

# **ESCUCHAR, HABLAR, LEER Y ESCRIBIR: UNA APROXIMACIÓN DESDE LA OPCIÓN CRÍTICA**

**Consol Aguilar Ródenas**  
Universitat Jaume I, Castellón

## **RESUMEN**

Este artículo intenta condensar algunas de las principales aportaciones al estudio de los contenidos, en torno a la producción de textos, desde una interpretación del proceso de enseñanza-aprendizaje como un proceso interactivo y reflexivo.

Escuchar, hablar, leer y escribir, desde este enfoque, aparecen como elementos a tener en cuenta en los procesos de resolución de problemas, cuatro elementos relacionados con una concepción del lenguaje como instrumento de formalización y estructuración del pensamiento, de comunicación personal e interpersonal, de representación de la realidad; con una concepción de la lengua como un producto sociocultural que evoluciona y como un vehículo de transmisión y creación cultural.

## **ABSTRACT**

This article tries to compile some of the main contributions to the study of the contents, about texts production, from the point of view of the teaching-learning process like an interactive and reflective process.

Listening, speaking, reading and writing, from this approach, look like elements to take into account in the processes of problem solving, four elements related to a language notion like an instrument of formalization and organization of thought, personal and interpersonal communication, reality representation; with a language notion as a sociocultural product that develops like a vehicle of cultural creativity and transmission.

Actualmente el estudio de los contenidos en torno a la producción de textos proporciona importantes elementos didácticos respecto a la expresión oral y la lectoescritura, así como de las estrategias para trabajar la comprensión, para poder analizar las condiciones de los procesos de comprensión, de procesamiento de la información y de comunicación en el marco del discurso y en el proceso lectoescritor.

Podemos mencionar, como ejemplo, todo el trabajo en torno a la pragmática textual (recordemos las diversas tipologías textuales) que intenta explicar para qué se habla o se escribe, cual es la finalidad del texto producido (informar, preguntar, argumentar...).

Si intentamos realizar una aproximación constructivista a la didáctica de la lengua, consideramos que nuestra opción curricular deberá ir unida a la perspectiva de la opción crítica, donde el curriculum se entiende como una construcción histórica y social. Recordemos como esta opción curricular implica el análisis de los procesos ideológicos clave presentes en nuestra sociedad, los cuales según Kemmis (1988) son los siguientes: los procesos de discurso (lenguaje y comunicación), relaciones sociales (organización y toma de decisiones) y acción social (y prácticas). A través de estos procesos la vida social puede ser reproducida y transformada.

La pedagogía crítica o fronteriza intenta, además, ligar el concepto emancipatorio de la modernidad con el postmoderno de resistencia, redefiniendo nuestra visión tradicional de comunidad, lenguaje, espacio y posibilidad (Giroux 1992,a).

Si el estudio de los contenidos en torno a la producción de textos lo desarrollamos alrededor de cuatro aspectos fundamentales: escuchar, hablar, leer y escribir, deberemos reflexionar sobre el paradigma interactivo sobre la lectura, modelo que la concibe como el proceso a través del cual se comprende el texto, entendiendo la lectura como una forma de resolución de problemas, y tendremos que considerar los diversos análisis del proceso de composición, formado por un conjunto de estrategias de composición básicas que utilizamos para producir un texto escrito.

### **Expresión oral y estrategias para trabajar la comprensión**

El problema de la pasivización lingüística, de la preeminencia de lo escrito sobre lo oral, ha llevado a que diversos colectivos (docentes, investigadores...) desarrollaran diferentes trabajos sobre el valor de la expresión oral en el conocimiento compartido.

Núria Saló (1990) expone que cuando hablamos, lo hacemos de una realidad (referente) que es conocida o producida recíprocamente en un determinado contexto físico o mental donde rigen unas normas y valores sociales. Esta interacción posibilita la construcción de significados a partir de los referentes sobre los que se habla, intersubjetivos de cada hablante en cada situación concreta de comunicación.

La autora expone la aportación de la psicología cognitiva a las condiciones de los procesos de comprensión de procesamiento de la información y comunicación, en el marco del discurso:

Desde los años 80 los estudiosos del discurso (...) consideran los procesos cognitivos, los elementos del procesamiento de la información, necesarios para interpretar cómo los individuos producen y comprenden los textos orales y escritos, como la base de la coherencia discursiva y del tratamiento de la información en general.

En el marco de un modelo computacional de comprensión del lenguaje, se han elaborado las nociones de proceso "bottom-up", ascendente, que parte del significado de las palabras y de las oraciones para la construcción de un significado más complejo, y, "top down", descendente, que permite a partir del significado complejo o de las oraciones procesadas anticipar el significado de las siguientes oraciones <sup>(1)</sup>.

Esta investigadora reflexiona en torno a la tipología textual de Adam (1989), que diferencia ocho tipos textuales ligados a actos discursivos como aseverar, convencer, ordenar, predecir y, cuestionar:

- la aserción de los enunciados "de hecho" da el tipo textual narrativo. Están basados en la relación de hechos, acciones o acontecimientos en un tiempo y en un/os lugar/es determinados.
- la aserción de los enunciados "de estado" da el tipo textual descriptivo. Están destinados a evocar objetos, lugares, seres vivos...
- la aserción como acción "de explicar o hacer comprender alguna cosa a alguien", proporciona el tipo textual explicativo. Está destinado a hacer comprender, a hacer conocer, a exponer claramente una materia, una idea.
- del acto de convencer se deriva el texto argumentativo. Está basado en la expresión de ideas, de opiniones, etc. con la finalidad de convencer, de persuadir.
- del acto de ordenar, se concreta el texto instructivo. Está destinado a dar instrucciones, ordenes, consejos, reclamaciones.

A estos cinco tipos es necesario, según Saló, añadir el tipo textual predictivo (destinado a informar de hechos, acciones o fenómenos futuros), el tipo textual conversacional (basado en un intercambio de informaciones sin ánimo de persuadir al interlocutor) y, el tipo textual retórico (basado en los juegos con el lenguaje con finalidades diversas: estética, humorística...).

Saló, siguiendo a Adam, señala que en la actualización del discurso se producen diversos tipos textuales, y que los textos, raramente monosecuenciales, son estructurados por diversas secuencias.

Adam, analizado por Saló, presenta "estructuras secuenciales de base" que sirven o para organizar la planificación global de un texto (la superestructura) o para encadenar una serie limitada de unidades lingüísticas (plano del texto):

- a) secuencialidad **narrativa** (novela, noticia, hechos diversos, publicidad narrativa).
- b) secuencialidad **instruccional** (consignas, guía de itinerario, reglamentos, receta).
- c) secuencialidad **descriptiva** (descripción en un relato, publicidad).
- d) secuencialidad **argumentativa** (editorial, publicidad, tesis...).
- e) secuencialidad **dialogal-conversacional** (conversación telefónica, entrevista, diálogo teatral...).
- f) secuencialidad **explicativa-expositiva** (página de un manual, artículo de información...).
- g) secuencialidad **poético-autotélica** (poema, prosa poética...).

