

ESCRITURA Y ENSEÑANZA ANÁLISIS DE LAS ACTIVIDADES EN TRES MANUALES ESCOLARES

Graciela Herrera de Bett,
Gustavo Giménez, Claudia Baca¹

Este trabajo presenta los resultados de investigación del subproyecto enunciado más arriba, cuyo núcleo de indagación lo constituyen las actividades de escritura propuestas por los manuales, consideradas como un dispositivo metodológico clave para estudiar las concepciones relativas a la enseñanza y el aprendizaje de contenidos específicos y para inferir las posibilidades de su efectiva apropiación.

La diversidad y heterogeneidad de las actividades didácticas para la producción de escritura que se han analizado tornan problemática la posibilidad de identificar recurrencias o analogías que permitan hablar de "tendencias" en la didáctica de la escritura, al menos en los materiales estudiados. A pesar de ello, es posible identificar una serie de categorías teóricas y metodológicas que articulan los desarrollos de la investigación de los procesos de escritura con los de su didáctica, y que se constituyen en parámetros válidos tanto para analizar las "formas" que se proponen para su enseñanza como para interpretar cuáles conceptos o nociones subyacen en tal práctica.

This work describes the results of the sub-project research mentioned above. The core of the research is constituted by literacy activities proposed in manuals, since they are considered as a key methodology device to study concepts related to teaching and

¹ SeCyT; CIFFyH. El equipo de investigación del subproyecto "Enseñanza de la escritura. Un análisis de las propuestas de actividades en los manuales escolares del C.B.U." perteneciente al proyecto marco "Lo metodológico en la enseñanza. El interjuego didáctica general - didácticas específicas", dirigido por la Lic. Gloria Edelstein, está integrado por: Herrera de Bett, Graciela, Giménez, Gustavo; Baca Claudia y como ayudantes de investigación, las profesoras: Agüero Noelia, Mancini Leticia y Yeraci Inés

learning specific contents and, also, in order to infer the possibilities of its effective appropriation.

The diversity and heterogeneity of the didactic activities for the production of literacy that have been analyzed make difficult to identify recurrence or analogies, that allow us to speak of "tendencies" in didactic literacy, at least in the material under study. Nevertheless, it is possible to identify series of theoretical and methodological categories, that articulate the research development of didactic literacy processes that are constituted by valid parameters not only in order to analyze the "ways" that are proposed for teaching, but also to interpret the underlying concepts or knowledge in such practice.

Escritura - Proceso - Lectura - Comprensión - Manuales escolares -
Actividades didácticas - Producción - Aplicación



Introducción

El interés por estudiar las actividades de escritura propuestas en manuales escolares de extendida circulación surge a partir de constatar en una investigación anterior² el rol de los textos editorializados en las prácticas de enseñanza, fundamentalmente a partir de los cambios enmarcados en la Reforma de los '90 y su impacto en la renovación y selección de los saberes a enseñar.

Con respecto a la enseñanza de la Lengua, **lectura y escritura** - ejes vertebradores del currículum - constituyen contenidos complejos y problemáticos con respaldo de constructos teórico-metodológicos diversos y programas de investigación en cuyos abordajes y perspectivas de análisis se despliegan igualmente diversos enfoques, supuestos y epistemologías respecto de ambas prácticas. La decisión de recortar nuestro tema de investigación y referimos específicamente a la enseñanza de la Escritura devino precisamente de la amplitud y complejidad arriba mencionadas.

² "Formación docente y Producción Editorial. Condiciones de accesibilidad y consumo de textos" ; subproyecto (área Letras) del proyecto marco *Formación Docente y Reforma. Un análisis de caso en la jurisdicción Córdoba*. Años 1998 a 2002. CIFYH y SeCyT de la Universidad Nacional de Córdoba.

Para construir nuestro objeto de estudio y avanzar en su desarrollo, recuperamos la perspectiva de Bernstein (1993), aporte teórico-metodológico clave para situar la producción de conocimiento en contextos primarios, secundarios y luego su relocalización en otros contextos. De este modo, se procedió a ubicar la producción de textos especializados y de manuales escolares.³

Esta operación proporcionó encuadres pertinentes para nuestro objetivo de analizar las propuestas de actividades de escritura, reconstruyendo la lógica que relaciona el contenido y las “formas” de las actividades destinadas a la producción de textos escritos. Un supuesto teórico y epistemológico de base consiste en develar si la resolución de las actividades activará de manera más o menos efectiva los mecanismos lingüísticos y cognitivos necesarios para la producción de textos normados, coherentes y significativos, tal como la cultura social y escolar exigen. En otras palabras, de la programación didáctica presentada en los manuales es posible inferir no sólo las representaciones teóricas que subyacen en torno a su contenido base (la escritura, en nuestro caso), sino también la manera de concebir el trabajo de los sujetos para la apropiación de determinados procesos, que en el caso de la escritura podemos definir como complejo en extremo, en tanto articula cuestiones de orden técnico, cognitivo y expresivo.

