

La enseñanza del lenguaje

El papel que ha jugado la revista *QUEHACER EDUCATIVO* en la difusión de prácticas de enseñanza

Olga Belocón | Maestra. Máster en Educación.

Ponencia dictada en la Jornada “*La enseñanza de la lengua en debate. Una mirada a la reflexión*”, realizada el 29 de abril de 2016 en el Centro de Formación Permanente de *QUEHACER EDUCATIVO*.

El filósofo griego Plutarco escribía: «*El cerebro no es un vaso por llenar, sino una lámpara por encender*».

Desde el principio, una vez en democracia, la revista *QUEHACER EDUCATIVO* ha tenido la posición de hacer énfasis en la enseñanza de la lengua, en la búsqueda de prácticas liberadoras que hicieran posible que los niños aprendieran en las aulas.

El programa de Educación Primaria anterior a 2008 proponía la enseñanza de la lengua escalonando los contenidos, comenzando por la relación fonema-grafema, la repetición de las grafías aisladas, en interminables ejercicios de copia. Los fundamentos eran muy similares a los principios de la obra de Abadie-Zarrilli (los autores de los libros de lectura de la década de los cincuenta desde primero a cuarto).

El capítulo del plan del libro de primero empieza diciendo que se comenzará con la enseñanza de las vocales, argumenta que tienen las ventajas que en nuestro idioma su sonido coincide con el nombre de la vocal, se propone aislar el sonido presentándoles imágenes de

objetos, animales y personas, cuyos nombres tienen la vocal en la primera sílaba; y las primeras consonantes por las que se empieza son s y v (fricativas) (Zarrilli y Abadie, 1946:180), y a partir de la presentación de dos palabras (lava y oso) se genera la palabra vaso, y allí se propone el análisis y la síntesis. Y mucha ejercitación; en el libro para el maestro con cada una de las consonantes se plantea el estudio de las sílabas, directas e inversas, y por último frases como “Elsa sale al sol”, “Mi mamá me mima”... llevaban a ejercicios repetitivos donde se deletreaba y se memorizaban las sílabas directas e inversas hasta memorizar el orden. Para enseñar a escribir se ejercitaba lo mismo que se leía, por ello la enseñanza de la escritura estaba cargada de ejercicios repetitivos de letras, sílabas, frases, donde se daba mucha importancia a la caligrafía.

Y en los fundamentos del método de estos autores aparece la Didáctica (*ibid.*, p. 151) como parte de la fundamentación de esta propuesta de enseñanza. La escuela de alguna forma reproduce las prácticas de lectura y la escritura de su tiempo. La práctica de la copia viene desde la Edad Media (los monjes copiaban la palabra sagrada, la lengua era el latín), los libros eran escasos y se copiaban a mano, la lectura no estaba al alcance de todos; por lo tanto, la práctica cultural existente era la lectura en voz alta. Las bibliotecas públicas eran ruidosos salones donde



algunos leían, y muchos escuchaban y discutían sobre lo que se había leído. Estudiar la historia de la lectura y los métodos de enseñanza hasta la actualidad resulta un camino interesante para ver que en distintos tiempos se hizo énfasis en diferentes aspectos de la enseñanza de la lectura. Hubo épocas en las que se enseñaban pocos textos, y de allí se memorizaba hasta conseguir que los estudiantes aprendieran el código; en otras se comenzaba con el código y transcurría mucho tiempo hasta llegar al texto; y hubo otras en las que se trabajó con muchos textos, y se pasaba de la lectura de unos a otros hasta que los alumnos lograban apropiarse del código y de la sintaxis de esos textos. Es importante la lectura de las investigaciones, pues ellas dan luz a las propuestas actuales. Pero las prácticas sociales actuales no se parecen a las de la Edad Media, se hace lectura silenciosa en la lectura individual íntima (nadie lee una novela o el diario en voz alta), al menos que lea para un grupo, o lea para alguien que por distintas causas necesite de la voz de otro para “leer a través de la voz de otro”, como Borges por estar ciego necesitó a los diferentes lectores de su vida, entre ellos Alberto Manguel; o los casos de las películas *El lector* o *Mis tardes con Margueritte*, donde quien lee en voz alta atiende a los requerimientos del que escucha “lee más lento, repite esa parte, comienza de nuevo...”, es decir que quien

va conduciendo la comprensión es el que escucha, es por eso que muchos autores nombran la lectura a través de otro.

