



autor : Mauricio Medina  
título : Alfonsina y el mar  
año : 2013

# Aproximación a los núcleos de aprendizaje prioritarios de lenguas extranjeras en Argentina



Volumen 8 N.º 54  
 enero - junio de 2023  
 ISSN: 0122-4328  
 ISSN-E: 2619-6069  
 pp. 23-30

Approach to the  
 Priority Learning  
 Cores of Foreign  
 Languages in  
 Argentina

Aproximaçã  
 aos Núcleos de  
 aprendizagem  
 prioritários de  
 línguas estrangeiras  
 na Argentina

Adriana Caamaño\*  
 Marcela Calvete\*\*

Fecha de recepción: 19-05-2022

Fecha de aprobación: 05-06-2023

## CÓMO CITAR

Caamaño, A. y Calvete, M. (2023). Aproximación a los núcleos de aprendizaje prioritarios de lenguas extranjeras en Argentina. *Nodos y Nudos*, 8(54), 23-30. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol8.num54-16628>

\* Traductora de Inglés técnico-científico y literario. Maestranda en Enseñanza de la Lengua y la Literatura, Universidad Nacional de Rosario. Profesora adjunta e investigadora, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata. Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-7647-2977>  
 caamano@mdp.edu.ar

\*\* Profesora de Inglés. Maestranda en Enseñanza de la Lengua y la Literatura, Universidad Nacional de Rosario. Profesora adjunta e investigadora, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0181-552X>  
 mcalve@mdp.edu.ar





Volumen 8 N.º 54  
 enero - junio de 2023  
 ISSN: 0122-4328  
 ISSN-E: 2619-6069  
 pp. 23-30

## RESUMEN

Los núcleos de aprendizajes prioritarios (NAP) vigentes en la educación de la República Argentina fueron elaborados por el Ministerio Nacional de Educación y el Consejo Federal de Cultura y Educación con el propósito de fomentar la integración del sistema educativo en un país con contextos sumamente heterogéneos. Esta tarea busca desarrollar un proyecto común, que ha organizado la enseñanza en las escuelas de todo el país. Por lo tanto, en este artículo de reflexión aspiramos a explorar los NAP que sustentan la enseñanza de las lenguas extranjeras en los diferentes niveles educativos de Argentina. De esta forma, nos interesa examinar los fundamentos teóricos y las concepciones de la lengua que orientan los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras en el ámbito escolar, teniendo en cuenta la diversidad de situaciones que caracterizan nuestro sistema educativo.

**Palabras clave:** políticas educativas; núcleos de aprendizaje prioritarios; enseñanza; lenguas extranjeras

## ABSTRACT

The current Priority Learning Cores (PLC) in the education system of the Argentine Republic were developed by the National Ministry of Education, as well as the Federal Council of Culture and Education with the purpose of promoting the integration of the educational system in a country marked by extremely heterogeneous contexts. This task is undertaken in order to develop a common project, which has organized teaching in schools throughout the country. Therefore, this paper aims to explore the PLC that underpin the teaching of foreign languages at the different educational levels in Argentina. In this way, we are interested in examining the theoretical foundations and language conceptions that guide the teaching and learning processes of foreign languages within the school environment, considering the diversity of situations that characterize our educational system.

**Keywords:** education policies; priority learning cores; teaching; foreign languages

## RESUMO

Os Núcleos de Aprendizagem Prioritária (NAP) vigentes na educação da República Argentina foram desenvolvidos pelo Ministério Nacional da Educação, bem como pelo Conselho Federal de Cultura e Educação com o objetivo de promover a integração do sistema educacional em um país com contextos extremamente heterogêneos. Esta tarefa é empreendida para desenvolver um projeto comum, organizando o ensino nas escolas de todo o país. Portanto, neste trabalho pretendemos explorar os Núcleos de Aprendizagem Prioritária (NAP) que apoiam o ensino de línguas estrangeiras nos diferentes níveis educacionais na Argentina. Desta forma, interessa-nos examinar os fundamentos teóricos e as concepções da língua que orientam os processos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras no ambiente escolar, levando em conta a diversidade de situações que caracterizam nosso sistema educacional.

