

### La niña, el niño

En el origen de la propia palabra está la escucha activa, la escucha producto del interés en la comunicación. Antes de poder hablar, durante mucho tiempo la criatura ha escuchado para qué y cómo le hablan, ha ido comprendiendo cómo dicen otros, cuándo y en relación a qué se lo dicen, con qué formas lingüísticas y acompañados de qué gestos, en qué momentos. Participando en tareas que le interesaban y conversado sobre ellas ha aprendido las formas básicas de relacionarse y referirse al mundo. Su necesidad de entender lo que le rodea le ha dado la llave para dominar los rudimentos del lenguaje y éste a su vez, ha determinado su conocimiento del medio.

En un mecanismo aún no muy bien comprendido, ha hecho suya la sintaxis, esa forma particular que tiene cada lengua de encadenar con firmes lazos una palabra a la otra. Sus pasos han sido guiados, animados, seguidos, corregidos hasta resultar autónomos en su uso. Tiene ya seis años y si no presenta trastornos del habla<sup>1</sup> conoce lo elemental del mecanismo: domina los sonidos de su lengua y para llevar a cabo tareas que están a su alcance sabe poner en marcha las leyes lingüísticas y comunicativas básicas que rigen en su comunidad los intercambios entre las personas. Ahora comprende discursos orales basándose en las palabras, sin necesidad de tener en presencia los objetos de que se habla. Cuando interviene en una conversación es capaz de organizar por sí solo pequeños monólogos que le permiten dar cuenta de forma más cabal de sus puntos de vista.

Sabe usar la lengua para lo fundamental: hablar de sí mismo y sus necesidades, lograr que los demás le atiendan, planificar sus actos, solucionar problemas, pedir y dar la información que le interesa. De hecho, ya relata, explica, argumenta, hipotetiza, predice, pregunta, aclara, opina... Claro está, lo hace con los rasgos propios del desarrollo lingüístico y experiencial que su entorno le ha permitido en los pocos años de vida que aún tiene. Hasta el fin de la educación primaria deberá dar muchos pasos en su dominio de la lengua oral.

### La lengua y los discursos

Hablamos para contarnos experiencias, para establecer planes, para solucionar problemas, para imaginar lo venidero, para explicar procesos, para dar nuestra opinión, para influir en las acciones y el pensamiento de los demás, para representar algo vivido u oído. Hablamos también simplemente para mantener contacto o para sentirnos parte de un

grupo. Con frecuencia lo hacemos con más de un objetivo a la vez.

A lo largo del tiempo, cada cultura ha ido estableciendo los modos lingüísticos y sociales en los que esas relaciones se dan. Esos modos varían en función del tiempo y el lugar donde se producen, de las relaciones que unen a los participantes, de las intenciones que los mueven, de las tareas que abordan o los temas que tratan. En definitiva, establecen las pautas de las actividades discursivas sancionadas por cada grupo humano. Integrarse en un medio social exige aprender los modos a través de los que ese grupo se relaciona en sus diferentes actividades. Los niños no han hecho sino entrar en ese mundo complejo regido por diferentes discursos. Sus posibilidades de integración social van a depender en gran medida de que los dominen.

Estos discursos son orales y son escritos, puesto que en una sociedad como la nuestra, la lengua oral está estrechamente ligada a la escritura. Más allá de las relaciones interpersonales, la lengua escrita ha influido e influye en los modos considerados adecuados para comunicarse oralmente: los modos de hablar en situaciones formales, públicas, son en gran medida semejantes a los que se usan en la escritura. Hablar de los temas relacionados con el conocimiento que la escuela transmite exige construir discursos de los que la escritura ofrece modelos cercanos. De ahí que el trabajo en torno a la lengua oral deba plantearse en interrelación con la lengua escrita, aprovechando los aspectos comunes que plantean y contrastando sus diferencias.

### La escuela

A las aulas llegan criaturas educadas en estilos diferentes, procedentes de distintos medios sociales, con experiencias diversas respecto al uso de la escritura y con vivencias de participación en acontecimientos donde la lengua es usada de modo distinto. Sin embargo, la escuela tiene la obligación de hacer de todos ellos ciudadanos que dominen ese instrumento básico de relación social y pensamiento que es el lenguaje.

