



Revista Folios

ISSN: 0123-4870

acamargo@pedagogica.edu.co

Universidad Pedagógica Nacional

Colombia

Jurado Valencia, Fabio; Sánchez Castellón, Ligia; Cerchiaro Ceballos, Elda; Paba Barbosa, Carmelina

Práctica pedagógica y lengua escrita: una búsqueda de sentido

Revista Folios, núm. 37, enero-junio, 2013, pp. 17-25

Universidad Pedagógica Nacional

Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345932040002>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Práctica pedagógica y lengua escrita: una búsqueda de sentido¹

Pedagogical practice and written language: A quest for sense

Fabio Jurado Valencia²

Ligia Sánchez Castellón³

Elda Cerchiaro Ceballos⁴

Carmelina Paba Barbosa⁵

Resumen

Este artículo se refiere a las prácticas pedagógicas que predominan en el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura en la escuela. Es el resultado de una investigación de carácter cualitativo en la que participaron docentes de preescolar y de básica primaria de la ciudad de Santa Marta, estudiantes del programa de Preescolar de la Facultad de Educación de la Universidad del Magdalena y estudiantes del ciclo complementario de la Escuela Normal Superior San Pedro Alejandrino. La investigación se adelantó a través de talleres, de reuniones con grupos focalizados, con observación participante en el aula, registro de videos y entrevistas a profundidad; se puso a prueba el enfoque comunicativo a partir del trabajo con textos publicitarios. Los resultados de la investigación muestran la permanencia del eclecticismo en las prácticas pedagógicas y la complejidad que implica la incorporación del enfoque comunicativo en la iniciación escolar de los niños en la lectura y la escritura.

Palabras clave:

práctica pedagógica, enfoque comunicativo, imágenes visuales, textos publicitarios, lectura, escritura.

Abstract

This article offers reflections regarding pedagogical practices which are predominant in the initial learning of reading and writing in school. The research corresponds to a qualitative study in which pre-school and elementary-school teachers of Santa Marta are participants, as well as students of both the pre-school education bachelor's degree of the University of Magdalena and the Normal Superior San Pedro Alejandrino School. Workshops, meetings with focus groups, observation of participants in the classroom, work with advertising texts, video recordings and in-depth interviews, and virtual communication were the basic tools used in the process of the communicative approach. The outcome shows the continuation and complexity of eclecticism in pedagogical practices which implies the incorporation of the communicative focus in the initiation of students in reading and writing in school.

Keywords:

pedagogical practice, communicative approach, visual images, advertising texts, reading, writing.

Artículo recibido el 25 de mayo de 2012 y aprobado el 8 de febrero de 2013

1 El artículo se deriva del proyecto de investigación "El aprendizaje de la lectura y escritura a partir del trabajo con imágenes visuales", Convenio No.001-07-FONDO PATRIMONIAL PARA LA INVESTIGACIÓN- FONCIENCIAS. Universidad del Magdalena. 2007-2008.

2 Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: fdjuradov@unal.edu.co

3 Universidad del Magdalena, Santa Marta, Colombia. Correo electrónico: lsanchez@unimagdalena.edu.co

4 Universidad del Magdalena, Santa Marta, Colombia. Correo electrónico: ecerchiaro@unimagdalena.edu.co

5 Universidad del Magdalena, Santa Marta, Colombia. Correo electrónico: cpaba@unimagdalena.edu.co

En la educación formal los conceptos de lectura y escritura no se asumen de una manera homogénea. Este hecho ha dado lugar a contrastes y tensiones en las instituciones educativas. Sin duda, el enfoque que sigue prevaleciendo proviene del conductismo y del modelo asociacionista, cuya contraparte es la teoría constructivista. Cada uno configura una perspectiva epistemológica que marca una diferencia en el modo de concebir el conocimiento y el sujeto que aprende/conoce. En las siguientes reflexiones intentaremos presentar los grandes trazos que caracterizan los paradigmas en mención y sus improntas en el contexto escolar de Santa Marta⁶.