Según Goodman (1996) y Smith (1994), los lectores y escritores se forman participando en actos de lectura y escritura: se aprende a leer, leyendo; se aprende a escribir, escribiendo. El acto de lectura es siempre –también mientras se está aprendiendo a leer en el sentido convencional del término– un acto centrado en la construcción de un significado a partir de la interacción con el texto que se está leyendo; el acto de escritura es siempre –también durante el proceso de reconstrucción de la “alfabetividad”– un esfuerzo por registrar y comunicar un mensaje con el cual el sujeto está comprometido o por reorganizar lo que se está comprendiendo sobre un tema.

Muy tempranamente, los niños necesitan oír leer al maestro, con distintas intenciones de lectura (hacer conocer a otros un relato, buscar un dato en un texto extenso, leer una noticia y buscar el desarrollo luego de leer las partes más importantes, leer artículos con información científica que tenga datos en distintos códigos, leer poemas, leer en capítulos). En cada uno de estos actos de lectura, la intención es diferente. Además, después y junto con estas lecturas del docente, los niños leerán por sí mismos aun cuando no dominen el código, pueden leer anticipando en las ilustraciones del cuento y recordando las sesiones de su maestra leyendo para todos. Pueden leer sus nombres y los de los compañeros de mesa, de clase, leer textos que saben de memoria, textos que conocen pero que no han memorizado, textos con los que se encuentran por primera vez.

Aprender a escribir en el marco de proyectos permite el empleo de la oralidad, la lectura y la escritura en la planificación, la puesta en texto y la edición. La inserción de la lectura y la escritura en proyectos funciona en la medida en que los niños se involucran con el tema; pero no es suficiente, hay que combinarlas con espacios donde cada niño pueda leer el cuento que más le gusta, o la descripción de su personaje favorito, o el poema, o la curiosidad científica que le interesa y quiere compartir. Estas serían actividades permanentes de lectura libre, en las que el maestro negocia con los alumnos y promueve la elección libre de lecturas.

«Estamos convencidos de que el aprendizaje del sistema de escritura y del lenguaje escrito tienen lugar, simultáneamente, desde el comienzo de la alfabetización. [...] Los alumnos deben estar en contacto con recetas para hacer tortas, con periódicos para informarse sobre algún suceso de actualidad que sea de su interés, con cuentos para entretenerse con las historias y disfrutar del lenguaje literario, con instructivos para realizar experimentos científicos, etc., desde que entran en la escuela, y los irán escribiendo y leyendo de diferentes maneras hasta que puedan hacerlo de manera convencional.» (Kaufman, 2007:23-24)

En el sentido histórico, el concepto “escritura” refería al diseño de las letras y a la enseñanza de la caligrafía. Es un término que fue cambiando de significado. En la década de los ochenta se comenzó a usar como sinónimo de composición y de redacción; hasta ahora se emplea para designar un conjunto de prácticas de producción de textos escritos. Una vez dominado el código, se solicitaba a los alumnos la escritura de “redacciones” en las que el maestro era el único destinatario del texto; esto simplificaba el problema retórico que supone la adecuación del discurso a los auditorios con objetivos diversos, se desdibujaba y no estaba presente, lo que convierte a estos textos en géneros escolares (productos hechos en la escuela, que responden a objetivos de la escuela).

Cuando pensamos en la alfabetización inicial, sostenemos que la escuela es responsable de que los niños accedan a su “derecho a aprender a leer y escribir”.

