

Coherencia y homogeneidad en los textos de los niños Lenca de Honduras

Aura González Serrano

1. Resumen

La presente ponencia resume parte de la investigación sobre el desarrollo del texto escrito en niños lenca en la escuela primaria de Honduras¹. La investigación empírica tiene lugar en la comunidad lenca de San Lorenzo del departamento de Intibucá, y dentro del contexto del proyecto "Fomento de la Educación Básica en Lempira e Intibucá" (FEBLI)², de la Secretaría de Educación (SE) con asesoría técnica y financiera de la GTZ.

Para abordar dicho objeto de estudio se indagó, a través de técnicas etnográficas, sobre el uso de la escritura en la comunidad, condición básica para que la literacidad desarrollada en la escuela sea sostenible; y posteriormente se analizó, a partir de un estudio longitudinal basado en estudios de caso, el desarrollo del texto escrito en niños de la escuela España. Los resultados se compararon con los de una escuela urbana promedio de Tegucigalpa, con el fin de analizar en qué medida el desarrollo textual de los niños lenca se atribuye a su contexto sociocultural y educativo, y de establecer la validez de dichos resultados.

2. Antecedentes del problema

Hoy día la mayoría de ministerios de educación en Latinoamérica enfrentan grandes problemas con los rendimientos de escritura en la escuela primaria, especialmente en las zonas urbano- marginales, rurales e indígenas.

Algunas investigaciones han encontrado que incluso en tales zonas la escuela produce analfabetismo funcional (Dehn et al., 1996). Existe controversias entre los responsables de la educación sobre dónde ubicar las causas de tal problemática. Algunos plantean que está en la ineficiente formación y capacitación de los docentes y como consecuencia de ello, en las ineficientes metodologías de enseñanza de la escritura. En consonancia con ello, durante décadas la investigación se dedicó al análisis de las metodologías con el propósito de ubicar las más adecuadas o proponer algunas alternativas a

¹ Tesis doctoral de la autora presentada en la Universidad de Hamburgo, pendiente sustentación.

² La autora de este estudio se desempeñó como asesora técnica de la gtz para este proyecto entre 06.1994 a 12.2000.

las ya existentes. Sin embargo en las últimas décadas la investigación ha centrado su interés en el desarrollo de la escritura en el niño, ejemplo de ello son los estudios de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (2003), específicamente en el desarrollo del texto escrito (Feilke/Augst, 1989; Feilke, 1996; Augst et al., 2007), pues el conocimiento de dicho proceso se considera esencial para superar tal problemática. Por esta razón y debido a que esta situación es particularmente crítica en los pueblos indígenas, esta investigación se centra en el desarrollo del texto escrito en los niños lencas de Honduras.

Formación de los maestros. A partir de 1960 los maestros de primaria se forman en las Escuelas Normales³, modalidad del ciclo diversificado de la Educación Media del Sistema Educativo Hondureño, y bajo la responsabilidad de la Secretaría de Educación⁴. Lo anterior plantea un problema estructural de la formación de los maestros de primaria, incluso al interior del país, ya que la formación de los de preescolar y media tiene lugar a nivel universitario. También en la región están en desventaja, pues Honduras es uno de los pocos países de América Latina donde la formación de los maestros se ubica en este nivel. (SE, 1997: 319)

Los materiales de enseñanza y el desarrollo de la clase de Español se centran –durante el tiempo en que se desarrolla la presente investigación– especialmente en la transmisión de la técnica cultural de la escritura y de la norma escrita, lo que difícilmente lleva a los alumnos a que infieran para qué se aprende la escritura en la escuela. Pareciera que la codificación y decodificación de palabras y el aprendizaje de la gramática y la ortografía fuesen en sí mismos un fin y no un medio para desarrollar y servirse mejor de la lengua escrita. Son escasos y pobres los eventos letrados que se promueven desde la escuela.