**Palavras-chave:** políticas educacionais; núcleos de aprendizagem prioritária; ensino; línguas estrangeiras

## Introducción

En este trabajo nos proponemos analizar los núcleos de aprendizaje prioritarios (NAP) para la enseñanza de las lenguas extranjeras (LE), establecidos en Argentina por el Ministerio Nacional de Educación en acuerdo con el Consejo Federal de Cultura y Educación con el compromiso de desarrollar una política orientada a brindar unidad al sistema en un contexto de profunda desigualdad educativa. Los NAP en la escuela han sido definidos por el CFCyE como

[...] el conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos que, incorporados como objetos de enseñanza, contribuyen a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales que los niños ponen en juego y que recrean cotidianamente en su encuentro con la cultura, enriqueciendo de ese modo la experiencia personal y social en sentido amplio. (2012, p. 7)

Según consta en el documento disponible en el archivo digital del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación, los NAP tienen como objetivo asegurar condiciones de igualdad educativa "construyendo unidad sin uniformidad y rescatando la función pública de la escuela" (Resolución CFCyE 225, anexo, p. 4) de forma tal que "todos los habitantes alcancen competencias, capacidades y saberes equivalentes con independencia de su ubicación social y territorial" (Resolución CFCyE 214, Anexo p. 5). En otras palabras, tienen como finalidad garantizar un horizonte común para la enseñanza y el aprendizaje. De todos modos, la ley de Educación Nacional 26.206/06 prevé también la formulación de un diseño curricular en las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires que constituya una propuesta político-pedagógica que considere tanto las particularidades regionales y provinciales como aquellas que han sido acordadas como orientaciones comunes.

Nuestro principal objetivo en este trabajo consiste en examinar el documento que establece los NAP, que junto con los diseños curriculares de cada jurisdicción orientan y organizan la enseñanza en las escuelas argentinas. Concretamente nos proponemos reflexionar acerca de su sustento teórico y de las concepciones sobre la lengua que reflejan, entre otras cuestiones que surgen de la lectura del documento.

En la introducción se enumeran entre los principales objetivos el de que los estudiantes alcancen "competencias, capacidades y saberes equivalentes con independencia de su ubicación social y territorial". Sin duda, y como bien lo señala Charlot (2008), el proceso de enseñanza siempre está asociado a la construcción del saber, por lo que resulta natural encontrar el concepto de saberes en este documento. Tampoco es de extrañar la inclusión del concepto de competencia, en línea con el interés de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) de formar individuos que puedan hacer frente a las demandas del mercado laboral. Si bien existen diversas definiciones de competencia, todas ellas están relacionadas con la eficacia de las intervenciones en situaciones dadas (Bronckart y Dolz, 2007b). Sin embargo, este sesgo instrumentalista o utilitarista se ve de algún modo atenuado a través de la inclusión del concepto de capacidad, el cual atendería a la necesidad de formar buenos ciudadanos y enriquecer sus experiencias socioculturales.

En la sección en la que se profundiza acerca del sentido de los NAP, se hace referencia a saberes que "contribuyen a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales que los niños ponen en juego y que recrean cotidianamente en su encuentro con la cultura, enriqueciendo de ese modo la experiencia personal y social en sentido amplio". Este enunciado profundiza la noción de *saber* al ligarla a la cultura y la sociedad, acercándola así a la noción de *prácticas*, que también son de carácter social y compartido. En esta sección del documento también se subraya la importancia de tener en cuenta la diversidad y las condiciones de enseñanza, de modo que se favorezca la construcción de conocimiento. Tal como lo explica Ferreiro (1994), debemos recordar que la escuela en sus orígenes tenía como propósito homogeneizar, eliminando las diferencias entre los ciudadanos. Es por eso por lo que debe hacerse tanto hincapié sobre una de las misiones de la escuela en la actualidad, la de ayudar a los niños y niñas a comprender y apreciar el valor de la diversidad, y trabajar en forma conjunta con los investigadores a fin de convertir la diversidad en una ventaja pedagógica. Por otra parte, la escuela como espacio

para la transformación social debe pensar "la alteridad, no como un obstáculo, sino como la presencia insoslayable de la diferencia" (Sinisi, 1999, p. 35), lo que nos invita a cuestionar nuestras representaciones en cuanto a nosotros y los otros.

Más adelante en la sección se definen los saberes prioritarios propuestos como "modos de pensar o actuar", y lejos de relacionarlos con contenidos puntuales del área/disciplina, se los asocia a problemas, preguntas y temas. Una vez más, a través de "los modos de actuar" se hace alusión a las prácticas que, según Charlot (2008), permiten alcanzar un fin específico en una situación determinada.