Asimismo define la competencia interactiva como "el saber actualizar un conjunto de conocimientos y habilidades que respondan a la exigencia de reciprocidad, de adaptación y de coordinación de las intervenciones de los hablantes en un diálogo de manera que cada participante consiga el objetivo propio y prefijado"<sup>(2)</sup>. Y concreta los siguientes presupuestos interactivos de la competencia lingüística:

- 1) los mecanismos de turno de habla ("rol" del hablante / "rol" del oidor).
- 2) el principio o capacidad de cooperación entre los hablantes (habilidad de adaptarse y coordinar los comportamientos).
- 3) los hablantes comparten los mismos significados y hacen referencia común al tema en la adquisición de significados.

Revisa también a los autores que han estudiado cómo hacer predicciones sobre la información del hablante en relación a una determinada situación y señala que, en la comprensión del discurso, la organización del conocimiento en la memoria se relaciona con diversos conceptos que afectan al procesamiento del texto como los "frames", "scripts", "scenarios" o "schemata".

Recordemos la importancia de la relación profesor-estudiante en el marco del aprendizaje. Saló señala como el proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser tratado como un proceso interactivo, donde participen estudiantes y profesores para asegurar el traspaso de información como requisito para el aprendizaje. La relación es una acción colectiva que se entiende como un proceso continuo de negociación, a través del cual la realidad de la clase es constantemente definida y redefinida: "La conceptualización de la vida de la clase como generadora de significados compartidos, el conocimiento temporal del desarrollo temporal de tales significados, es un prerrequisito esencial para la comprensión de aquello que se puede observar en la clase"<sup>(3)</sup>.

Esta autora comenta, siguiendo a Stubbs (1978), que las funciones del profesor son de naturaleza metacomunicativa. Las categorías metacomunicativas que adopta el profesor son:

- Atraer o llamar la atención.
- Controlar la extensión del uso de la palabra (orden o requerimiento).
- Verificar o confirmar la comprensión.
- Resumir. Poder resumir o hacer resumir al alumno.
- Definir. Poder definir o reformular o poder solicitar una definición del alumno.
- Revisar. Emitir una crítica o juicio de valor sobre la acción del alumno.
- Corregir. Explicitar una corrección o repetir el enunciado "correctamente".
- Especificar un tema. Concretar un tema.

Saló define las estrategias comunicativas o discursivas como "las diferentes modalidades de intervención del maestro en el discurso a la clase con el fin de orientarlo hacia unos objetivos determinados y deliberados con intención y propósitos pedagógicos (...) Consisten en procedimientos de instrucción verbales, que presentan un formato o una estructura general, que junto a otros, como esquemas, técnicas o ayudas, por medio de la mediación lingüística, y más concretamente del habla, tienen como objetivo aportar soporte interaccional al alumno en la construcción, apropiación, activación e interpretación significativa de las habilidades lingüísticas interactivas y comunicativas (...) transversalmente en todo el resto de los aprendizajes escolares"<sup>(4)</sup>.

También incide en que las acciones verbales pueden traducirse en las estrategias, en modalidades y estructuras discursivas distintas según:

- el lugar que ocupen al inicio de la actividad de habla, durante su desarrollo o en la conclusión.
- según los objetivos pedagógicos del hablar, describir, relatar, explicar o argumentar.
- según el itinerario textual que confluya en la actividad de habla.
- según el contexto y el referente de la actividad didáctica, temas o subtemas según las características de los alumnos, ya que es necesario considerar el nivel inicial y el conocimiento previo de los alumnos.
- según la organización de la clase.
- según el estilo de cada maestro.

Distribuye las diferentes estrategias del siguiente cuadro, enmarcadas en una actividad de habla<sup>(5)</sup>:

### **1) INTRODUCCIÓN A LA ACTIVIDAD:**

#### ***ESTRATEGIAS DE ORGANIZACIÓN GLOBAL***

##### ***Planificación y organización de la actividad***

*Estrategias metadiscursivas*

Proporciona a los alumnos información global sobre la actividad que hay que realizar

Planifica, organiza y anticipa la actividad a realizar

## **2) DESARROLLO Y PROCESO DE LA ACTIVIDAD:**

### ***ESTRATEGIAS DE ORGANIZACIÓN PUNTUAL***

Organiza y concreta la actividad del alumno de forma inmediata

### ***ESTRATEGIAS DE CONTINUIDAD***

Estrategias de reproducción, de extensión y de expansión

### ***ESTRATEGIAS DE APORTACIÓN DE INFORMACIÓN***

Comentarios

Generalización y anticipación

### ***Estrategias de solicitud***

Solicitaciones para describir, explicar o relatar

### ***Estrategias sobre la propia interpretación del alumno***

Requerimiento de expresión de las intenciones y sentimientos en relación con la actividad

Solicita la explicación de la propia actividad o de la actividad del grupo en relación con los contenidos y la organización de la clase

## **3) CONCLUSIÓN DE LA ACTIVIDAD:**

### ***ESTRATEGIAS DE ORGANIZACIÓN***

Anuncia el fin de la actividad

Helena Calsamiglia (1991) resalta el ámbito de la situación de enunciación en la conversación. Ésta incluye la presencia física de los interlocutores, que comparten un espacio y un tiempo que son los propios de la interacción social.

Las consecuencias son las siguientes:

- 1) Se hace un uso del código oral constituido por elementos sonoros que pueden matizarse con la entonación, la voz, y la regulación del silencio. La dimensión de la emisión sonora es temporal.
- 2) El código verbal va acompañado de otros que dan sentido a la conversación: los códigos cinéticos y proxémicos determinan o dan soporte a la significación de un intercambio comunicativo.
- 3) El hecho de que los interlocutores compartan el tiempo les obliga a cooperar en la construcción de la conversación.
- 4) Compartir el lugar de la comunicación, además del tiempo, le proporciona un carácter inmediato. El espacio físico compartido hace que no sea necesario explicitar muchos elementos que se sobreentienden por contexto. Este espacio está definido socio-culturalmente.
- 5) Las características de los interlocutores afectan de forma variada el discurso hablado: características de los hablantes, tipo de relación que se establece entre ellos, el conocimiento compartido y el grado de implicación de cada uno en los temas de la conversación.

Amparo Tusón (1991) da un punto de referencia para programar el trabajo de lengua oral en el aula a partir de la etnografía de la comunicación, incorporando elementos de otras disciplinas, basado en los siguientes presupuestos básicos:

- 1) La lengua se considera parte integrante de la realidad social y cultural y a la vez síntoma de esta realidad.
- 2) El uso oral está regulado con unas normas de uso condicionadas socio-culturalmente.
- 3) Es necesario hablar de usos adecuados o no adecuados a la situación concreta de habla.
- 4) El proceso comunicativo no es lineal. Es un proceso que se desarrolla a través de la interrelación de los participantes/actores, una construcción conjunta, un proceso de interpretación de intenciones. Esto nos lleva a los conceptos de cooperación, negociación, conflicto y malentendido.
- 5) El uso oral es multidimensional.
- 6) El sentido se construye localmente, a través de la interacción y de la creación de un contexto.
- 7) El aula se considera como un microcosmos de interacciones comunicativas donde se crea y modifica la realidad.

