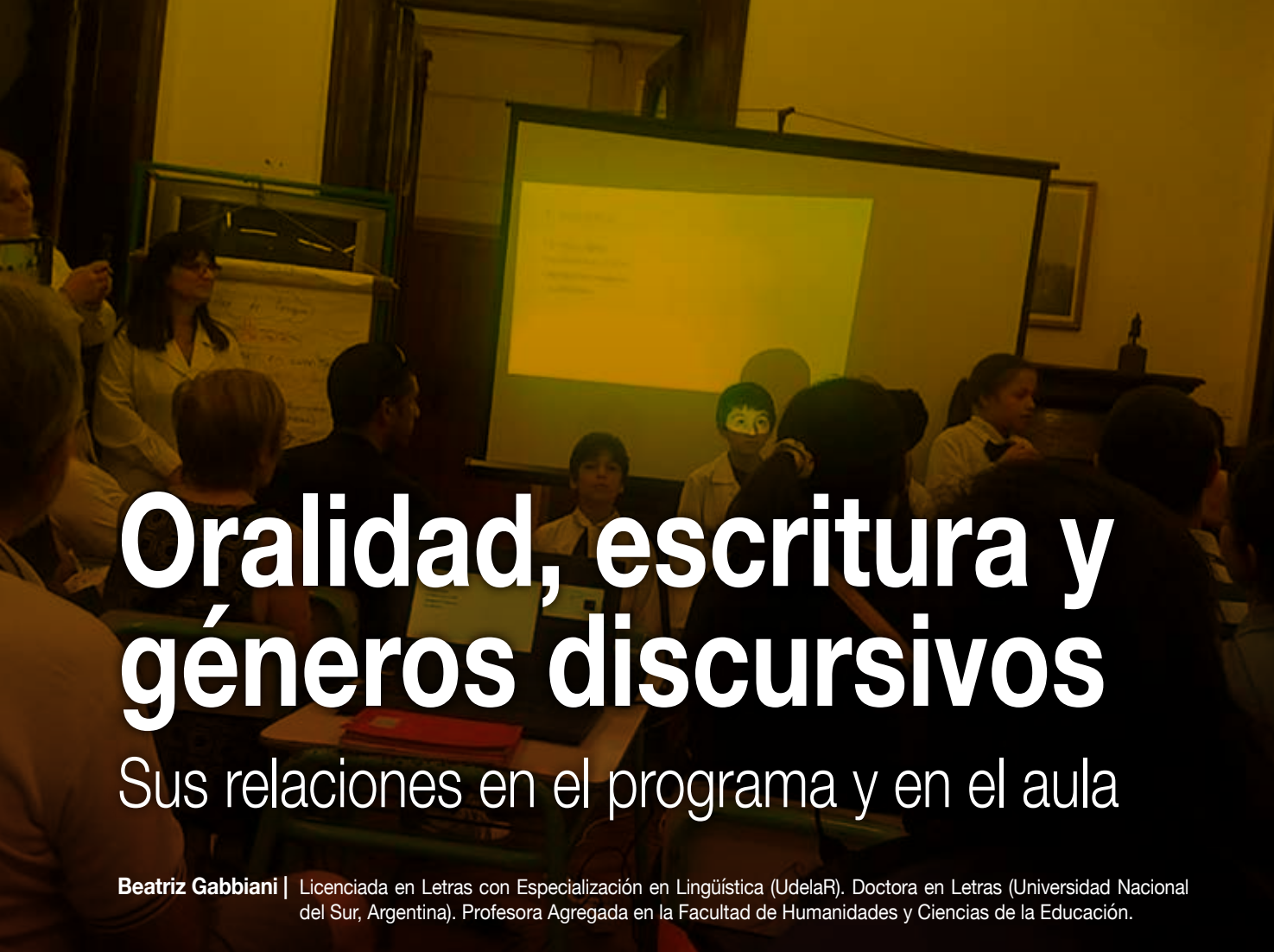




Oralidad, escritura y géneros discursivos

Sus relaciones en el programa y en el aula

Beatriz Gabbiani | Licenciada en Letras con Especialización en Lingüística (UdelaR). Doctora en Letras (Universidad Nacional del Sur, Argentina). Profesora Agregada en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

En este artículo retomo el publicado en *QUEHACER EDUCATIVO* (Gabbiani, 2011) sobre la expresión oral y la oralidad en los programas de Educación Primaria, para luego ver la relación entre el trabajo en la oralidad y en la escritura, y finalmente reflexionar sobre algunas prácticas de aula que parecen novedosas pero que, en realidad, mantienen viejas prácticas y conceptos.