El paradigma conductista y la enseñanza a partir de “no textos”.

Hay un conjunto de prácticas y de creencias que aún perviven en la escuela, inspiradas en la psicología; en la primera mitad del siglo XX, tal como lo plantea Baracaldo (2006), la psicología tomó la fuerza necesaria para desplazar a la pedagogía y ubicarla en una posición vulnerable. Emergió paralelamente la lingüística prescriptiva, según la cual la lengua es un sistema abstracto que se estudia a partir de un hablante ideal y su enseñanza en los primeros niveles de escolaridad se inicia con el aprendizaje de las letras, de las sílabas, de las palabras y de los grupos de palabras que constituyen la oración. Desde esta concepción se le da relevancia a los aspectos fonéticos y morfológicos, a la buena pronunciación de las palabras en un texto (aunque no se comprenda) y a la construcción impecable de oraciones. Las cartillas, avaladas por el Ministerio de Educación Nacional, constituyen el mejor referente de la incorporación de la visión psicológica-conductista y de la lingüística prescriptiva en los modelos para iniciar a los niños y las niñas en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Resulta paradójico lo que se

observa en este panorama: mientras que los lineamientos curriculares, emanados por el MEN, recalcan en el enfoque comunicativo y en las perspectivas constructivistas, estos materiales van en contravía. La primacía de los métodos tradicionales, vistos como garantes de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita, así como la importancia que se le concede al conocimiento previo de las letras, a la pronunciación canónica y al descifrado, dejaron a su paso una imagen desdibujada de lo que es escribir y leer. Los efectos negativos de ese tipo de enseñanza a través de las cartillas, y de prácticas como la repetición y la copia sin reflexión, influyen negativamente en la vida adulta: no se quiere leer ni escribir. En una plana no hay contexto, no hay narración, no hay posibilidad de recreación; es a esto a lo que llamamos “no textos”: un espacio lleno de grafías aisladas, de sílabas o de listas de palabras; un conjunto de figuras (cfr. Hjelmslev, 1980) que constituyen una especie de sistema clausurado en sí mismo, que no comunica nada y se presenta desligado de un contexto.

De otra parte, en la educación secundaria, a pesar de las reformas en el currículo en la década de 1990, sigue prevaleciendo el afán por enseñar las normas gramaticales, descuidando el análisis del uso lingüístico y la producción de textos, sean orales o escritos. Así, entonces, los estudiantes aprenden las normas de la lengua pero revelan grandes dificultades para interactuar en los contextos académicos, para leer de manera significativa y para producir textos genuinos.

La teoría psicogenética, con Piaget (Piaget, 1973; Piaget e Inhelder, 2002) a la cabeza, junto con la psicolingüística (Smith, 1983, por ejemplo) y la pedagogía crítica (es el caso de Freire, 1981)), fueron decisivas en la constitución de un renovado marco teórico y práctico más próspero, que ha permitido explicar la lengua escrita desde la actividad cognitiva del sujeto, que en el caso de la lectura tiene que ver con identificar, anticipar, inferir, predecir, e ir más allá de la información contenida en un texto; es decir, la actividad cognitiva presupone unas estrategias a las que acude el lector para comprender la complejidad.

6 El Grupo de Investigación Cognición y Educación ha realizado dos publicaciones referidas a esta temática: el texto “Los niños pequeños autores. Una interpretación de las primeras escrituras que producen los niños y sus implicaciones pedagógicas” (1997) y el artículo, “Una Concepción de los Niños como Autores de Textos” (1998) en la revista *Entretextos* de la Universidad de La Guajira.

Un cambio de paradigma: hacia el uso significativo de la palabra

En contraposición con la perspectiva asociacionista, se fue abriendo paso el *constructivismo* el cual no puede asumirse, como ha ocurrido, como un método para resolver los problemas con el aprendizaje, ni tampoco como un dogma o verdad absoluta. El constructivismo es un enfoque teórico cuya aprehensión implica la transformación cognitiva y epistemológica del sujeto. Solo desde esta transformación será posible la identificación de métodos, según sean los contextos en los que se interviene.

