

LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA Y LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y DE LA ESCRITURA

Autora: Prof. Gladys Lopreto

Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata.

e-mail: gemele4@topmail.com.ar, glopreto@perio.unlp.edu.ar

La importancia de la enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura hace imprescindible la consideración de la heterogeneidad del lenguaje, que es incrementada por un aumento notable de los movimientos migratorios en Latinoamérica y la consiguiente intensificación de los contactos culturales y dialectales. Frente a esto la escuela de hoy, si bien trabaja el tema 'diversidad' –que incluye la lingüística-, a menudo mantiene subyacente el concepto de 'lengua homogénea', lo cual, sumado a la 'incompetencia' sociolingüística reconocida para la edad escolar, favorece situaciones de violencia simbólica y el fracaso en la adquisición de la escritura. Se estudia el caso de un grupo escolar mixto de una escuela suburbana de La Plata (Provincia de Buenos Aires).

Planteo del problema. La importancia de la enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura se resume en la frase de W. Ong: 'el alfabeto es una grafía democratizadora'. Si bien significa la pérdida de un mundo mágico, permite la adquisición de tecnologías progresivamente más complejas y artificiales, contando con que lo 'artificial' es 'natural' en el ser humano.

Desde sus orígenes la escritura estaría estrechamente ligada a la escuela y a los maestros, al igual que a la gramática y al concepto vigente en la 1ra. mitad del siglo pasado de 'lengua'. A este respecto me parece interesante un texto de G. Bateson (1972: 39), contrario al concepto de palabra como elemento 'discreto' constitutivo del lenguaje, que relaciona en cambio con la escuela: "la idea de que el lenguaje está hecho de palabras no tiene sentido, ...la sintaxis y la gramática... están basadas en la idea de que existen 'meras palabras'... (Primero existieron) los gestos y los tonos de voz... y las palabras se inventaron después, mucho después, cuando ya habían inventado los maestros de escuela". También W. Ong establece relación entre el concepto de carácter discreto, base de la descripción lingüística, y la enseñanza escolar de la lengua y la escritura.

Esta estrecha vinculación se mantiene, basta con ver que la escuela actual tiene como uno de sus pilares la enseñanza de 'Lengua', que implica un fuerte concepto subyacente de 'lengua homogénea'. Es cierto que en la última década ha llegado a la escuela la idea de 'diversidad', también lingüística –adjetivo ambiguo que, en este caso, prefiero considerarlo más bien con relación a la idea de 'lenguaje' que a la de 'lengua'-, pero también es cierto que durante todo el siglo XX, por la fuente conceptualización que arranca de Saussure desde principios del siglo, asumida en los ideales de la modernidad y entendida como tránsito a la igualdad de derechos, la escuela ha fortalecido la idea de la unidad de la lengua, y reconoce entre uno de los objetivos de la enseñanza, dicho en forma simple, el que los chicos logren el bien hablar. Estos juicios o prejuicios subsisten todavía, corporizados fundamentalmente en los maestros y también en la sociedad en general, y favorecen una tradición normativa, a tal punto que algunos investigadores identifican la lengua estándar o la lengua aceptada socialmente con la lengua escolarizada (cf. Martinet), así como se reconocen determinados 'estilos' o registros como los aceptados por la escuela, indispensables en consecuencia para alcanzar la promoción escolar (cf. B. Bernstein).

Sin embargo, ya a partir de la segunda mitad del siglo XX se asienta el concepto de que la lengua es heterogénea (cf. W. Labov, M. A. K. Halliday, el grupo de A. Martinet, R. Hudson, A. Alatorre, entre nosotros B. Lavandera, B. Fontanella, y una lista extensa). En rigor el tema había sido discutido casi desde que se asentó el principio contrario, y lo vemos presente en el mismo R. Jakobson, quien planteaba en

1960, como uno de los problemas importantes de la lingüística estructural, la revisión de lo que llamaba “la hipótesis monolítica del lenguaje”. Al respecto dice: “es innegable que para cada comunidad lingüística, para cada hablante, existe una unidad de lenguaje, pero este código global representa un sistema de subcódigos interconexos; cada lengua abarca varios sistemas concurrentes que se caracterizan por una función diferente” (351).