«...cuando pensamos en la alfabetización inicial, ¿qué queremos decir con “el derecho a aprender a leer y escribir”? ¿Se trata sólo de que los chicos aprendan las primeras letras? No, seguramente no se trata sólo de eso, porque sabemos bien que aquellos que sólo llegan a las primeras letras corren un serio riesgo de desembocar en el analfabetismo funcional. ¿De qué se trata entonces? Se trata de hacer presentes en la escuela, desde la alfabetización inicial, las prácticas sociales de lectura y escritura, poniendo en primer plano su sentido. ¿Por qué y para qué leemos y escribimos los que lo hacemos asiduamente? ¿Qué nos aportan nuestras lecturas?» (Lerner apud Flores, Lerner y Melgar, 2012:16)

El acento puesto en la enseñanza de la gramática significa un orden de prioridad: primero la gramática, luego la escritura. Sin embargo, hasta ahora no parece que se haya podido operar un paso productivo entre la reflexión y la ejercitación que se propicia cuando se propone “primero gramática”. No se trata de negar la necesidad de una reflexión sobre el funcionamiento de la lengua, ni que esos conocimientos se olviden en esos momentos de producción escrita, todo lo contrario; nunca ni en ningún otro caso se multiplican de una manera tan natural, las preguntas sobre sintaxis, léxico, normativa, como cuando la escritura de un texto surge de una situación didáctica dentro de un proyecto o de una secuencia.

«Históricamente, la enseñanza de la escritura abarcaba diversos dominios: ortografía, caligrafía, composición. Pero se reservaba el nombre “escritura” para el segundo de ellos. Enseñar a escribir era enseñar a dibujar las letras y, en esa tarea, el ejercicio de copia era lo central.» (Alvarado, 2013:32)

Lo que se dice es que la reflexión sobre la lengua no se produce por sí misma, ni confiere la capacidad para producirla. Sí se puede y se debe enriquecer el texto con los recursos de la gramática, siempre que el texto se produzca en situaciones didácticas de producción de texto.





Es en estos diferentes momentos que se necesita saber cómo y qué escribir y para qué, quiénes serán los destinatarios de los textos que produciríamos. Es entonces que escribir no pesa, resultan propuestas muy interesantes para los niños, se plantea y se negocia qué vamos a producir, los alumnos se involucran con la temática y la producción de textos. En ese marco se han escrito cuentos, enciclopedias, se han recomendado libros, películas, instrucciones de juegos, instrucciones para hacer: recetas o manualidades. El hecho de enmarcar la actividad de escritura en proyectos permite la secuencia, la recursividad, la frecuentación en la producción de textos. Lo que los niños saben al comienzo del proyecto sobre el texto a producir interesa y mucho; por ello se solicita un primer texto producto, luego se lee mucho, se habla sobre las características, se escribe nuevamente y se construye sobre ese texto de manera recursiva, trabajando sobre sintaxis, léxico, ortografía (gramática en uso), se leen textos nuevos, se modifica, se reescribe. La reescritura es una escritura que modifica el niño con base en un texto anterior, ya sea suyo o de otro, luego de analizar textos que funcionaban como modelos. Y es allí que para resolver problemas de “cómo se dice, cuándo va...” se analiza qué sucede con las palabras del texto, por ejemplo, cómo dialogan los personajes del cuento, cómo resolver la introducción de las voces en el texto, el cambio de persona, la puntuación, los cambios de los tiempos verbales. Se lee, se habla sobre lo que se escribe, se lee para escribir y se escribe para entender lo que se lee.

En artículos publicados en *QUEHACER EDUCATIVO* se proponen y se describen secuencias didácticas en las que se trabaja, por ejemplo, en efemérides como el Día del Ambiente, el Día del Agua, o con campañas de salud (dengue, vacunación, cuidado sobre el contagio de los piojos o cepillado de los dientes). Entran al aula legítimamente los afiches y los folletos donde, además de leer en los textos y las imágenes, los niños leen y producen mensajes en situaciones y condiciones didácticas que justifican esta producción.