La unidad de análisis es el hecho (o acontecimiento) comunicativo.

### **Lectura y estrategias para trabajar la comprensión**

Las recientes investigaciones han demostrado que la opción constructivista del aprendizaje escolar y de la intervención pedagógica es compatible con el paradigma interactivo sobre la lectura, modelo que concibe la lectura como el proceso a través del cual se comprende el texto

Estas investigaciones han demostrado su validez en relación con la lectura, en la medida que aprender a leer significa aprender a comprender y, como señala Isabel Solé (1987), aprender a comprender requiere tener en cuenta el conocimiento previo, seleccionarlo y aplicarlo de manera adecuada<sup>(6)</sup>.

Estudia la polémica abierta a finales de los años 60 y principios de los 70 entre los partidarios de una enseñanza que dé prioridad al código y los que propugnan una aproximación más significativa a la lectura. El modelo interactivo asume que leer es un proceso a través del cual se comprende el lenguaje escrito, en el que el lector utiliza información de diversa índole para cumplir su tarea. Solé señala que estas diferentes informaciones interactúan de manera compleja durante la lectura, en un juego de procesamientos de la información *bottom up* (sentido ascendente: de la unidad más pequeña a las más amplias) y *top down* (sentido descendente) simultáneos en la búsqueda del significado (1987:38).

Según su investigación, leer es un proceso de emisión de hipótesis y de verificación de estas hipótesis a partir de diferentes índices textuales. Indica que para Chall (1979) leer es una forma de resolución de problemas con la que los lectores se adaptan al medio –en este caso el texto que tienen delante– a través de los procesos de asimilación y de acomodación. Leer, pues, no es un problema de traducir códigos, sino un problema de generar hipótesis sobre lo que dice el texto; así, según el modelo interactivo, es necesario enseñar a com-

prender y, por tanto, es necesario enseñar en marcos significativos; las actividades instruccionales específicamente diseñadas para llevarlo a término son muy importantes dentro del ámbito de la enseñanza. La comprensión es el resultado de la interacción constante entre las estructuras de conocimiento del lector y el texto al cual se ve confrontado.

Muestra que es posible enseñar estrategias específicas dirigidas a fomentar la comprensión del texto, revisando a diversos autores. Así señala a Collins y Smith (1980) que, respecto a las predicciones, defienden que enseñar a los alumnos a generar hipótesis sobre el texto es una condición imprescindible para una instrucción de la lectura que busque la comprensión como objetivo prioritario; señalan, además, que aprender a formular hipótesis es una manera de evitar la profusión de errores en la lectura.

Estos autores señalan las siguientes **hipótesis o expectativas**:

- 1) relativas a los acontecimientos que se relatan en el texto (contenido del texto); cuando leemos elaboramos hipótesis sobre qué puede pasar, hipótesis coherentes con la interpretación que vamos haciendo de la lectura. Las fuentes son:
  - la atribución de características permanentes (ej.: guapo) o temporales (ej.: triste) a los personajes.
  - las situaciones en que se mueven los personaje-finalización de un estado de objetivos subsumidos: núcleo de generadores de expectativas sobre los acontecimientos futuros (ej.: personaje rico con ruina de la empresa familiar).
- 2) a partir de los tipos de texto (estructura formal del texto): existe acuerdo en considerar la existencia de textos diferentes, provocados por situaciones de enunciación distintas (ej.: como esquema de producción de textos, significa que el escritor sabe que escribirá una narración. Como esquema de interpretación el lector que no conoce el contenido, sabe que se trata de una novela).
- 3) relativo a los títulos y encabezamientos, que proporcionan generalmente una información valiosa sobre el contenido global del texto que, a menudo, no es tenida en cuenta suficientemente.  
Su relación con algunas de las operaciones cognitivas que el lector debe llevar a cabo para construir la interpretación de un texto (saber el tema, determinar la idea principal, etc.) es evidente.
- 4) Conjunto de técnicas que facilitan la interpretación:
  - a- la determinación de la idea principal.
  - b- la determinación del tema.
  - c- la determinación de ciertos mecanismos utilizados a menudo por el escritor: es necesario que los maestros enseñen a los alumnos que los escritores utilizan frecuentemente recursos con la finalidad de provocar el interés del lector.



El conocimiento de estos mecanismos facilita el proceso de interpretación en la medida que permite la enunciación de hipótesis susceptibles de adecuarse al texto, y en caso de que sean erróneas, proporciona indicadores que informen sobre el origen de la falsa interpretación.

Solé también recoge las investigaciones sobre los errores de comprensión y las actividades para "deshacer" el obstáculo.

Así Collins y Smith (1980) señalan los siguientes errores (falta de comprensión) que es posible cometer en el curso de la lectura:

- 1) errores en la comprensión de palabras: se da cuando el lector no entiende una palabra o cuando el significado que él le atribuye no tiene sentido en el contexto en el que es necesario insertarlo.
- 2) errores en la comprensión de frases: pueden provenir de la imposibilidad de encontrar una interpretación plausible, o del hecho que sea posible atribuir una, pero que esta sea abstracta, vaga (frases ambiguas); ocurre cuando la interpretación que el lector puede hacer de una frase entra en conflicto con sus conocimientos previos.
- 3) errores en las relaciones de frases: se pueden dar ante la imposibilidad de establecer conexiones entre las frases, cuando es posible establecer diversas, o cuando la interpretación de una frase entra en conflicto con la interpretación de otra frase.
- 4) errores respecto del texto. Fuentes de error: incapacidad para comprender por qué suceden determinados episodios o acontecimientos e incapacidad de comprender los motivos, las finalidades subyacentes a la actuación de algún personaje.

Collins y Smith, expone Solé, resaltan que cuanto más drástica sea la actuación que se tome para compensar el error, más se pierde el hilo de la lectura. Por tanto, recomiendan que se enseñen diferentes estrategias, y que se tenga en cuenta que las más disruptivas sólo se justifican por un gran beneficio potencial.

Como **acciones** que es posible llevar a cabo frente a la falta de comprensión o interpretación errónea señalan:

- 1) ignorar (la frase, palabra, párrafo), que no se considera fundamental para construir una interpretación del texto, y seguir leyendo.
- 2) suspender nuestro juicio (cuando creamos que se clarificará más tarde en el texto).
- 3) formar hipótesis tentativas y confirmarlas o desestimarlas en el curso de la lectura.
- 4) releer la frase o palabra conflictiva con la finalidad de encontrar índices que faciliten la comprensión.
- 5) releer el contexto previo.
- 6) dirigirse a una fuente experta (el enseñante, un libro, el diccionario...) susceptible de proporcionar el significado que el lector puede no atribuir.