La heterogeneidad reconocida como un rasgo inherente a la lengua misma (B. Lavandera) es mayor en los registros orales, susceptibles de mayores y diferentes ‘contactos’ y de una mayor espontaneidad y adecuación a la situación comunicativa. Y si bien la escritura es tarea que se le adjudica a la escuela, estos hechos están presentes en nuestras aulas, espacios de intensos encuentros culturales en los que se generan actitudes muchas veces prejuiciosas y discriminatorias por parte de los adultos pero también a partir de los mismos chicos, por lo cual aquella frase con que encabezamos el presente trabajo termina siendo negada por la misma institución (A. Puiggrós). Este carácter heterogéneo, diverso, es un hecho incontrastable, con raíces profundas en la complejidad social y en la funcionalidad del lenguaje. La grilla descriptiva que habitualmente se le aplica, con categorías como ‘sociolecto’, ‘cronolecto’, ‘jerga’, etc. por esencia no puede ser rígida, menos aún si se la cruza con los conceptos sobre el lenguaje entendido como un ‘sistema de alta complejidad, dinámico y abierto’ (E. Bernárdez), de modo que muchos sociolingüistas son contestes en reconocer el carácter continuo de la diversidad. Es por ello que las diferencias se vuelven notorias cuando son puestas en común zonas alejadas, por decirlo así, de ese continuo: entonces resaltan las diferencias, aumentadas por las diferencias culturales y los distintos contactos.

En el caso que vamos a estudiar nosotros esa diversidad se manifiesta en grupos hispanoparlantes pertenecientes a diferentes grupos culturales y representantes de diferentes dialectos del español en el sentido geográfico, y también, aunque en menor medida, social, si nos atenemos a las condiciones económicas y laborales, ya que se trata de familias en su mayoría de trabajadores de las escalas inferiores, empleados, subocupados y desocupados, de familias numerosas o monoparentales, en algunos casos porque uno de los padres es un ‘interno’, y en todos los casos de escolaridad primaria, muchas veces incompleta, y también analfabetos. Sin embargo, esta similitud social que podemos ver desde afuera no es sentida como tal por los propios integrantes. El factor realmente importante como variable es el del país o provincia de origen, que trae el pertenecer a grupos culturales diferentes y que implica otro factor de suma importancia: los diferentes dialectos muestran al mismo tiempo fenómenos de transferencia de las lenguas en contacto, ya sea lenguas amerindias o lenguas pidgin de español y amerindio.

Los efectos sobre el lenguaje son innegables, a pesar de lo cual no son comprendidos habitualmente como factor de variabilidad; por el contrario, es frecuente oír, de parte de los hablantes del país receptor, opiniones sobre los otros como “no hablan”, “no conjugan”, “tienen una lengua dura”. Aplicado a estos ‘juicios’, es esclarecedor leer el análisis que hace Germán de Granda, al hablar de la predominante actitud colectiva de los lingüistas de estudiar las transferencias (léxicas o gramaticales) del español a las lenguas indígenas y no a la inversa. Cit : “... en la línea de estudio centrada en el examen de la posible transferencia, por contacto, al español del Nuevo Mundo de elementos, sistemas, funciones o pautas estructurales propias de las lenguas americanas se ha impuesto, desde la década de 1940 hasta casi la actualidad, una apreciación teórica, muy mayoritaria, claramente minusvaloradora de la realidad de dichos procesos, que han sido considerados de modo sistemático como fenómenos marginales, minoritarios y prácticamente prescindibles en una concepción general de la estructuración diacrónica del español americano”. Este criterio está señalado, como hemos visto, como predominante en toda Hispanoamérica.

La situación de diversidad que se produce lleva a pensar en la escuela como espacio socializante, y tal vez lo sea, aún sin proponérselo. Sin embargo, algunas tendencias de la escuela misma conspiran en contra de esos ideales de la modernidad. Por un lado, no podemos dejar de recordar un rasgo que es aleatorio pero operativamente decisivo, observado por W. Labov: la actitud de hipercorrección que reconoce para el género femenino y más aún para las 'maestras'. Por otro lado, el objetivo propuesto para la escuela de 'igualdad de oportunidades' conduce a favorecer tendencias hegemónicas, correlativas a la falta de una competencia sociolingüística. Aquí se genera un conflicto, situación que para la pedagogía psicogenética es en sí mismo motor del conocimiento y de la acción del docente, pero puede ser negativo cuando se resuelve por la tendencia a la imposición de la lengua de una clase social, porque de ese modo la escuela, que se propone la igualación, agudiza las diferencias (A. Puiggrós).