Estos textos que circulan en la sociedad, muchas veces refieren a los niños; por lo tanto importa que los niños puedan leer en las palabras explícitas, reconocer la autoridad del responsable de la emisión del mensaje, leer en lo implícito, en el color y en las imágenes, saber si los textos cumplen su función comunicativa; habría que inferir si existe una finalidad y un destinatario, elementos propios de la comunicación: para qué se escribe y para quién se escribe. Es así que entran a la clase las recomendaciones de libros, las instrucciones para jugar un juego o realizar una receta, escribir cartas con diferentes intenciones, solicitudes, agradecimientos, leer y producir afiches (poder leer en las imágenes y en el texto y entre líneas, ver con ellos los mensajes implícitos), leer y escribir crónicas, cuentos, distinguir las voces de los personajes, conocer y escribir las marcas para reconocer las voces de uno y de otro.

Producir, escribir, crear un folleto o un afiche para personas determinadas (las madres, los vecinos, otros niños), permite crear una oportunidad de usar el lenguaje con un destinatario real, lo que hace posible pensar en qué términos se dirige el texto. Aprender en una situación de este tipo qué distancias se marcan cuando se emplea “vos, tú o usted”, cómo conjugar los verbos para convencer o para informar, cómo mantener la coherencia en todo lo que se enuncia. El hacer escribiendo genera situaciones para resolver y aprender léxico, sintaxis, ortografía de una forma interrelacionada, funcional, que la escritura se convierta en interesante para quien aprende, y este es uno de los retos más importantes de las planificaciones escolares.

Desde el principio, la revista *QUEHACER EDUCATIVO* se ha propuesto comunicarse con los maestros del país, y recoger las tendencias pedagógicas actuales respetuosas de la pluralidad de las aulas, donde la búsqueda de estrategias, la relación con la teoría sobre la enseñanza y la producción de textos, las concepciones actuales sobre la enseñanza de la lectura, son motivo de investigación que se traduce a través de entrevistas a pedagogos destacados en el mundo de la Educación, la participación personal en los Congresos organizados por FUM-TEP y la publicación de artículos de reconocidos especialistas en didáctica. Las experiencias de los docentes en las aulas se inspiran en esta producción. Es así como la enseñanza de la lengua pasó a ser motivo de artículos escritos por maestros que proponen innovaciones en el aula.

«Como es sabido, los proyectos de lectura y escritura –ya clásicos en la literatura didáctica– pueden caracterizarse como secuencias de acciones organizadas hacia determinados propósitos, que culminan en la elaboración de un producto final. Se orientan a enseñar ciertos contenidos constitutivos de las prácticas sociales de lectura y escritura, al mismo tiempo que tienden a poner en acción un propósito comunicativo relevante desde la perspectiva actual del alumno. Gracias a esta articulación de propósitos didácticos y comunicativos, tanto el docente como los alumnos orientan sus acciones hacia una finalidad compartida.» (Lerner, Stella y Torres, 2009:18)

Hemos publicado artículos de trabajos de docentes sobre la elaboración de proyectos, donde las propuestas referentes a la enseñanza del lenguaje van de Inicial a sexto en todo el país. Son proyectos de oralidad, de lectura y de escritura que los maestros planifican, que explicitan la concepción de enseñanza de las prácticas de lenguaje donde se secuencian los contenidos, se propone la recursividad en el tratamiento de los contenidos, se explicitan la distribución del tiempo de clase y las tareas que se proponen en parejas, en grupos y también en forma individual.

En el año 2008 se aprobó el documento de la propuesta de diferentes comisiones de maestros convocados por el Consejo de Enseñanza Primaria, que trabajaron en la elaboración del nuevo Programa de Educación Inicial y Primaria. Los maestros de las escuelas se encontraron con un documento nuevo, en el que había conceptos que debían trabajar con contenidos que se estructuran en forma diferente a lo que conocían.