Lo anterior se refleja en un estudio realizado en 1992 sobre la reprobación en la escuela primaria hondureña, cuya principal causa es la reprobación en las asignaturas de Español (26%) y Matemáticas (23%), frente a un 8% en Ciencias Naturales y Sociales. Dicha reprobación es más alta en 1. Gr. (26%) que en 2. Gr. (17%) y en 3. Gr. (14%). (Chávez et al., 2004:71) También las pruebas de Español de la Unidad Externa de Medición de la Calidad de la Educación (UMCE) corrobora lo anterior: De 40% de las respuestas obtenidas en 1997 baja a 38% en 2002 y a 39% en 2004. (UMCE, 2005a: 26). La

³ La Secretaría de Educación inició en 1995 el proceso de transformación de la formación docente, del nivel medio a nivel universitario, y la reconversión de las Escuelas Normales en centros de formación de los maestros a nivel universitario. (SE, 1997) Sin embargo, “desde el 2006 (...) la Secretaría de Educación, por presiones del magisterio, reactivó la educación magisterial y abandonó la idea de formar maestros para la educación básica a nivel universitario” (Salgado –director del Instituto de Investigación y Evaluación Educativas (INIEED- UPNFM), en entrevista escrita el 10.02.2010).

⁴ A partir de 1997, con la desconcentración de la educación, quedan bajo la responsabilidad de las Direcciones Departamentales.

situación es especialmente crítica en las escuelas rurales y dentro de éstas en las ubicadas en zonas indígenas. Por ej., mientras los alumnos de las escuelas de población no indígena de Intibucá (2004) obtuvieron en 3. y 6. Gr. respectivamente 38.5% y 43.6%, los de contexto indígenas -esto es del contexto lenca de Intibucá- obtuvieron en estos grados respectivamente un 34.1% y 40%. (UMCE, 2005b:46). Dichos resultados muestran que el desarrollo de las competencias de la escritura sigue siendo un problema estructural en la escuela primaria de Honduras.

3. Las preguntas de investigación

Pregunta 1: *¿En qué medida las comunidades lencas han desarrollado una literacidad elemental que les permite participar en una tradición escrita?, condición básica para que la literacidad desarrollada en la escuela sea sostenible.*

Pregunta 2: *¿Cómo se desarrolla el texto escrito en el niño de una cultura que ha desarrollado una literacidad elemental?*

4. Conceptualización

4.1 La *Literacidad* es un conjunto de prácticas discursivas, de formas de usar la lengua y otorgarle sentido tanto en el habla como en la escritura. En una sociedad tienen lugar «multiplicidad de literacidades» (Barton/Hamilton, 2004:131) según los intereses y necesidades de los grupos y comunidades. Tales intereses y necesidades dependen de las instituciones a las que pertenecen y/o con las que deben interactuar los individuos y grupos, y de las «prácticas letradas» (Ibíd.:112) que demandan estas instituciones. Ejemplo de ellas son la literacidad académica, literacidad laboral, literacidad jurídica, etc. Es decir, dentro de una cultura dada hay diferentes literacidades asociadas con distintos «dominios» de la vida (Ibíd.), como el hogar, la escuela, el trabajo, la iglesia, la vida comunitaria, etc.

Las «prácticas letradas» y «eventos letrados» constituyen los conceptos centrales de la literacidad. (Ibíd.:112, 113) Las «prácticas letradas» son formas culturales generalizadas de uso de la escritura e implican una serie de valores, actitudes y relaciones sociales. Incluyen una cierta conciencia, significado y discurso sobre la literacidad, por ej. forma en que la gente habla de ella y le confiere sentido. (Ibíd.:112) Los «eventos letrados» (Ibíd.:113) se definen como ocasiones comunicativas en la que una o más personas producen un texto escrito, lo utilizan, lo

tratan de entender o discuten sobre él. La lengua escrita es por tanto un elemento constitutivo de la situación comunicativa. (Gleich, 2000:155). Ej.: la escritura de un protocolo de asamblea, etc. La literacidad es pues "un conjunto de prácticas sociales que pueden ser inferidas a partir de eventos mediados por textos escritos" (Barton/Hamilton, 2004: 114).