Como decíamos, la diversidad aparece más en los registros orales. El paso de la oralidad a la escritura es un proceso en el que cuentan las conceptualizaciones de docentes y alumnos. Si pensamos que oralidad y escritura son sistemas independientes de representación del lenguaje, la diversidad no debería pesar tanto en nuestras consideraciones. Si aceptamos la escritura como sistema secundario de modelado que depende de un sistema primario anterior: la lengua hablada (W. Ong), surge la importancia que cobra la oralidad, propia del antiguo mundo vital, variable, cálido y de interacción personal, ligado directamente a la comunidad de origen.

Señalados estos planteos y la existencia de este conflicto, nos preguntamos si es posible y en qué medida puede el niño de una comunidad diferente adquirir la lectoescritura, si el maestro está capacitado intelectual y actitudinalmente para actuar en la diversidad, si las contradicciones del sistema pueden resolverse, y en ese caso cómo, y además qué tipo de experiencias vitales vive el niño junto al proceso de aprendizaje de la lectoescritura..

Delimitación del campo a investigar. Como una respuesta tentativa a esta serie de preguntas y a las que luego surgirían, nos planteamos el estudio de la diversidad lingüística en un grupo escolar correspondiente al Primer Año de EGB 1 en una escuela suburbana de La Plata, y si la misma incide o no en los logros en lectoescritura en cada uno de los chicos que componen ese grupo. En caso afirmativo a esta cuestión, intentamos visualizar en qué forma y medida se da esa incidencia.

El tiempo de observación correspondió al año lectivo 1999.

El grupo escolar, de unos dieciocho chicos, estaba integrado por tres grupos nítidamente reconocibles: chicos de familias de origen argentino, casi todos empleados, clase media o media baja, habitantes la mayoría de los 'monoblocks' próximos a la escuela; otros chicos de zonas más alejadas de la escuela, identificadas como 'barrio de la calle 19' o 'barrio de la villa de 32', la mayoría de las familias constituidas por argentinos de origen provinciano –chaqueños, formoseños, jujeños y salteños-, con empleos o una economía de subocupación; los chicos del 'asentamiento', constituido por una población predominantemente de inmigrantes bolivianos, en menor proporción paraguayos.

La distinta procedencia determinó que, aunque todos eran hispanoparlantes, con el español como 'primera lengua', concurrían dialectos de zonas alejadas del continuum dialectal, por lo tanto con diferencias bien marcadas, por un lado; por el otro las lenguas en contacto en cada caso eran diferentes, lo que determinaba algunos usos diferentes en los niveles léxico, fonológico, gramatical (tiempos verbales), y también en rasgos como locuacidad vs. parquedad, etc., a más de las diferencias culturales, reflejadas éstas en los saberes previos, en el léxico, la alimentación, etc., y también en actitudes.

El corpus trabajado estuvo integrado por relatos de situaciones áulicas, fichas de seguimiento, relatos semiespontáneos –orales y escritos- de los chicos, análisis del lenguaje. Los conceptos de Sociolingüística están tomados de los autores citados.

Además se interpretan a partir del planteamiento de relaciones de poder, de acuerdo al conocido concepto de 'mercado lingüístico' de P. Bourdieu y de la lingüística crítica (R. Hodge).

Partimos del reconocimiento de una competencia gramatical en los chicos, y planteamos la existencia o no de una 'competencia sociolingüística', tal como la propone A. Di Tullo (1990: 7, donde menciona el origen en Dell Hymes), cuya existencia reconoce etapas, podría considerarse como parte de las competencias que el niño adquiere tardíamente (Múgica y Solana 1989: 198). Sobre lenguas en contacto en Hispanoamérica se consultó la edición dirigida por Germán de Granda.

Sobre la incidencia numérica de la inmigración en la composición poblacional en general tomamos información de los medios. Vemos que los datos sobre la inmigración de los países limítrofes, tomando el período 1993-1997, muestran que la inmigración procedente de Bolivia, Paraguay y Perú tuvo su pico máximo en 1996, año en que superó en un 400 % como media la cantidad de radicaciones anteriores. Esta cifra, si bien es imprecisa, se mantiene casi con una pequeña disminución en 1997, hechos que se corresponden con un cambio que es notorio a simple vista en la composición de la población escolar en los últimos años en las escuelas de La Plata.

Hemos reunido también información sobre la 'doxa', usando como fuentes diversas investigaciones académicas y también los medios, acerca de los temas 'inmigración' e 'inmigrantes bolivianos' y sobre el tema de 'violencia en el lenguaje'. Resultaron esclarecedoras algunas entrevistas sobre trabajos de investigación publicadas por el diario Clarín, con opiniones de las maestras expresadas literalmente en frases como: 'los chicos bolivianos no hablan', 'no saben gramática', 'no conjugan los verbos', que coincidían con opiniones desvalorativas expresadas por maestras de la escuela a la que concurrían los chicos.