Por su parte Markman (1981), señala Solé, opina que para detectar errores en la comprensión, a menudo es necesario tan sólo intentar comprender activamente (en la medida que nuestras hipótesis se confirman o no, tenemos la información sobre el grado de comprensión que estamos logrando); por tanto, no es necesario preguntarse continuamente si se entiende o no se entiende el texto.

Baker y Brown (1984) exponen los siguientes **errores de comprensión**:

- 1) el lector no dispone de esquemas de conocimiento adecuados para abordar el texto.
- 2) el lector tiene el esquema adecuado, pero el texto no presenta indicadores suficientes que le permitan activarlo.
- 3) el lector aplica determinados esquemas de conocimiento que le permiten construir una interpretación de un texto, pero esta interpretación no coincide con la que el autor se había propuesto.

Las **actividades** que estos autores proponen para "deshacer el obstáculo" son:

- 1) comprender las demandas implícitas y explícitas de la lectura: clarificar las intenciones.
- 2) identificar los aspectos importantes del texto.
- 3) atender al contenido fundamental más que al contenido que se puede considerar trivial.
- 4) comprobar si se comprende.
- 5) autointerrogarse para saber si se consiguen los objetivos que presiden la lectura.
- 6) llevar a término acciones compensatorias cuando el lector detecta errores o falta de comprensión.

Fitzgerald (1983), desde la visión interactiva, considera que una buena manera de fundamentar las habilidades de comprensión es ayudar al lector-alumno a conocer la importancia de los cuatro aspectos críticos de la metacompreensión:

- 1) saber cuándo sabes (y cuándo no sabes).
- 2) saber qué es lo que sabes.
- 3) saber qué necesitas saber.
- 4) conocer la utilidad de las estrategias de intervención.

Además señala que una enseñanza que tuviera esto en cuenta estaría presidida por algunos principios que implicarían:

- 1) enseñar a utilizar estrategias específicas cuando existen problemas de comprensión.
- 2) enseñar a los alumnos a desplegar actividades de autocontrol, para estar seguros de que pueden utilizar las estrategias adecuadas cuando leen independientemente.

- 3) trabajar con materiales de dificultad moderada, que posibiliten algunos errores en la comprensión. Si el material es muy sencillo, se entiende todo, y no hay aprendizaje posible; si es muy complicado, provoca la inseguridad y el abandono del alumno (encontrar el "desfase óptimo" entre lo que el alumno ya sabe y lo que tiene que aprender).
- 4) proporcionar el conocimiento necesario antes de la lectura para que el alumno pueda utilizar adecuadamente las estrategias de comprensión y metacompreensión (activar los esquemas de conocimiento del alumno).
- 5) enseñar a los alumnos que hacer hipótesis, conjeturar y arriesgarse es fundamental para comprender un texto.

Estos principios tienen que acompañarse de actividades específicas que faciliten la comprensión y la metacompreensión. Fitzgerald propone las siguientes:

- 1) mirar el modelo de control de la comprensión que lleva a cabo el maestro.
- 2) aprender a reconocer diferentes tipos de preguntas.
- 3) autointerrogarse en el curso de la lectura.
- 4) clasificar la adecuación de instrucciones buenas y malas.
- 5) enseñar a hacer predicciones sobre el texto.
- 6) enseñar a interpretar el texto.
- 7) diseñar actividades dirigidas a que los alumnos se den cuenta de sus errores de comprensión.
- 8) instruirlos en la compensación de estos errores.

Isabel Solé, compiladora y revisora de todos estos autores, critica las actividades de "formulación de preguntas" relativas al texto leído, porque en realidad se trata de una actividad de evaluación de lo que los alumnos han comprendido del texto, y por tanto su funcionalidad es dudosa. Lo mismo opina de las sugerencias de las guías didácticas.

La alternativa, el paradigma propuesto por esta autora, se especifica en sus modelos de toma de decisiones, análisis de la enseñanza de la comprensión lectora y el modelo de análisis de la enseñanza de la comprensión lectora en la versión interactiva (1987:142-150).

Joseph D. Novak y D. Bob Gowin nos recuerdan que "muchas veces los estudiantes detectan (correctamente) ambigüedades o inconsistencias en los textos; entonces es bueno que el profesor intervenga y clarifique los conceptos o las proposiciones que no se presentan adecuadamente en el libro. Para los estudiantes supone un estímulo darse cuenta de que no son torpes o estúpidos sino que los textos pueden ser incapaces de proporcionar los conocimientos necesarios para que se compartan los significados" (1988:40). La alternativa que proponen para fomentar el pensamiento reflexivo, es la construcción de mapas conceptuales. Es necesario, afirman, vencer la falta de significatividad de la información y favorecer la autoeducación. Un mapa conceptual es un

recurso esquemático para presentar relaciones significativas entre conceptos en forma de proposiciones. Una proposición consta de dos o más términos conceptuales para formar una unidad semántica. Cuando se ha completado una tarea de aprendizaje, los mapas conceptuales proporcionan un resumen esquemático de lo que se ha aprendido (1988:33).

Teresa Colomer (1991:27-30) defiende la consideración de la lectura como una actividad compuesta por dos tipos de conductas diferenciadas:

- a) un comportamiento lector dirigido a la construcción del sentido a partir de actividades psicomotrices y de razonamiento.
- b) un comportamiento lingüístico que se adecua a las características de la lengua escrita.

El "saber leer", expone la autora siguiendo a Chameaux (1985), implica la posibilidad de usar estos comportamientos como propios y tiene las siguientes dimensiones:

- a) afectivas (de implicación y seguridad).
- b) cognitivas (de formalización de los conocimientos implicados).
- c) pragmáticas (de dominio y adaptabilidad de las conductas lectoras).

También destaca la adquisición de los siguientes aspectos, en lo referente al "saber leer literario" dentro del marco de la programación de la educación lectora:

*a) en el nivel del comportamiento lector:*

- 1 desarrollo de la familiarización y seguridad respecto al texto literario. Para conseguir que los alumnos puedan percibir la lectura literaria como una actividad relacionada con su mundo, una actividad placentera.
- 2 aprendizaje de la actividad de construcción del sentido del texto. Para conseguir la consecución de una representación mental coherente y adecuada al texto leído. El desarrollo literario requiere tener en cuenta: la selección de textos propuestos; los conocimientos previos de los lectores y la sistematización de la ayuda necesaria para la adquisición de los mecanismos propios de todo acto de lectura (anticipar, comprobar y controlar la significación).

*b) el nivel del comportamiento lingüístico:*

- 1 desarrollo de la capacidad para caracterizar y situar el texto literario entre las variables lingüísticas que el dominio de la lengua nos ofrece (características textuales de la literatura y sus formas tipificadas de organización).
- 2 apropiación de los aspectos específicos del texto literario como variable de las características lingüísticas del texto escrito.