## NAP de Lenguas Extranjeras

El documento analizado indica explícitamente que en el diseño de los NAP del área de Lenguas Extranjeras (LE) se han tenido en cuenta, en forma conjunta, los principios fundamentales que subyacen a la enseñanza de alemán, francés, inglés, italiano y portugués en contexto escolar, es decir, la enseñanza de lenguas extranjeras integrada al conjunto de saberes que se enseñan en la escuela. En otras palabras, contemplan la especificidad de los elementos propios de cada una de las lenguas incluidas, enfatizando, desde una perspectiva intercultural y plurilingüe, la dimensión formativa de la enseñanza de LE. La organización por ciclos presenta una singular complejidad debido a la heterogeneidad en cuanto al momento de inicio del aprendizaje de la LE, la carga horaria asignada y la selección de lenguas. Este tipo de organización flexible aspira a orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje atendiendo a la variedad de situaciones presentes en nuestro sistema educativo. Se propone una organización de cuatro recorridos posibles de diferente duración. Estos contemplan distintos niveles de complejización de los aprendizajes asociados a los diferentes ciclos de escolaridad.

## Ejes de los NAP

Un análisis de los NAP de LE, tanto para la escuela primaria como para la secundaria, demuestra que se inscriben en la perspectiva de las prácticas del lenguaje, es decir que tienen como objetivo la formación

de los estudiantes como sujetos de las prácticas sociales del lenguaje.

Los NAP de LE se presentan en un conjunto de seis ejes correspondientes a diferentes prácticas que no responden a una determinada secuenciación. Cuatro de estos ejes, similares a los propuestos para Lengua, se corresponden con las cuatro habilidades asociadas con la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras. Otro de los ejes se concentra en la reflexión metalingüística; y, por último, el sexto eje pone el foco en la interculturalidad. En el documento se detallan los objetivos que se persiguen a partir de las situaciones de enseñanza planteadas. Se subraya el valor de la contextualización y la significatividad de las propuestas, y se impulsa el trabajo colaborativo y la comparación con la lengua materna. Si bien las prácticas se presentan por separado, no se desconoce su funcionamiento simultáneo e interrelacionado.

Los seis ejes propuestos son:

- » en relación con la comprensión oral
- » en relación con la lectura
- » en relación con la producción oral
- » en relación con la escritura
- » en relación con la reflexión sobre la lengua que se aprende
- » en relación con la reflexión intercultural

## Lectura/Escritura

Estos ejes tienen como objetivo incorporar a los estudiantes a la cultura de lo escrito, de forma que lleguen a ser miembros de la comunidad de lectores y escritores (Lerner, 2001). Para lograr este propósito es necesario construir el objeto de enseñanza y aprendizaje tomando como referencia fundamental las prácticas sociales de lectura y escritura. Por lo tanto, es importante "generar condiciones didácticas que permitan poner en escena una versión escolar de la lectura y la escritura más próxima a la versión social de esas prácticas" (Lerner, 2001, p. 32). No se trata solo de abordar los saberes lingüísticos, sino también los quehaceres propios del lector y del escritor fuera de la institución escolar.

Si consideramos el eje relacionado con la lectura, tanto en los dos ciclos del nivel primario como en los dos de nivel secundario, podemos observar que los contenidos están redactados en estos términos de quehaceres del lector. Así, por ejemplo, el documento se refiere a la formulación de anticipaciones e hipótesis, a la lectura como posibilidad de disfrutar, emocionarse, conocer otros mundos posibles, a la utilización de apoyos visuales en la lectura como contenidos en ambos niveles. Para los dos ciclos del secundario se agregan algunos contenidos también relacionados con los quehaceres del lector, tales como la lectura global o focalizada de textos de géneros variados, la revisión asidua de la propia interpretación del texto, el reconocimiento de que un texto puede tener múltiples interpretaciones, la búsqueda de información en lengua extranjera sobre diferentes áreas del currículo. Queda claro que se aspira a que la lectura persiga en el aula propósitos similares a los que usualmente tiene fuera de ella. Lerner (2001) sostiene que uno de los grandes desafíos en la formación de lectores, ya sea en lengua materna o en lengua extranjera, es la construcción de una versión ficticia de la lectura que se asemeje a la práctica social y que permita a los estudiantes apropiarse de ella. Para esto es necesaria una redistribución de derechos y obligaciones entre docentes y estudiantes. Los lectores no son receptores pasivos, por lo tanto no es posible asignarle a ningún texto un significado único, lo cual tampoco significa que los significados sean infinitos. No debe ser privativo del maestro el derecho a dictaminar la validez de la interpretación de un texto y es importante propiciar intercambios acerca de los sentidos que despliega en cada uno de los lectores (Bajour, 2009). Para la autora "hablar de los textos es volver a leerlos" y por lo tanto este momento de intercambios y negociación de sentidos no es un agregado aleatorio que puede estar o no. Los pensamientos, lecturas y opiniones se unen y se entran con los de otros. Los sentidos que se producen en ese encuentro, cuando entran en contacto con los de otros pueden producir nuevos sentidos, diferentes a los de la lectura solitaria. Es fundamental entonces que el aula pueda funcionar como una comunidad de interpretación, es