La oralidad en los programas de Educación Primaria

Como hemos señalado en otros artículos, la oralidad no ha ocupado tradicionalmente un lugar destacado en los programas de Educación Primaria o de Idioma Español. Recién en los últimos tiempos, el término comienza a aparecer en los programas y recibe, por lo tanto, algún tipo de tratamiento. Quizás porque se partía de la idea de que al empezar la escuela, el niño ya sabe hablar; hasta hace relativamente poco no se insistía en la necesidad de planificar la enseñanza de la oralidad. El foco de intervención didáctica se encontraba fundamentalmente en la escritura y en la reflexión sobre distintos aspectos (sobre todo gramaticales) del sistema de la lengua. Esto no significa que

las referencias a lo oral estuvieran totalmente ausentes; muy por el contrario, entre los objetivos generales del *Programa de Educación Primaria para las Escuelas Urbanas. Revisión 1986* (ANEP. CEP, 1986), en las Consideraciones Generales se sostenía, bajo el apartado Expresión Oral (que junto con lectura, ortografía, vocabulario y conocimiento gramatical conformaban el área de Lenguaje Oral y Escrito):

«El maestro elegirá, para cada edad, formas de trabajo que permitirán al niño narrar sus experiencias familiares, de juego, el resultado de sus sueños y creaciones, cultivar el diálogo, comprender que es importante expresarse claramente, como asimismo, saber escuchar, respetando al interlocutor, con su silencio atento. En las primeras clases tomará en consideración el vocabulario y las modalidades de expresión de los niños y los conducirá a las formas admitidas en la lengua estándar.

Ello implica un trabajo continuo y sistemático a fin de lograr su incorporación al habla cotidiana.» (ibid., p. 19)

A su vez, entre los objetivos generales del área Lenguaje Oral y Escrito se proponía: «Jerarquizar la expresión oral como elemento básico para manifestarse» (*ibid.*, p. 33).

En el programa escolar vigente, la forma en que se conceptualizan las actividades orales es un poco diferente. En el programa se sostiene: «La comunicación oral es eje de toda la vida social y constituye una actividad generalizada y primordial, insustituible para la supervivencia personal y para el desarrollo comunitario» (ANEP. CEP, 2009:46). Luego de esta aseveración (paráfrasis de Calsamiglia [2002:34-35], aunque la referencia no aparezca en el programa) se hace una rápida alusión a conceptos de Vigotsky, y se culmina diciendo:

«El aprendizaje de la lengua oral implica un proceso de elaboración progresiva de conceptos, destrezas y actitudes discursivas. El niño va construyendo su repertorio lingüístico a partir de la interacción con los demás y a través de la resolución de diferentes problemas de habla y escucha.» (idem)

En lo referente a la didáctica de la oralidad, el programa sostiene entre otras cosas:

«Enseñar a participar y a tomar la palabra es importante antes que nada para poder interactuar en distintas situaciones comunicativas que se le plantean al individuo en sociedad.

La enseñanza de la comprensión y expresión oral resulta esencial para brindar igualdad de oportunidades, por tanto sirve para acortar la brecha cultural y lingüística entre los alumnos. Una intervención didáctica planificada, secuenciada, debe promover el aprendizaje de códigos de uso cada vez más elaborados, el empleo de la variedad estándar, enriqueciendo progresivamente el acervo lingüístico que el niño trae de su casa.