En los últimos tiempos se insiste en la necesidad de un trabajo sistemático en torno a la lengua oral, abandonada hasta hace bien poco en beneficio de la lengua escrita, abandono cuyo origen puede hallarse en ideas que aun no siendo habitualmente formuladas con claridad, forman parte de lo que cualquier docente sabe:

- . que los niños ya saben hablar
- . que en la clase se habla mucho



- que lo que se aprende en lengua escrita es aprovechable para la lengua oral.

Son éstas tres semiverdades que merecen ser analizadas con algún detenimiento.

### ¿Cómo hablan los niños?

Como han señalado investigaciones diversas (Nelson, 1988; Tough, 1987; Wells, 1988), si bien todos los niños adquieren los usos básicos del lenguaje, las diferencias que presentan en el dominio de la lengua oral están relacionadas con las experiencias de interacción que cada uno ha vivido. Ello tiene que ver con el estilo educativo de su medio familiar, estilo que puede tender a la expansión, a la explicitación de causas, relaciones, efectos, similitudes... o tener un carácter más directivo, menos explicativo. En efecto, una familia que acostumbra a contar historias de la vida cotidiana o de la ficción, a razonar con los niños sobre los porqués de los acontecimientos, a especular con lo que puede ocurrir, a evaluar las consecuencias de los actos, a establecer relaciones entre hechos vividos, usa el lenguaje de un modo mucho más extenso y rico que otra que, o bien «no tiene tiempo» para charlar largamente con sus criaturas, o bien considera que a los niños hay que tratarlos con cariño, pero que no necesitan muchas explicaciones. De un medio y de otro resultan niños cuyo uso del lenguaje es evidentemente distante.

Las diferencias están también relacionadas con la presencia que en cada medio social tiene la palabra escrita. La relación frecuente con la escritura entrena en la interpretación sistemática y en la reformulación. Incita a valorar el término justo, a estimar la coherencia del discurso, a hacer juegos de palabras, a sensibilizarse ante la ambigüedad. Por ello, es frecuente que una criatura que vive en un medio social letrado, en cuya vida cotidiana la lectura de textos y la escritura ocupan un papel importante, perciba la importancia de los cambios en las palabras, la relación de éstas con los interlocutores, las intenciones y los efectos, en definitiva, es probable que use y valore la lengua como instrumento clave para el establecimiento de relaciones complejas.

Investigadores del habla infantil en las aulas han señalado que las diferencias socioculturales en los niños se reflejan en sus distintas capacidades para construir un discurso amplio y preciso (Rondal, 1980; Tough, 1987). La niña o el niño con poca experiencia de diálogo rico tiende a fijarse en las partes sin integrarlas en el todo, liga con dificultad ideas y hechos y no tiene suficientemente en cuenta el punto de vista del interlocutor. La participación

en diálogos frecuentes y variados (Wells, 1988; Ruiz Bikandi, 1995) y la relación con la lengua escrita parece ser los factores más influyentes en el desarrollo del lenguaje formal que la alfabetización -entendida como tipo de pensamiento- reclama.

### El habla de la clase: ¿quién habla, cómo y para qué?

Si bien es cierto que en las clases se habla mucho, investigaciones llevadas a cabo en el aula (Edwards y Mercer, 1988) han constatado lo que se ha dado en llamar la «ley de los dos tercios», según la cual, dos tercios de todo el tiempo en que en una clase se habla, corresponden a la palabra del maestro. Desde el punto de vista meramente cuantitativo, lo que queda es un tercio a repartir entre 20 o 25 alumnos. Evidentemente, no resulta un tiempo suficiente para poder entrenarse en el habla. Si al aspecto cuantitativo le sumamos el cualitativo, nos encontramos con que lo que los alumnos dicen son en general respuestas a preguntas formuladas por el profesor, que tienen por objeto comprobar la atención de los alumnos y posibilitar el aprendizaje rotativo. El profesor explica, ordena y organiza la actividad de la clase, decide de qué hay que hablar y concede o no la palabra a los niños.

Dadas estas escasas oportunidades de entrenamiento en la construcción de discursos, no es de extrañar que algunos alumnos no acierten más que a formular ideas imprecisas, frases no demasiado conexas o carezcan de orden en sus exposiciones.

Desde planteamientos constructivistas se insiste en la importancia de suscitar en el aprendiz conocimiento significativo. Enseñarle a pensar es un objetivo primordial de la escuela, que se lleva a cabo fundamentalmente a través de la palabra, del diálogo entre profesor y alumnos y se da tanto en relación a contenidos y actividades relacionados con las diversas áreas, como a partir de la reflexión sobre experiencias vividas y acontecimientos sociales<sup>2</sup>.