decir, ir más allá de la aceptación, la asimilación o el procesamiento de datos.

El mismo enfoque se adopta en el caso del eje relacionado con la escritura, que plantea como núcleos de aprendizajes prioritarios para el nivel primario y secundario la escritura gradual y progresiva de textos breves de géneros ya conocidos, ya sea en soporte físico o digital (cartas breves, descripciones, invitaciones, historietas, mensajes, entre otros) con diferentes propósitos comunicativos, el reconocimiento de la vinculación entre la lectura y la escritura como modo de favorecer el proceso de aprender a escribir, la socialización de los textos escritos mediante diversos soportes y en diferentes espacios de la escuela. Estos núcleos se amplían en el nivel secundario. Así, para el ciclo básico también se consideran contenidos por enseñar: la escritura de relatos ficticiales y no ficticiales, de textos en forma grupal o individual que presenten experiencias escolares (una salida educativa, la visita de una personalidad a la escuela, una experiencia de ciencias, una actividad interdisciplinaria, la preparación de una fiesta o de un acto escolar, entre otras), de textos producidos en tiempo real de comunicación como, por ejemplo, en una sala de chat o el intercambio de mensajes de texto, de acuerdo con las posibilidades del contexto. En el ciclo orientado los contenidos se complejizan. Incluyen, por ejemplo, la escritura de comentarios en blogs, foros virtuales de discusión, correo de lectores para expresar y sostener puntos de vista propios; la escritura de fichas, resúmenes, mapas conceptuales o la elaboración de presentaciones multimediales sobre temas desarrollados en otras áreas con el propósito de organizar, jerarquizar y sintetizar la información o la escritura de textos relacionados con el mundo del trabajo y del estudio como el *curriculum vitae*, la carta de presentación o las solicitudes de beca.

Los NAP señalan en forma explícita "la vinculación entre la lectura y la escritura como modo de favorecer el proceso de aprender a escribir". La producción de textos de determinados géneros implica, sin duda, un conocimiento de estos a partir de la lectura y reflexión acerca de sus características. En todos los niveles y ciclos se hace referencia a un proceso que comienza con una reflexión sobre ejemplos que

puedan servir de modelos e incluye luego planificación, redacción de al menos un borrador, consultas a pares, docentes, diccionarios u otras fuentes y un espacio de socialización.

Como se puede apreciar, los NAP contemplan uno de los grandes quehaceres del escritor, a decir de Lerner (2001, p. 97) "revisar una y otra vez". Desde esta concepción, el escritor tiene derecho a borrar, tachar, hacer borradores, revisar, corregir, pedir ayuda, preguntar, consultar. De esta manera, se preserva en la escuela el sentido que la escritura tiene fuera de ella.

### *Comprensión/producción oral*

Estos ejes abordan la oralidad: el hablar y el escuchar, quehaceres descuidados durante muchos años en el currículum oficial. Se pone en foco la habilidad comunicativa de los estudiantes, lo que contribuye a la formación de ciudadanos abiertos al diálogo y la participación democrática.

A partir del análisis de estos ejes, se hace evidente una vez más la relevancia asignada a la situación comunicativa, a todos los elementos relacionados con el contexto de enunciación. Se subraya el valor del lenguaje gestual, la entonación y otros elementos paraverbales, que colaboran con la prosecución de una determinada tarea comunicativa. La oralidad no se ve restringida a la conversación, sino que incluye el debate, la exposición y la entrevista, entre otros géneros de textos institucionalizados, habituales en la práctica social (Navarro, 2016) y de indiscutible valor en el terreno académico y laboral. La textualización y comprensión oral se conciben como actividades complejas en las cuales los estudiantes deben integrar saberes diversos tanto lingüísticos como no lingüísticos y desplegar habilidades de pensamiento de orden superior como jerarquizar, evaluar, inferir, etc.