## **Escritura y estrategias para trabajar la comprensión**

Diferentes autores señalan estructuras de trabajo diferentes, usando la palabra como herramienta, los textos, diferentes, múltiples como producto que producir.

Daniel Cassany (1988) señala que el proceso de composición no se caracteriza por el automatismo ni por la inspiración: está formado por un conjunto de estrategias de composición básicas que utilizamos para procesar textos, para producir un texto escrito. Es un proceso recursivo, de reelaboración constante y cíclica de las informaciones y de las frases de los textos, utilizado por los escritores competentes.

Cassany explica que un buen proceso de composición se caracteriza por los siguientes aspectos:

- 1) Tomar conciencia de la audiencia (pensar en las cosas que quiere decir el escritor a los lectores).
- 2) Planificar el texto (hacer un plan o estructura).
- 3) Releer los fragmentos escritos (a medida que el escritor redacta para comprobar que se ajusten a lo que quiere decir y para enlazarlos con lo que escribirá después).
- 4) Revisar el texto (los cambios introducidos afectan sobre todo al contenido del texto, el significado).
- 5) Proceso de escritura recursivo, cíclico y flexible.
- 6) Utilización de unas estrategias de soporte para solucionar los problemas que se presentan.

Entre los modelos del proceso de composición que Cassany analiza, destaca el modelo de Flower y Hayes (1981), señalando: "Este modelo describe detalladamente las diversas operaciones intelectuales que realiza un autor para escribir un texto. Está formado por diversos procesos y subprocesos mentales básicos, organizados jerárquicamente, y tiene unas determinadas reglas de funcionamiento. Estos procesos no son etapas unitarias y rígidas del proceso de composición ni se suceden linealmente siguiendo un orden determinado: es el mismo autor del texto quien los ordena y organiza según sus objetivos, de forma que cada proceso puede actuar más de una vez en cualquier momento de la composición" (1988:145).

Los investigadores José A. León y Juan A. García (1989) analizan la comprensión de textos y su relación con la instrucción, y señalan que la comprensión del texto por parte del lector es el resultado de la interacción de diversos factores: los conocimientos y habilidades que aporta el sujeto y las características propias del texto, especialmente su estructura.

Partiendo de la teoría del esquema (que concibe la comprensión de textos como un proceso de comprobación de hipótesis), los mencionados autores concluyen, respecto a los conocimientos y habilidades que aporta el lector, que el cono-

cimiento que posee el sujeto puede ser de diversos tipos: conocimiento general del mundo; del tema o tópico del cual trata el texto; y como este está organizado.

Cada tipo se organiza en estructuras esquemáticas o "esquemas", que son activados por el mismo texto y proporcionan su contexto de comprensión.

El "proceso organizacional", señalan, se produce cuando el lector aporta una organización a la información que es necesario adquirir de manera que resulta más fácil el aprendizaje: el aprendizaje consiste en insertar la nueva información en los huecos de un esquema apropiado.

Un factor esencial para la obtención de un aprendizaje eficaz sobre un sistema escrito es el desarrollo de las habilidades necesarias para que el lector pueda elaborar un esquema organizativo que le permita relacionar la nueva información con la que ya posee.

Sin embargo, es necesario tener presente que no todos los textos poseen la misma estructura de contenido ni se dirigen al mismo fin.

Entre las estrategias o actividades que pueden facilitar al estudiante la comprensión de un texto escrito, destacan las diversas aproximaciones sobre la intervención en el proceso de composición: la realización de modificaciones sobre el propio texto y la realización de modificaciones en las estrategias utilizadas por los sujetos. Las dos aproximaciones son complementarias.

Artur Noguero (1988) se basa en la propuesta tipológica de J.M. Adam (1985) para la construcción de los elementos significativos, y explicita que un escrito es una realidad compleja resultado de una determinada ordenación de elementos, con una intencionalidad determinada.

Este investigador propone los siguientes tipos de texto:

- 1) el **narrativo**: habla de los hechos que se desarrollan en el tiempo y que, a menudo, muestran los cambios que se producen en los personajes y las acciones que éstos desarrollan como núcleo central (Propp).  
Ejemplo: cuentos, reportajes periodísticos, cómics, funciones teatrales, poemas narrativos, cine, series televisivas.
- 2) el **descriptivo**: plantea el orden espacial de los elementos que componen una realidad: personajes, ambientes, objetos, paisajes, etc.  
El trabajo se centra en aspectos lexicales; la estructura básica sigue este esquema:  
palabra de entrada —> denominación —> definición —> expansión  
Ejemplo: un inventario, un diccionario, una guía turística.
- 3) el **expositivo**: presenta datos o hechos que se quiere hacer entender a los demás, y está relacionado con el análisis y la síntesis de los conceptos.  
El trabajo explica cómo estructurarlos: el hecho de comenzar una breve introducción que sitúe el problema, desarrollar el tema y acabar con una conclusión.  
Ejemplo: preguntas de los exámenes, los "trabajos escritos" sobre un tema dado, los informes y "dossiers".

- 4) el **argumentativo**: añade a los anteriores la toma de posición por parte de quien escribe con ánimo de convencer a quien leerá el texto.
- 5) el **prescriptivo-instructivo**: está muy relacionado con la función conativa por el hecho de incitar a la acción. Son los textos que se plantean la descripción ordenada de una serie de acciones con la intención de facilitar la realización por parte del lector.  
El trabajo observa cómo los hechos son presentados cronológicamente y no permiten ordenaciones libres, como las del modelo descriptivo, por el hecho de que el eje central que los estructura posibilita la realización de las acciones que se describen.  
Ejemplo: la receta, las instrucciones para el montaje de un determinado aparato.
- 6) el **conversacional**: el diálogo, tanto oral como escrito, tiene unas propiedades y técnicas muy específicas por el hecho de que, mediante el cruce de diversas líneas discursivas, se realiza un texto.  
Ejemplo: los cuestionarios previos a las visitas o entrevistas, la construcción de los cómics, cuentos o novelas con diálogo y las "representaciones".
- 7) el **retórico**: engloba el poema, la prosa poética, la canción, los refranes y, probablemente se podría pensar en determinados "slogans" publicitarios, "graffiti" o títulos, con la función dominante "poética".

Escuchar, hablar, leer y escribir, desde este enfoque, aparecen como parte importante en los procesos de resolución de problemas, como elementos imprescindibles en la redefinición del conocimiento. Los textos, siguiendo a Giroux (1992c:144), deberán, pues, ser entendidos en términos de los principios que los estructuran, identificando intereses ideológicos concretos puesto que "el lenguaje siempre se construye con respecto a la especificidad del público al que va dirigido, y debería juzgarse no sólo en términos pragmáticos sino también con respecto a la viabilidad teórica y política del proyecto que articula. La cuestión que debe abordarse no es la complejidad del lenguaje, sino la viabilidad de la estructura teórica que el lenguaje constituye y fomenta" (1992c:68).