Es tarea del docente conocer las identidades lingüísticas y las situaciones de comunicación en las que participan sus alumnos en su entorno familiar y social.» (ibid., p. 50)

Hay una diferencia sustancial, como se puede apreciar, entre las ideas en torno a la expresión oral del programa de 1986 y las que respaldan el concepto de oralidad en el programa escolar vigente. En el

primer caso se trata de llevar a los niños del habla que traen a la lengua estándar, y de enseñarles aspectos formales relativos, sobre todo, a la claridad de la expresión. De hecho, en los contenidos, sugerencias y recursos por grado se insiste en la estructuración del lenguaje, la recitación y la dramatización en cada año. En el programa vigente hay un énfasis en la interacción y el discurso, en el acceder a usos del lenguaje que permitan al niño resolver diversas situaciones sociales. Sin embargo, en los capítulos referentes a contenidos por área del conocimiento y por año, no hay referencias concretas a cómo realizar las intervenciones didácticas y tampoco aparecen en el capítulo donde se presentan ejemplificaciones de actividades con relación a los contenidos.

¿Cómo trabajar la oralidad? ¿Cómo planificar el trabajo en la oralidad?

Quizás sean estas dos razones, la relativa novedad de la oralidad como contenido del programa y la ausencia de propuestas concretas acerca de cómo trabajar en la oralidad, las que hacen que las preguntas del subtítulo surjan con frecuencia en cursos y talleres sobre el área del lenguaje con maestros. El problema no es solo nuestro, y vale la pena citar a Carlos Lomas quien sostenía, hablando de la situación en España quince años atrás:

«En efecto, en nuestras aulas, quizá como una herencia del olvido intencional del habla y de la actuación lingüística por parte de estructuralismos, los asuntos relativos a las modalidades orales del uso lingüístico, a los aspectos no verbales de la comunicación, a las determinaciones culturales que regulan los intercambios comunicativos y a los procesos cognitivos implicados en la emisión y en la recepción de los mensajes orales, han permanecido ajenos a un trabajo escolar centrado por el contrario en las categorías gramaticales, en los usos escritos y en sus normas gráficas, en el análisis sintáctico y en los modelos canónicos de la historia literaria.» (Lomas, 2002:14-15)

Este texto muestra cómo las preocupaciones sobre la didáctica de la lengua que tenemos hoy docentes e investigadores son compartidas por colegas en otras partes del mundo, que enfrentan problemáticas similares con tradiciones también similares que no han resultado tan eficientes como se esperaba.



Lomas (*idem*) señala también otro elemento que nombrábamos en el inicio y que colabora para que la oralidad no sea el centro de la enseñanza de la lengua. Se trata de la creencia generalizada de que los usos orales se aprenden de forma natural a tempranas edades, por lo que los niños ya saben hablar cuando comienzan la escuela.

Oralidad y literacidad (letramiento o nuevas alfabetizaciones)

La idea de que la oralidad se aprende de forma espontánea y temprana se vincula con la identificación de la oralidad con la conversación cotidiana o coloquial. Indudablemente, los niños ya saben conversar con interlocutores cercanos cuando llegan a la escuela (con las características propias del medio en el que viven), por lo que aquí sí cabe el cuestionamiento de para qué enseñar lo que ya saben (ya que, de hecho, saben “hablar”). Pero en función de los distintos contenidos curriculares y de la exposición a contextos más formales que los cotidianos, la escuela presenta instancias que, por un lado, son propicias para el desarrollo de nuevos géneros discursivos y, por otro, también exigen la utilización de géneros específicos. Explicar, argumentar, debatir son prácticas discursivas, entre otras, que se pueden realizar tanto en la oralidad como en la escritura, y que requieren un manejo del lenguaje diferente al cotidiano. Jorba (2000) sostiene que el papel de la comunicación es central en los procesos de enseñanza y aprendizaje porque permite la negociación que conduce a pactos,

y para favorecer este proceso comunicativo es necesario potenciar la verbalización de las representaciones del alumnado. El autor sostiene que, de este modo, los alumnos explicitan estas representaciones, lo cual les permite el contraste con las de los demás alumnos y con las del profesor, y esto posibilita la evolución de estas representaciones y favorece el aprendizaje significativo. Un aporte interesante que realiza Jorba es definir un tipo de habilidades que llama *cognitivolingüísticas*, porque están estrechamente relacionadas con las tipologías textuales. Entre ellas incluye habilidades como describir, definir, resumir, explicar, justificar, argumentar, demostrar, y señala que, si bien son transversales, se concretan de manera diferenciada en cada una de las áreas curriculares.