Hipótesis previa. La tendencia a la homogeneidad de la escuela y la existencia de la diversidad genera un conflicto, que la mayoría de las veces y necesariamente se soluciona por vía empírica, pero esto es a niveles mínimos y suele dejar secuelas negativas en el tejido social (bajo éxito escolar, fracaso, resentimiento, etc.). De ahí que ni la escuela ni los docentes en su mayoría estén preparados para trabajar en la diversidad, que incluye la lingüística, y esto se ve en los resultados de retraso en el aprendizaje de la lectoescritura..

Metodología. La investigación de campo fue realizada por la propia maestra a cargo del grupo, a su vez estudiante de Licenciatura en Ciencias de la Comunicación.

Esta situación le permitió disponer de una evaluación directa del proceso de conocimiento realizado en los chicos. En su práctica pudimos diferenciar algunos aspectos:

- Observación del comportamiento grupal;
- Conocimiento de la integración familiar y procedencia de cada alumno;
- Realización de fichas individuales, en diferentes etapas;
- En dos casos precisos, se crearon 'situaciones de juego' en la que cada uno de los chicos fue grabado en una especie de entrevista, para registrar la lengua oral a los fines del análisis.
- Práctica de lectura y escritura.

Observaciones de campo. Las observaciones de campo consisten en análisis de los textos producidos por los chicos, registros orales, relatos de situaciones.

Como lo lingüístico está enmarcado en lo comunicacional, empezaremos por algunas de las situaciones:

- Formación de los grupos: En principio los chicos se agrupaban en torno a mesitas, con el criterio indicado generalmente en la escuela de 'mezclar': chicos con diferentes niveles de conocimientos, orígenes, sexos, etc. En esta situación, los nenes de origen inmigrante permanecían inhibidos, no hablaban, no respondían a preguntas,

tendían a cuidar sus cosas y no compartirlas. Se defendían así de los chicos de origen local, quienes, cuando necesitaban de algún elemento como lápiz, goma, crayones, etc., que no tenían, no dudaban en quitárselos. También era diferente el cuidado que ponían en los 'útiles'. Cuando la maestra les propone agruparse voluntariamente, los chicos de origen extranjero se agrupan entre sí, y a partir de ese momento se sienten aparentemente más seguros o 'apoyados', pueden superar inhibiciones y de ese modo participan más activamente en el aula.

- Los chicos argentinos escarnecían habitualmente rasgos culturales y lexicales de los otros: palabras como *mote*, *botar*, producían risas en unos y vergüenza en los otros. También usaban burlonamente los tiempos perfectos, que como se sabe y por razones de contacto con lenguas amerindias, son alternantes de más frecuencia en la zona andina.

- Las situaciones 'incómodas' de aprendizaje, que ofrecían alguna dificultad, en algunas ocasiones eran desviadas hacia los chicos inmigrantes, con frases que dejaban bien en claro una actitud prejuiciosa ligada a rasgos no solo culturales sino también físicos, como por ejemplo: "que lo conteste el cara chocolatada ese" .

- En muchas ocasiones, los chicos de origen inmigrante se negaban a escribir en el pizarrón o a hablar desde su banco. Cuando hablaban generalmente lo hacían con timidez, en tono muy bajo y en forma entrecortada.

En cuanto a lo lingüístico propiamente dicho, ciertas palabras eran estigmatizadas, como las que dijimos arriba, como así también hechos gramaticales, y por supuesto la realización de algunos fonemas que resultan diferenciadores.

Todo esto producía diariamente una relación de violencia simbólica entre los chicos, que aumentaba la inseguridad y la inhibición y en consecuencia la negativa a participar en trabajos escolares, y una diferencia en los logros.

Lo que venimos relatando hasta ahora tiene que ver con lo actitudinal, pero sin duda que todo ello incide en los logros a nivel conceptual. Acá entra tanto la información de los contenidos conceptuales y procedimentales, y el mismo aprendizaje de la lecto escritura. Sin embargo con respecto a este último reconocemos la incidencia de otros factores que nos parecen prioritarios, que tienen que ver con aspectos del lenguaje en sí mismo, o con las llamadas 'tecnologías de la palabra' (W. Ong, 1993). De algún modo toda la actividad escolar del primer año desemboca en la lecto-escritura, que no es solamente como sabemos la adquisición de una técnica. Tenemos que tener en cuenta entonces qué es la escritura.

Si partimos de E. Ferreiro (1991: 9) encontramos que en el proceso de enseñanza/aprendizaje se señala la siguiente tríada : 1) conceptualizaciones del niño; 2) conceptualizaciones del maestro; 3) sistema de representación alfabética del lenguaje. Pues bien, si bien estamos de acuerdo con reconocer estos tres elementos, entendemos que, a pesar de que la autora propone tener en cuenta al mismo sistema de escritura como tercer factor, no toma en la debida cuenta un rasgo que no es aleatorio sino constitutivo de nuestro sistema de escritura como sistema de representación en cuanto tal, y que es su base fonológica o fonética. Acá traemos nuevamente la cita de W. Ong, que no coincide totalmente con los conceptos de E. Ferreiro: la escritura es un 'sistema secundario de modelado que depende de un sistema primario anterior: la lengua hablada'. Es coincidente el grupo de A. Martinet, cuando habla de la escritura como 'código gráfico' para diferenciarlo de la lengua hablada. La lengua no es un código, dirá, sí lo es la escritura, "que viene a ofrecer, para la forma fónica de las unidades lingüísticas, equivalentes visuales mejor adaptados a la necesidad de la conservación de los mensajes" (A. Martinet 1975: 83).

Este reconocimiento es independiente de que tanto uno como otro autor le reconozcan que luego el sistema de escritura adquiere una dinámica propia, y al mismo tiempo un efecto de retroalimentación y de transformación sobre el lenguaje en sí mismo: la 'oralidad secundaria', la 'lengua escolarizada', etc., pero lo que nos importa destacar es que, para ellos, la escritura no es un sistema de representación de algún modo paralelo a otro sistema, el de la oralidad. Los hechos observados

justamente nos mueven a inclinarnos hacia una conceptualización que establece una relación determinante desde la oralidad hacia la escritura, y que vuelve luego a la primera en lo que se llama 'oralidad secundaria', y no en concebirlos como dos sistemas distintos o paralelos de representación, al menos en lo que hace a la práctica social.

Nos llevan a estos supuestos, en este caso, los resultados obtenidos en lectoescritura. Los chicos inmigrantes conocían otras palabras y sobre todo otra pronunciación, no solo por la utilización de 'alófonos' como son de conocimiento de cualquier aprendiz de lingüística, lo cual significaría simplemente un problema menor, solucionable mediante una especie de equivalencia, de un sonido en otro; el problema mayor no estaba allí, sino en que su lengua de uso manifestaba un nivel de 'oralidad primaria', que era además diferente a la de los 'lugareños', lo que explicaba de algún modo que fueran frecuentes en ellos realizaciones del tipo 'losaire' (por 'Buenos Aires'), o 'el lábo' (por 'el árbol').

Hemos registrado varios ejemplos en que la palabra dicha por el niño aparece irreconocible en un primer momento, así como omisión de sílabas, cambios de consonantes, en una frecuencia mucho mayor que lo habitual en el medio. Reconocemos una 'incompetencia lingüística' de base etaria, correlativa a las características psicogenéticas de esta etapa evolutiva, consistentes en una forma del egocentrismo de la primera infancia (2 a 7 años), y reflejo de la moral heterónoma del niño, quien tendería a la del adulto y los padres, señalado por Piaget; de este modo, procedería de un discurso racista presente en la sociedad. Pero también es de tener en cuenta la incapacidad en el niño de reconocer al otro, al distinto, propia de la etapa que el mismo autor llama de 'monólogo colectivo' o soliloquio. (Piaget, 30-52) Esta 'incompetencia sociolingüística' se manifiesta en la burla y estigmatización de los pares y en la propia inseguridad, no ayuda a la comprensión de estos hechos de parte de los niños, a lo que se suma las exigencias de la escuela: "la imposición por parte de la escuela del sociolecto de prestigio puede frenar el normal desarrollo del leguaje de un niño que no presentaba, hasta el momento, dificultades en su propio sociolecto" (Múgica y Solana 1989: 193).

Todos estos factores superan lo estrictamente lingüístico y tienen que ver con lo interdisciplinario, como lo es la escuela misma en cuanto a espacio de entrecruzamiento de distintos saberes. La situación descrita, en un marco social determinado, obra negativamente en el aprendizaje y además genera sentimientos de inseguridad, de fracaso, de frustración, que se vuelven doblemente negativos con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje. En este último comprendemos también el retraso que se observa, en relación con el aprendizaje de la lectoescritura, en los chicos inmigrantes.