En el programa irrumpe el concepto de oralidad, ¿por qué, cómo, cuándo trabajar con los textos orales? Las comisiones de maestros que colaboraron en la redacción del programa sabían qué sucedía en las aulas con los discursos orales; los niños entran a la escuela sabiendo hablar, pero ¿es suficiente saber hablar para desempeñarse en la escuela y fuera de ella? ¿Cómo actúa la escuela para hacer que todos los alumnos sean más competentes en el uso de la lengua?

«El conocimiento formal del sistema de la lengua y la corrección normativa de los usos ilegítimos de los alumnos y de las alumnas ocupan un tiempo casi absoluto en nuestras aulas en detrimento de una enseñanza orientada a la adquisición de las estrategias discursivas que nos permiten saber qué decir a quien y qué callar, cuándo y cómo decirlo, cómo otorgar coherencia o textura a los textos que construimos y cómo adecuarlos a las diversas situaciones comunicativas en las que intervenimos en nuestra vida cotidiana.» (Lomas, 1994:15)



Es importante que la oralidad forme parte del currículo del Área del Conocimiento de Lenguas y de los otros espacios de enseñanza en el aula. Por estar inmersos en una sociedad que habla, todos nosotros tenemos la capacidad para emplear el lenguaje y comunicarnos, pero no es menos cierto que resulta desigual para los diferentes alumnos. El medio social y el familiar facilitan o no la entrada de los niños (alumnos en el contexto escolar) en las prácticas del lenguaje y las formas de pensamiento específicas de la escuela, el acceso a los diferentes registros del habla y, por lo tanto, el dominio de palabras, estructuras y procedimientos para comunicarse en diferentes situaciones y con distintos interlocutores. Saber qué decir, cómo, a quién, cuándo callar, cuándo hablar, en qué tono, son cuestiones a reflexionar en clase de lengua. Sin el tratamiento de la oralidad en las aulas y la reflexión sobre el uso que se haga de ella no es posible lograr una democratización en las relaciones sociales y el desarrollo de una conciencia crítica frente a la discriminación. Para ello, la comprensión y la producción de discursos orales que propiciemos, deberían estar enmarcadas en situaciones reales o verosímiles de comunicación.

«La reflexión debe comenzar por abordar el análisis de lo que ocurre en el aula. Para ello hemos de pensar en el aula como en un lugar donde se **habla**.» (Tusón, 1994) En ese contexto, las unidades de análisis serán los

eventos comunicativos que se van sucediendo en la cotidianidad: «*exposición de un tema, preguntas sobre un tema, organización de una actividad, desarrollo de la actividad, trabajo en grupos, puesta en común, etc.*» (idem). En la comunicación oral es importante que se analicen también los elementos de la comunicación no verbal, los gestos, la expresión, la mirada, la posición corporal (proximidad), el timbre de voz.

Nussbaum (1994) propone que para dar efectivamente cumplimiento a estas acciones, en la escuela debería disponerse de un banco de material auditivo y audiovisual, que denomina “sonoteca”, constituido por todo tipo de materiales auténticos. Sostiene que con varios grabadores y videocámaras comunes es posible registrar los usos orales en el aula, en el contexto próximo y en los medios de comunicación, y también habrá que disponer de reproductor de video para analizar los materiales filmados.

El actual programa escolar toma el enfoque comunicativo de la lengua, trabaja con las intenciones del hablante al leer y producir los textos, orales y escritos. Poder comprender las intenciones habla del lenguaje en uso, de que la lectura deberá atender a los propósitos de quien escribe y de quien lee, que hasta el momento no formaban parte de los contenidos de la enseñanza.

¿Cómo hacer para enseñar en una escuela democrática en la que todos tienen derecho a aprender? Bernard Charlot propone lo siguiente, en una entrevista que le fuera realizada por *QUEHACER EDUCATIVO*.