Trabajar la oralidad implica reflexionar sobre estos aspectos, y la planificación no es diferente de la planificación de las distintas actividades puesto que el lenguaje, particularmente en sus usos orales, es transversal a todas las actividades que se realizan en clase. Es necesario ofrecerles a los niños oportunidades para expresar su razonamiento a maestros y compañeros, ya sea oralmente o por escrito, ya que contar con estas oportunidades les ofrece más posibilidades para construir social y personalmente las explicaciones sobre el mundo y sobre ellos mismos. Pensar en voz alta, tomar conciencia de las propias estrategias de lenguaje y poder controlarlas, son prácticas que les dan a los niños la posibilidad de formular hipótesis explicativas y evaluarlas (*cf.* Barnes, 1994).

No es posible separar la oralidad de las prácticas escriturales, ya que muchas prácticas discursivas utilizan ambas, simultánea o sucesivamente. El concepto de *literacidad* (o *letramiento* como también se le llama, o en sentido amplio, nuevas alfabetizaciones) cambia el foco tradicional en la alfabetización a través de una visión más social que cognitiva y, por lo tanto, pasa del individuo y su mente hacia la interacción y las prácticas sociales. La *literacidad* es una práctica social, no solamente una habilidad técnica supuestamente neutra. Siempre forma parte de principios contruidos socialmente y pretende ser culturalmente sensible.

Como señala Street (2003), los *Estudios sobre la Nueva Literacidad* (NLS, por su sigla en inglés) ponen el foco en los usos y significados de las prácticas letradas en diferentes contextos sociales y culturales, lo que lleva al reconocimiento de múltiples *literacidades*. El término en inglés *new literacies*, al que nos estamos refiriendo aquí como *literacidad*, pero para el que podríamos mantener el nombre de nuevas alfabetizaciones, surge en la década de los ochenta para señalar que la alfabetización no es algo autónomo, no es una habilidad o competencia que una vez aprendida genera automáticamente consecuencias positivas en el aprendiz. Los defensores de las nuevas concepciones sobre la alfabetización rechazan el modelo autónomo como una tecnología que en sí misma genera impacto. Ese modelo lleva a pensar que la introducción de la imprenta, la birome o la computadora cambiará por sí misma la forma en que las personas piensan y actúan. Como alternativa proponen el modelo “ideológico” que sostiene que son la construcción social de dichas tecnologías y las formas en que se ponen en funcionamiento en distintos contextos sociales las que crean un impacto, más que las tecnologías en sí mismas. La referencia a las *multiliteracidades* tiene en cuenta dos cambios importantes en lo que refiere a los estudios sobre la alfabetización (Lopes, 2006). En primer lugar, el reconocimiento de la diversidad tanto lingüística como cultural, y en segundo lugar, la influencia de las nuevas tecnologías que requieren un abordaje multimodal.

Los conceptos género y texto en el programa escolar vigente

«La enseñanza de la lengua se orientará a ofrecer las oportunidades para que los alumnos produzcan y comprendan textos orales y escritos adecuados a diversas situaciones de comunicación, para lo cual deberán apropiarse de los aspectos convencionales del sistema así como de las estrategias discursivas. Para favorecer esta apropiación no basta con promover el uso, sino que el maestro debe enseñar en forma sistemática y cada vez más profunda a reflexionar sobre la propia lengua, como sistema y como instrumento de comunicación y socialización.»
(ANEP. CEP, 2009:42)

Como vemos, hay una clara opción por ubicar al lenguaje en uso como objeto de reflexión (Gabbiani, 2010). A partir del lenguaje en uso se pretende estudiar el sistema en un pasaje que, como se puede apreciar en el capítulo dedicado a ejemplificaciones del programa, no resulta de fácil resolución, ya que la tradición de la enseñanza de la lengua con la gramática y la norma estándar como referencias tiene un peso importante en la formación lingüística de los docentes. Por otro lado, la visión del lenguaje como instrumento de comunicación y socialización, lo aleja de la visión del lenguaje como acción social que acompaña a posturas más discursivas, apartándose al mismo tiempo de la visión del lenguaje como sistema, con la que se venía trabajando en las aulas.

