

La oralidad en el hogar y su influencia en los desempeños comunicativos de un grupo de niños de grado segundo de la sede educativa Kennedy de Pereira¹

DORA MILENA GÓMEZ MARTÍNEZ²,
YINET LORENA GUAPACHA CARMONA³

Resumen

El propósito de este trabajo de investigación es el análisis de las posibles relaciones entre la oralidad en los entornos inmediatos de los niños y sus desempeños escolares en lenguaje. Para abordar la pregunta de indagación, ¿Cuál es la influencia entre la oralidad del adulto cuidador y las competencias comunicativas de los niños de grado segundo de la Institución Educativa Kennedy de Pereira? Se adopta como marco conceptual, la psicogénesis de la lectura y la escritura planteada por Ferreiro y Teberosky (1991); el diseño de investigación corresponde al tipo descriptivo en el que se incluye una caracterización de la familia actual, derivada de la reorganización que ha tenido lugar en los últimos años debido a los fenómenos socioeconómicos. Estos tipos de familias parecen incidir en las competencias comunicativas que se observan en la escuela. En la misma línea de análisis, se toman los planteamientos de Snow quien sustenta que la oralidad en el entorno familiar favorece el desarrollo de competencias lingüísticas de los niños (citado por Londoño y Patiño, 2001). Los hallazgos encontrados sugieren que los niños al estar inmersos y participar en situaciones cotidianas de oralidad, tanto con adultos como con sus pares, parece favorecer el uso de hipótesis lingüísticas en sus desempeños comunicativos escolares que se evidencian en sus producciones.

Palabras clave: oralidad, competencia comunicativa, dinámica familiar, desarrollo, currículo.

1 Recibido: 23 de abril de 2016. Aceptado: 22 de junio de 2016.

2 Magister en Pedagogía y Desarrollo Humano de la Universidad Católica de Pereira; Especialista en Pedagogía y Desarrollo Humano de la Universidad Católica de Pereira; Psicóloga de la Universidad Antonio Nariño (Pereira, Colombia). Correo electrónico: humlamat@yahoo.es

3 Magister en Pedagogía y Desarrollo Humano de la Universidad Católica de Pereira, Psicóloga de la Universidad Católica de Pereira (Pereira, Colombia). Correo electrónico: yinetlorenaguapacha@hotmail.com

Abstract

Orality at home and its influence on the communications group performances of a second grade children headquarters of educational Kennedy Pereira

The purpose of this research work is the analysis of possible relations between orality in the immediate environment of children and their school performance in language. To approach the question of the question, what is the influence between orality adult caregiver and communication skills of children in second grade of School, Kennedy Pereira? is adopted as a conceptual basis, mainly, the Psychogenesis of Reading and Writing raised by Ferreiro and Teberosky (1991); the research corresponds to the descriptive type which a characterization of the current family, resulting from the reorganization that has taken place in recent years due to socioeconomic phenomena include these types of families seem to carry weight the powers communication seen in school. In the same line of analysis, the contributions of Snow who raises that orality in the family environment favors the development of language skills of children are taken (cited by Londoño and Patiño, 2001). The findings suggest that children, being involved and participate in everyday situations orality, both with adults and with peers, it seems to favor the use of linguistic communicative hypothesis in their school performance which are evident in their productions.

Keywords: orality, communicative competence, family dynamics, development, curriculum

Introducción⁴

*Para educar un niño se
necesita de toda una aldea.
Proverbio africano*

Las competencias lingüísticas son capacidades que se construyen en la interacción cotidiana desde los primeros años de vida, gracias a las experiencias con los entornos inmediatos, los cuales ofrecen múltiples posibilidades: una de ellas es el universo textual conformado por avisos, murales, propagandas, revistas y demás portadores textuales; otra posibilidad es la oralidad, tanto en el contexto familiar como

social, configurada por las conversaciones cotidianas, los actos de habla, la tradición oral, entre otras; constituye una fuente que posibilita la construcción de hipótesis lingüísticas que los niños elaboran desde edades muy tempranas, como lo han mostrado, desde una perspectiva piagetiana, Ferreiro y Teberosky (1991), al igual que Tolschinky (1993).