El término *constructivismo* es aceptado como una opción epistemológica que integra una serie de enfoques, valiéndose del símil de la construcción, para explicar cómo se produce el conocimiento y el papel que cumple el sujeto en este proceso. El sujeto resignifica la información que le llega del exterior de acuerdo con los esquemas conceptuales ya aprendidos, pues el ser humano no es una tabla en blanco: tiene una historia de vida que le permite construir sentido para descubrir e interpretar el mundo que le rodea. El sujeto, interesado en conocer, transforma la información que recibe, la reorganiza de determinada manera y le confiere un significado según las condiciones sociales o del entorno. Pozo (2006) postula:

las teorías constructivistas asumen un enfoque holista, organicista y estructuralista, de modo que vinculan el aprendizaje al significado que el organismo atribuye a los ambientes a los que se enfrenta, en función de las estructuras cognitivas y conceptuales desde las que interpreta ese ambiente (p. 25).

Desde este enfoque y a propósito del aprendizaje de la lectura, Teberosky (2000) señala:

La perspectiva constructivista se ha dedicado a poner en evidencia las hipótesis de los niños durante el proceso de *construcción de conocimientos*, analizando cómo y qué se conoce, cómo y qué aprende el niño cuando comienza a aprender a leer y escribir. Ese proceso presenta una serie de regularidades entre todos los niños (p. 3).

En el marco del desarrollo del proyecto de investigación que da origen al presente artículo, se plantean algunos enfoques que permiten, desde concepciones más renovadas y reflexivas, otorgar mayor sentido al aprendizaje de la lengua escrita. Estos enfoques se alejan de los modelos repetitivos y constituyen el fundamento de prácticas pedagógicas alternativas. Se trata de incorporar y poner a prueba la pedagogía crítica (Freire, 1981; Giroux, 1990, 2005) como referente de una educación transformadora, mediante la participación, la comunicación, la humanización y el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo para actuar en la sociedad. Se incorpora también el enfoque psicogenético de Piaget cuyas formulaciones sobre el desarrollo cognitivo han permeado diferentes regiones del conocimiento, con importantes repercusiones en la investigación aplicada, que han hecho posible comprender de qué manera razonan los niños frente a ese objeto cultural que es la lectura y la escritura (Ferreiro, 1990; Ferreiro y Gómez, 1983; Ferreiro y Teberosky, 1989). Se destaca también el enfoque comunicativo (Habermas, 1987; Halliday, 1982; Hymes, 1996; Jurado, 1998, 2005; Lomas, 1994; Lomas, Osoro y Tusón, 1993; Rincón, 1999, 2004; Sánchez, Cerchiaro y Paba, 1997, 1998; Villegas, 1996). Este enfoque, junto con el narrativo (Bruner, 1984, 1991) centra su interés en desarrollar los aspectos comunicativos de la lengua, a partir de lo cual leer y escribir es una actividad que produce significado y satisface necesidades cognitivas y prácticas: informar o informarse, comunicar, entretener y aprender, entre otros aspectos. En consecuencia, los talleres que sirvieron de soporte al desarrollo de la investigación mostraron desde el estudio de casos que no se trata de aprender letras, sílabas o palabras sino de producir sentido interpretando y produciendo textos.

De acuerdo con el principio de la narratividad, la escuela es un espacio de construcción y reconstrucción de historias, tal como lo señalan Connelly y Clandinin (1995):

Los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la

narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo. De esta idea general se deriva la tesis de que la educación es la construcción y reconstrucción de historias personales y sociales; tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y en las suyas propias (p. 11).