«Se apuesta a una proyección pedagógica que permita la búsqueda de un mayor desarrollo de la competencia metadiscursiva para que los hablantes dispongan de un mejor saber sobre los diversos géneros. Por lo cual, el proceso de aprendizaje permite el acceso a mayores niveles de dominio discursivo, de autonomía y de poder argumentativo, para conscientemente hacer parte o hacer frente a la cultura que están viviendo.» (ibid., p. 44)

Aquí el término “metadiscursiva” no resulta claro ya que, en general, las posturas que se apartan de lo estrictamente lingüístico hablan de “competencia discursiva” para hacer referencia al conjunto de saberes necesarios para hacer uso del discurso. La oración siguiente, al sostener “conscientemente hacer parte o hacer frente”, hace pensar que se refiere precisamente



a colocar los géneros como objeto de estudio consciente para lograr una autonomía y un poder argumentativo que parecen involucrar no solamente lo lingüístico, sino la propia ciudadanía.

*«El texto es producto de la actividad del discurso, lo que está dicho o escrito. Existen diferentes formaciones discursivas, es decir, instituciones o prácticas sociales desde las que se producen diferentes géneros discursivos. Estos **géneros discursivos** son textos predeterminados por complejas condiciones socio-históricas que son las responsables de la puesta en texto de un discurso.» (ibid., pp. 44-45)*

En esta cita, los autores del programa parecen asumir una postura bajtiniana (cf. Bajtín, 1999), alejándose de alguna manera de la visión anterior del lenguaje como instrumento. Pero luego termina diciendo:

*«El texto, que es lo que hay que enseñar, responde a intencionalidades y usos. Los mismos se trabajarán desde los géneros discursivos y sus distintas intenciones: textos para narrar, textos para explicar y textos para persuadir. La diversidad de géneros discursivos es tan grande que enfocarlos a todos desde el mismo ángulo no es posible, el parámetro más orientador es la **funcionalidad de los textos**, en vinculación con la **intención** del enunciador, porque permite incorporar diversidad de formatos*

*a un mismo género, con la condición de que se cumplan determinados requisitos que son más pragmáticos que formales (Lepre, C. 2004). Así, distintas intenciones del enunciador determinan diferentes **organizaciones textuales** que para su análisis pueden clasificarse como **narración, explicación y persuasión**. Una vez determinadas las intenciones, se puede abordar el texto como producto lingüístico, reconociendo en él distintas estructuras modélicas. Sucede a menudo que los textos combinan diferentes **estructuras** (narrativas, descriptivas, explicativas, dialógicas conversacionales y argumentativas).» (ibid., p. 44)*

En este extenso extracto vemos como finalmente el Programa opta por definir a los textos por su funcionalidad y la intención del enunciador, y como enfatiza la necesidad de estudiar el texto de acuerdo a estructuras modélicas. Parecería que hay un intento por articular un punto de vista funcional, según el cual «las producciones textuales pueden ser clasificadas según el polo del acto de comunicación hacia el que se orientan» (Charaudeau y Maingueneau, 2005:286), y un punto de vista textual «más orientado hacia la organización de los textos y que intenta definir la regularidad composicional de estos» (ibid., p. 287). El programa señala tres tipos de organizaciones textuales, la narración, la explicación y la persuasión, que luego aparecerán como ejes que atraviesan toda la escolaridad desde el nivel inicial de cuatro años hasta sexto grado de escuela.