Aprender a hablar requiere saber colocarse en todas las posiciones. No solamente en la de aquel que contesta, sino más aún en la de quien formula preguntas, da explicaciones, escucha y plantea dudas, pide explicaciones, aísla lo que no comprende, transmite o resume para otros la información recibida, contribuye con sus ideas a las que otro formula, distingue lo relevante de lo secundario, reelabora lo escuchado y lo integra en su propio discurso.

Que los niños y las niñas desarrollen pensamiento y lenguaje está ligado a las posibilidades que se les brindan de intervenir en diálogos sobre asuntos de interés. En este sentido, el papel del docente es clave: la organización de la tarea, la distribución de roles, la gestión del tiempo y el espacio en la



clase son en gran medida su responsabilidad, por lo que su modo de planificar el trabajo va a incidir directamente en las oportunidades que los alumnos tengan de tomar la palabra. Así, trabajar en pequeños grupos donde los asuntos sobre los que se trata exijan discusión, negociación, y elaboración conjunta, ofrecerá a los aprendices un mejor marco para el desarrollo de estas habilidades comunicativas y les hará participar de un modo intelectualmente más activo.

### El diálogo en el aula. Aprender hablando

En los diálogos del aula, el modo de proceder en la comunicación y el habla del profesor sirve de modelo a los alumnos y es la referencia más cercana para ellos de cómo se debe usar la lengua en las tareas de tipo académico. Por otra parte, a través del diálogo, el docente recoge, reformula, sintetiza, «eleva» el discurso de aquellos, de tal modo que los aprendices van haciéndose poco a poco con esos modos convencionales y adultos de pensar y referirse al conocimiento. Si en el trabajo de clase se les plantean oportunidades de contrastarlos, de usarlos ante diferentes interlocutores, adquirirán la fluidez necesaria para construir discurso en situaciones que exigen un cierto grado de formalidad.

Por ello es tan importante que, frente a la tentación de monopolizar la palabra, el profesor se proponga impulsar la expresión de niñas y niños, les haga sentir que pueden atreverse a pensar y a explicarse, les dé seguridad en sus hallazgos y en su propia voz y les ayude a encontrar la palabra justa. Tales objetivos requieren por parte del docente control sobre la propia palabra, sobre cómo y cuándo hablar y junto con ello, el dominio de las estrategias que fomentan la intervención de sus alumnos. Ha quedado demostrado que ésta no se consigue utilizando sistemáticamente el mecanismo de Pregunta al alumno-Respuesta de éste-Evaluación por parte del profesor de lo dicho. Es sabido que mientras las preguntas directas inhiben, los gestos y sonidos de asentimiento, las reformulaciones de lo dicho por el otro o la mirada atenta y paciente de quien escucha incitan a quien tiene la palabra a expresarse.

En relación a los modos más exitosos para suscitar el habla de los alumnos en educación primaria, Joan Tough (1989) da cuenta de varias estrategias discursivas usadas por el profesor en el diálogo con sus alumnos sobre las tareas en marcha, estrategias que sirven, tanto para vehicular los contenidos de la enseñanza-aprendizaje, como para dar a los aprendices experiencias de razonamiento, ayudándoles en el uso cada vez más ajustado de la lengua en la comunicación oral del aula. Trata con ello de enseñar

a los profesores a actuar como buenos cooperantes de la comunicación de sus alumnos. Las estrategias que ella propone son las siguientes:

1. *Estrategias de orientación*, que ayudan al niño a centrar el tema sobre el que quiere hablar: «Cuéntame qué has hecho» «¿Qué problema tienes?»

2. *Estrategias de facilitación*, dirigidas a profundizar en los temas suscitados con anterioridad. Pueden ser de tres clases:

- *Estrategias completivas*, destinadas a ayudar al niño a dar un paso más allá en su pensamiento, a expresar sus ideas de modo más completo: «Dices que es difícil, ¿cuál es exactamente el problema?» «¿Se te ocurre algo más?» «Creo que te olvidas de algo importante»

- *Estrategias de focalización*, son preguntas o comentarios que tienen como objetivo hacerle especificar o detallar la información. Con frecuencia son preguntas cerradas: «Has dicho que pasaban muchas cosas, pero sólo has mencionado una» «¿Cuántos eran los autores?» «¿A qué clase de plantas te refieres?»

