversidad de diseños curriculares jurisdiccionales, en la actual coyuntura se acuerda poner el énfasis en saberes que se priorizan atendiendo a los siguientes criterios generales:

- ♦ Su presencia se considera indispensable, pues se trata de modos de pensar o actuar fundamentales desde el horizonte de las condiciones de igualdad y equidad.
- ♦ Como saberes claves, refieren a los problemas, temas, preguntas principales de las áreas/disciplinas y a sus formas distintivas de descubrimiento, razonamiento, expresión, dotadas de validez y aplicabilidad general.
- ♦ Son relevantes para comprender y situarse progresivamente ante problemas, temas y preguntas que plantea el mundo contemporáneo en que los niños se

¹ <http://www.educ.ar/educar/nap>

desenvuelven.

- ♦ Son una condición para la adquisición de otros aprendizajes en procesos de profundización creciente.

Los saberes que efectivamente se seleccionen se validarán en la medida en que propongan verdaderos desafíos cognitivos de acuerdo con la edad y favorezcan la comprensión de procesos en un nivel de complejidad adecuado, desde distintos puntos de vista; puedan utilizarse en contextos diferentes de aquellos en los que fueron adquiridos y constituyan herramientas potentes para entender y actuar con inventiva, promoviendo el sentido crítico y la creatividad.³

La determinación de aprendizajes prioritarios supone también y en consecuencia, una redefinición del tiempo de enseñanza. Priorizar contribuirá a garantizar condiciones de igualdad, a mejorar progresivamente las formas de tratamiento de los saberes en el aula, en tanto se promueva la construcción por los docentes de estrategias de enseñanza convergentes y sostenidas sobre la base de acuerdos colectivos, que apunten a repensar y redefinir el uso cotidiano del tiempo escolar.

En su cierre el documento explicita que: La identificación de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios constituye la primera fase de una tarea que continúa en la escuela mediante:

- ♦ La mirada profesional y el pensamiento reflexivo de los equipos directivos y docentes.
- ♦ La vitalidad, el espíritu curioso y la necesidad de aprendizajes de los niños y niñas.
- ♦ Las preguntas e inquietudes de las familias.
- ♦ Los aportes y demandas de la comunidad.
- ♦ Al imprimir sus propios matices en el desarrollo de estos núcleos, cada institución contribuirá de un modo peculiar a los aprendizajes infantiles.”
- ♦ Los NAP para el área de Lengua expresan que para la secuenciación de los contenidos se han tenido en cuenta los siguientes criterios, que no deben considerarse en forma aislada sino en forma combinada:
 - ♦ el grado de autonomía en la realización de tareas de lectura y de escritura por parte de los alumnos.
 - ♦ la inclusión progresiva de tipos y géneros textuales (algunos abordados, al comienzo, sólo en el modo oral).
 - ♦ la focalización de algún procedimiento o aspecto de los textos, relacionados o no con la situación comunicativa.
 - ♦ el incremento de variables paralelas a tener en cuenta en la resolución de tareas
 - ♦ el grado de compromiso metalingüístico (desde procedimientos que sólo tienen en cuenta la intuición lingüística hacia la resolución de tareas en las que se involucran conceptos metalingüísticos).
 - ♦ el grado de tipicidad de los elementos analizados (desde los casos típicos hacia los menos típicos).
- ♦ A la vez, explicita que : “La escuela ofrecerá situaciones de enseñanza que promuevan en los alumnos y alumnas durante el Primer Ciclo de EGB / Nivel Primario:
- ♦ La comprensión de algunas funciones de la lectura y la escritura por medio de su participación en ricas, variadas, frecuentes y sistemáticas situaciones de lectura y de escritura.
- ♦ El respeto y el interés por las producciones orales y escritas de otros.



- ♦ La confianza en sus posibilidades de expresión oral y escrita.
- ♦ El interés por ampliar su conocimiento y acceder a otros mundos posibles a través de la lectura dentro y fuera de la escuela.
- ♦ El interés por expresar y compartir experiencias, ideas y sentimientos a través de intercambios orales y escritos.
- ♦ La escucha, comprensión y disfrute de poesías, coplas, canciones, adivinanzas y otros géneros poéticos orales.
- ♦ La escucha comprensiva y la producción oral de narraciones ficcionales y no ficcionales y de descripciones y exposiciones.
- ♦ La lectura de narraciones, poesías, descripciones y exposiciones, consignas de tarea escolar e instrucciones, empleando estrategias adecuadas a los diversos propósitos que persiguen los lectores.
- ♦ La escritura de narraciones, esquelas y cartas personales, y descripciones, identificando el propósito del texto y controlando la legibilidad y los aspectos de la normativa gramatical y textual correspondientes al ciclo.
- ♦ La reflexión sistemática acerca de algunos aspectos gramaticales y textuales correspondientes al ciclo.
- ♦ La ampliación del vocabulario a partir de situaciones de comprensión y producción de textos orales y escritos.