Por último, el enfoque sobre la práctica pedagógica, como un problema de investigación, es una perspectiva importante en la construcción de sentido en el aula porque implica sobrepasar el papel del maestro como transmisor de conocimientos, administrador de currículos o simple dictador de clases (Coll, 1996; Tezanos, 1985, 2006; Restrepo, 1996, 2003; Wittrock, 1997). La misma denominación *transmisor de conocimientos*, tan dominante en las didácticas de corte conductista, es arbitraria, pues un conocimiento no puede transmitirse entre una persona y otra; lo que se transmite son representaciones que producen en el destinatario otras representaciones.

La metodología en la investigación

El proceso de investigación se desarrolló en el marco de la investigación –acción pedagógica– cuya característica principal es la investigación de la práctica pedagógica de cada docente a partir de la reflexión sobre un área problemática de orden práctico-cotidiano. Frente al papel de los investigadores externos, este enfoque considera a los maestros como investigadores que participan en todo el proceso (Restrepo, 2003).

La metodología adoptada permitió abordar, desde la mirada de los participantes –maestros en ejercicio y en formación–, el interior de la escuela y enfrentar sus preocupaciones en torno a la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Desde esta perspectiva, el conocimiento y la comprensión de las prácticas pedagógicas y sus significados en las instituciones escolares, exigen trascender las prácticas tradicionales por una visión más contemporánea de la investigación. Esta ha de tener un carácter formativo, en el que

sea posible la vivencia de los hechos por parte del investigador y el conocimiento que de los mismos tenga la comunidad educativa. (Flórez *et al.*, 2003, p. 166).

Para tal efecto, fueron convocados docentes pertenecientes al nivel de preescolar y de educación básica de la ciudad de Santa Marta, estudiantes del programa de Preescolar de la Facultad de Educación de la Universidad del Magdalena y estudiantes del ciclo complementario de la Escuela Normal Superior San Pedro Alejandrino. Posteriormente, se hizo extensiva una invitación al Instituto de Formación Técnico Profesional (Infotep) de la ciudad de Ciénaga, como institución que forma docentes en el área de preescolar.

Como hipótesis central, la investigación consideró que cuando la pedagogía de la lectura y la escritura se apoya en el trabajo con imágenes visuales se propician condiciones naturales que permiten a los niños el disfrute de la lectura y la escritura de textos lingüístico-verbales. Para dar cuenta de esta idea fue necesario desarrollar con los maestros, un proceso a partir de la reflexividad, para emplear imágenes fijas de textos publicitarios que vienen en revistas, e imágenes en movimiento a través de programas de televisión, mediante un recorrido pedagógico que normalmente va desde la enumeración, la descripción, la narración, la argumentación, la explicación y el diálogo; primero de manera oral y luego por escrito.

La recolección de la información se llevó a cabo mediante talleres tipo seminario, teleconferencias y el máximo aprovechamiento de la comunicación virtual. Además, se hicieron reuniones con grupos focalizados, video grabaciones, entrevistas y el registro de una ficha de observación en el aula. Estas fueron herramientas básicas para compartir con los docentes puntos de vista en relación con su quehacer pedagógico, lo cual condujo a preguntas y respuestas posibles, nunca definitivas.

La investigación implicó reconocer las ideas, ritos, costumbres, rutinas y métodos presentes en la enseñanza y aprendizaje inicial de la lectura y la escritura, para propiciar un diálogo de saberes que

permita a los colectivos docentes hacer sus propias reflexiones, identificar conclusiones y elaborar propuestas a partir de un análisis crítico, es decir, transformador de su práctica pedagógica.

Resultados

El desarrollo de esta investigación permitió, en primera instancia, identificar en los maestros participantes un número importante de actitudes positivas. Se trató de grupos de maestros abiertos a la reflexión pedagógica, entusiastas, con sentido de pertenencia en sus escuelas; preocupados por la problemática que afrontan los niños en sus hogares y la incidencia que esto tiene en la calidad de los aprendizajes que se producen en el aula; conscientes del limitado impacto de sus esfuerzos por sacar adelante a los niños, especialmente a quienes están en condiciones de vulnerabilidad social. Maestros presionados por las exigencias de los padres de familia quienes esperan que sus hijos aprendan de la misma forma como ellos aprendieron; que buscan alternativas de solución a los problemas de la cotidianeidad escolar y se interesan por incorporar cambios en su práctica pedagógica.