En este trabajo de investigación se puso especial interés en analizar aspectos de la oralidad que se gestan en el diario vivir de las familias y las posibles relaciones con los desempeños comunicativos de un grupo de estudiantes de grado segundo de la Institución Educativa Kennedy de Pereira. Se recogieron tres fuentes de información que se analizaron para abordar la pregunta de investigación elaborada alrededor de las relaciones entre la oralidad de adultos y pares, y los desempeños comunicativos en la escuela: 1) una entrevista semies-

4 Este artículo es producto del trabajo de investigación denominado *oralidad y familia*, realizado en la Maestría en Pedagogía y Desarrollo Humano de la Universidad Católica de Pereira, cohorte VIII. Director de Trabajo PhD. Diego Villada Osorio.



estructurada de 16 ítems aplicada a niños y adultos cuidadores; 2) una prueba instrumental sobre desempeños comunicativos, y 3) producciones espontáneas de relatos elaborados por los niños.

Para darle el soporte conceptual a los análisis, se plantea desde los aportes de Bruner (1972) sobre la “modalidad narrativa”; los estudios de Snow y Dickinson (1991) sobre la influencia de la oralidad de los adultos en los desempeños de los niños en la escuela; los aportes sobre la génesis de la lectura y la escritura de Ferreiro y Teberosky (1991); así como los Estándares Básicos de Competencias, los Lineamientos Curriculares y las orientaciones sobre lenguaje y el Plan Nacional de Lectura y Escritura.

Los análisis de los datos recogidos revelan que los niños en los entornos familiares están inmersos en situaciones comunicativas cotidianas generadas desde la oralidad, con familiares adultos y sus pares, bien sea dentro del hogar o en el vecindario; esto favorece la construcción de múltiples conocimientos, en forma de hipótesis lingüísticas, sobre las reglas y los principios que rigen el sistema notacional de escritura, tal como lo plantean Ferreiro y Teberosky (1991), también se pudo evidenciar que las estructuras narrativas poseen elementos básicos del relato que les permite tener significaciones del entorno que les rodea, las cuales se evidencian en sus producciones orales y escritas.

Referente teórico

El desarrollo de las competencias comunicativas requiere de ambientes de aprendizaje que articulen la promoción y animación de la lectura con los contextos cotidianos, de tal manera que puedan ser significativos y con sentido para los niños. El Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha enfatizado en la necesidad de vincular a todos los estamentos sociales (familia, escuela, comunidad) partiendo de estrategias y programas que promuevan dichos tópicos. Se acepta entonces que vincular a la familia desde la corresponsabilidad en

el proceso educativo de los estudiantes es una necesidad apremiante para lograr la calidad, la equidad y la permanencia en el sistema educativo. Las investigaciones llevadas a cabo por Dickinson y Patton (2002), han demostrado la importancia de preparar la familia para estimular el lenguaje de los niños desde muy temprana edad, esto fortalece la capacidad que tienen ellos para interpretar el mundo que les rodea de diversas maneras logrando de un modo muy creativo salir y entrar de su realidad, mediante historias imaginadas que hacen parte de su cotidianidad, entre más enriquecido es el contexto mayor es la diversificación de los relatos de los niños en el ambiente escolar. Esto fortalece los procesos que se llevan a cabo al interior de las aulas de clase y los requerimientos para lograr la competencia esperada. De otro lado, en un trabajo sistematizado de varios años, Betancurt, Villamizar y Díaz (2012) demostraron que la participación activa de los familiares en el proceso educativo de los estudiantes, mejoraba ostensiblemente los desempeños en la escuela y permanecían durante más tiempo que aquellos que no recibían dicho apoyo.

Estos estudios demuestran que identificar en el entorno familiar las dinámicas que estimulan el desarrollo de competencias comunicativas y promoverlas desde la escuela, puede garantizar algunos índices de calidad en el contexto escolar desde los aspectos legales y normativos; la educación colombiana se instrumentalizó con algunos documentos que sirven como guía al docente para su quehacer pedagógico. En 1998 se publicaron los Lineamientos Curriculares del área de lenguaje como el soporte conceptual para las propuestas curriculares; posteriormente se promulgaron, en 2006, los Estándares Básicos de Competencias como principios sociales y normativos que garantizan la calidad en la formación en lenguaje y en el desarrollo de las competencias comunicativas; de manera reciente, se publicaron los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) como una socialización de las diferentes