PLANIFICACIÓN PERIÓDICA Y SECUENCIA DIDÁCTICA

PLANIFICACIÓN PERIÓDICA

La planificación Periódica del área de Lengua tiene que trabajar todos sus aspectos en textos concretos y funcionales. Esto implica partir siempre de un desafío sobre la comprensión y producción de una clase textual concreta y prever la comprensión y producción de textos orales y escritos y la reflexión sobre los hechos del lenguaje.

Para ello puede resultar útil seguir los siguientes pasos:

- ♦ determinar el grado;
- ♦ caracterizar el grupo de alumnos;
- ♦ seleccionar la clase textual que se trabajará;
- ♦ determinar expectativas de logro y aprendizajes acreditables a partir del DCP y los NAP;
- ♦ seleccionar conceptos, procedimientos y actitudes relacionadas con las expectativas y
acreditables para los siguientes aspectos:
 - comprensión oral,
 - comprensión escrita,
 - producción oral,
 - producción escrita,
 - reflexión sobre los hechos del lenguaje.



- ♦ prever el modo de evaluar.

SECUENCIA DIDÁCTICA

La **secuencia didáctica** es un instrumento organizador del trabajo en el aula cuya finalidad es lograr que la práctica escolar se oriente al logro de aprendizajes significativos, acordes con el enfoque de las diferentes áreas curriculares, la naturaleza de los contenidos y las necesidades formativas de los alumnos. El material elaborado para la reflexión, discusión y la toma de decisiones destinado a la elaboración de secuencias didácticas por el Gobierno Escolar de la Provincia de Mendoza para EGB 3 y Polimodal (2005) explicita que. *“... una secuencia didáctica se refiere a la organización de las actividades del curriculum que devienen progresivamente complejas a medida que los estudiantes avanzan.”*

Organizar una secuencia didáctica supone respetar las etapas en la adquisición de los conocimientos y una verificación constante acerca de la marcha de ese proceso. Incluye tanto *“actividades de enseñanza y aprendizaje”* como *“actividades de evaluación y de regulación”*,

Las fases o momentos que integran en una secuencia didáctica varían según los distintos autores. EN líneas generales es posible hablar de:

- **Apertura**
- **Desarrollo**
- **Cierre**
- **Evaluación**

APERTURA: Inicio e introducción:

Corresponde al momento inicial cuyo propósito fundamental es indagar las ideas de los alumnos en relación con la temática de estudio. Esta actividad debe planificarse de manera tal que posibilite al maestro saber cuáles son los puntos de partida que tiene el estudiante y cómo ponerlo desde ahí en el nivel de desarrollo real. Al diseñar este momento de la secuencia el docente debe considerar qué mirar y cómo mirar lo que tiene y no tiene el alumno para construir un perfil de entrada con las características de los significados ya construidos por él. La categorización de la información y análisis de resultados a la luz de los referentes teóricos, le permitirá, entre otras cosas, caracterizar mejor la problemática, los aprendizajes alcanzados por los estudiantes y ajustar los indicadores de evaluación.

Es recomendable planificar el tiempo que se dedicará a estas actividades, puesto que si bien son muy importantes si son demasiado extensas se pierde el objetivo de las mismas cuyo eje gira en torno a: captar la atención del alumno, presentar el contenido, diagnosticar y activar conocimientos previos y ayudar a los alumnos a formular hipótesis. Las actividades que el docente proponga deben tender a que los niños:

- ♦ Expliciten y exterioricen sus ideas previas sobre los contenidos que se van a tratar.
- ♦ Comprueben la necesidad de trabajar esos contenidos.
- ♦ Se predispongan favorablemente para afrontar la propuesta de trabajo con una actitud positiva.
- ♦ Compruebe que sus conocimientos y estructuras conceptuales anteriores no son las más adecuadas para tratar esas situaciones y que por tanto, deben ser



transformados o
ampliados.