Con respecto a la pregunta de investigación: ¿cuáles son las prácticas pedagógicas dominantes en torno a la iniciación en el aprendizaje escolar de la lectura y la escritura, qué concepciones y qué discursos subyacen en ellas?, un primer hallazgo da cuenta de:

1. Un marcado arraigo en los viejos métodos de corte conductista y en concepciones eclécticas. Frente a la pregunta formulada a los docentes en cuanto a “¿cómo es una clase en un día típico normal?”, encontramos coincidencias cuando hacen referencia a prácticas de enseñanza relacionadas con actividades de carácter perceptivo-motriz centradas en la ejercitación, como recortar, pegar, rellenar y colorear; actividades ligadas con las ideas de aprestamiento, de repaso y de lectura a partir de un texto guía. Predomina la enseñanza de las unidades menores (letras, sílabas), la mecanización del nombre de las letras en medio de las rutinas de las planas,

la copia y el dictado, siendo además recurrente la idea de refuerzo:

Se comienza haciendo el repaso de la cartilla o del tablero y los niños van leyendo. Se hace un dictado para afianzar lo leído y darme cuenta por dónde va cada niño para comenzar por allí... Se realiza una tarea en clase: se colocan sellos en el cuaderno y para la casa se deja una tarea. (Maestra participante).

Aunque los docentes señalan también que emplean el canto, las rondas, los juegos y la lectura de cuentos, se observa en estas actividades la carencia de una dimensión narrativa:

Pongo a los niños a leer cuentos y luego les pregunto qué les pareció, qué entendieron o cuál fue su moraleja y finalmente les hago un dictado con las palabras del mismo cuento para ver qué tanto comprenden..

Otra dice:

Yo les leo cuentos, repasan los sonidos, realizan recortes de palabras y relleno de letras.

El trabajo con imágenes visuales aparece como un agregado, limitado a lo que ofrecen las cartillas, que se caracterizan por sus modelos estereotipados. Entonces, para la discusión de los resultados y futuros proyectos surgen interrogantes referidos a: ¿será posible que de esta forma se puedan crear vínculos afectivamente gratos con los textos? ¿Será posible formar lectores autónomos, creativos, propositivos, inquietos, interesados en el conocimiento en general, cuando las prácticas pedagógicas en las cuales están inmersos los niños y niñas se fundamentan en rituales, en la regulación, la instrucción, la transmisión y la certidumbre?

Los maestros son conscientes de las restricciones que obstaculizan los procesos pedagógicos que orientan en las aulas. Frente a la pregunta: “¿Cómo me gustaría que fuera mi clase?”, señalan problemáticas referidas a la falta de dotación de materiales:

Me gustaría que el colegio tuviera más ayudas educativas como videos, películas para que los pequeños sientan más ganas de aprender.

Exponen problemáticas relacionadas con aspectos sociales:

Que los niños no sean tan egoístas entre ellos, ya que en ocasiones no les gusta compartir y esto dificulta un poco la clase. También me gustaría tener más apoyo de los padres, ya que cuando se les ponen actividades extraclases son muy pocos los niños que cumplen con sus tareas.

2. Un segundo hallazgo se centra en el trabajo realizado por los maestros con imágenes fijas e imágenes en movimiento, objeto del proyecto. Desde allí surgieron huellas de prácticas pedagógicas que en nada se parecen a las planas, las copias y los dictados; prácticas que permitieron la producción oral y escrita de los niños desde distintas modalidades textuales. La imagen fija se consideró también una imagen en movimiento al reconocer la dimensión narrativa que subyace en ellas, pues su interpretación demanda de su lector una actividad cooperadora. Es algo similar a lo que ocurre con los textos lingüístico-verbales, que solo existen, o viven, porque el lector los interpreta.