herramientas que orientan las prácticas escolares hacia el mejoramiento de los aprendizajes de los niños en Colombia. La importancia de los DBA radica en que ayudan a establecer rutas de aprendizaje, pero, por sí solos, no son una propuesta curricular y deben ser articulados con los enfoques, metodologías y Proyectos Educativos Institucionales (PEI) reflejados en los planes de área y de aula. Estos se definen como “El conjunto de saberes y habilidades fundamentales que han de aprender los estudiantes en cada uno de los grados de educación escolar, de primero a once, y en las áreas de Lenguaje y Matemáticas” (M.E.N. Derechos Básicos de Aprendizaje. Foro Educativo Nacional, 2015. Mejores prácticas de aula. p, 2).

Desde los Estándares Básicos de Competencias de Lenguaje, para el ciclo de 1° a 3°, el cual corresponde al factor Producción Textual y cuyo identificador es “Producir textos orales que responden a distintos propósitos comunicativos” (M.E.N. Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje. Primero a Tercero. p, 32), se puede apreciar la importancia de la oralidad en el proceso de formación en lenguaje. Los indicadores de desempeño plasmados en los DBA, que dan cuenta de esta competencia se enuncian así: “(8) Identifica las partes de un texto que ayudan a su comprensión (títulos, subtítulos, glosarios) y (13) Reconoce la estructura de un texto y lo cuenta con sus propias palabras siguiendo la secuencia de la historia” (M.E.N. Derechos Básicos de Aprendizaje. Foro Educativo Nacional, 2015. Mejores prácticas de aula. p, 2-3). La oralidad como producción del lenguaje humano y como instrumento de comunicación que se ha establecido desde las épocas más primitivas, se convierte hoy en el punto de partida para orientar a los niños en la comprensión del mundo que les rodea a través de la expresión libre de todo lo que se piensa y se crea al interior de las aulas de clase; no obstante, también se convierte en un recurso para lograr establecer procesos lectores más

complejos de los niños en la escuela; así mismo, las interacciones en el seno del hogar y en el barrio les proveen un rico contexto letrado a partir del cual se tejen los elementos cognitivos para la construcción del proceso lector y escritural que se consolida en el contexto escolar.

Referente conceptual

Snow y Dickinson (citado por Londoño y Patiño, 2001) realizaron estudios significativos que centraron su interés en las manifestaciones de la oralidad en el hogar y las relaciones con el desempeño de los niños en la escuela, particularmente en los procesos de lectura y escritura, mostrando el efecto positivo en el rendimiento escolar cuando en la casa se establecen actos orales y relatos intencionales. Ellos afirmaron que:

Aunque todos los niños tienen una capacidad de expresión oral similar, existen ambientes familiares que preparan de manera más efectiva para la lectura y la escritura y brindan apoyo para el desarrollo de habilidades en la narrativa oral, lo que permite a estos niños tener ventajas en los ejercicios y trabajos que demanda la escuela (p, 27; Golondrinas en cielos rotos).

Estas oportunidades ayudan a los niños a desarrollar habilidades de lenguaje oral que son extremadamente importantes para el conocimiento letrado porque son estadios que se tejen en el desarrollo de la lectura y la escritura, ofreciendo un extenso y sofisticado vocabulario, habilidades en la producción de narraciones y discursos con sentido y destrezas en los diferentes géneros lingüísticos, (Snow y Dickinson, 1991).

Otro componente de la oralidad presente en los núcleos familiares y las comunidades, con una herencia rural, es la tradición oral que se define como el conjunto de producciones de variadas formas que tienen como base común su carácter popular y tradicional por tanto, su existencia depende



de la vivacidad de su transmisión. Según Barcia (2004) en la tradición oral se refleja el sentir de los pueblos, la manera de ser y sus producciones a través de mitos, leyendas, cuentos, relatos, refranes, dichos, música y adivinanzas que trasciende generaciones. La identidad cultural de una comunidad está en su memoria, no solo en la escrita, llamada literatura, sino en todo lo que abarca la oralidad, incluidas las narraciones tradicionales. Anteriormente, la tradición oral hacía parte de las conversaciones entre los miembros familiares; las historias, relatos y situaciones formaban parte de la cotidianidad; en muchos hogares, los dichos, los refranes y las máximas, eran evocadas para aleccionar a los niños; sin embargo, en la actualidad esto ha cambiado sustancialmente gracias a la intromisión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) que ha permeado todas las entidades sociales, incluida la familia. En efecto, las interacciones personales entre familiares y niños se han relegado y es muy común observar, la mayor parte del tiempo, el contacto con la televisión, el celular y, en algunos casos, con el computador.