- ♦ Caiga en un conflicto cognitivo interno que le fuerce a un cambio en sus esquemas de conocimiento”(Grupo Deca, 1992: 33)

DESARROLLO: Actividades de introducción de conceptos/ procedimientos o de modelización

Tienen como objetivos que los alumnos observen, comparen, relacionen cada parte de ese todo que captó inicialmente e interactúe con el material de estudio, con sus pares y con el docente para elaborar los conceptos. Las actividades de desarrollo y reestructuración, deben permitir al alumno:

- ♦ Tomar contacto, asimilar y practicar los nuevos contenidos.
- ♦ Reflexionar sobre su utilidad a la hora de enfrentarse a nuevas situaciones.
- ♦ Comparar con los conocimientos anteriores, comprobar sus ventajas e incorporarlos a su experiencia personal.
- ♦ Producir el cambio deseado en sus esquemas mentales, como consecuencia de la superación del conflicto cognitivo aparecido con las actividades de iniciación.” (Grupo Deca, 1992: 33)

DESARROLLO: Actividades de estructuración del conocimiento

Estas actividades deben promover la integración de conceptos analizados en un todo estructurado comprendiendo sus relaciones. Es importante que el docente tome en cuenta cómo el estudiante hace la devolución de la situación didáctica, para saber con qué repertorio de conocimientos, envía mensajes a sus compañeros de clase y los instrumentos de mediación que usa (medio material /simbólico).

DESARROLLO: Actividades de aplicación

Apuntan a que el alumno sea capaz de aplicar los conocimientos adquiridos en otras situaciones similares. Son actividades de profundización y aplicación tendientes a desarrollar procesos como el de transferencia y metacognitivos. Las actividades de aplicación y profundización son útiles para:

- ♦ Aplicar a otras situaciones los nuevos conocimientos adquiridos.
- ♦ Reflexionar sobre las características esenciales de esos contenidos.
- ♦ Ampliar el conocimiento conseguido, para trabajar nuevas situaciones y contextos.
- ♦ Facilitar el trabajo en pequeñas investigaciones relacionadas con los contenidos trabajados.
- ♦ Proponer situaciones de carácter opcional, dependiendo del nivel de dificultad y de la situación personal de cada alumno/a.” (Grupo Deca, 1992: 34).

CIERRE:

Es la oportunidad para compartir experiencias sobre lo aprendido. En él el docente



sintetiza lo más importante e invita a los alumnos a reflexionar sobre lo aprendido.

EVALUACIÓN:

Estas actividades pretenden revisar el proceso en su conjunto, es decir, valorar la efectividad del trabajo en el aula, así como la pertinencia de la secuencia didáctica y el logro de los objetivos. Si bien, todas las actividades sirven para conocer los progresos de los alumnos, éstas de modo específico pretenden:

- ✦ Conocer el grado de los aprendizajes que los alumnos han adquirido.
- ✦ Permitir que los mismos alumnos conozcan la utilidad del trabajo realizado y lo que han aprendido.
- ✦ Verbalizar algunos aprendizajes.
- ✦ Detectar errores, inexactitudes, fallos.
- ✦ Permitir reforzar aprendizajes.

La evaluación debe ser formativa y por lo tanto acompañar el proceso en forma continua en cada una de las actividades planificadas para poder reajustar sin es necesario y también sumativa para comprobar si los alumnos acreditan los aprendizajes propuestos. Aunque la evaluación se ubica como fase final estas actividades deben preverse como un continuo dentro de todo el proceso” (Grupo Deca, 1992:34). En este bloque de actividades, el estudiante requiere que el profesor, que es quien representa a la institución, legitime y valide su conocimiento despersonalizándolo y descontextualizándolo, dándole estatus de verdad o de objetividad.

BIBLIOGRAFÍA

AGGUERRONDO, Inés. Argentina y la educación para el tercer milenio. En: <http://www.utdt.edu/eduforum/ensayo1.htm>. Copyright © 1999-2004 EDUFORUM - El foro de la UDT para la Educación.

ÁLVAREZ ANGULO, Teodoro et al -Grupo Didactext. Universidad Complutense – (2003) Modelo sociocognitivo, pragmatolingüístico y didáctico para la

producción de textos escritos. En: <http://www.didactext.net/acciones/publicacion.pdf>

ANTUNEZ y otros (1992): Del Proyecto Educativo a la Programación de aula. Barcelona, Graó.

Aspectos de didáctica de la lengua y la literatura. Actas del III Congreso Internacional de la Sociedad española de la Didáctica de la Lengua y la Literatura. -- Murcia, 1994.