## RELACIÓN DE CITAS

- (1) SALÓ, N. (1990) **La parla a la classe**. Barcelona: Ccaac, 30.
  - (2) Ibid, 74.
  - (3) Cfr.:  
Ibid, 136.  
Ibid, 133.
  - (4) Ibid, 155.
  - (5) Ibid, 161.
  - (6) SOLÉ, I. (1987): *L'ensenyament de la comprensió lectora*, Barcelona: Ccaac.
- Nota:** La traducción de las citas es de C. Aguilar.

## GUÍA DE RECURSOS BIBLIOGRÁFICOS

### REFLEXIÓN TEÓRICA

- A.A.V.V. (1992) *Lengua y Literatura*. **Cuadernos de Pedagogía**, 209, 69-71.
- A.A.V.V.L. (1993) *Leer y escribir*. **Cuadernos de Pedagogía**, 216, 7-104.
- APPEL, M.W. (1986) **Ideología y currículo**, Madrid, Akal.
- AUSUBEL, D.P. (1976) **Psicología Educativa**, Buenos Aires, Trillas.
- BERNSTEIN, B. (1989) **Clases, códigos y control I. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje**, Madrid, Akal.
- BERNSTEIN, B. (1990) *Poder, Control y Principios de Comunicación en Poder, Educación y Conciencia. Sociología de la Transmisión Cultural*, Barcelona, El Roure, 29-66.
- BREEN, M.P. (1990) *Paradigmas actuales en el diseño de programas de lenguas*. **CL&E**, 7-8, 7-32.
- CAMPS, A. (1993) *Didáctica de la lengua: la emergencia de un campo científico específico. Infancia y Aprendizaje*, 62-63, 209-217.
- CANDLIN, C.N. (1990) *Hacia la enseñanza de lenguas basadas en tareas*. **CL&E**, 7-8, 33-53.
- CASSANY, D. - LUNA, M. - SANZ, G. (1993) **Ensenyar Llengua**. Barcelona: Graó.
- CASTELL y otros (1994). **Nuevas perspectivas críticas en educación**. Barcelona: Paidós educador.
- CUENCA, M.J. (1992) **Teories gramaticals i ensenyament de llengües**. València: Tàndem.
- (ed.) (1994) **Lingüística i ensenyament de llengües**, València: Universitat de València.
- ELLIOTT, J. (1990) **La investigación-acción en educación**, Madrid, Morata.
- (1994). **El cambio educativo desde la investigación-acción**, Madrid: Morata.
- ENTWISTLE, N. (1988) **La comprensión del aprendizaje en el aula**. Barcelona, Paidós / MEC.
- Federació de Moviments de Renovació Pedagògica País Valencià. (1992) **Cent Mesures Per Millorar l'Escola Pública**. València, M.R.P.P.V.
- GILLY, M. - BLAYE, A. - ROUX, J.P. (1988) *Elaboración de construcciones cognitivas en situaciones sociocognitivas de resolución de problemas* en MUGNY, G. - PÉREZ, J. **Psicología social del desarrollo cognitivo**. Barcelona, Anthropos, 141.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1986) *Formación de los Profesores e Innovación Curricular*. **Cuadernos de Pedagogía**, 139, 84-89.
- GIROUX, H. (1990) **Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje**. Barcelona, Paidós/MEC.
- (1992 a) *La pedagogía fronterera en l'edat postmoderna* en A.A.V.V. **Crítica de la Pedagogía i Pedagogía Crítica. Textos per al debat**, València, Galàxia, 9.
- (1992 b) *Educación y Ciudadanía para una Democracia Crítica. Más allá de la ética de lo trivial*. **Aula de Innovación Educativa**, 1, 77-80.



- GIROUX, H. - FLECHA, R. (1992c) **Igualdad educativa y diferencia cultural**. Barcelona, El Roure.
- GIROUX, H. - MCLAREN, P. (1990) *La educación del profesorado como espacio contrapúblico: Apuntes para una redefinición* en POPKFWITZ, T.S. **Formación de Profesorado. Tradición. Teoría. Práctica**. València, Universitat de València, 244-271.
- GONZÁLEZ NIETO, J. (1990) *Lengua y Literatura en la Educación Secundaria (Una fundamentación disciplinar)*. **Signos**, 1, 4-13.
- KEMMIS, S. (1988) **El currículum más allá de la teoría de la reproducción**. Madrid, Morata.
- KEMMIS, S. - McTAGGART, R. (1988) **Cómo planificar la investigación-acción**. Barcelona, Laertes.
- LEÓN, J.A. - GARCÍA MADRUGA, J.A. (1989) *Comprensión de textos e instrucción*. **Cuadernos de Pedagogía**, 169, 54-59.
- LOMAS, C. - OSORO, A. (1992) *Modelos teóricos y enfoques didácticos en el currículum de Lengua*. **Cuadernos de Pedagogía**, 203, 64-67.
- LOMAS, C. - OSORO, A. - TUSÓN, A. *Ciencias del Lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. **Signos**, 7, 26-53.
- MIRET, I. (1993) *La enseñanza de la lengua en la educación primaria. Notas para la reflexión*. **Signos**, 8-9, 54-61.
- NISBET, J. - SHUCKSMITH, J. (1987) **Estrategias de aprendizaje**. Madrid, Santillana, 21-24.
- NOGUEROL, A. - RAMÍREZ, R.M. (1994) *La lengua como medio de comunicación*. **Cuadernos de Pedagogía**, 225, 70-73.
- NUSSBAUM, L. (1993) *Aprender a Aprender Lenguas en la Educación Primaria*. **Signos**, 8-9, 62-71.
- OSORO, A. (1991) *Apuntes para un método en la enseñanza de la lengua y la literatura en Educación Secundaria*. **Signos**, 2, 20-36.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1993) *La formación del docente como intelectual comprometido. La tarea de provocar la reconstrucción del conocimiento*. **Signos**, 8-9, 42-53.
- POSTMAN, N. - WEINGARTNER, C. (1975) **La enseñanza como actividad crítica**, Barcelona, Fontanella.
- RÍO, P. del. (1993) *La respuesta a la cultura de los múltiples lenguajes*. **Cuadernos de Pedagogía**, 216, 32-34.
- SÁNCHEZ MIGUEL, E. (1989) **Procedimientos para instruir en la comprensión de textos**. Centro de Publicaciones del MEC/CIDE.
- (1993) *Comprensión de textos y aprendizaje escolar. Adquisición de estrategias y desarrollo curricular*. **Signos**, 10, 14-29.
- SCHÖN, D.A. (1992) **La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones**, Barcelona, Paidós.
- STENHOUSE, L. (1987a) **La investigación como base de la enseñanza**. Madrid, Morata.
- (1987b) **Investigación y desarrollo del currículum**. Madrid, Morata.
- STUBBS, M. (1982) **El llenguatge i l'escola. Cap a una anàlisi sociolingüística del llenguatge en educació**. Barcelona, Rosa Sensat/Edicions 62, 135.
- TUSÓN, J. (1994) *Prejuicios lingüísticos y Enseñanza*. **Signos**, 11, 22-27.
- VILA, I. (1993) *Psicología y enseñanza de la lengua. Infancia y Aprendizaje*, 62-63, 219-229.
- VILA, I. (1994) *Psicología y enseñanza de la lengua*. **Cuadernos de Pedagogía**, 225, 68-69.
- VILÀ, N. (1994). *El procés de conceptualització i les dificultats lèxiques*. **Escola Catalana**, 308, 45-48.
- YUSTE, Ana y otros. (1994) **Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar**. Barcelona: Graó.