Pese a la corta duración de la experiencia, los maestros lograron experimentar que los niños desarrollan más el pensamiento cuando trabajan con imágenes visuales que cuando el trabajo se ancla en la cartilla o en la plana. El texto escrito aparece porque se fortalece la oralidad narrativa. Sin embargo, las exigencias de padres, directivos, y los maestros mismos, sobre la tradición escolar, muchas veces crean una presión que empuja hacia abajo las prácticas escolares innovadoras, que muy difícilmente se pueden sostener sin el debido acompañamiento y la colaboración.

Discusión

Si bien la investigación permitió reconocer los modelos en los cuales se basa la iniciación en el aprendizaje escolar de la lectura y la escritura, y constituyen el entramado de las prácticas pedagógicas, es necesario trascender este lugar en busca de lograr mediante nuevos proyectos una mayor incidencia de los enfoques que privilegian el aspecto semántico-comunicativo, en el ejercicio efectivo de

las prácticas pedagógicas. Para ello, la escuela ha de constituirse en un espacio donde se produzcan de manera activa y de común acuerdo proyectos vitales, individuales y colectivos, que le den sentido a la permanencia de los estudiantes en la institución escolar y al trabajo docente.

Un aspecto que se considera fundamental en la investigación, es la cualificación docente, no como capacitación. Es decir, el desarrollo de proyectos de autoformación vinculados con el establecimiento de actitudes positivas hacia la investigación por parte de los maestros, de manera que frente a la falta de respuestas para resolver problemas relacionados con la iniciación en el aprendizaje escolar de la lectura y la escritura, puedan investigar sobre ello, probar estrategias e hipótesis, discutir los procesos, sus efectos y resultados. Esto implica el intercambio de experiencias, concertar el apoyo con investigadores universitarios en educación, con organizaciones, como por ejemplo la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje y con autoridades gubernamentales que de verdad confíen en la idoneidad en los maestros que innovan e investigan. El reto es el desarrollo de proyectos propios de investigación, pues el aprendizaje escolar es un tema muy complejo que requiere de acompañamiento. Siempre se requiere de otro que brinde seguridad y respaldo, pues entre pares se fundamentan propuestas coherentes de trabajo en el aula.

Si partimos de reconocer que los problemas que detectamos en la escuela solo pueden asumirse de manera fuerte cuando los analizamos en una comunidad académica, entonces el asunto es cómo lograr una comunidad académica fuerte en las instituciones educativas. Una comunidad académica es aquella que se traza un proyecto determinado, que se reúne con cierta regularidad para analizar los problemas que van apareciendo en el quehacer educativo; una comunidad académica es pues, aquella que está constituida, en el caso del preescolar y la escuela básica, por maestros que son sensibles a su propio trabajo, que buscan transformaciones y que saben que de manera solitaria no pueden lograrse dichos cambios. Ningún maestro puede desarrollar

transformaciones individualmente, se requiere la interlocución con los otros, el acompañamiento y el análisis de las situaciones en busca de alternativas de solución. Luego de un proyecto como este, se esperaría que los docentes continuasen con los niños al menos por tres años, para garantizar procesos.

De otra parte, el proyecto dejó al descubierto las condiciones materiales en que se llevan a cabo los procesos en la escuela y los factores que inciden en el aula, vista esta como una totalidad. Si se trata de avanzar hacia propuestas alternativas, el compromiso involucra a diversos actores, no solo al maestro. Aunque la investigación no profundizó en dichos factores, es importante aportar a la discusión estos elementos, los cuales pueden ser asumidos con rigurosidad a partir de nuevos proyectos. Entre otros, se pueden mencionar las condiciones sociales y económicas que atraviesan muchas familias samarias y colombianas, situación que se refleja en la escuela, especialmente en quienes están en condiciones de vulnerabilidad social. Al respecto, los participantes de la investigación señalan que “*a diario las escuelas son destruidas o utilizadas como albergues, el éxodo de padres de familia y estudiantes es enorme, víctimas de fenómenos naturales y sociales que no solo les quita sus enseres y viviendas*”.