En Primaria, tanto el programa como varios docentes (de acuerdo a lo que surge de la observación de clases y de planificaciones) parecen inclinarse a una visión que enfatiza las intenciones y las estructuras, más que las condiciones sociohistóricas de producción e interpretación de los textos. Como señala Marcuschi (2006:23-24), la tan repetida cita de Bajtín en la que refiere a los géneros como enunciados “relativamente estables”, llevó a que muchos pusieran el énfasis en la estabilidad, y de allí pasaran a focalizar las formas, en tanto que si se pusiera el énfasis en el término “relativamente”, tomarían un lugar central los aspectos sociohistóricos, ya que los géneros son formas culturales y cognitivas de acción social y, por consiguiente, entidades dinámicas.

La confusión entre géneros (acciones sociales) y modalidades retóricas (estructuras y funciones textuales como, por ejemplo, narración, explicación y persuasión) hace que se pierda el valor de trabajar con géneros. Se puede sostener que los géneros son formas de interacción y reproducción, aunque también son el espacio para cambios sociales. Según Meurer (2000:150) constituyen, simultáneamente, procesos y acciones sociales, al tiempo que comprenden cuestiones relativas a quién usa qué textos, o sea, cuestiones de acceso y poder. El trabajo con géneros permitiría tratar de forma más adecuada, cuestiones relativas a los diferentes usos del lenguaje y su interfaz con el ejercicio de la ciudadanía, esto es, el ejercicio de comprender la realidad y actuar sobre ella, participando de relaciones sociales y políticas cada vez más amplias y diversificadas (*ibid.*, p. 152).

Rojo (2008), por su parte, sostiene que en cualquiera de los enfoques sobre el concepto de género y su didactización (la Escuela de Sidney, la de Ginebra o la nueva retórica), el concepto de género siempre es utilizado para desestabilizar prácticas de enseñanza que son vistas como problemáticas o tradicionales, funcionando como una fuerza centrífuga que busca traer a la escuela (lugar de lo único – de la fuerza centrípeta) ya no lo homogéneo, sino el plurilingüismo, o sea, lo heterogéneo (*ibid.*, p. 78).



Algunas prácticas novedosas que enmascaran el mantenimiento de viejas prácticas y conceptos

A nueve años de la puesta en marcha del programa escolar vigente, corresponde preguntarse de qué manera se lleva adelante en las clases escolares. Durante el año 2016, a pedido del INEE, se realizó un estudio en dieciocho escuelas de distintos departamentos sobre las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura en escuelas de tiempo completo (INEE, 2017), en el que participamos conjuntamente con Lilián Bentancur. Las observaciones que realizo en la parte final de este artículo se basan en ese informe, no tienen valor de generalización, pero sirven para ejemplificar prácticas actuales en escuelas públicas de nuestro país.

Al observar clases y cuadernos de primer, tercer y sexto grado en el marco de este estudio, surge de inmediato que las actividades tienen poca relevancia social, entendiéndolo por esto el poder determinar en las tareas de lectura o escritura, cuáles son las condiciones de producción y recepción, quién le escribe a quién y para qué, o quién lee qué y por qué. En términos generales, en las clases observadas no se lee o escribe con propósitos definidos y claros, y tampoco se definen los interlocutores. De esta manera, los niños leen y escriben para los maestros, y son estos quienes les proponen qué leer y qué escribir. Si bien algunos maestros tienen proyectos de aula (solos, con otros maestros o con el conjunto de la escuela), lamentablemente esta situación no es generalizada en las dieciocho escuelas visitadas y, de esta manera, las clases que se planifican con el objetivo de enseñar lectura o escritura no suelen formar parte de unidades, secuencias didácticas o proyectos que puedan resultar significativos para los alumnos. Algo llamativo que surge en estas observaciones, y sobre lo que vale la pena reflexionar, es un



traslado en los objetivos de la enseñanza de lengua, de las normas a los formatos textuales. Tiempo atrás, el foco estaba puesto en los aspectos formales de la lengua (la gramática, fundamentalmente) y en la presentación de las normas de la lengua. En estos momentos se ve un énfasis muy marcado en los formatos textuales, seguramente como respuesta al programa que propone trabajar con textos que narran, textos que explican y textos que persuaden. El problema radica en que los maestros proponen actividades con énfasis en la organización textual, y no en la reflexión sobre el uso del texto en prácticas sociales. En cuadernos y en afiches en clase se pueden observar estructuras de tipos textuales (las partes de un artículo de periódico, o de una narración, por ejemplo, o listas de conectores), y luego se ve en clase como los maestros invierten más tiempo en guiar a los niños en el reconocimiento de las estructuras que en el análisis de lo que el texto dice. De manera similar, la recomendación de prestar atención al título y hacer anticipaciones sobre el contenido del texto, determina que muchas veces se dedique buena parte del tiempo previsto para el trabajo con la lectura de un texto a manejar hipótesis de los niños que no llevan a mejorar la comprensión del texto, sino que los hace perder tiempo en el título sin llegar al texto, o sin dedicarle el tiempo necesario. Cuando finalmente se llega a la lectura, el objetivo principal parecería ser controlar la comprensión de lo leído, y no la lectura en sí misma, con una finalidad en cada caso.

A lo largo de estas actividades relativas a un texto que se presenta para su lectura, hay muchos intercambios orales, pero no se ven instancias de reflexión sobre la oralidad. En resumen, las indicaciones del programa parecen haber llevado a los maestros a la necesidad de enseñar los aspectos formales de tipos textuales. La organización textual y aspectos como la coherencia

y la cohesión han pasado a ser el foco de las clases y de las actividades en los cuadernos, relegando a un segundo plano la comprensión de los textos y dejando fuera de los objetivos principales para la enseñanza y la reflexión a los usos sociales de la lengua, tanto en la oralidad como en la escritura. Estas aparentes innovaciones (la introducción de una terminología relacionada con los textos y ya no con la oración o la palabra como unidad de análisis) esconden el mismo enfoque tradicional que se daba cuando el énfasis era la gramática oracional. Con respecto a esto, Meurer (2000) sostiene que al no dar cuenta de las situaciones específicas en que las personas usan el lenguaje, la enseñanza tradicional de la lengua, que se basa en aspectos formales como la gramática, la cohesión, la coherencia textual o las modalidades retóricas, se ha mostrado altamente ineficiente.

El gran desafío parece ser reorganizar las prácticas de aula para que el lenguaje sea visto desde un marco social, presentando instancias de lectura y escritura con objetivos claros y con interlocutores reconocibles y pertinentes. Recordamos nuevamente que el lenguaje es transversal a todas las actividades de la escuela y a todas las áreas del conocimiento (y de hecho, a todas las instancias de la vida dentro y fuera de la escuela), por lo que se pueden aprovechar actividades cotidianas y el material de estudio de las distintas áreas para trabajar lengua. No es necesario llevar un texto específico para lengua, situación que muchas veces conduce a presentarlo de manera descontextualizada, cuando el mismo día se trabaja un tema de historia, por ejemplo. El texto de historia sirve para trabajar comprensión lectora, reflexionar sobre aspectos formales de la lengua (desde el código a la organización textual) y puede dar lugar para escribir (desde notas y resúmenes a exposiciones o debates).

Es necesario aprovechar los temas y los textos abordados en otras áreas del conocimiento para enseñar o reflexionar sobre la lengua, porque de esta manera ambas actividades (aprender contenidos y aprender sobre la lengua y sus usos) pasan a ser significativas. También es recomendable organizar las clases en torno a secuencias didácticas que articulen conocimientos de distinto tipo (entre los que se puede destacar el lenguaje, tanto oral como escrito) y en lo posible tener un proyecto anual o recurrir al proyecto escolar como organizador de distintas secuencias.