Es en este contexto de la oralidad en el que el desarrollo de las competencias comunicativas tiene lugar; sobre este soporte real y cotidiano, los niños identifican las formas discursivas, las tipologías textuales, los formatos de texto, las regularidades y patrones lingüísticos que luego aplicarán en la construcción del sistema notacional de la escritura a partir de un proceso metalingüístico. De acuerdo con Bruner (1972), las personas construyen "la realidad" a partir de dos modalidades de pensamiento: la paradigmática y la narrativa; la primera se refiere a las causalidades que gobiernan el mundo de lo físico, de los fenómenos; la segunda, se centra en los procesos internos, la manera como se ve el mundo, las personas a partir de las emociones, los deseos, las motivaciones, moduladas por los entornos inmediatos, entre ellos la escuela y la familia. Los niños, en su ambiente natural,

rápida e interpretan su entorno dando un significado a las cosas que observan y escuchan, teniendo en cuenta lo que las personas a su alrededor interpretan de esos hechos, y cuando algo no lo entienden su pregunta es directa y clara, ¿Qué es? ¿Para qué sirve? ¿Por qué ocurre? El pensamiento narrativo, nutrido de la oralidad, favorece la creatividad para responderlas de acuerdo con su imaginación; por eso Bruner plantea que las capacidades intelectuales de los niños son ilimitadas; corresponde a la escuela y la familia quienes deben facilitar el desarrollo del potencial de estas capacidades.

La tipología familiar es un aspecto que se destaca en este estudio, merced a las dinámicas que se generan cuando en un espacio habitacional conviven diversos miembros que tienen relación con los niños. La oralidad, en una familia extensa (abuelos, tíos, primos, incluso amigos o arrendatarios), es mucho más diversificada que en una familia nuclear tradicional (papá, mamá e hijos) o en una familia monoparental (un sólo cónyuge y los hijos). No se trata de analizar aquí las incidencias de estas tipologías familiares, sino llamar la atención sobre la multiplicidad de actos orales que se generan con la presencia de personas de diversa índole que entran en contacto con los niños y que llegan a nutrir el universo oral cotidiano al que están expuestos.

Es pertinente sugerir que la familia y la escuela juegan un papel esencial en la promoción y fortalecimiento de las condiciones para el desarrollo de las competencias lingüísticas que favorecen los procesos de identidad, pertenencia y raíces, que a su vez, configuran las condiciones para la adquisición de las competencias ciudadanas. Muchos estudios coinciden en que las competencias comunicativas son esenciales para cualquier área del conocimiento; por eso es vital promover las prácticas orales desde el hogar y que se complementen con lo que se propone y practica en la escuela. En ella, los estudiantes podrían desarrollar todo su potencial intelectual; no



obstante, se continúa con el tema de “los contenidos” en un mundo transformado por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) de las cuales los niños son sus principales usuarios.

Gracias a los estudios de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1991), se reconoció que los estudiantes viven en contextos completamente letrados que les permiten interactuar de diversas formas, adquiriendo conocimientos específicos sobre lo textual, por ejemplo, en las producciones escritas saben diferenciar el código escrito de los dibujos; en muchos casos asocian la imagen con el texto que lo acompañan, saben reconocer las letras de los números y tienen claro que estos últimos no sirven para escribir; también reconocen las siluetas textuales, así como las formas discursivas de algunas tipologías textuales; elaboran ideas sobre los portadores de textos como los periódicos, las etiquetas, los empaques, los folletos del supermercado, los avisos, los programas de televisión, entre otros. En consecuencia, no sería posible encontrar a un niño con un nivel “cero” o “nulo” en la lectura y la escritura; para Ferreiro (1979), leer no es decodificar, escribir no es copiar; lo que significa una visión completamente distinta a la forma tradicional como se concibe la lectura y la escritura, en la que “el culto a la letra” sigue siendo la tendencia predominante.