La existencia de literacidad presupone una conciencia escrita. Ésta se desarrolla en la interacción con las prácticas y eventos letrados que surgen en los distintos dominios y contextos de un grupo social. Su significado está en diferenciar las opciones verbales y elegir aquéllas que sirven para un determinado propósito. La conciencia escrita se muestra entonces no solo en poder leer y escribir y en usar y combinar formas verbales y estilos cognitivos sino también en saber cuándo y qué formas y estilos usar, y en decidir entre éstos. (Brockmeier, 1997: 2002-203)

4.2 Desarrollo del texto escrito en el niño. Cuando el niño inicia su desarrollo textual ya dispone de su competencia comunicativa. El desarrollo de la competencia escrita parte "de una competencia verbal y comunicativa desarrollada ya mucho antes del inicio de la apropiación de la escritura" (Feilke, 1996: 1180). El desarrollo del texto es un proceso de diferenciación, en el cual el niño se enfrenta a determinados problemas, para cuya solución debe desarrollar determinadas competencias que le permitan producir textos cada vez más complejos. (Feilke/Augst, 1989)

Según Feilke/Augst los textos de los niños exhiben hasta cerca de los 12 años un »desarrollo lineal-temporal«. Son una serie de oraciones organizadas en forma aditiva-lineal sobre sus propias vivencias. De ahí que el texto que más fácilmente produce es el narrativo, esto es el cuento. En otras palabras, estos textos están escritos desde su propia perspectiva, desde el quién de la comunicación, y desde su contexto situativo. Lo anterior les impide estructurar textos bajo el principio del *qué* y el *a quién* de la comunicación, y por tanto cumplir con las normas de la comunicación escrita de la representación objetiva del *qué* y de la adecuación al lector. Estos problemas plantean al niño la necesidad de desarrollar una reestructuración simbólica de su forma de expresión como emisor. Es decir, debe desarrollar la *competencia de desintomatización* y sustituir el contexto situativo o *simpráctico* por un contexto simbólico. (Ibíd.: 310-311)

4.2.1 Diferenciación del desarrollo del texto escrito hasta cerca de los 12 años

4.2.1.1 Una primera diferenciación en el desarrollo del texto la constituye la presencia de elementos *simprácticos* y *deícticos* en los primeros textos escritos, los cuales son una característica típica del lenguaje oral. Dicha característica se mantendrá hasta que estos textos alcancen una decotextualización o un contexto simbólico.

Se hace uso *simpráctico* del signo lingüístico en una acción comunicativa, cuando éste es relevante solamente en ese contexto situativo (Bühler, 1979:173ss), pero fuera de éste su significado cambia, se vuelve ambigüo o se pierde. Ej.: la expresión *un capuchino* cambia su significado según el contexto en que se usa: una cafetería o un monasterio. En una acción comunicativa oral el contexto situativo es esencial para la comprensión del signo lingüístico. La lengua escrita no cuenta con el contexto situativo. Por ello éste debe ser sustituido por un contexto simbólico en el cual el signo lingüístico pierda su carácter *simpráctico* y gane autorreferencialidad.

4.2.1.2 *Carácter predicativo en los primeros textos del niño*. El desarrollo textual exige al niño desarrollar las competencias de desintomatización, esto es centrarse más en *el qué* y *el a quién* de la comunicación, y no tanto en sus sentimientos o puntos de vista, y de *decontextualización*, es decir debe tomar distancia del contexto situativo, para que pueda construir textos con la abstracción requerida y teniendo en cuenta la perspectiva del lector.

La abstracción de la situación presupone poner distancia del contexto situativo para poder desarrollar una representación simbólica. (Ibíd.) La lengua escrita "[...] debe describir exactamente la situación, para que se vuelva comprensible [...]. Lo cual exige [...] una semántica pensada y una estructuración de la red de significado" (Vygotsky, 1995: 177). Lo anterior significa "que los textos escritos sean de algún modo »autónomos« en relación con la mayor parte del habla" (Olson, 1998:340).

Pero el camino de la decotextualización a la contextualización es complejo. Aquí juega un papel importante la relación entre pensamiento y lenguaje, la cual puede entenderse a través de los conceptos de »habla interna«, »habla externa« y »habla escrita« y las relaciones entre una y otra (Vygotsky, 1995: 202ss).