Volviendo al estudio del INEE, se observó que si bien las escuelas cuentan con bibliotecas, rara vez se ve trabajar con libros. Resulta de fundamental importancia contar con textos de calidad como modelos para los niños. Los textos bajados de Internet no siempre presentan

un nivel de calidad lingüística apropiado para el trabajo en clase. Por otra parte, resulta alarmante la ausencia de los textos literarios en las clases de Primaria observadas en el estudio. Es necesario que los niños lean para aprender, lean para informarse y lean para disfrutar. Textos escolares, periódicos y revistas, cuentos, novelas y poesías, todos tienen un lugar en el salón de clase y una función a cumplir. Y a partir de esas lecturas hay mucho para conversar, discutir, intercambiar y escribir. Como se señaló antes en este texto, explicar, argumentar, debatir son prácticas discursivas que se pueden realizar tanto oralmente como por escrito. Ocurre lo mismo con la narración y la descripción. Se necesitan espacios de comunicación para que esto sea posible. Hablar, leer y escribir para aprender, más que escuchar sobre las normas y las estructuras para reproducirlas. 



Referencias bibliográficas

- ANEP. CEP. República Oriental del Uruguay (1986): *Programa de Educación Primaria para las Escuelas Urbanas. Revisión 1986*.
- ANEP. CEP. República Oriental del Uruguay (2009): *Programa de Educación Inicial y Primaria. Año 2008*. En línea (Tercera edición, año 2013): http://www.cep.edu.uy/archivos/programaescolar/ProgramaEscolar_14-6.pdf
- BAJTÍN, Mijail M. (1999): *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI editores.
- BARNES, Douglas (1994): *De la comunicación al currículo*. Madrid: Visor, 2ª edición.
- CALSAMIGLIA, Helena (2002): "El estudio del discurso oral" en C. Lomas (comp.): *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*, pp. 29-48. Barcelona: Ed. Paidós.
- CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique (2005): *Diccionario de análisis del discurso*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- GABBIANI, Beatriz (2010): "Géneros textuales y enseñanza de lenguas ¿una moda académica?" en *Segundo Foro de Lenguas de ANEP (2FLA)*, pp. 92-96. Programa Políticas Lingüísticas. Montevideo: ANEP. CODICEN. En línea: <http://www.politicasinguisticas.edu.uy/phocadownload/publicaciones/foros/Segundo%20foro%20de%20Lenguas.pdf>
- GABBIANI, Beatriz (2011): "Expresión oral y oralidad en los programas de Educación Primaria" en *QUEHACER EDUCATIVO*, N° 107 (Junio), pp. 23-28. Montevideo: FUM-TEP.
- INEEd (2017): *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2015-2016*. Montevideo: INEE. En línea: <http://www.ineed.edu.uy/images/pdf/Informe-sobre-el-estado-de-la-educacion-en-Uruguay-2015-2016.pdf>
- JORBA, Jaume (2000): "La comunicación y las habilidades cognitivolingüísticas" en J. Jorba, I. Gómez, A. Prat (eds.): *Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares*, pp. 29-49. Madrid: Ed. Síntesis.
- LOMAS, Carlos (comp.) (2002): *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona: Ed. Paidós.
- LOPES, Marcia O. M. (2006): "Leitura: uma categoria híbrida – pistas do discurso dos professores da Rede Particular e Pública". Tesis de maestría. Rio de Janeiro: PUC.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio (2006): "Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação" en A. M. Karkowski, B. Gaydeczka, K. Siebeneicher Brito (orgs.): *Gêneros Textuais: Reflexões e Ensino*, pp. 23-36. Rio de Janeiro: Editora Lucerna.
- MEURER, José Luiz (2000): "O Conhecimento de Gêneros Textuais e a Formação do Profissional da Linguagem" en M. B. M. Fortkamp, L. M. B. Tomitch (orgs.): *Aspectos da Lingüística Aplicada. Estudos em homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn*, pp. 149-166. Florianópolis: Insular.
- ROJO, Roxane (2008): "Géneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao trivium?" en I. Signorini (org.): *[Re]Discutir texto, gênero e discurso*, pp. 73-108. São Paulo: Parábola Editorial.
- STREET, Brian (2003): "The limits of the local – 'Autonomous' or 'Disembedding'?" en *International Journal of Learning*, Vol. 10, pp. 2825-2835. En línea: <https://pdfs.semanticscholar.org/16b4/f1925837e19c7978303818318df8d59c662.pdf>