El itinerario de la génesis del proceso lector y escritural resalta la compleja actividad cognitiva que desarrollan los niños desde muy temprana edad al abordar la construcción y aprendizaje del sistema notacional de la escritura. En este proceso constructivo, ellos establecen intenciones, realizan comentarios, modifican la escritura en el proceso mismo e interpretan la producción escrita cuando finalizan la actividad. En este camino, se pueden identificar cuatro niveles del desarrollo, según Ferreiro (1991):

El primer nivel, se caracteriza por la búsqueda de criterios para diferen-

ciar dos representaciones gráficas, el dibujo y la escritura... El segundo nivel, se privilegia por la construcción de modos diferenciados de escritura, en la que diferencias gráficas posibiliten interpretaciones diferentes... En el tercer nivel, se consolida la “fonetización” de la representación escrita; en este momento los niños construyen tres hipótesis diferenciadas: la silábica, la silábico-alfabética y la alfabética... El cuarto nivel, se relaciona con los nuevos problemas que surgen de las reglas ortográficas y en las que el aspecto convencional de la escritura toma mayor relevancia (p. 24; Los niños construyen la lectura y la Escritura).

Esta perspectiva centra la atención en los procesos cognitivos de los niños, resalta el papel activo (y no pasivo) en la construcción de la lectura y la escritura; así mismo posibilita seguir su “lógica” cuando aborda la tarea de leer y escribir.

Descripción de la muestra

Los estudiantes de grado segundo de la Institución Educativa Kennedy, son un grupo de niños que viven en los alrededores de la institución. El estrato económico de dicha comunidad es de nivel 1 y 2; las familias tienen empleos informales que los obliga a estar por fuera de casa todo el día. Algunos niños están en condición de vulnerabilidad, y sus familias han sido víctimas de desplazamiento, desempleo, delincuencia, consumo y expendio de drogas. El nivel educativo de los cuidadores es, en promedio, un bachillerato inconcluso.

Planteamiento del problema

Es un hecho incontrovertible que las competencias lingüísticas son transversales en el proceso educativo escolar; en efecto, la comprensión e interpretación textual son necesarias para abordar las asignaturas básicas como ciencias sociales, naturales, matemáticas, entre otras.



De otro lado, se ha evidenciado que no es sólo en la escuela donde los niños construyen las bases cognitivas para desarrollar las habilidades comunicativas que son la base para un buen rendimiento escolar; es en el hogar y en los entornos comunitarios donde también se establecen las condiciones para que ellos construyan las hipótesis lingüísticas que son el soporte para abordar procesos auténticos para leer y escribir.

Se trata entonces de identificar los elementos que se relacionan con la oralidad, la tradición oral, los actos de habla, entre otros, que favorezcan los procesos constructivos de la lectura y la escritura. Planteado así el problema, se procede a formular la pregunta de investigación:

¿Cuál es la influencia entre la oralidad del adulto cuidador y los pares; y las competencias comunicativas de los niños de grado segundo de la Institución Educativa Kennedy de Pereira?

Objetivo general

Analizar la influencia de la oralidad de los adultos cuidadores sobre las competencias comunicativas de un grupo de estudiantes de segundo grado de la Institución Educativa Kennedy de Pereira.

Objetivos específicos

- Identificar los elementos de la oralidad que se desarrollan en los hogares de los estudiantes.
- Describir la interacción, del niño con sus cuidadores, desde el juego y el diálogo.
- Identificar los hábitos de lectura del adulto cuidador y del niño en la casa.
- Describir el acompañamiento escolar que realiza el adulto cuidador a los estudiantes de grado segundo.
- Analizar cualitativamente las competencias comunicativas de los niños con relación a las competencias comunicativas de anticipación e inferencia.
- Analizar las producciones escritas

de los estudiantes de segundo en relación con la dinámica presente en los entornos inmediatos y los adultos cuidadores.

Metodología

El tipo de investigación que se adopta es el de un estudio descriptivo en el que se identifican algunos componentes de la dinámica familiar que están presentes en la oralidad que se instaura en los hogares de los niños.