La forma básica de la sintaxis del habla interna es la tendencia a la predicación. El habla externa comparte esta característica. (Ibíd.: 215ss) En el habla interna y el habla externa se sobreentiende de qué se habla. En el habla interna el sujeto ¿de quien se habla en el diálogo interno? es ya conocido por quien piensa (íbid.:221). También en el habla externa, los hablantes saben sobre qué están hablando, comparten el sujeto del que están hablando (Ibíd.: 219). La regla del habla interna es omitir el sujeto. En ésta una única palabra está "saturada de sentido" (Ibíd.:223). La ley del habla escrita, en cambio, es explicitar tanto los sujetos como los predicados. (Ibíd.: 221) Sin embargo, ésta presupone el habla interna y su función es explicitarla. (Ibíd.: 176ss). Pero antes de que el niño inicie a experimentar con la "autorreferencialidad del signo lingüístico" (Dehn, 1999:76) sus primeros textos escritos se caracterizan por el carácter predicativo propio del habla interna y del habla externa durante un largo tiempo que incluso puede ir más allá de la educación primaria.

Con base en Van Dijk (1998) se plantean dos diferenciaciones del carácter *predicativo*, que exhiben los primeros textos del niño. Una. El carácter predicativo del texto se manifiesta cuando *no* se establece la *relación entre información vieja y nueva*, esto es, a) cuando se introduce un nuevo individuo y no se relaciona con por lo menos uno de los ya existentes en el texto; b) cuando no se establece la relación entre nuevas propiedades/relaciones y las ya asignadas a alguno de los individuos del discurso; y c) cuando se presenta un cambio de mundo-lugar-tiempo que no es accesible desde aquel donde el discurso tiene lugar.

Dos. El carácter predicativo se expresa en la *no explicitación de la información* requerida para la comprensión del tópico del discurso, del contexto o de los propósitos de la comunicación. Es decir, cuando determinada información relevante para la comprensión del texto no puede ser inferida por el lector a partir de la información presentada en el mismo, ni de su conjunto de marcos o *frames* relacionados con el tema mencionado en el texto. En este caso se produce un discurso o texto »infracompleto«, y por tanto es incoherente.

4.2.1.3 *Introducción y mantenimiento de la referencia*. Introducir en forma adecuada la referencia del texto, esto es el qué/quién de que trata el mismo, es una condición fundamental para construir »relaciones indexicales intralingüísticas« entre la primera y segunda mención del objeto de referencia, y por tanto la autorreferencialidad del texto escrito.

Recién entre los siete y los diez años el niño está en situación de "introducir referentes, creando de modo adecuado su existencia e identidad" (Wertsch, 1995:160). A su vez recién hacia los ocho años el niño empieza a utilizar las relaciones indexicales intralingüísticas para producir o comprender una expresión que menciona un objeto de referencia por segunda vez. (Ibíd.:160-161). Estos hallazgos a nivel del lenguaje oral del niño son una base para el análisis de este proceso en sus primeros textos escritos.

5. Metodología

Para abordar la primera pregunta de investigación se utilizó específicamente las técnicas etnográficas de *observación participante* de eventos letrados y *entrevistas semiestructuradas* con miembros representativos de la comunidad. También se recogió una muestra de textos escritos y leídos en la comunidad, evidencias centrales de la existencia de una literacidad en la misma.

Para dar cuenta del desarrollo del texto escrito en niños leucos de la escuela primaria de Honduras, segunda pregunta de investigación, se realizó un estudio longitudinal a partir de cuatro estudios de caso o un «diseño de múltiples casos» (Hernández Sampieri et al. 2006). Cada estudio de caso abarca aprox. dos grados consecutivos de escolaridad. Una vez analizados los estudios de caso y vistos en forma consecutiva, se reconstruye el desarrollo textual en la escuela primaria. Estos resultados se compararon con los de una escuela urbana promedio de Tegucigalpa (Escuela EE UU de América) con el propósito de analizar en qué medida el desarrollo textual de los estudios de caso son atribuibles al contexto sociocultural y educativo de los niños, y de establecer la validez de dichos resultados.

6. Principales hallazgos y conclusiones

Sobre la primera pregunta de investigación se encontró que los adultos de la comunidad de San Lorenzo poseen un saber sobre distintos tipos de textos y su función, dado que han desarrollado la capacidad de diferenciar cuándo y para qué debe escribirse un informe, una agenda, etc. Dicho saber lo han desarrollado en eventos letrados, surgidos en situaciones organizativas, religiosas y de capacitación de la comunidad. Un texto cuyo contenido tiene que ver con la comunidad -ej. una solicitud a una institución-, se produce en contexto comunitario. Primero discuten qué debe contener y a quién debe ser enviada la solicitud y luego se la dictan al secretario. Este evento escrito se repite una y otra vez. Lo anterior corrobora la existencia de una literacidad

elemental en esta comunidad, que específicamente cumple con una función social y pragmática para el logro de propósitos especialmente organizativos de la misma. Esta literacidad elemental no solo le permite participar en una tradición escrita sino que la ha desarrollado en interacción con ésta: Iglesia, movimientos políticos, instituciones, etc.