En el caso de la escucha, se promueve el trabajo a partir de fuentes diversas (hablantes de la lengua extranjera, grabaciones, videos) y con variados propósitos, que van desde el goce estético hasta la recolección de datos. Además, se alienta la exposición a diferentes registros y variedades de la lengua en cuestión. Se sugiere el trabajo con actividades que requieran tanto de la escucha global como de

la focalizada, lo que refleja el tipo de situaciones a las que los estudiantes deben enfrentarse en su vida cotidiana.

En cuanto a la producción oral, los intercambios van complejizándose, partiendo de situaciones cotidianas de comunicación tales como saludar, pedir información o hacer una invitación, hasta situaciones más formales, como las presentaciones orales o las entrevistas, en las que se conjugan diversas habilidades.

### *Reflexión sobre la lengua*

La posibilidad de actuar como lectores y escritores brinda a los estudiantes la oportunidad de apropiarse de contenidos lingüísticos que adquieren sentido en el marco de las prácticas; es así como las prácticas de lectura y escritura se constituyen progresivamente en fuente de reflexión metalingüística (Lerner, 2001). La reflexión metalingüística surge entonces como necesidad en el marco de las prácticas del lenguaje; es decir, como herramienta necesaria para los usuarios de la lengua para realizar sus quehaceres de comprensión o producción tanto oral como escrita. Esta relación resulta especialmente evidente en la producción de textos escritos porque es al escribir cuando el o los autores deben tomar decisiones más conscientes en cuanto al uso de la lengua (Cuter *et al.*, 2012). Este es el espacio en el que se pone el foco sobre cuestiones ortográficas, gramaticales y discursivas, cuya complejidad dependerá del trayecto de escolarización en cuestión.

Además de la producción individual, los NAP contemplan la producción grupal de textos, situación que obliga a los estudiantes a debatir para tomar decisiones consensuadas acerca de los múltiples problemas que plantea la escritura. De este modo, se reflexiona grupalmente sobre cuestiones que pueden permanecer implícitas durante el proceso de escritura en soledad. Los alumnos deben decidir los aspectos del tema que se incluirán, qué información es necesaria brindar a los lectores y qué aspectos pueden omitirse, cómo hacer para evitar ambigüedades o malentendidos, o qué recursos se deben utilizar para producir determinados efectos en los destinatarios. Como bien lo señala Pereyra (2016), se trata de explicar los

niveles de organización del texto a partir de objetivos comunicativos, en lugar de hacerlo a partir de la sujeción a normas prescriptivas asociadas a la enseñanza de la lengua en la escuela.

Cualesquiera que sean los contenidos que se seleccionen, siempre se los abordará en relación con un objetivo de comunicación de modo que los estudiantes puedan comprender el valor de las formas para la construcción de sentido. La dirección propuesta parece conducirnos desde el significado hacia las formas, adoptando una visión de la gramática como generadora de sentidos.

### *Reflexión intercultural*

Este eje revela claramente el sustento epistemológico del documento en su conjunto, que adopta como punto de partida la indisolubilidad del vínculo entre la lengua y la cultura. La perspectiva plurilingüe e intercultural apunta a la concientización sobre las relaciones entre las lenguas y culturas y su pluralidad constitutiva. Además, aspira a contribuir a que la enseñanza de lenguas en el contexto escolar reconozca el rol del español como lengua de escolarización, respetando sus variedades, y valore el lugar de las otras lenguas y culturas maternas que circulan en nuestro país. Por lo tanto, los NAP de LE no solo consideran el saber de y sobre las lenguas y el lenguaje, sino también la formación de ciudadanos/as respetuosos/as de la diversidad lingüística y cultural.

Este eje se constituye en el espacio adecuado para conocer otras lenguas, lo cual nos lleva a reflexionar más en profundidad sobre la propia y acercarnos a otras culturas, único modo de reconocer la propia. La reflexión intercultural alienta el cuestionamiento de los estereotipos y amplía la cosmovisión de los estudiantes de manera que se superen diversas formas de prejuicios en las relaciones interculturales. En su aspecto formativo, las lenguas extranjeras promueven la aceptación de lo relativo, la percepción y el respeto por las diferencias culturales, sociales, religiosas o raciales que surgen en la clase, a partir del contraste con lo propio. Se alienta la valoración del diálogo para la construcción de conocimiento y para el fomento de la participación y la convivencia.