1. Encuadre metodológico

Se definieron criterios para elaborar las herramientas teórico-metodológicas para el relevamiento del campo empírico, para elaborar la encuesta (tópicos, formulación escrita, distribución) y para el relevamiento del estado del arte del tema en cuestión.

Del conjunto de estas puntuaciones surgieron orientaciones para definir las búsquedas en terreno. Se estableció así la necesidad de recabar información sobre los manuales, consultando a los docentes de algunas instituciones de gestión estatal y privada de la jurisdicción Córdoba

³ Informe de avance del Subproyecto de investigación “Enseñanza de la escritura. Un análisis de las propuestas de actividades en los manuales escolares del CBU. En el proyecto marco “Lo metodológico en la enseñanza. El interjuego entre Didáctica General y Didácticas Específicas” Años 2004/05 CIFFyH y SeCYT. UNC.

Tópicos de la encuesta

La finalidad fue recabar datos sobre actividades de escritura para los alumnos; utilización del manual, cuál o cuáles son los de mayor circulación, etc. Se imprimieron 50 encuestas. Todos los integrantes del equipo que se desempeñan en las instituciones de Nivel Medio realizaron la tarea de distribución a los docentes y posterior recepción.

Relevamiento de las investigaciones sobre 'escritura'

Las actividades planificadas para esta instancia del trabajo fueron principalmente de lectura de la bibliografía sobre el campo de enseñanza de la escritura para introducir la problemática a estudiar, tarea compleja debido a la profusa producción al respecto. Así, resultó una ardua tarea la selección, descripción y conceptualización de las diferentes perspectivas de análisis de un campo como el de la escritura que involucra abordajes de distinta y variada procedencia. En tal sentido, se definen -en principio- *tres perspectivas: a) lingüístico-textual; b) cognitiva; c) antropológico-cultural.*

Como resultante de esta etapa de trabajo, procedimos a reconocer y ordenar el complejo campo de producción en investigación en escritura, a partir de algunas líneas y autores predominantes principalmente en la Argentina.

Aproximaciones teóricas en torno a la noción de escritura. Primeros avances

En nuestro estudio hemos focalizado las perspectivas de la semiótica, como ingreso general a la noción de *escritura*, y puntualizado los aportes teóricos de la Lingüística del texto, teniendo en cuenta el modelo de Van Dijk, y los estudios cognitivistas sobre el lenguaje y el proceso de escritura en Flower y Hayes. Estos desarrollos conforman un abanico de conceptualizaciones diferenciadas respecto de la escritura y el proceso de producción, y pertinentes para la construcción de categorías de análisis del material empírico.

Aspectos metodológicos relevantes para decisiones claves: qué manuales y cómo estudiarlos.

Primera etapa: *Encuesta a los docentes. Decisiones sobre la conformación del corpus de estudio*

Se implementaron más de 20 encuestas. En ellas se indagaba a los docentes acerca del uso de los manuales escolares de Lengua, principalmente:

- Si usaba manuales tanto para sus alumnos como para diseñar sus actividades didácticas.
- Cuáles
- Por qué los consideraba apropiados
- Si reconocía algunos que tuvieran buenas propuestas de actividades para la producción de escritura.
- Si elaboraba de forma autónoma actividades para la producción de escritura.

La lectura de las mismas resultó bastante compleja, en tanto:

- Los docentes usan más de un manual para formular sus actividades para la clase.
- Los alumnos realizan actividades de escritura en clase (por indicación del docente) que pocas veces puedan atribuirse a una sola fuente o manual.

Esto nos llevó a preguntar cuán representativos eran los datos recabados (y la muestra seleccionada) para indagar las actividades que efectivamente desarrollarían los alumnos en clase.