En relación a la segunda pregunta de investigación se concluye que existe un desarrollo textual en los niños leucos en los siguientes cuatro aspectos.

- 1) El desarrollo de la *estructura narrativa* inicia con la aparición de las subcategorías *introducción* en 2. Gr. (entre los 7 y 8 años), para luego dar paso en 3. Gr. (a los 8 años) a la categoría núcleo de la estructura narrativa, el *suceso* (complicación + resolución), hasta alcanzar, también en 3. Gr. (entre los 8 y 9 años) la estructura narrativa que en sentido técnico constituye la verdadera *historia* (Van Dijk, 1996: 155): trama +(introducción + suceso + fin) + evaluación.
- 2) El proceso de *introducción y mantenimiento de la referencia* se vislumbra en forma más o menos sostenible a partir de 3. Gr. Dicho proceso se manifiesta en la disminución del sujeto tácito y de elementos deícticos y/o expresiones simprácticas, esto es en la disminución de relaciones indexicales extralingüísticas, frecuentes en los textos de 2. Gr. Ej. "El topo! se subió en la espalda de camilo... para que no se lo coma el topo", texto "El topo!", 2. Gr.
- 3) La *relación entre información vieja y nueva*. Mientras la expansión del texto tiene lugar a partir de la asignación de nuevas propiedades y relaciones a los individuos ya existentes, y mientras estos individuos no pasen de dos, dicha expansión avanza sin mayores problemas a partir de 2. Gr. La expansión del texto presenta problemas especialmente cuando se introducen nuevos individuos y se intenta articularlos con los ya existentes. Esta dificultad se observa desde 3. Gr.
- 4) *Explicitación de la información necesaria para comprender un suceso o acción*. En el logro de este proceso deben ser superados los siguientes problemas:
 - a) *Formulaciones »saturadas de sentido«*. Presentes en los textos de 1. y 2. Gr. (Ej. "sapo solo", Texto "La tortuga y los patos", 1. Gr.). Aquí la información está muy ligada al »habla interna«.
 - b) La *no explicitación de la referencia cuando hay cambio de hablante*. Es la dificultad más frecuente que enfrentan los niños, una vez sus textos dejan de ser formulaciones »saturadas de sentido«. Ej. "Y se iba para la montaña y vigiaba a la mujer cuando quedaba sola. y no tenía hijos y no salía para ningún lado." Texto "la bruja...", 6 Gr.
 - c) La *»infracompletitud de la información«*. Ausencia sobre qué originó

una (sub)categoría (introducción, complicación y/o resolución) y se presenta especialmente cuando se trata de textos cuya expansión y complejidad están fuera del alcance del niño.

El análisis de los cuatro estudios de caso evidencia que el desarrollo de las competencias de desintomatización y contextualización, además de implicar un proceso largo, no responde a un proceso lineal sino más bien está caracterizado por avances y retrocesos estrechamente relacionados con la complejidad del tema que se quiere formular y/o comunicar y con las características de la escritura. En general el desarrollo textual identificado en los estudios de caso se asemeja al encontrado en los textos de la escuela Estados Unidos de América.

Identificada la existencia de una literacidad elemental en la comunidad lenca de San Lorenzo, puede decirse que se cuenta con una de las condiciones básicas para que la literacidad desarrollada en la escuela sea sostenible. Esta condición, además de ser una motivación de para qué ir a la escuela, crea el espacio para que el niño empiece a desarrollar una idea sobre lo que es la escritura y su función.