«...aprender es igual a actividad intelectual, más sentido, más placer. Solo aprende el alumno que se empeña en una actividad intelectual, pero uno solo se empeña en una actividad intelectual cuando encuentra sentido en esa actividad, sentido vinculado al hecho de aprender. (...) el placer no es contrario al esfuerzo, nadie aprende sin esfuerzo. [...] Lo que puedo hacer para que los alumnos tengan ganas de aprender, lo que puedo hacer para que nazca el deseo, deseo que va a permanecer luego de que el profesor se retire del salón. Deseo de aprender, deseo de saber, que es un acto de desarrollo personal, ese es mi problema que es un problema de movilización. Por eso utilizo la palabra movilización, uno se moviliza a sí mismo, y no una palabra como motivación, se motiva a otro. Por lo tanto, el problema fundamental es el deseo de aprender. La cuestión del sentido me lleva a la cuestión del deseo...»
(Bernard Charlot apud Xavier de Mello, 2013:12,13)

Entonces, las propuestas para aprender el lenguaje que se escribe, la lectura y la escritura deben tomar en cuenta lo que el niño sabe hasta ese momento. Quizás no sepa todo lo que el docente quiere que sepa, ni cómo quiere que lo sepa; lo más importante es que el docente tiene que averiguar y valorar lo que sabe, y además crear un clima que haga que lo pueda decir, que escriba, que anticipe y que sepa que su opinión importa, le importa al docente porque le permite saber cómo piensa, y le importa a los compañeros porque se relacionan con él. Estamos tan habituados a pensar que el niño aprende a leer y a escribir en la escuela, que nos cuesta creer que este proceso comienza antes.



Hemos hecho de la revista un ámbito de difusión de la necesidad de planificar y coordinar, se ha mantenido el interés en la didáctica y en la enseñanza de la lectura y la escritura de textos, a través de distintos artículos que publican la planificación en el trabajo con los distintos discursos y las inferencias discursivas en lectura.

Nos seducen los artículos sobre las actividades de clase donde se transcriben las intervenciones del docente y de los niños, ya sea en propuestas de lectura o de escritura. ¿Por qué? Porque permiten a los docentes darse cuenta de la importancia de las respuestas y de las preguntas que hacen los niños, y de cómo el maestro que escucha toma en cuenta lo que dicen para saber cómo piensan y enseñar partiendo de esos saberes.

Si la escuela asume su función de formar lectores y escritores (productores de texto), Castedo, Kaufman, Lerner, Molinari, Nemirovsky, Perelman, Tolchinsky, Torres, proponen un giro en la Didáctica de la lengua materna, donde las prácticas sociales de lectura y escritura definen un nuevo objeto, la lengua en uso, “el lenguaje y su enseñanza”. Si la escuela asume su función de formar lectores y escritores (productores de textos), los usos de la lengua se vuelven centrales en la enseñanza escolar. Se propone la reflexión en acto, una reflexión explícita sobre los modos de decir donde la gramática es motivo de enseñanza “para decir” o para entender “cómo dice”. El uso de la lengua en prácticas sociales da poder al sujeto que aprende.



Para terminar, lo haré con palabras de Paulo Freire:

«...la alfabetización es más que el simple dominio psicológico y mecánico de las técnicas de escribir y de leer. Es el dominio de estas técnicas en términos conscientes. Es entender lo que se lee y escribir lo que se entiende.» (Freire, 1997:108) 

Referencias bibliográficas

ALVARADO, Maite (2013): *Escritura e invención en la escuela*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

CAMPS, Anna (2003): "Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica" en A. Camps (comp.): *Secuencias didácticas para aprender a escribir*, pp. 33-46. Barcelona: Ed. Graó.

CHARTIER, Anne-Marie (2004): *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. México: Fondo de Cultura Económica.