Se resolvió, entonces, confrontar algunos datos arrojados por las encuestas con entrevistas informales a librerías acerca de rankings de venta de manuales de Lengua. Tras las principales coincidencias entre el consumo y la venta, resultaron seleccionados tres manuales de Lengua, pertenecientes a dos editoriales de Buenos Aires y una de Córdoba: **Santillana, a-Z** y **Comunicarte**, respectivamente.

No se pretende constatar el consumo extendido y uniforme de uno o unos manuales particulares. Así, el objeto de la investigación toma contornos más definidos en tanto, más que las actividades didácticas que efectivamente realizan muchos alumnos en clases de lengua para aprender a escribir por prescripción de las consignas de los manuales escolares (polo del consumo efectivo), el material seleccionado dará cuenta de al-

gunas formulaciones o representaciones didácticas que se presentan en tres de las propuestas editoriales de mayor venta para desarrollar procesos de escritura en sus usuarios (polo de la producción). La heterogeneidad y variedad de los textos seleccionados en cuanto a su organización, distribución de contenidos, presentación y tipo de actividades, formato, etc. nos remite a la categoría de “caso” para caracterizar su estudio.

Lectura e interpretación de los manuales escolares

1- Determinado el corpus de textos escolares, se conformaron tres subgrupos de investigadores y auxiliares para trabajar cada una de las propuestas editoriales. El equipo acordó criterios básicos de lectura para el trabajo con los textos seleccionados:

- No evaluar la pertinencia de los contenidos curriculares propuestos por los manuales.

- No evaluar otros elementos: tipos de textos seleccionados, paratextos, etc.

- Focalizar exclusivamente las actividades de producción de escritura formuladas al usuario del manual -el alumno- bajo los siguientes parámetros:

- determinar el contenido curricular en torno al cual están propuestas (una estructura textual, un género discursivo, una categoría gramatical, un propósito comunicativo particular, etc.)

- comparar la proporción de actividades de producción de escritura en relación con otro tipo de actividades (de lectura, de comprensión, de conversación, de activación de conocimientos previos, de análisis de figuras retóricas, de confección de mapas conceptuales, etc.)

- determinar la función comúnmente asignada a las actividades de escritura (abrir el desarrollo de la unidad, problematizar contenidos, aplicar contenidos o conocimiento previamente explicados/desarrollados, cerrar la unidad a manera de integración, etc.)

- determinar el tipo de enunciado que da forma lingüística a la consigna de la actividad y define su especificidad (esto es el verbo con que se solicita: escribir, producir, construir, componer, reescribir, corregir, transcribir, completar, llenar, etc.)

2- Para abordar el tratamiento analítico de los manuales seleccionados, como lo mencionáramos más arriba, el equipo se distribuyó en tres

sub-grupos compuestos por uno de los investigadores principales y un ayudante de investigación.

Al abordar las lecturas iniciales y luego en profundidad de los manuales bajo estudio, la envergadura de la tarea relacionada con la proliferación de los datos y la complejidad del campo empírico, orientaron la decisión de remitirnos durante este primer año al estudio de los manuales del Primer Año del CBU y avanzar en el segundo año con los manuales de Tercer Año.

Conclusiones sobre los casos analizados

Es visible en los manuales escolares analizados la desproporción entre *actividades didácticas* destinadas a la *producción de escritura*, y actividades referidas a la ejercitación de la *comprensión lectora*. Si bien lectura y escritura constituyen actividades interdependientes, los trabajos solicitados a los alumnos focalizan en mayor medida las tareas relacionadas con el proceso de *leer* más que con el de *escribir*. Sin embargo, existe en los materiales que nos propusimos estudiar un número considerable de estrategias didácticas destinadas a la producción de escritura que conforman verdaderos sistemas o dispositivos para enseñar a escribir y merecen una reflexión singular.

La diversidad y heterogeneidad de las actividades didácticas para la producción de escritura que se han analizado torna problemática la posibilidad de identificar recurrencias o analogías que permitan hablar a las claras de "tendencias" en la didáctica de la escritura, al menos en las propuestas de los materiales bajo estudio. Esta diversidad hace difícil la tarea de comparar tales actividades y arribar a una interpretación crítica homogénea de su diseño, sus supuestos y las posibilidades de su resolución.

A pesar de ello, es posible identificar una serie de categorías teóricas y metodológicas generales que articulan los desarrollos de la investigación de los procesos de escritura con los de su didáctica, y que se constituyen en parámetros válidos tanto para analizar las "formas" que se proponen para su enseñanza (estrategias, actividades, métodos, etc.) como para interpretar cuáles conceptos o nociones subyacen en tal práctica.

1) *La idea de la escritura como proceso*. La escritura de textos conforma, efectivamente, un *proceso cognitivo* complejo expuesto al desarrollar el corpus de la investigación. Se recalca, no obstante, que la tarea de escribir conforma una actividad compuesta de "momentos" cognitivos diferen-

ciados; constituye “un proceso de resolución de problemas (...) un conjunto de conductas cognitivas y lingüísticas conscientes como planificar, organizar, estructurar y revisar; un proceso con un conjunto de conductas y cogniciones identificables” (Hull; 1989:171) Esta caracterización del proceso de composición escrita resulta un punto clave que organiza la mayoría de las propuestas estudiadas: en general, no se observa en los casos analizados una concepción subyacente de la escritura como una habilidad simple y llana que los alumnos ya poseen y que es posible “conducir” mediante simples ejercicios de ensayo y error. En los casos referidos es visible una intención explícita de “ayudar” a los alumnos a producir textos, bajo la concepción de que todos pueden hacerlo tras determinado proceso consciente y voluntario.

Las *estrategias* didácticas observadas en los manuales constituyen un intento - entre otros posibles - de *articular* una teoría constructiva acerca del aprendizaje de la escritura con unos modos de enseñanza que pretenden potenciar tal proceso constructivo. En casi todas las actividades didácticas destinadas a la producción de escritura que hemos analizado, en particular las relativas a la composición de textos completos, se disponen tiempos específicos ya sea para *generar ideas* sobre lo que se va a escribir, para definir anticipadamente la *estructura* del texto, como para tomar decisiones relativas al contexto de comunicación: los *destinatarios*, los *fines específicos*, etc. que justifican la actividad de escribir tal o cual texto; también para *redactar*, para corregir, pasar en limpio, etc. En casi ningún caso la tarea de escribir un texto parece poder resolverse en un solo paso.

2) La “*redacción*” de los textos. Un componente medular del proceso de producción de escritura de un texto, lo constituye sin dudas el de su *redacción*; esto es, el momento en que su autor decide “poner en palabras” un conjunto de ideas, planes o bosquejos previos. En otras palabras, cuando se transita desde la etapa de *pre-escritura* hacia el de la *escritura*, la materialización o ‘puesta en texto’ de todo aquello que se ha pensado e ideado para su escrito. En este momento singular del proceso, el escritor pone en marcha otra compleja maquinaria de *decisiones*, además de aquellas iniciales que tomó con respecto al contenido de su texto, al tipo de estructura posible, a quiénes y en qué circunstancias lo leerán, entre tantas otras. Se trata de asumir -en esta nueva instancia- un conjunto de acciones referidas a dos niveles de la *expresión* de su texto y que deben resolverse simultáneamente en su ejecución escrita.

Por un lado, deben tomarse decisiones relativas a la *organización temática* (plano global) de su trabajo; en efecto, una vez que haya decidido la "estructura" de su texto (una narración, una descripción, una argumentación, una explicación, etc.) deberá materializar (y "chequear" simultáneamente) los componentes básicos de esa estructura: introducción, conflicto, y desenlace para el caso de las narraciones, o tesis, argumentos y conclusiones en las argumentaciones, por ejemplo. También necesitará disponer los distintos temas y subtemas del texto en un tipo particular de *progresión temática* para organizar la coherencia global de su escrito.

Por otro lado, deberá tomar decisiones referidas al *plano local*: cómo expresar oraciones claras y completas, cómo administrar la concordancia intra e interoracional, cómo evitar repeticiones innecesarias a partir de determinados mecanismos gramaticales (sinónimos, pronombres, elipsis, etc.), cómo formar secuencias de oraciones debidamente cohesionadas y coherentes, etc.

Las decisiones referidas a estos dos planos de la expresión constituyen puntos básicos para la posterior evaluación, revisión y reescritura de un texto. Es la faz -si se quiere- más *técnica* del proceso, en tanto el escritor debe poner en actividad todos sus conocimientos acerca de la gramática de la lengua y la normativa del sistema de escritura. Se trata de articular una serie de significados, informaciones e intenciones decididos previamente, con un conjunto de posibilidades y de restricciones del sistema de escritura que los harán posibles o no.