- *Estrategias de comprobación*, que exigen al alumno reconsiderar y reformular lo anteriormente dicho, valorando la justeza, la coherencia de sus ideas o la exactitud de su formulación: «Ah, y dices que todos eran iguales...» «¿Cuántos has dicho, setenta metros?»

3. *Estrategias informativas*: el profesor aporta información nueva sobre el tema que tratan, por medio de breves resúmenes, descripciones, historias, analogías, contrastes o argumentos. «En lugar de branquias tiene pulmones, así que no podemos decir que sea propiamente un pez» «la Torre de Pisa no es la única inclinada, en Italia mismo hay muchas más»

4. *Estrategias de apoyo*, dirigidas a dar seguridad a los niños, a valorar sus esfuerzos y animarles a continuar desarrollando su pensamiento. Con frecuencia no son orales, sino físicas: gestos, miradas de aprobación, etc-: «Ya veo, muy bien, sigue» «Lo has hecho tú sola?, ¡qué bien!»

5. *Estrategias de finalización*, destinadas a avisar del fin de la comunicación o del tema. Avisan al alumno que el corte que va producirse no se debe a una falta de interés en él o en su trabajo: «Bien, guárdalo y puedes ir a jugar» «Eso es, claro. Bueno, mañana tendrás que continuar»

Del mismo modo que tiene interés grabar una clase en gran grupo para observar el uso de la palabra que hacen profesor y alumnado, resulta una ex-



perencia interesante para los docentes grabar las conversaciones que tienen con sus alumnos en torno a una tarea, a fin de comprobar hasta qué punto aplican estas estrategias que fomentan pensamiento y habla reflexiva por parte de los niños o son, por el contrario, más frecuentes aquellas dirigidas a evaluar sus conocimientos. De estas comprobaciones se pueden extraer reflexiones interesantes para la propia práctica del lenguaje en el aula.

### Las relaciones entre hablar y escribir

Cuando el profesor actúa como un buen interlocutor, contribuye al pensamiento del otro permitiéndole reflexionar sobre su discurso, ser consciente

de las incoherencias que presenta, de las preguntas que suscita y de las dudas que sus palabras crean, haciéndole ver la necesidad de ampliar, especificar o sintetizar sus ideas.

Tomando parte en este tipo de conversaciones, el alumno puede, poco a poco aprender a ver «desde el otro lado», es decir, a tomar conciencia del punto de vista del interlocutor, representarse su mensaje desde quien escucha, haciendo que esa voz que en principio era exterior a él, sea internizada y funcione más tarde como control interior sobre sus propios discursos. Así aprenderá a construir sus monólogos. En un comienzo, serán segmentos de diálogo más o menos largos, que resuman ideas completas, donde relatará, explicará o argumentará a propósito del tema de la conversación. Más tarde, comenzará a tomar por entero la gestión de discursos monológicos cada vez más complejos.

Este trabajo de gestión autónoma de la propia voz se aborda también desde la escritura, pues en ella igualmente, se construye un monólogo donde los interlocutores no están presentes, donde ni siquiera sus gestos pueden dar señales del grado de comprensión o aceptabilidad que les merece lo que el escritor cuenta. Para escribir es imprescindible imaginarse a ese receptor, tener presente qué conoce y qué no de lo que queremos contarle, de modo que nuestro texto no sea obvio, elevado o simplemente incomprensible. El modo de dirigirse a él también variará, en función de las relaciones que le unen con nosotros y de cuál sea la finalidad del texto que escribimos: narrar, describir, explicar, convencer... Esa finalidad del texto determinará en gran medida su estructura y la presencia de ciertas marcas lingüísticas, estructura y marcas que estarán presentes también en la versión oral.

Por otra parte, un buen discurso oral se asegura, como en la escritura, desde la planificación. Hacer guiones de lo que va a decirse, escribir el texto para hablar luego sobre su contenido obliga a reflexionar sobre la estructura que debe tener, sobre los nexos entre las ideas, sobre la importancia de presentar la información de modo coherente y de usar la palabra precisa. De ahí que la escritura sea un imprescindible auxiliar para construir discursos formales en lengua oral.

Sin embargo, es evidente que saber escribir no asegura una buena comunicación oral. Si bien ambas presentan aspectos comunes, la ventaja de la escritura frente a la lengua oral estriba en el tiempo de reflexión que permite. El habla monológica exige un mayor grado de improvisación, lo que obliga a hacer pausas, tiempos que permiten reordenar las ideas para el texto oral resulte coherente. Además de ello, es preciso ser sensibles a las reacciones del





público, saber improvisar al hilo de lo dicho, retomar y recapitular, reestructurar el discurso, aportar datos e incluir ejemplos y anécdotas, de tal modo que el resultado sea un todo coherente y cohesionado, adaptado a la relación que entre quien habla y quien escucha. Este complejo trabajo necesita de ayudas exteriores y de entrenamiento específico.

### Las conversaciones organizadas en el aula

Aprender a hablar exige saber escuchar, saber ser un interlocutor colaborativo. El entrenamiento en la escucha y el habla en situaciones formales o públicas en la educación primaria puede trabajarse desde los corros y las asambleas, donde se tratan temas relacionados con el relato de vida, con la planificación de las tareas y con la resolución de conflictos. Escucha y habla son las dos caras de una misma moneda en estas conversaciones de aula pautadas.

#### Los relatos de vida<sup>3</sup>

En los relatos de vida debe evitarse que los temas sean repetitivos y decaiga el interés. Hablar sobre lo obvio y lo ya sabido es netamente contrario a una verdadera comunicación. En este sentido, los rituales donde, por ejemplo, el lunes cada alumno da cuenta del fin de semana, aunque no haya representado ninguna novedad respecto al lunes anterior, no hacen sino aburrir al público infantil. Los alumnos deben acostumbrarse a que sus intervenciones además de pertinentes, es decir, que hablen a propósito del tema, sean también relevantes, aporten novedades de interés al tema de conjunto, que no siempre ha de ser el mismo. Conviene además que estos relatos tengan un objetivo: los más interesantes de la semana pueden ser noticias escritas colectivamente en el tablón, o formar parte de un libro sobre experiencias vividas.

Es preciso prestar atención al grado de informatividad de las intervenciones, ayudar a quien habla a dar la cantidad de información necesaria, no más ni menos.

Debe atenderse también al modo: ser ordenado en la explicación o el relato, evitar la ambigüedad y lo confuso y ser breve. Paralelamente, debe suscitarse que quienes escuchan formulen preguntas o pidan aclaraciones.

A partir del segundo ciclo de primaria, puede resultar de interés organizar los relatos de vida en pequeño grupo. El trabajo sobre la noticia escrita ayudará a mejorar la exposición oral y orientará las preguntas del público. Luego, en el grupo grande, se pedirá que uno de los componentes resuma lo rela-

tado por otro de su grupo, seleccionando lo más interesante o novedoso que se ha escuchado en él. El afectado revisará el grado de ajuste de lo que su compañero cuenta. Todo ello fomenta la escucha activa y la reformulación y ayuda al hablante a ajustarse al tiempo.

#### La resolución de conflictos

La resolución de conflictos en el aula, suelen ser una buena oportunidad para entrenarse en el relato de hechos, la explicación y la argumentación. Las distintas versiones de un acontecimiento, la diferencia entre interpretaciones y hechos, lo central y lo concomitante, las causas y las consecuencias son aspectos que requieren de formulación lingüística matizada. Las «asambleas» y dentro de ellas los «juicios» ofrecen un marco natural de debate, donde en ocasiones las tensiones grupales, la legitimidad de los hablantes y su lugar en el sociograma del aula afectan a las resoluciones que en ellos se adoptan. A pesar de ello, creemos a partir de nuestra experiencia, que resultan un excelente marco de educación social y entrenamiento discursivo.

«Los juicios», son un marco de actuación social en un principio muy pautado por el profesor, que poco a poco va cediendo el control de diferentes asuntos en manos de la clase, siempre bajo su supervisión. Su frecuencia es relativa. Una vez por semana -los viernes, por ejemplo- puede ser interesante. En los primeros ciclos suele ser suficiente una frecuencia quincenal y su quehacer central la elaboración conjunta de normas y la revisión de conflictos. En tercer ciclo los juicios pueden adoptar modos más formales, por lo que conviene asignar roles de forma rotativa: dos secretarios recogen a lo largo de la semana las quejas habidas, exponen los temas de conflicto y levantan acta de las decisiones tomadas. Ello requiere en primer lugar la elaboración de un texto descriptivo-explicativo en tercera persona, donde se explicita quién formula la queja y contra quién, así como una sucinta relación de hechos según la versión del demandante.

La parte afectada sabe con antelación de qué se le acusa, de tal modo que puede elaborar los argumentos que utilizará en su defensa. El trabajo sobre el texto argumentativo escrito, si bien presenta diferencias respecto al oral<sup>4</sup>, puede ayudar a pulir progresivamente las pautas discursivas propias de un debate. Cada una de las partes podrá contar con un abogado defensor, que le ayude a buscar y exponer sus argumentos y el resto de la clase juzgará, para lo que deberá pedir aclaraciones cada vez que lo vea conveniente<sup>5</sup>.

La escritura del acta de las resoluciones -los acuerdos, castigos o recomendaciones adoptados-



tiene también interés, porque suele necesitarse consultarlas con posterioridad. Su elaboración requerirá en un principio el auxilio del profesor, pero más tarde son los propios niños quienes hacen suyas las formas de registrar lo acontecido.

Hemos presentado dos tipos de discurso oral en gran grupo, que ofrecen muchas posibilidades al trabajo sistemático de lengua oral. Siendo marcos de actuación relativamente fijos, y altamente predecibles en su estructura, resulta fácil en ellos centrarse paulatinamente en diferentes aspectos de la expresión oral, siempre posibilitando que los alumnos experimenten los distintos roles sociales que en ellos se dan.

La grabación esporádica de este tipo de discursos orales en vídeo permite reflexionar de modo planificado sobre aspectos concretos de la comunicación, que el docente seleccionará. En ellos, las actitudes de respeto y escucha, el uso del tono, los gestos y las miradas pueden ser objeto de reflexión, así como la brevedad, claridad y coherencia de las intervenciones o la propiedad del uso y el efecto logrado por determinadas expresiones. Focalizar en uno o dos items será suficiente cada vez. Un guión de observación escrito ayudará a niños y niñas a centrar su atención en los aspectos deseados y ser-

virá a la vez de pauta evaluativa. Conviene recordar que subrayar los comportamientos lingüísticos y comunicativos adecuados anima a mejorarlos.

### Para concluir

En este artículo no se ha hecho más que esbozar algunas de las posibilidades que la vida diaria del aula ofrece para el trabajo de la lengua oral. Muchas otras se trabajan en las aulas: el teatro, la dramatización de situaciones cotidianas, o la imitación de comportamientos sociales y lingüístico-comunicativos. Todas ellas ofrecen grandes posibilidades de reflexión sobre el uso de la palabra y su contexto. La entrevista, la exposición en público de la tarea realizada o del tema investigado, la narración de historias leídas o de películas vistas exigen diferentes procesos cognitivos y distintos modos didácticos de abordarlas. Medios técnicos como la radio escolar suponen una ayuda inestimable para el trabajo del discurso público. De hecho, cada tipo de discurso requiere una aproximación específica. Hoy nos hemos centrado en las conversaciones y debates. Ellas ocupan la mayor parte del tiempo del aula y por eso han merecido nuestra atención.

### Notas

1. A este respecto puede consultarse de Weck, 1994
2. En esos diálogos el alumno aprende con ayuda del adulto, a través de una acción que J. Bruner gusta de denominar «perpensar», es decir, percibiendo, sintiendo y pensando de modo interrelacionado. Afectividad, percepción e inteligencia se alimentan y apoyan mutuamente.
3. Las máximas conversacionales de Grice nos sirven de guía.
4. A este respecto, y en relación a los factores sociales que intervienen en los debates, ver Dolz (1994)
5. Es conveniente a veces reunir dos clases paralelas, que ayuden a «objetivar» los conflictos.

### Referencias bibliográficas

- EDWARDS, D.; MERCER, N. (1988): *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona. Paidós/MEC.
- DOLZ, J. (1994): «La interacción de actividades orales y escritas en la enseñanza de la argumentación oral» en *CL&E*, n. 23, pp.17-28
- NELSON, K. (1988): *El descubrimiento del sentido*. Madrid. Alianza.
- RONDAL, J. A.(1980): *Lenguaje y educación*. Barcelona. Médica y Técnica.
- RUIZ BIKANDI, U. (1995): «El habla que colabora con la lengua escrita» en *Textos*, n. 5, pp. 7-19
- TOUGH, J. (1987): *El lenguaje oral en la escuela*. Madrid. Visor/MEC.
- TOUGH, J. (1989): *Lenguaje, conversación y educación*. Madrid. Visor.
- WECK de, G. (1994): «Las dificultades de lenguaje al comienzo de la escolaridad» en *CL&E*, n. 23, pp. 55-68
- WELLS, G. (1988): *Aprender a leer y a escribir*. Barcelona. Laia-Cuadernos de Pedagogía.