BERRUTO, Gaetano: La Sociolingüística. México, Nueva Imagen, 1979, cap. V págs. 139-141.

CANALE, Michael – Merrill Swain. Fundamentos teóricos de los enfoques lingüísticos II. / Michael Canale y Merrill Swain. *Revista Signos* 18, abril – junio, 1996. Gijón, España, p 78-81

CASTELLÀ LIDON, Josep M. titulado *Las tipologías textuales y la enseñanza de la lengua. Sobre la diversidad, los límites y algunas perversiones*, publicado la revista *Textos* Nº 10, de octubre de 1996.

CARRASCO ALTAMIRANO, Alma (2003) La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. A. C. México.

CINTA, M. (2001): *Habilidades sociales y competencia comunicativa en la escuela*. Revista Aula de innovación educativa, Nº 102, págs: 18-22.

GUERRERO, F., SÁNCHEZ, N. y LURDUY, O. (2006) La práctica docente a partir del modelo DECA y la teoría de las situaciones didácticas. V Festival Internacional de Matemática. En:



<http://www.cientec.or.cr/matematica/pdf/P-Fernando-Gerrero.pdf>:

Grupo DECA. "Orientaciones para el diseño y elaboración de actividades de aprendizaje y de evaluación". En: *Revista AULA, No.6, Septiembre de 1992*.

LOMAS, Carlos; OSORO, Andrés y TUSÓN, Amparo. (1992) Ciencias de lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. En SIGNOS TEORIA Y PRACTICA DE LA EDUCACIÓN AÑO 3 - NÚMERO 7-PAGINAS 27/53 OCTUBRE DICIEMBRE . ISSN 1131-8600

LOMAS, C. et al (1993) Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. Barcelona, Paidós Ibérica

LÓPEZ, María Isabel; et. al. (1.995) " La alfabetización como actividad de producción, decodificación y comprensión" Facultad de Educación Elemental y Especial. UNC. Mendoza.

MEJÍA, Lucy. La lingüística textual aplicada a la enseñanza del español. – p. 382-385-- En Actas del VII Simposio Internacional de Comunicación Social. Santiago de Cuba, 2001.

QUINTANA, Hilda E., Ph. D. (2003), *Cómo enseñar la comprensión lectora*. INNOVANDO Nº 18, octubre 2003, Lima - Perú.

ROMERO, S. (1986) Propuesta para la descripción y evaluación de la lengua española. México, SEP.

RINCÓN RIOS, F. (1998): *Nuevos planteamientos didácticos de la lengua y la literatura*, en Actas del III Simposio Regional sobre Literatura Culta y Popular en Andalucía; IEA, Almería

RUISÁNCHEZ REGALADO, María del Carmen. Del texto ajeno al propio. <http://www2.uah.es/giac/gica/Articulos/2.doc>

RUISÁNCHEZ, MARÍA DEL CARMEN. Comunicadores eficientes en las universidades: un reto estratégico para la didáctica. -- p. 1175-179. En Actas del VII Simposio Internacional de Comunicación Social. Santiago de Cuba, 2001

RUISÁNCHEZ REGALADO, María del Carmen (2002) La competencia comunicativa como estrategia: Prioridades de una habilidad transversal. En Revista Científico Pedagógica Mendive. Año 1 N°1 – Octubre-Diciembre, Cuba. Centro de Documentación e Intervención pedagógica. Instituto Superior Pedagógico Pinar del Río.

SILVA, Rosa y POLITINO, Antonio (2005) Aportes para la construcción de secuencias didácticas en EGB 3 y Polimodal. Material para la Reflexión. La Discusión y la Toma de Decisiones. Subsecretaría de Innovación Y Transformación Educativa. DGE. Mendoza.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN (2006) Fortalecimiento del Pensamiento Crítico y Desarrollo de Competencias Matemáticas y Científicas. Secuencia Didáctica Taller Breve para Docentes. Colima, Dirección de Desarrollo Educativo.

TOUGH, J.; "Lenguaje, conversación y educación. El uso curricular del habla desde los siete años"; Madrid, Visor, 1.989.

TUSON, A. (1988) El comportament lingüístic: L'anàlisi conversacional", en A. Bastardas y J. Soler (eds.): Sociolingüística y llengua catalana. Barcelona: Empúries, pp.: 133-154.

UNAMUNO, Virginia. Diversidad lingüística y rendimiento escolar. En: Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura. (1995) Barcelona, Graó.

VAN DIJK, TEUN. Estructura y funciones del discurso. México. Siglo XXI, 1983.