Ahora bien, en algunos de los manuales estudiados estos aspectos referidos a la redacción de los textos, que consideramos centrales en el proceso de escritura constituyen uno de los puntos más débiles de las propuestas destinadas a su enseñanza. En efecto, en la mayoría de ellos los aspectos referidos a la progresión temática y conceptual de un texto por escribir, aquellos más decididamente lingüístico-gramaticales que atienden al nivel "micro" de la producción, no parecen constituir un motivo central en la tarea del escritor. Si bien en muchos casos se instruye a los alumnos sobre estos procedimientos "técnicos" de la escritura y se realizan ejercitaciones sobre estas cuestiones del nivel local de la expresión escrita, en muchos otros no se retoman estas ejercitaciones en la difícil tarea de "revisar" los textos producidos de mayor complejidad. Comúnmente, esta actividad de revisión suele solicitarse con consignas del tipo "Corrige tu texto y pásalo en limpio..." sin demasiadas indicaciones acerca

de la multiplicidad de cuestiones que un autor tiene para revisar o corregir en sus escritos.

La investigación didáctica ha demostrado que cuando menos puede un escritor detectar, hacer explícitos los “errores” lingüísticos expresados en su trabajo, menos posibilidades tendrá de repararlos. En otras palabras, mientras menos conocimientos explícitos posea sobre el sistema de la lengua y su normativa, menos herramientas tendrá para corregir aceptablemente sus textos.

Cada vez más se pone de relieve que avanzar en la tarea de hacer explícitos los conocimientos gramaticales de los escritores novatos coopera indefectiblemente con las habilidades necesarias para la producción de escritura. Las actividades analizadas no instruyen ni orientan explícita o claramente sobre el tipo de errores que es posible detectar y reparar en los borradores realizados. La solicitud de “*corrige tu texto...*” será poco productiva si aquel que la emprende no tiene suficientemente explicitado qué corregir y cómo hacerlo. Los ejercicios que los alumnos realizan sobre cuestiones gramaticales de los textos no se recuperan a manera de instrucciones para “diagnosticar” los propios textos.

Didáctica de la escritura. Reflexiones metodológicas

Los casos analizados en este estudio presentan interesantes claves de interpretación relacionadas con cuestiones teórico-metodológicas del campo de la didáctica específica en debate y discusión. ¿Cuál es la relación entre las competencias de lectura y escritura de los alumnos, sus dificultades y las propuestas de enseñanza? ¿En qué medida los avances teóricos e investigativos en los campos del lenguaje, los procesos de escritura y su aprendizaje, aportan categorías, perspectivas de análisis, para trabajar sobre cuestiones metodológicas pertinentes a la didáctica de la escritura? ¿Cómo se resignifican dichos aportes en contextos socioeducativos diversos y con sujetos situados? ¿Cuál es la necesaria distancia entre los saberes sabios de los campos antes mencionados y los saberes enseñados? ¿Es posible reconocer los manuales, en tanto contextos de re-localización de los conocimientos, como “neutro” campo de aplicación de las renovadas categorías aportadas en el dominio de la escritura?

Es indudable que no hay certezas para responder de modo unívoco a problemáticas tan complejas, pero del estudio realizado hasta el presente deviene el reconocimiento, en principio, de la diversidad de propuestas

didácticas, tal como se ha puesto en evidencia en los casos analizados. En efecto, se observa la heterogeneidad respecto de los contenidos y de las actividades presentadas no sólo entre los manuales, sino aun en un mismo manual. Lo común pareciera ser en general una débil articulación entre los conceptos teóricos que se pretenden enseñar y las actividades que se elaboran para aprenderlos; un número importante de ellas resulta una suerte de sucesivas repeticiones del contenido en diversos contextos de aplicación. Las actividades concebidas de este modo no problematizan el conocimiento que se pretende enseñar ni al sujeto que debe resolverlas. En muchos casos la actividad de re-escritura, para lo cual el trabajo con el error resulta clave del proceso, se halla desplazada del foco de atención de la tarea de composición del texto.

Si consideramos las actividades didácticas, desde la perspectiva de Brousseau (1994), como acciones o secuencias de acciones dispuestas en función de un problema que exige la toma de una serie de decisiones para su resolución, observamos que el planteo de las mismas de modo frecuente no problematiza el contenido ni crea condiciones para que el saber - en nuestro caso, la escritura - sea aprendido efectivamente y por ende se logre una "real" transmisión.