## EXPRESIÓN ORAL

- A.A.V.V. (1994) *La didáctica de la lengua oral*, **CL&E**, 23, 5-115.
- ABASCAL, M.D. - BENEITO, J.M.- VALERO, F. (1993) **Hablar y escuchar. Una propuesta para la expresión oral en la Enseñanza Secundaria**, Barcelona: Octaedro.
- ADAM, J.M. (1986) *Quels types de texte? Le Français dans le Monde*, 192, 39-43.
- ALEMÁN, S. - RUIZ, I. (1991) *Aproximación psicosociológica a la complejidad del lenguaje oral*. **El Guiniguada**, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, 2, 209-223.
- ALLEN, E. - WRIGHT, J.P. - LAMINACK, L.L. (1989) *La experiencia lingüística como medio para activar (ALERT) las técnicas de pensamiento crítico del alumno*. **CL&E**, 2, 31-39.
- ALVERMANN, D.E. - DILLON, D.R. - O'BRIEN, D.G. (1990) **Discutir para comprender. El uso de la discusión en el aula**, Madrid: Visor.
- BRUNER, J. (1985) **La parla dels infants. Com s'aprèn a fer servir el llenguatge**, Vic: Eumo.
- CALSAMIGLIA, H. (1991) *El estudio del discurso oral*. **Signos**, 2, 38-48.
- CASSANY, D. (1988) **Descriure. Escriure. Com s'aprèn a escriure**, Barcelona: Empúries, 29-44.
- CAZDEN, C.C. (1991) **El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje**, Barcelona: Paidós/MEC.
- COLL, C. y otros. (1992) *Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa*. **Infancia y Aprendizaje**, 59-60, 189-232.
- COMET - MOIX - PUJOL, (1991) *La lectura dels textos expositius a 2n. d'EGB*. **Guix**, 159, 9-14.
- COROMINA, E. (1989) *L'exposició com a iniciació als textos orals*. **Guix**, 135, 19-23.
- GARCÍA - CAEIRO, I. - VILÀ, M. - BADÍA, D. - LLOBET, M. (1986) **Expresión oral**, Madrid: Alhambra.
- JANER MANILA, G. (1990) **Fonts orals i educació**, Barcelona: Pirene.
- LITTELEWOOD, W. (1994) **La enseñanza de la comunicación oral. Un marco metodológico**, Barcelona: Paidós.
- MARTÍNEZ, A. - RODRÍGUEZ, C. (1989) *Sobre la didáctica del texto expositivo. Algunas propuestas para la clase de lengua*. **CL&E**, 3-4, 77-87.
- NOGUEROL, A. (1991) *Els textos explicatius i argumentatius a la classe*. **Perspectiva Escolar**, 153, 7-13.
- PIAGET, J. (1982) **Las formas elementales de la dialéctica**, Barcelona: Gedisa.
- PUIG, J.M. (1993) *Toma de conciencia de las habilidades para el diálogo*. **Didácticas CL&E**, 1, 5-96.
- PUJOL, M. (1992) *Algunas reflexiones sobre la didáctica de la lengua oral*. **CL&E**, 16, 119-126.
- REYZABAL, M.V. (1993) **La comunicación oral y su didáctica**, Madrid: La Muralla.
- RÍO, M.J. del. (1993) **Psicopedagogía de la lengua oral: un enfoque com unicativo**, Barcelona: ICE/Horsori.
- SALÓ, N. (1990) **La parla a la classe**, Barcelona: Ceac.
- TOUGH, J. (1987) **El lenguaje oral en la escuela. Una guía de observación y actuación para el maestro**, Madrid: Visor-MEC.
- TOUGH, J. (1990) **Lenguaje, conversación y educación. El uso curricular del habla en la escuela desde los 7 años**, Madrid: Visor.
- TUSÓN, A. (1991) *Iguales ante la lengua, desiguales en el uso. Bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo*. **Signos**, 2, 53-54.
- TUSÓN, Amparo. (1991) *Las marcas de la oralidad en la escritura*. **Signos**, 3, 14-19.
- VIDAL-ABARCA, E. (1990). *Un programa para la enseñanza de la comprensión de ideas principales de textos expositivos*. **Infancia y Aprendizaje**, 49, 53-71.
- YOUNG, R. (1993) **Teoría crítica de la educación y discurso en el aula**, Barcelona: Paidós/MEC.
- ZUCCHERINI, R. (1992) **Cómo educar la comunicación oral**, Barcelona: Ceac.

## LECTOESCRITURA

- A.A.V.V. (1993) **Morfofantasia**. Barcelona: PPU.
- A.A.V.V. (1993) *La evaluación informal de la lectura*. **CL&E**, 19-20, 5-96.
- A.A.V.V. (1994) *Com treballar l'ortografia*. **Guix**, 195, 4-42.
- ALCOVERRO, C. (1993) **Llegir per escriure, escriure per llegir**. Barcelona: Barcanova.
- (1993) **Els tallers d'escriptura. Una alternativa a l'ensenyament de la literatura**. Barcelona: Barcanova.
- ALVERMANN, D.E. - DILLON, D.R. - O'BRIEN, D.G. (1990) **Discutir para comprender. El uso de la discusión en el aula**. Madrid: Visor.
- ATWOOD, B.S. (1983) **Como desarrollar la lectura crítica**. Barcelona: Ceac.
- BADÍA, D. - VILÀ, M. (1984) **Jocs d'expressió oral i escrita**. Barcelona: Eumo.
- BADÍA, D. - VILÀ, M. - VILÀ, N. (1985) **Contes per fer i refer. Recursos per a la creativitat**. Barcelona: Graó.
- (1988) **Joc de ploma. Propostes per a l'expressió escrita**. Barcelona: Graó.
- CAIRNEY, H. (1992) **Enseñanza de la comprensión lectora**. Madrid: Morata.
- CAMPS, A. (1989) **Escriure és una tasca difícil i complexa**. **Guix**, 140, 9-13.
- (1990) *Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza*. **Infancia y Aprendizaje**, 49, 4-19.
- (1991) *Escriure és una tasca difícil i complexa*. **Guix**, 140, 9-13.
- (1993) *La enseñanza de la composición escrita*. **Cuadernos de Pedagogía**, 216, 19-21.
- CAMPS, A. - CALSAMIGLIA, H. - LUNA, X. - MILIAN, M. - CAMPILLO, M. - USANDIZAGA, H. - GUASCH, O. (1991) **Text i ensenyament. Una aproximació interdisciplinària**. Barcelona: Barcanova.
- CARRILLO, E. - GONZÁLEZ, J. - MOTOS, T. - TEJEDO, F. (1987) **Dinamizar textos**. Madrid: Alhambra.
- CASSANY, D. (1987) **Descriure Escriure. Com s'aprèn a escriure**. Barcelona: Empúries.
- (1989) **Correcció del treball escrit**. Barcelona: Eumo.
- (1991) *Els mots i el text*. **Guix**, 170, 49-53.
- CASSANY - FAULÍ - McDOWELL - ROCA. (1987) **Cop d'ull. Textos i exercicis per a la comprensió lectora i l'expressió escrita**. Barcelona: Edicions 62.
- CASSANY, D. - LUNA, M. - SANZ, G. (1991) **44 Exercicis per a un curs d'expressió escrita**. Barcelona: Graó.
- CHAMEAUX, E. (1992) **Cómo fomentar los hábitos de lectura**. Barcelona: Ceac.
- COLOMER, T. (1993) *La enseñanza de la lectura*. **Cuadernos de Pedagogía**, 216, 15-18.
- COLOMER, T. - CAMPS, A. (1991) **Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre**. Barcelona: Rosa Sensat / Edicions 62.
- COLOMER, T. i altres. (1992) **Ajudar a llegir. La formació lectora a primària i secundària**. Barcelona: Barcanova.
- COOPER, D. (1990) **Cómo mejorar la comprensión lectora**. Madrid, Visor/MEC.
- COROMINA, E. (1990a) **Tècniques d'escriptura**. Barcelona: Teide.
- (1990b) *Reflexions sobre l'expressió escrita avui*. **Guix**, 147, 4-8.
- (1991) *La narració*. **Guix**, dos, 4, suplement **Guix** 160, 2-18.
- DELMIRO, B. (1994) *Los talleres literarios como alternativa didáctica*. **Signos**, 11, 30-45.
- DOLZ, J. (1993) *La argumentación*. **Cuadernos de Pedagogía**, 216, 68-70.
- FOUCAMBERT, J. (1989) **Cómo ser lector**. Barcelona: Laia.
- GARCÍA DOMÍNGUEZ, E. (1993) *La construcción de la trama: modelos para armar*. **Signos**, 10, 30-37.
- FRANCO, A. (1988). **Escribir: un juego literario**. Madrid: Alhambra.
- GONZÁLEZ, J. - MOTOS, T. - TEJEDO, F. (1987) **Expresión escrita o estrategias para la escritura**. Barcelona: Alhambra.

- GRAFEIN. (1981) **Teoría y práctica de un taller de escritura**. Madrid: Altalena.
- GRAVES, D.H. (1991) **Didáctica de la escritura**, Madrid: Morata.
- GUERRERO, P. - LÓPEZ, A. (1993) **El Taller de Lengua y Literatura (Cien propuestas experimentales)**, Madrid: Bruño.
- HEIMLICH, J. - PITTELMAN, S. (1990) **Los mapas semánticos, estrategias de aplicación en el aula**, Madrid: Visor -MEC.
- JOHNSTON, P. (1989) **La evaluación de la comprensión lectora. Un enfoque cognitivo**. Madrid: Visor.
- KOHAN, D.S. - LUCAS, R.A. (1991) **Taller de escritura**. Diedisa.
- (1992) **Consignas para un joven escritor**. Barcelona: Mirador.
- MARTÍNEZ, A. - RODRÍGUEZ, C. (1989) *Sobre la didáctica del texto expositivo. Algunas propuestas para la clase de lengua*. **CL&E**, 3-4, 77-87.
- MERLINO, M. (1981) **Cómo jugar y divertirse con PALABRAS**. Madrid: Altalena.
- NOGUEROL, A. (1988) *Models i funcions del text escrit*. **Perspectiva Escolar**, 129, 14-19.
- (1991) *Els textos explicatius i argumentatius a la classe*. **Perspectiva Escolar**, 129, 14-19.
- NOGUEROL - RAMÍREZ. (1990) *LLegir i explicar històries*. **Guix dos**, 1.
- NOGUEROL, A. - PRAT, A. - VILÀ, N. (1991) *Tipologies i models textuals en la escola. Actas I Simposio Internacional de Didactica da Língua e a Literatura 1989*. Universidad de Santiago de Compostela, 263-270.
- NOVAK, J.D. - GOWIN, D.B. (1988) **Aprendiendo a aprender**, Barcelona: Martínez Roca.
- PENNAC, J. (1993) **Como una novela**, Barcelona: Anagrama.
- PITZORNO, B. (1988) **Snoopy, el manual del joven escritor creativo**. Madrid: Montena.
- PLEYAN, C. (1991) *La comprensió lectora dels llibres de text*. **Guix**, 159, 21-25.
- QUENEAU, R. (1989) **Exercicis d'estil**, Barcelona: Edicions dels Quaderns Crema.
- RIBAS, T. (1993) *La evaluación de la composición escrita*. **Cuadernos de Pedagogía**, 216, 28-30.
- RODARI, G. (1987 a) **Gramática de la fantasía**. Barcelona: Aliorna.
- (1987b) **Exercicis de fantasia**. Barcelona: Aliorna.
- SAMOILOVICH. (1979) **Como jugar y divertirse con escritores famosos**. Madrid: Altalena.
- SERRA, Màrius. (1991) **Manual d'enigmística**. Barcelona: Columna.
- SMITH, C.B. - DAHL, K.L. (1989) **La enseñanza de la lectoescritura: Un enfoque interactivo**. Madrid: Visor - MEC.
- SOLÉ, I. (1987) **L'Ensenyament de la comprensió lectora**. Barcelona: Ceac.
- (1992) **Estrategias de lectura**. Barcelona: Graó.
- (1993) *Lectura y estrategias de aprendizaje*. **Cuadernos de Pedagogía**, 216, 25-27.
- SUNYOL, V. (1992) **Màquines per a escriure. Recursos per a l'animació de la creativitat escrita**. Vic: Eumo.
- VILÀ, N. (1989) *La lengua escrita en el Ciclo Medio I*. **CL&E**, 3-4, 129-141.
- (1990) *La lengua escrita en el Ciclo Medio II*. **CL&E**, 5, 81-103.
- (1990) **La Diversitat de la Llengua Escrita: Usos i Funcions**. Barcelona: Rosa Sensat.
- (1991) *La expresión escrita en la escuela: cómo y por qué de la lengua escrita. Actas I Congreso de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura 1990*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 289-293.
- VILÀ, N. - VILÀ, M. (1990a) *Aprender a escriure (1)*. **Guix**, 147, 13-20.
- (1990b) *Aprender a escriure (2)*. **Guix**, 149, 33-37.
- WELLS, G. (1988) **Aprender a leer y escribir**. Vic: Eumo.
- ZARAGOZA (1987) **La gramática (h)echa poesía**. Madrid: Popular.