Definitivamente, sin el apoyo estatal y de los padres, la labor del maestro es cada vez más difícil y estéril. Los profesores ven con preocupación esta situación y esperan “que los niños asistan con más frecuencia a clases, ya que faltan mucho y después pierden el hilo de las actividades”. Los docentes son conscientes de la importancia de incorporar “la lectura de cuentos ilustrados en donde los niños puedan ver lo que ocurre cuando se está leyendo y que los padres ayudaran a leerles cuentos para que ellos tomen el hábito de leer”. No obstante, al respecto hay mucho conocimiento declarativo pero un limitado impacto en términos de aplicación.

De otra parte, la falta de recursos en las escuelas es una problemática recurrente. Esto lo expresan los docentes. “Me gustaría [...], que existieran más recursos educativos como loterías, cuentos para que las clases fueran más significativas para ellos”.

Esto hace pensar en el compromiso docente, pero también en los desafíos cotidianos que imponen cambios en la relación escuela/familia y en la necesidad de contar con autoridades educativas sensatas que puedan generar políticas educativas que garanticen mejores condiciones pedagógicas en las escuelas.

Referencias

- Ausubel, D.P.; Novak, J.D y Hanesian, H. (2000). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. 2a. ed. México: Editorial Trillas.
- Baracaldo, M. (2006). *Formación de educadores en las escuelas normales superiores. Recomendaciones hacia la formulación de una política pública de primera infancia*. 2a. ed. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Best, J. (2002). *Psicología cognoscitiva*. 5a. ed. México: Thompson Editores.
- Bruner, J. (1980). *Investigaciones sobre desarrollo cognitivo*. 1a. ed. Madrid: Pablo del Río.
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. 1a. ed. Madrid: Alianza Editorial.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. 1a. ed. Madrid: Alianza Editorial.
- Coll, C. (1996). Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. *Anuario de Psicología*, 69, 153 -178.
- Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (1995). *Relatos de experiencia e investigación narrativa*. En J. Larrosa; R.Arnaus; V. Ferrer; N. Pérez de Lara; F.M. Connelly; D.J Clandinin y M. Greene. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. (pp. 11-59). 1a. ed. Barcelona: Laertes.
- Ferreiro, E. y Gómez, M. (1983) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectoescritura*. 3a. ed. México: Siglo XXI Editores.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1989). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. 11a. ed. México: Siglo XXI Editores.
- Ferreiro, E. (1990). *Alfabetización en proceso. Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*. 5a. ed. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