La reflexión epistemológica que pone en tensión la relación entre sujetos y objetos de conocimiento involucra los modos o formas necesarias para establecer tal relación. El conocimiento situado entre sujetos y objetos dibuja tramas relacionales pertinentes, que constituyen el método, la metodología, lo metodológico. Estas variaciones terminológicas, acordes con épocas y contextos sociohistóricos, aluden a categorías universales y discontinuas inherentes a los procesos de transmisión cultural.

En los procesos de transmisión escolar, el referente metodológico es insoslayable a la enseñanza de un dominio de conocimientos específicos. Es decir que la relación contenido-método constituye un eje problemático común de las didácticas específicas.

Si pretendemos "Enseñar escritura", el modelo *cognitivo-textual* no se autoabastece; debe ser redefinido en función de los procesos de transmisión escolar: en qué condiciones, con qué sujetos, cuáles contextos, de qué modo.

Si la *escritura* configura un *espacio*, es *permanencia* y *acto recursivo*, debe crear lingüísticamente el contexto, por lo cual la complejidad del objeto complejiza el proceso. En el dominio de la *didáctica de la escritura* hay que ingresar diversas cuestiones de orden metodológico; entre ellas, con-

sideramos prioritaria una planificación de la producción textual cuya secuenciación de actividades comprometa cada vez más la toma de decisiones por parte del sujeto. Escritura, reflexión, re-escritura; piezas operativas de un proceso que si bien es continuo, considera etapas conclusivas parciales para objetivar los avances del aprender a escribir. En este sentido, la/s categoría/s *contenido-metodo*, en el campo de la *Enseñanza de la escritura*, es/son categoría/s inclusora/s de múltiples y variadas prácticas y teorías, de relaciones entre sujetos y entre sujetos y saberes, por lo cual la puesta en práctica de las actividades de los manuales resulta problemática por las cuestiones siguientes, entre otras:

- la inclusión/ presentación y distribución que el docente hace de las actividades
- el tiempo que demanda para el alumno la resolución de la mismas y el tiempo que les destina el docente
- la lógica de articulación de los contenidos de las actividades presentadas en el manual, y las decisiones que al respecto toma el enseñante;
- la regulación y el control de este último de acuerdo al desarrollo de su programación.
- las competencias lingüísticas y sociolingüísticas de los alumnos a quienes están destinados los Manuales, en particular por el volumen de información y en algunos casos debido a la extensión de los textos de lectura, por lo que no resulta arbitrario pensar que sus destinatarios son representados como una población escolar homogénea, con aprendizajes previos consolidados y con disposiciones socioeconómicas para el consumo.

Bibliografía

- Baquero, R. (1996): *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Aique. Buenos Aires.
- Barthes, R. (1987): *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Paidós. Barcelona.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (...): *Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita*. S/D
- Bernstein, B. (1993): *La estructura del discurso pedagógico*. Morata. Madrid.
- Camps, A. (1995): "Hacia un modelo de enseñanza de la composición escrita en la escuela". en *Revista Textos* n° 5, Edit. Grao. Barcelona.
- Cassany, D. (1999): *Construir la escritura*. Paidós. Barcelona.

- Culler, J. (1989): "Hacia una Lingüística de la Escritura". En Faab, Attridge y otros: *La Lingüística de la Escritura*. Visor. Madrid.
- Ferreyro, E. (1997): *Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.
- Giménez, Gustavo (2004): *Los textos explicativos: una aproximación teórica y metodológica para su enseñanza*. Edit. Brujas. Córdoba.
- Herrera de Bett, G., Alterman N., Giménez G. (2004): "Formación Docente y Producción Editorial. Condiciones de accesibilidad y consumo de textos"; en Edelstein, G. y Aguiar, L. (comp.) *Formación Docente y Reforma. Un análisis de caso en la jurisdicción Córdoba*. Córdoba, Edit. Brujas.
- Hull, Glynda (1989): "La investigación en escritura: la construcción de una comprensión cognitiva y social de la composición"; en Resnick, L. y Klopfer, L. (1989): *Currículum y cognición*. Aique. Buenos Aires.
- Saussure, F. (1988, 25ª edic.): *Curso de Lingüística General*. Lozada. Buenos Aires.
- Van Dijk, T. (1988, 5ª edic) : *Estructuras y funciones del discurso*. S.XXI. México.
- Vigotsky, L. (1986a): *Pensamiento y lenguaje*. La Pléyade. Buenos Aires.