Sin embargo, el que la escuela privilegie –sin mucho éxito– la adquisición de la codificación y la decodificación en los dos primeros grados, y la gramática y la ortografía en los siguientes grados antes que el desarrollo de una escritura auténtica, impiden el aprovechamiento del desarrollado de la escritura de la comunidad. De ahí que si bien los textos de los niños lencas muestran un desarrollo textual, éste sigue exhibiendo características propias de su «habla interna» y su «habla oral». Para que los niños lencas puedan transformar éstas en «habla escrita», esto es asignarle al signo lingüístico mayormente la función de símbolo, se requiere de una formación y capacitación de los docentes y de materiales educativos que estén basados en una didáctica sobre el proceso de enseñanza de una escritura auténtica y en el fomento de prácticas y eventos letrados desde primer grado.

Lo anterior exige que la enseñanza de la escritura supere la separación entre el aprendizaje de la norma escrita y una escritura auténtica (Dehn, 1999), esto es, que en primer plano esté la escritura de textos con una función estética o comunicativa, y posteriormente, y a partir de sus mismos textos los niños reflexionen, con apoyo de su maestro, sobre los aspectos identificados en este estudio que determinan la coherencia y homogeneidad textual. Se resalta la reflexión sobre estos aspectos a partir de los propios textos de los niños, porque así se privilegia *partir de lo que el niño sabe* y llevarlo paulatinamente a la consolidación de sus conocimientos sobre la

escritura que aún están en su »zona de desarrollo próximo« (Vygotsky, 1995).

De este modo, el desarrollo textual avanzará de tal manera que los niños podrán dar pasos seguros hacia la formulación de textos no solo narrativos sino con estructuras más complejas, esto es hacia la formulación de textos expositivos y argumentativos, y por tanto hacia el desarrollo de las competencias que la formulación de cada uno de estos textos requiere.

Bibliografía

Augst, G. et al. (2007) *Text - Sorten - Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Barton, D./Hamilton, M. (2004). *La literacidad entendida como práctica social*. En: Zavala, V. et al. (Ed.) *Escritura y sociedad*. Lima, PUCP/UP/40IEP, pp. 109-139.

Brockmeier, J. (1997). *Literales Bewusstsein. Schriftlichkeit und das Verhältnis von Sprache und Kultur*. München, Wilhelm Fink Verlag.

Bühler, K. (1979). *Teoría del lenguaje*. Madrid: Alianza Universidad.

Chávez, M. et al. (2004). *La reprobación en la escuela primaria de Honduras (1993)*. En: *Investigación educativa en la UPNFM 1990 - 2000*. S. 69 - 76.

Dehn, M. et al. (1996). *Elementare Schriftkultur. Schwierige Lernentwicklung und Unterrichtskonzept*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Dehn, M. (1999). *Texte und Kontexte. Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule*. Berlin, Volk und Wissen Kamp.

Feilke, H. y Augst, G. (1989). *Zur Ontogenese der Schreibkompetenz*. En Antos & Krings (Hrsg.). *Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick*. S. 297-327.

Feilke, H. (1996). *Die Entwicklung der Schreibfähigkeiten*. En: Günther, H/ Ludwig, O. (Eds.). *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch*. S. 1178-1191.

Ferreiro, E./ Teberosky, A. (2003). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: S. XXI.

Gleich, U. von (2000). *Comunicación y literacidad entre bilingües en aymara-castellano*. En: *Revista Lengua 10*. La Paz: Univ. Mayor de San Andrés. pp.135-180.

Hernández Sampieri et al. (2006). *Metodología de la investigación*. 4 ed. México, McGraw Hill.

Olson, D. (1998). *La cultura escrita como actividad metalingüística*. En: Olson, D/Torrance, N. (Ed.). *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa.

Secretaría de Educación (1997). *El Sistema de Formación y Capacitación Docente*. En: *Educación y Desarrollo. Estudio Sectorial - Plan Decenal*. T. II. pp. 312-369. Tegucigalpa, Honduras.

UMCE-UPNFM (2005a) *Informe comparativo nacional del rendimiento académico 2002-2004. Tercer y Sexto grado*. Tegucigalpa, Honduras: UPNFM-UMCE-PROMEB.

UMCE-UPNFM (2005b). *Informe comparativo departamental del rendimiento académico, Intibucá 2002-2004. Tercer y Sexto grado*. Tegucigalpa, Honduras: UPNFM-UMCE-PROMEB.

Van Dijk, T. (1996). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.

Van Dijk, T. (1998). *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Cátedra.

Wertsch, V. J. (1995) *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.