## Reflexiones finales

El texto del documento revela claramente la necesidad de que el aprendizaje de la lengua extranjera se construya a partir de las prácticas sociales del lenguaje, de modo que se articulen los objetivos de la enseñanza con las necesidades comunicativas que deben satisfacerse fuera de la institución escolar. Se alienta la producción tanto individual como colectiva de textos escritos y orales de una amplia variedad de géneros que circulan en la sociedad; por lo tanto, se excluye la escritura de géneros exclusivamente escolares como "composición" o "redacción" (Lerner, 2001, p. 41). Resulta clara la intención de articular los propósitos didácticos con los propósitos comunicativos que habitualmente orientan las prácticas fuera de las instituciones educativas (Lerner, 2001). Por otro lado, se procura fomentar el trabajo interdisciplinario y la exploración de los medios digitales, prácticas cada vez más cotidianas en la actualidad.

La concepción sobre la que parecen edificarse los NAP es la de la lengua como instrumento de reflexión sobre la realidad y el pensamiento, a la vez que una valiosa herramienta para el desarrollo como ciudadanos críticos y transformadores de la realidad. Por otra parte, y a pesar de la clasificación por ejes propuesta, se pone en evidencia la indisoluble interrelación entre la recepción y la producción de los textos escritos y orales.

En cuanto al rol del docente, la propia redacción del documento le otorga el rol de colaborador que debe acompañar al estudiante en su aprendizaje. El docente debe preparar al alumno "para el ejercicio de prácticas direccionadas y contextualizadas, en las cuales el saber sólo adquiere sentido en referencia al objetivo perseguido" (Charlot, 2008, p. 49). Es evidente la perspectiva constructivista que concibe el aprendizaje escolar como un proceso de construcción del conocimiento en el que el alumno tiene un rol absolutamente activo, y a la enseñanza como una ayuda para esa construcción (Coll, 1993, citado en Lerner, 2001).



## Referencias

- Bajour, C. (2009). Oír entre líneas. El valor de la escucha en las prácticas de lectura. *Imaginaria*, 253. <http://www.imaginaria.com.ar/2009/06/oir-entre-lineas-el-valor-de-la-escucha-en-las-practicas-de-lectura/>
- Bronckart, J. P. (2007). Capítulo 7: La enseñanza de las lenguas: Para una construcción de las capacidades textuales. *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Miño y Dávila.
- Bronckart, J. P. y Dolz, J. (2007). La noción de competencia: Su pertinencia para el estudio del aprendizaje de las acciones verbales. En J. P. Bronckart, *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Miño y Dávila.
- Charlot, B. (2008): *La relación con el saber: Elementos para una teoría*. Libros del Zorzal.
- Consejo Federal de Educación (2012). NAP: Núcleos de aprendizaje prioritarios: Lenguas Extranjeras-Educación Primaria y Secundaria. <https://www.educ.ar/recursos/132577/nap-lenguas-extranjeras-educacion-primaria-y-secundaria>
- Curter, E., Kuperman, C., Torres, M., Dib, J., Bongiovanni, L. y Petrone, C. (2012). *Prácticas del lenguaje: Material para docentes segundo ciclo de educación primaria*. IIPE. [http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/programa\\_para\\_el\\_acompanamiento\\_y\\_la\\_mejora\\_escolar/materiales\\_de\\_trabajo/docentes/practicas\\_del\\_lenguaje\\_docentes\\_segundo\\_ciclo.pdf](http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/programa_para_el_acompanamiento_y_la_mejora_escolar/materiales_de_trabajo/docentes/practicas_del_lenguaje_docentes_segundo_ciclo.pdf)
- Ferreiro, E. (1994). Diversidad y proceso de alfabetización: De la celebración a la toma de conciencia. *Lectura y Vida*, 15(3).
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.
- Navarro, P. (2016). Capítulo 6. La enseñanza de la oralidad y de los géneros orales en el nivel secundario según los documentos oficiales. En D. Riestra (Ed.), *Contribuciones a la didáctica de la lengua y la literatura: La investigación desde el interaccionismo sociodiscursivo*. Editorial UNRN.
- Pereyra, V. (2016). Capítulo 2. La lengua: ¿Saber conceptual o saber de la praxis? En Riestra, D. (Ed.), *Contribuciones a la didáctica de la lengua y la literatura: La investigación desde el interaccionismo sociodiscursivo*. Editorial UNRN.
- Sinisi, L. (1999). Capítulo VIII. La relación "nosotros-otros" en espacios escolares "multiculturales": Estigma, estereotipo y racialización. En M. R. Neufeld, y J.A. Thisted, "De eso no se habla...": *Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Eudeba.