DUBOIS, María Eugenia (1995): *El proceso de lectura. De la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

FLORES, María Luz; LERNER, Delia; MELGAR, Sara (2012): *Más allá de las querellas: la escuela pública y el derecho a aprender a leer y escribir*. Módulo 1. Buenos Aires: Cátedra Nacional de Alfabetización Inicial. Ministerio de Educación. En línea: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005369.pdf>

FREIRE, Paulo (1997): *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI editores.

GOODMAN, Kenneth S. (1996): "La lectura, la escritura y los textos escritos: Una perspectiva transaccional sociopsicolingüística" en *Los procesos de lectura y escritura. Textos en contexto*, N° 2. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura. Lectura y Vida. En línea: <http://www.mecaep.edu.uy/pdf/lenguaje/ecomun/goodman.pdf>

KAUFMAN, Ana María (coord.) (2007): *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

KUPERMAN, Cinthia; GRUNFELD, Diana; CUTER, María Elena; CASTEDO, Mirta; TORRES, Mirta (2012): *La enseñanza de la lectura y la escritura*. Módulo 3. Buenos Aires: Cátedra Nacional de Alfabetización Inicial. Ministerio de Educación. En línea: <http://cms.univalle.edu.co/todosaaprender/anexos/lugaresdestacados/3-focalizarlamirada.pdf>

LERNER, Delia (2001): *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.

LERNER, Delia; STELLA, Paula; TORRES, Mirta (2009): *Formación docente en lectura y escritura. Recorridos didácticos*. Buenos Aires: Ed. Paidós. Colección Voces de la educación.

LOMAS, Carlos (1994): "Usos orales y escuela" en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, N° 12 (abril-junio), pp. 14-17. En línea: http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=720

MOLINARI, Claudia; CORRAL, Adriana Inés (2008): *La escritura en la alfabetización inicial. Producir en grupos en la escuela y el jardín*. La Plata: Dirección de Capacitación. Dirección General de Cultura y Educación. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. En línea: http://www.waece.org/escuelaverano_escritura.pdf

NEMIROVSKY, Myriam (1995): "Leer no es lo inverso de escribir" en A. Teberosky; L. Tolchinsky: *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires: Ed. Santillana.

NUSSBAUM, Luci (1994): "De cómo recuperar la palabra en clase de Lengua. Notas para el estudio del uso oral" en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, N° 12 (abril-junio), pp. 40-47. En línea: http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_3/nr_51/a_723/723.html

PERELMAN, Flora (2009): "Las prácticas sociales de lenguaje" (1ª parte). (Fragmento VI de la Conferencia). La Plata: Dirección de Capacitación. Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa. En línea: <https://www.youtube.com/watch?v=LfwgZ0hGiis>

REYZÁBAL, Mª Victoria (1997): *La comunicación oral y su didáctica*. Madrid: Ed. La Muralla.

RODRÍGUEZ, María Elena (1995): "'Hablar' en la escuela: ¿Para qué?... ¿Cómo?" en *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, Año 16, N° 3 (Setiembre), pp. 31-35. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura. En línea: http://www.oei.es/fomentolectura/hablar_escuela_rodriguez.pdf

SMITH, Frank (1994): *De cómo la educación apostó al caballo equivocado*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

TUSÓN VALLS, Amparo (1994): "Iguales ante la lengua, desiguales en el uso. Bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo" en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, N° 12, pp. 30-39. En línea: http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=721

XAVIER DE MELLO, Ma. Alicia (2013): "Entrevista exclusiva al Dr. Bernard Charlot para la revista *QUEHACER EDUCATIVO*" en *QUEHACER EDUCATIVO*, N° 117 (Febrero), pp. 10-15. Montevideo: FUM-TEP.

ZARRILLI, Humberto; ABADIE SORIANO, Roberto (1946): *Metodología de la lectura. Desde el deletreo a la globalización. Fundamentos del Método Abadie-Zarrilli*. Montevideo: Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal.