



Problemas de la enseñanza de la escritura en la educación inicial. Aportes del estructuralismo saussureano para pensar la lengua escrita y su didáctica en la sala de 5 años

Romina Tribó*

La noción de lengua sistema y la enseñanza de la escritura en el jardín de infantes

El *Curso de Lingüística General* publicado en 1916 supuso el ingreso del lenguaje como categoría objetivable, y posible de ser estudiada. Efectivamente, una de las preocupaciones que aparecen en la obra de Saussure es la de determinar la naturaleza de su objeto de estudio como paso previo y fundamental para pensar un método de investigación de la lingüística. Al intentar delimitar este objeto, Saussure, lo define como “el producto social depositado en el cerebro de cada uno, o sea, la lengua”, pero este producto difiere por su carácter evolutivo de otros grupos lingüísticos (lenguas), que conocemos en mayor medida por la escritura.

Esta decisión epistemológica de optar por la lengua escrita para delimitar el objeto de estudio se explica por su posibilidad de ser registrada y documentada sincrónicamente, no porque se la comprenda como “superior” o porque el estudio histórico deba ser descartado como pudo haberse interpretado en ciertos ámbitos académicos. De hecho, la escritura también presenta algunas “inconsistencias”, como son los desacuerdos entre la grafía y la pronunciación, por ejemplo, la existencia de más de un signo para el mismo sonido. Pero, aunque el habla es menos estable, de ninguna manera se la niega, ya que lengua y habla son objetos ligados y recíprocos dentro del mismo sistema.

Por tanto, el primer concepto que podemos tomar de Saussure para pensar la enseñanza de la escritura es la decisión de estudiar su objeto como “sistema” y con ello, las características que tomará en cuenta (reunirá) para definir los elementos de ese sistema que se propone investigar. Dice Eagleton (1988) que

*Romina Tribó es Profesora de Castellano, Literatura y latín, Licenciada en Enseñanza de la lengua y la literatura (UNSAM), Especialista Superior en Alfabetización Inicial, en Escritura y Literatura en la escuela secundaria (INFoD), y en Pedagogías de la Lectura para niños y jóvenes (Fundación M. Giardinelli), Diplomada en Ciencias Sociales (FLACSO), Maestranda en Educación por UNSAM. Ejerce la docencia en institutos superiores de formación docente y de nivel secundario de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

romina.tribo@bue.edu.ar

“Saussure consideró el lenguaje como un sistema de signos que debía ser estudiado sincrónicamente, es decir estudiado como sistema completo en un momento determinado dentro del tiempo, no diacrónicamente en su desarrollo histórico (p. 62)”. Esto implica que cada signo lingüístico, constituido de manera arbitraria y convencional por un significado y un significante, se define en su diferencia con otros signos.

Cuando Saussure desarrolla su planteo del “sistema de escritura”, no lo hace como si se tratara de algo abstracto que no tuviera relación con las realidades materiales de la lengua como usualmente se considera. Estudiar la lengua como sistema, implica para el investigador un recorte de todos los posibles, ya que el lenguaje admite múltiples abordajes por su carácter “multiforme y heteróclito”, sin negar sino más bien afirmando, que ese objeto lengua existe dentro del sistema en relación con el habla y el lenguaje, aunque estos últimos no sean el elemento principal de sus indagaciones.

De este primer aporte se desprende otro que resulta significativo para pensar la enseñanza de la escritura, y es que la lengua se define de manera relacional con otras lenguas, lo que revela el carácter contingente del plano del significado dentro de “la estructura formal del significante” (Pardo, 2001:10) y por eso mismo solo puede estudiarse por oposición a otras lenguas dentro del sistema. Pero ¿qué aportan estos conceptos a la didáctica en alfabetización inicial?

La actividad que se describe a continuación formó parte de un proyecto de literatura, implementado por una estudiante del último año del profesorado de educación inicial en una sala de 5 años de un jardín de infantes de gestión pública de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en el marco de sus prácticas de residencia, durante los meses de septiembre y octubre de 2022. Nos proponemos observar en esta escena en particular de qué manera aparecen los conocimientos sobre la lengua como sistema, el habla en sus historicidades y grafemática (Braslavsky, [1962] 2014), pero también cómo la dimensión lingüística del proceso de alfabetización, invisibilizada en la educación inicial, tanto en los diseños curriculares del nivel como en la formación docente, produce tensiones en las prácticas de enseñanza efectivas en el cotidiano escolar.

La profesora del taller de prácticas pidió a sus estudiantes trabajar especialmente contenidos de escritura en sus salas, un tema que no suele aparecer en las actividades cotidianas del jardín preescolar, salvo a través de la copia o de la escritura del nombre propio, aun cuando los diseños curriculares de la jurisdicción los prescriben. Esto planteó algunos problemas a las alumnas, quienes confesaron que

debieron ponerse a leer el diseño vigente para pensar y planificar propuestas que pudieran incorporarse a las secuencias que iban a implementar.

La breve actividad que traemos al análisis consistía en “crear disparates” a partir de la canción “El reino del revés” de María Elena Walsh y dictarlos a la maestra. En la planificación, el contenido enunciado por la estudiante era “jugar con las palabras explorando sonoridades y con los significados de las palabras”, un propósito sumamente interesante pero que en el DC para la Ciudad de Buenos Aires (2020) no aparece como contenido del área de Prácticas del lenguaje, como sí lo son *las prácticas de escritura dictando a otro un texto*. Para su planificación, la estudiante tomó este contenido como recomendación metodológica para el trabajo con la lengua escrita y planificó así:

Recito la poesía y doy un espacio para comentar acerca de la misma. *“En esta poesía aparecen disparates, ¿Saben lo que es un disparate? ¿se acuerdan de alguno? ¿por qué piensan que María E. Walsh eligió esas palabras? ¿cómo suenan? ¿tienen sentido? ¿qué les parece? por eso juntas forman un disparate como en “Nada el pájaro, vuela el pez”. “Hoy nosotros/as vamos a inventar disparates como hizo María Elena Walsh en esta poesía”.* Tomo un afiche y un marcador *“Entre todos/as vamos a inventar una poesía, ustedes me dictan las ideas y yo las escribo. Recuerden que tienen que ser cosas divertidas y sin sentido”.* A medida que me van dando las ideas les pregunto con qué letra comienzan las palabras que me van dictando. Si observo que desean seguir diciéndome fonéticamente los sonidos iré escribiendo de manera lenta, atribuyendo a cada letra los sonidos que los niños/as van emitiendo. Una vez que el afiche se encuentra completo doy por finalizada esta instancia. *“Ahora les voy a leer la poesía que inventaron entre todos/as. En este momento se convirtieron en autores de esta poesía. ¿Qué título les parece que le pueden poner? Escucho las opiniones y comentarios hasta llegar a un acuerdo entre todos. Una vez elegido lo escribo arriba y abajo firmo como autores “la sala de 5”.* Colgamos la poesía en la sala (Proyecto de literatura “La poesía de María Elena Walsh”, Taller 6, 2022)

Durante la implementación de esta actividad, en la puesta en marcha del dictado por parte de los niños, la estudiante se encontró con algunas dificultades. Por ejemplo, en lugar de registrar por escrito lo que le iban dictando, antes de escribir la palabra, les preguntaba cómo lo pondrían letra por letra. Este deletreo suele plantear dificultades a los niños de preescolar, entre ellos, cuestiones de ortografía que no estaban previstas en la planificación, como se puede observar en el siguiente diálogo ocurrido durante la clase mientras los niños dictan a la maestra/estudiante sus disparates:

Maestra: Ahora después de que leímos la poesía vamos a inventar disparates entre todos. Vicky dijo...

¿Cómo dijiste?

Vicky: la tortuga vuela

Maestra: la tortuga vuela. Entonces vamos a poner miren “LA”. Si yo digo “LA” ¿cómo lo pongo?

Niño: la “ELE”

Maestra: La “ELE” ¿y qué más?

Niños: (a coro) "A"

Maestra: La "A" ... "LA" ... ¿Y si digo "tortuga"?

Niños: (a coro) la "O"

Vicky: pero la "TE" primero...

M: Claro, la "TE", la "O", la "ERRE" (...) Y si yo digo "VUELA" ¿con qué podemos escribir?

Vicky: con la "A"

Maestra: Termina con la "A" ¿pero con cuál empieza?

Después algunos intentos de los niños.

Cami: con la "BE"

Maestra: Muy bien ¿pero sabes cuál BE, Cami?

Cami: con la BE larga

Maestra: Bueno, sí, podemos ponerlo (*mirando nerviosamente a la maestra titular que está filmando*) pero ¿saben qué? Va con la VE corta... con esta (*señalando el abecedario*)

Vicky: Con la VE corta de Vicky

Los diseños curriculares de la jurisdicción sostienen un enfoque de la lengua escrita que desalienta la enseñanza sistemática y explícita de la faceta lingüística de la alfabetización. Desde esta perspectiva, las dificultades en relación con la ortografía, como la que se observa en el diálogo anterior, podrán ser abordadas una vez que los niños hayan franqueado "la barrera del código", esto es, haber comprendido el principio alfabético donde a cada letra le corresponden valores sonoros menores que la sílaba (Ferreiro, 1986, en Soares, 2017 Parte II, p.10). El desconcierto que observamos en la maestra residente se debe a la duda acerca de si intervenir o no ante un problema lingüístico, atendiendo a una premisa del discurso psicogenético con respecto a la escritura que es "no corregir". En efecto, una de las orientaciones para la enseñanza de la escritura que aparece fuertemente en los diseños curriculares para la educación inicial en nuestro país es la del *dictado al maestro*, una práctica de escritura en la que:

Niños y niñas asumen la posición de dictantes, delegan en su docente el acto de materializar la escritura, y se centran muy especialmente en la composición del texto. (...) El dictado al docente, es una situación didáctica que permite a los niños centrar su esfuerzo en la composición del texto (Diseño Curricular para el nivel inicial CABA, 2020, p175).

Una situación en la que se espera que los alumnos se posicionen como dictantes y queden liberados de los problemas que implica el sistema de escritura (con cuáles letras se escribe, con cuántas y en qué orden) porque la textualización es asumida por el docente. Así pueden dedicar su atención a la producción de las ideas y al mejor modo de expresarlas por escrito. Los niños pueden ejercer su derecho a ser considerados

escritores de derecho pleno mucho antes de que escriban convencionalmente (Orientaciones didácticas para la educación inicial, Provincia de Buenos Aires, 2015).

Para el paradigma constructivista, la escritura es un sistema de representación, los niños se apropian del sistema alfabético y sus convenciones a través de la interacción con un adulto que escribe para ellos, por eso, en el dictado al maestro “la textualización es asumida por el docente”. El maestro “interviene” al “enfrentar” a los niños a situaciones que les permitirán escribir “de la mejor manera que puedan” (Diseño Curricular para el nivel inicial, CABA, 2020, p.164). Sin embargo, resulta interesante observar que, en la práctica, la maestra/estudiante asumió, contrariamente a lo que el diseño prescribe y recomienda, que aprender a escribir también consiste en hacerse preguntas sobre aspectos lingüísticos centrales como cuáles son las letras que representan los sonidos (notaciones), por eso decide plantear estos interrogantes, aunque esto le traiga, como vimos, otro tipo de problemas.

Aparece aquí algo de lo que Berta Braslavsky ([1962] 2014), llama “consecuencias de la condición natural del método” en referencia al método global o ideovisual con efectos en Argentina emparentados con los discursos pedagógicos constructivistas que sostienen propuestas basadas en el “aprendizaje natural del niño” y su desarrollo “sin requerimiento de enseñanza/instrucción”, o la idea de que los docentes no deben enseñar/instruir, sino “intervenir ocasionalmente según los intereses de los niños”. Estas líneas pueden leerse en los documentos oficiales en orientaciones como la siguiente:

Para el desarrollo de las prácticas del lenguaje de las/los niñas/os es importante tener en cuenta el proceso cognoscitivo que realizan al intentar comprender o producir un texto, ya sea oral, escrito o audiovisual y, desde ahí, proponer una reflexión sostenida sobre las prácticas en las que están involucradas/os (Diseño Curricular para el nivel inicial, CABA, 2020, p.161).

Esta “reflexión sostenida” se explica en “intervenciones” de los docentes como “brindar información directa o indirecta” sobre cómo se escriben las palabras o “remitir a fuentes de información presentes en el aula” (Braslavsky [1962] 2014 p.161). En este sentido, Braslavsky advierte la importancia, para la enseñanza de la lectura y la escritura, de establecer cuál es la correlación entre el lenguaje oral con el sistema escrito y que para ello es determinante el tipo de idioma:

Al decir *tipo de idioma* nos referimos, en este caso, a su grafemática, es decir, a los signos convencionales que lo traducen por escrito. Comprendemos las diferencias que se refieren a los signos o caracteres empleados, así como también las convenciones que existen para la dirección de la escritura y a los otros problemas que para el reconocimiento crea la orientación espacial de algunas letras. También, como es sabido, la morfología de los idiomas introduce diferencias fundamentales entre los mismos (p.165, cursivas en el original).

Para esta autora, interesa reparar en el tipo de idioma, en nuestro caso el sistema alfabético, por los problemas pedagógicos que plantea. Volvamos al caso de la practicante, quien, aun cuando en su planificación plantea el propósito de únicamente “transcribir las ideas” que los niños le dicten, “preguntar con qué letra comienzan las palabras” y a lo sumo “*si observo que desean seguir diciéndome fonéticamente los sonidos iré escribiendo de manera lenta, atribuyendo a cada letra los sonidos que los niños/as van emitiendo*”, en la práctica, aparece el deletreo como método, que ella utiliza para anticipar la escritura en varias oportunidades. Me detengo en estas intervenciones que aparecen por fuera de la planificación y de las recomendaciones de los diseños curriculares porque surgen de manera espontánea, intuitiva, tal vez replicando métodos de enseñanza que tienen que ver con la propia biografía como adulto alfabetizado o quizá porque enseñar problemas alfabéticos en un sistema alfabético pareciera lo más lógico, ya sea a través de ciertas formas de deletreo o, si se quiere, de reflexión sobre los sonidos que representa cada letra.

En términos saussureanos, podríamos decir que se trata de hacer visibles las arbitrariedades del signo lingüístico y de las relaciones significado-significante que expresan sus posibilidades combinatorias dentro del sistema. Esta correspondencia directa entre lengua hablada y lengua escrita es la ventaja que según Braslavsky ([1962] 2014) representan para la enseñanza los idiomas de escritura alfabética, en especial el castellano como uno de los que ofrecen el más alto grado de correspondencia, ya que “el conocimiento de cada símbolo gráfico facilitaría la lectura de la palabra sin que haya casi lugar para ningún equívoco” (p.169). Además, porque dentro del sistema, las palabras ya refieren significados que se definen relacional y opositivamente entre sí y cada palabra es otra si son observadas en conjunto.

Si volvemos sobre la planificación de la maestra y su propósito inicial “*jugar con las palabras explorando sonoridades y con los significados de las palabras*” (un contenido supuesto por ella pero que no responde a la prescripción), advertimos esta búsqueda de visibilizar una particularidad central del sistema alfabético que es la correspondencia entre sonidos y letras o bien, entre fonemas y grafemas, propio de la lengua hablada y tan cercano a los métodos de alfabetización inicial más tradicionales.

La reconfiguración de la disciplina escolar *lengua y literatura* en *Prácticas del lenguaje* y las propuestas didácticas que sostiene

A partir de la década de los ochenta ingresaron al debate educativo las nuevas perspectivas de investigación que pusieron en discusión las nociones de alfabetización, lectura y escritura y produjeron cambios sustanciales en la terminología de referencia de los objetos de estudio “lengua y lenguaje” e

implicaron el desplazamiento del concepto de “enseñanza de...” por “desarrollo de procesos de lectura/escritura”, “lenguaje escrito”, “adquisición de lengua escrita” o “competencias lingüísticas y cognitivas”.

La psicogénesis, representada por el trabajo de Emilia Ferreiro (1982), presenta a los niños como sujetos individuales que piensan y acceden a “la escritura” como objeto de conocimiento y se apropian de ella según su medio y mediante “hipótesis”. Se trata de enfoques que entienden a la lectura y la escritura como “procesos” y a los lectores y escritores como “constructores de significados”. Estas investigaciones que funcionan como sustento teórico de los desarrollos didácticos para la alfabetización inicial y se reflejan en la concepción del lenguaje como un “saber hacer” o “competencias”, aparecen como contenidos en la reconfiguración de la disciplina escolar por un área que cambia su objeto de enseñanza de lengua a “Prácticas del lenguaje”. Un cambio de denominación que, con el objetivo de “superar” el concepto de “lengua” por el de “lenguaje”, produce un borramiento de aspectos indisociables de una lengua como son su historicidad y el lugar social de los sujetos que interactúan (Bixio, 2012), pero que, además, vuelcan la reflexión hacia el uso lingüístico a partir de teorías que abstraen toda referencia a lo social.

Estas perspectivas con anclaje en las políticas curriculares que citamos anteriormente, son también dominantes en las líneas de formación docente en alfabetización inicial y presentan algunos conflictos entre los cuales se detectan el borramiento de los saberes propios de la disciplina y una “vaguedad” en las orientaciones para el tratamiento de ciertos temas lingüísticos (Vaca Uribe, 2015) que conducen a su relegamiento y que deja a los docentes en lugares de “indeterminación”, evidenciando una disociación entre la propuesta (tecnicista) y las condiciones materiales efectivas del trabajo docente.

Así lo explica María Inés Oviedo (2021), en su trabajo sobre las relaciones entre prescripción curricular y saberes docentes con respecto a los contenidos de enseñanza en el área llamada hoy *Prácticas del lenguaje*: “se trata de un dispositivo de poder/saber como forma de articulación particular del discurso psicogenético” (p. 269) que ha llevado al borramiento de saberes disciplinares, que más allá de las prescripciones curriculares, los formadores reconocen como centrales para la enseñanza.

Estos nuevos contenidos que llegan por fuera de las disciplinas de referencia proponen una serie de intervenciones didácticas que dan por sabidos contenidos propios de la disciplina pero que no propone espacios en la formación docente para su enseñanza. Como explica Oviedo, en los diseños curriculares

“los contenidos que forman parte de la disciplina escolar lengua y literatura, esto es, temas de normativa, gramática y literatura se encuentran subsumidos, desagregados y diluidos dentro de una serie de ejes que centralizan la didáctica de las prácticas del lenguaje” (Oviedo, 2021, p. 319).

Esta concepción de aprendizaje produce, según la investigadora, una indiferenciación entre trabajo docente y política curricular que “trae problemas a la hora de pensar el trabajo docente en la escuela, que como institución tiene una organización graduada de la que se esperan determinados saberes en determinados tiempos” (p. 322) Como consecuencia, para Oviedo, “la formación dentro del dispositivo no conlleva el conocimiento de saberes de la disciplina escolar, sino tan sólo la manera didáctica de abordarlos (ese “saber hacer” propio del enfoque por competencias).” (p. 302).

Desde la perspectiva constructivista psicogenética, los contenidos de *Prácticas del lenguaje* no prevén la enseñanza de aspectos lingüísticos de la escritura como los señalados anteriormente, porque considera que es “a través de la participación en actos de lectura y de escritura como se aprenderán sus funciones, la alfabeticidad del sistema de escritura y las características del lenguaje escrito” (DCNI, CABA, 2020, p.160).

La observación de cualquier escena didáctica mínima en la sala del jardín como la que acabamos de describir invita a pensar en lo absurdo que parece no poder tomar este aspecto tan fundamental de la enseñanza como es la sonorización de las letras solo porque para las perspectivas didácticas dominantes, se trata de actividades “sin sentido”, “escolares y no sociales” o bien, “artificiales”.

Explica Soares (2017) que, para el paradigma constructivista, “la apropiación por parte del niño del principio alfabético, dimensión fundamental de la faceta lingüística de la alfabetización, es esperada como un subproducto de sus exploraciones activas de los distintos tipos de objetos materiales que son portadores de escritura (Ferreiro, 1992)” (Parte II, p.10), y los niños se apropian del sistema alfabético y sus convenciones a través de la interacción con un adulto que escribe para ellos, por eso, en el dictado al maestro “la textualización es asumida por el docente”. Sin embargo, como observamos, las intervenciones de la maestra (*¿saben qué? Va con la Ve corta... con esta*), tanto la identificación de los fonemas y grafemas como la ortografía parecen formar parte del proceso de adquisición del sistema de escritura, de la totalidad de sus componentes: lengua y habla.

Los intercambios en la clase nos permiten asumir que en las prácticas cotidianas los problemas lingüísticos surgen, aunque los documentos oficiales los empujen para adelante o la maestra busque eludirlos. En actividades habituales de escritura del propio nombre y de los demás -un contenido que ocupa un lugar central en la sala de 5 años en el área de prácticas del lenguaje-, *Jeremías y Germán, Benicio y Vanina*, por solo poner un caso, ya se plantean estos problemas ortográficos por el solo hecho de ver sus nombres escritos en los materiales, carpetas, carteles, objetos personales.

Soares (2017) sostiene la necesidad de una enseñanza sistemática del sistema alfabético-ortográfico, porque la reflexión sobre los sonidos del habla, descomponiéndolos en sus unidades mínimas (fonemas) para convertirlos en letras (grafemas), es la esencia de la escritura alfabética y hace posible su comprensión. Centrarse en la faceta lingüística del proceso de alfabetización implica reconocer la importancia de que los niños aprendan; no solo lo que la escritura representa (sistema de representación), también necesitan aprender la notación con la que, arbitraria y convencionalmente, se representan los sonidos del habla (sistema notacional).

Intervenciones pedagógicas como las que acabamos de analizar, posiblemente reconocibles por su similitud con tantas de nuestra propia historia escolar son habituales en las prácticas en las salas del jardín. Sin embargo, las perspectivas actuales de alfabetización inicial no plantean su enseñanza y, por lo tanto, no hay una didáctica que oriente sobre aspectos metodológicos ni en los documentos curriculares, y en general, tampoco en la formación docente.

Pensar la faceta lingüística en la alfabetización inicial y en la formación docente es un desafío. Como pudimos observar, la faceta lingüística de la enseñanza de la lengua escrita, aunque no prescripta por los diseños curriculares vigentes, es parte de las experiencias y preocupaciones del trabajo docente. Problemas lingüísticos que no pueden invisibilizarse si entendemos que aprender la escritura alfabética es fundamentalmente un proceso de conversión de sonidos del habla en letras o combinaciones de letras (Soares, 2017), una invención cultural que no se aprende solo ofreciendo oportunidades de escribir en situaciones significativas, sino que debe además ser enseñada.

Tal como observa Cuesta (2020), los enfoques dominantes sobre la enseñanza inicial de la lengua escrita parten de una visión que “supone de antemano lo que habría que cambiar en la práctica docente sin considerar procesos ya en desarrollo en los particulares contextos en que aquella se realiza” (Rockwell y Mercado, 1988, pp. 76-77; citado en Cuesta, 2020, p. 297). En el caso de la formación superior en

educación inicial no existe una propuesta de enseñanza sobre lingüística especializada para los futuros docentes (léxico, ortografía, morfología, semántica), o la materia *Alfabetización inicial* (que sí se dicta en el profesorado de educación primaria), saberes que en la práctica cotidiana entendemos que serán fundamentales para sostener sus prácticas de enseñanza de la lengua escrita.

Este ocultamiento de los saberes lingüísticos hacia los futuros profesores de la educación inicial no ha hecho otra cosa que subrayar la creencia de que esos no son problemas del nivel y, por tanto, los docentes no deberían perder tiempo en formarse en esas áreas. Si la escritura ingresa a las salas del jardín por vía prescriptiva a través de los diseños, la pregunta no es si enseñamos o no la lengua escrita en la sala de 5 años, sino qué lengua se está enseñando y cómo.

Bibliografía

Bixio, Beatriz (2012). *Lingüística I*. UNC.

Cuesta, Carolina (2020). "Didáctica de la Lengua y trabajo docente", (fragmento) en: Gagliardi, L., Álvarez Garriga, D. y Zanfardini, L. [Coords.]. *Punto de encuentro: Estudios sobre el lenguaje*. La Plata, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, pp. 293 - 296.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2015) *Orientaciones didácticas para la educación inicial*, 7a parte: ambiente natural y social y prácticas del lenguaje. Análisis de un proyecto sobre animales; coordinación general de Adriana Corral.

Eagleton, Terry (1988). "Estructuralismo y semiótica". *Una Introducción a la teoría literaria*. FCE, pp. 59-79.

Ferreiro, Emilia (1982). "Los procesos constructivos de apropiación de la escritura". Ferreiro, Emilia y Gómez Palacio, Margarita (comp.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. S. XXI.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2020), *Diseño curricular para la Educación Inicial. Niñas y niños de 4 y 5 años*. 1ra. ed., Ministerio de Educación e Innovación.

Oviedo, María Inés. (2021). El dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje en las voces de los formadores de docentes para la educación primaria (Tesis doctoral, UNLP). Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2005/te.2005.pdf>

Pardo, José L. (2001). "De un saber que está, a la cuarta pregunta". Estructuralismo y ciencias humanas. Akal.

Perelstein de Braslavsky, B. ([1962] 2014). "Los métodos de marcha analítica" e "Investigaciones sobre el tipo de idioma y su influencia para el método". UNIPE: Editorial Universitaria.

Saussure, Ferdinand de (1945). *Curso de Lingüística General*. Losada. Prólogo y traducción de Amado Alonso.

Soares, Magda (2017). La alfabetización. Una cuestión de métodos. Editora Contexto, pp. 1-18 (Parte 1). Traducción de Alejo González López Ledesma; pp. 1-45 (Parte 3). Traducción de Luciana Morini; pp. 39 a la 53. Traducción de Alejo González López Ledesma; y pp. 56-85 (Parte 3). Traducción de Luisina Marcos Bernasconi y Carolina Cuesta.

Vaca Uribe, Jorge et al. (2015) El terreno del currículum formal en México para la enseñanza de la Lengua. En: ¿Qué demonios son las competencias? Aportaciones del constructivismo clásico y contemporáneo. Instituto de Investigaciones en Educación Universidad Veracruzana.