- Flórez, A.; Forero, J.; Higuera, C.; Camacho, D.; Hurtado, E.; Monroy, E.; Calderón, J.; Peña, G.; Triviño, J. y Andrade, L. (2003). *El proyecto de "investigación acción pedagógica" (INAPE): una estrategia de formación docente en la Universidad de la Amazonia*. En R. Ávila Penagos (comp.). *La investigación acción pedagógica. Experiencias y lecciones*. Bogotá: Anthropos Editorial.
- Freire, P. (1981) *La importancia del acto de leer*. En P. Freire. *La importancia de leer y el proceso de liberación*. (pp. 94-105). 8a. ed. México: Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. 1a. ed. Paidós: Barcelona.
- Giroux, H. (2005). *Pedagogía crítica, estudios culturales y democracia radical*. 1a. ed. Madrid: Popular.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa: racionalidad de la acción y racionalización social*. 4a. ed. Madrid: Taurus.
- Halliday, M. (1982). *Exploraciones sobre las funciones del Lenguaje*. Barcelona: Médica y Técnica.
- Hjelmstev, L. (1980). *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos.
- Hymes, D. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Revista Forma y Función*, 9, 13-37.
- Jolibert, J. (2002). *Formar niños productores de textos*. 8a. ed. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Jurado, F. (1998). El análisis de las competencias o el saber-hacer como posibilidad para la transformación de la evaluación. En G. Bustamante; F. Jurado; P. Duarte; M. Correa; G. Rincón; N. Pardo; D. Hernández; C. Ordoñez; S. Baquero; E. Serrano y M. Castillo. *Evaluación y Lenguaje*. (pp. 97-106). 1a. ed.. Bogotá: Socolpe.
- Jurado, F. (2005). *Entre números entre letras. Estudio de casos*. 1a. ed. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Lomas, C.; Osoro, A. y Tusón, A. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. 1a. ed. Barcelona: Paidós.
- Lomas, C. (1994). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. 1a. ed. Barcelona: Paidós.
- Neisser, U. (1976). *Psicología cognoscitiva*. 1a. ed. México: Trillas.
- Orozco, B. (2003). ¿Lee el niño preescolar? En B. Orozco (comp). *El niño: científico, lector y escritor, matemático* (pp. 77-97). 2a. ed. Santiago de Cali: Artes Gráficas del Valle.
- Pérez, M. (2007). *Del fantasma de los prerrequisitos a la construcción colectiva de la lengua escrita en el aula*. En G. Rincón y M. Pérez. *Leer y escribir al iniciar la escolaridad* (pp. 9-46). Serie Tejer la Red/2. Santiago de Cali: Poemia.
- Piaget, J. (1970). *Seis estudios de psicología*. 1a. ed. Barcelona: Seix Barral.
- Piaget, J. (1973). *Estudios de psicología genética*. 1ª. ed. Buenos Aires: Emecé Editores
- Piaget, J. (1972). *Psicología y epistemología*. 1a. ed. Buenos Aires: Emecé Editores.
- Piaget, J. (1981). La teoría de Piaget. *Infancia y Aprendizaje* 2, 13-54
- Piaget, J. e Inhelder, B. (2002). *La psicología del niño*. 17a. ed. Madrid: Ediciones Morata
- Pozo, J. (2006). *Adquisición del conocimiento*. 2a. ed. Madrid: Ediciones Morata.
- Restrepo, B. (1996). *Investigación en educación*. 1a. ed. Bogotá: ICFES - ASCUN.
- Restrepo, B. (2003). Aportes de la investigación-acción educativa a la hipótesis del maestro investigador: evidencias y obstáculos. *Educación y Educadores* 6, 91-104.
- Rincón, G. (2004). Están... dar... es de lenguaje. *EnRedate Vé*, 7.
- Rincón, G. (1999). El trabajo por proyectos en la formación de docentes. *Alegría de Enseñar*, 10(40).
- Sánchez, L.; Cerchiaro, E. y Paba, C. (1997). *Los niños pequeños autores. Una interpretación de las primeras escrituras que producen los niños y sus implicaciones pedagógicas*. 2a. ed. Santa Marta: Intertexto.
- Sánchez, L.; Cerchiaro, E. y Paba, C. (1998). Una concepción de los niños como autores de textos. *Entretextos*, 1, 74-76.
- Teberosky, A. (2000). *Los sistemas de escritura*. Congreso Mundial de Lectoescritura. Valencia. Recuperado el 15 de febrero de 2012 de: http://www.oei.es/inicial/articulos/sistemas_escritura_desarrollo_nino.pdf
- Tezanos, A. de (1985). *Maestros: artesanos e intelectuales. Estudio crítico sobre su formación*. 1a. ed. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional – CIID.
- Tezanos, A. de (2006). *El maestro y su formación: tras las huellas y los imaginarios*. 1a. ed. Bogotá: Editorial Magisterio.

- Vigotski, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. 1a. ed. Barcelona: Crítica.
- Villegas, O. (1996). *Escuela y lengua escrita*. 1a. ed. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Wittrock, M. (comp.) (1989). *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. 1a. ed. Barcelona: Ediciones Paidós.