Resultados en lecto escritura. Los chicos que utilizaban la pronunciación y el léxico estándar, es decir, los del país receptor –que, aunque resulte redundante, se corresponde con los rasgos de la mayoría del cuerpo docente de casi todas las instituciones escolares de la zona-, al final del año alcanzaron en un 50 % el nivel alfabético, y el resto logró el nivel silábico en transición al alfabético.

Los chicos procedentes de familias de inmigrantes bolivianos, hispanoparlantes de dialectos diferentes al del país receptor, para los que se reconoce como lenguas en contacto las lenguas 'andinas', quedaron en un nivel presilábico, con la excepción de una nena, que se ubicó en un nivel presilábico en transición al silábico.

En cuanto a lo actitudinal, en general pudo observarse también un mínimo aumento en la participación de 'los distintos' y un mínimo crecimiento en el respeto de parte de los nativos hacia los inmigrantes.

Conclusiones. Las conclusiones apuntan a señalar las relaciones que existen entre, por un lado, la existencia de diversidad lingüística y cultural en un grupo escolar formado por niños de diferente origen y procedencia, y en la formación de actitudes y

prejuicios, que en los chicos se explican por una incompetencia sociolingüística de base etaria—recordemos que se trata del primer año de EGB1-, y en los adultos, incluyendo a los maestros, por la predominancia de un concepto subyacente de lengua homogénea, en gran medida originado y favorecido por la institución escolar. Los resultados actitudinales son con frecuencia la inseguridad y la inhibición que se manifiesta en los chicos inmigrantes en actitudes de retraerse, de negarse a trabajar, de avergonzarse. Esto incide indudablemente en el ejercicio de la oralidad en el aula y entre pares, que se suma a la probable valoración de la parquedad como rasgo cultural, frente a la locuacidad, rayana en la excesiva verbalización, que fomenta a veces nuestra escuela; de ahí la frase bastante oída en adultos, inclusive maestros, sobre que determinados grupos “no hablan” o “no saben hablar”. Pensamos que una menor práctica de la oralidad en el aula disminuye las posibilidades de interacción lingüística entre pares y con el maestro, interacción fundamental en los procesos de aprendizaje, así como también para superar los rasgos propios de la ‘oralidad primaria’ y adquirir los rasgos de la oralidad ‘estándar’ del país receptor. Dentro de los procesos de aprendizaje señalamos el de la lectoescritura, que de ese modo no alcanza las expectativas mínimas para esa etapa.

La Plata, marzo de 2002

Bibliografía mencionada en este artículo:

- Bateson G. 1988: *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires, Ed. Carlos Lohlé
- Bernárdez Enrique 1995. *Teoría y epistemología del texto*. Madrid, Cátedra.
- Di Tullo A. 1995: “Lineamientos para una gramática pedagógica”. En *Rev. De Lengua y Literatura*, Univ. Nac. Del Comahue.
- Ferreiro E. 1991: *Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*. Buenos Aires, Eudeba
- Hodge Robert & Gunther Kress 1995. *Language as ideology*. New York, Routledge.(193 ss.).
- Jakobson Roman 1984. *Ensayos de lingüística general*. Barcelona, Edit. Ariel. Cap. XIV: “Lingüística y poética”.
- Martinet A. 1975: “Lengua hablada y código escrito”. En: *De la teoría lingüística a la enseñanza de la lengua*, Madrid, Gredos. ‘
- Música N. y Z. Solana 1989: *La gramática modular*. Buenos Aires, Hachette.
- Ong W. 1993: *Oralidad y escritura*. México, F.C.E.
- Piaget Jean, *Seis estudios de psicología*. Barcelona, Barral editores, 5ª. Edic.
- Puiggrós A. 1995, *Volver a educar*. Buenos Aires, Ariel.
- Tusón J. 1996. *Los prejuicios lingüísticos*. Barcelona, Ed. Octaedro.
- UBA 1996 - *Revista Signo & Señal Nº 6 : Contactos y transferencias lingüísticas en Hispanoamérica*. Rev. del Instituto de Lingüística, Fac. de Filosofía y Letras, Número dirigido por Germán de Granda.
- Vs. 1977, *El lenguaje y los grupos humanos*, Buenos Aires, Ed. Nueva Visión.