Para el desarrollo de la investigación se tomó un grupo de 26 niños del grado segundo de la sede educativa Kennedy con su respectivo adulto cuidador, a quienes se les aplicó individualmente la encuesta de 16 preguntas que indagaba sobre aspectos de la conformación familiar en el hogar, la lectura en casa, los actos orales cotidianos, el apoyo en el proceso escolar, la biblioteca y la asistencia a eventos relacionados con la cultura; igualmente, se aplicó sólo a los niños una prueba que evaluó el nivel del desarrollo de las competencias comunicativas, centrada en los funcionamientos cognitivos que son de carácter general y que recogen las experiencias de los niños, tanto en el contexto familiar como en el escolar. Posteriormente, se leyó por grupos de a tres estudiantes un cuento de Keiko Kasza, llamado "Un día de campo de don Chancho.". Previamente, se diseñaron diez preguntas relacionadas con la competencia de anticipación y diez preguntas relacionadas con la competencia de inferencia. Durante la lectura del cuento se realizaron las preguntas a los niños y se dio la oportunidad para que cada uno diera su respuesta respectiva y a su vez, éstas se fueron registrando textualmente. En otro momento, se les solicitó a los niños que escribieran un relato de su autoría con el objetivo de interpretar su proceso de textualización. Las respuestas de los niños (Anticipación, Inferencia, Textualización y Tipo Lector) se consignaron en la rejilla de registro –

prueba diagnóstica del Programa Brújula de la Fundación Carvajal.

Igualmente, se tomaron registros de relatos espontáneos en los que se evidenciaron las hipótesis lingüísticas a las que se refieren Ferreiro y Teberosky, en el itinerario de la psicogénesis de la lectura y la escritura.

Los resultados analizados sugieren que los elementos de la oralidad en el hogar tienen una gran prevalencia en los desempeños comunicativos que se observan en la escuela, dada la dinámica familiar que se mueve alrededor de la familia extensa (miembros de varias generaciones alrededor de la abuela) y de la intervención de la docente, quien aplica secuencias didácticas fundamentadas en la práctica textual y la subjetividad, aspectos que tienen un mayor efecto en el proceso lector y escritural de los estudiantes. No obstante, se requiere de estudios longitudinales para identificar, puntualmente, los factores que inciden de forma favorable en los desempeños escolares.

Análisis resultados

La conformación del núcleo familiar en el que conviven los niños incide en su desarrollo psicoafectivo y social; en efecto, las dinámicas que se gestan en el hogar, con la presencia de tíos, abuelos, primos y otros integrantes, determinan características esenciales como la representación de la autoridad, que en muchas ocasiones es asumida por los mayores y que no siempre tienen el carácter regulador; de otro lado, las tensiones familiares causadas por diversas situaciones adversas son percibidas por los niños de forma contundente, y esto se evidencia en las producciones textuales que realizan en la escuela.

El gráfico 1 muestra la conformación familiar de los niños del grupo de investigación.

En el gráfico se puede apreciar que la familia extensa presenta casi el 50% de los hogares de los niños; esto sugiere que

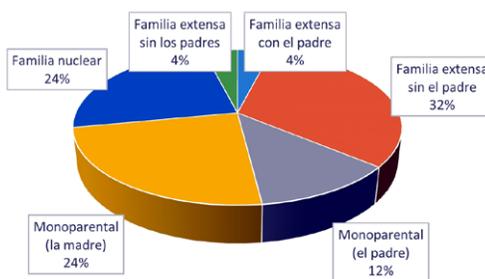


Gráfico 1: Conformación Familiar.

a diario se presentan situaciones en las que ellos pueden interactuar con pares y adultos, lo que favorece los intercambios orales a todo nivel. Las familias monoparentales ocupan el 36% acumulado; un hecho interesante de los niños pertenecientes a estas familias es que hacen relatos muy emotivos del miembro ausente, lo cual les da la posibilidad de abordar lo narrativo desde la propia experiencia de vida. A pesar de lo que representa la ausencia del padre o la madre, en el desarrollo psicoafectivo de los niños, esto se convierte en una fuente de oralidad cotidiana que ofrece múltiples elementos que son esenciales en la construcción de las competencias comunicativas y el desarrollo de la lectura y la escritura que se privilegia en la escuela.

Otro aspecto que se destaca de estas evidencias es que los niños tienen un conocimiento del entorno familiar y sus historias son precursoras del conocimiento lingüístico que desarrollan en los contextos cotidianos, incluido el escolar.

En el gráfico 2 se presentan los resultados del porcentaje en la actividad de juego.

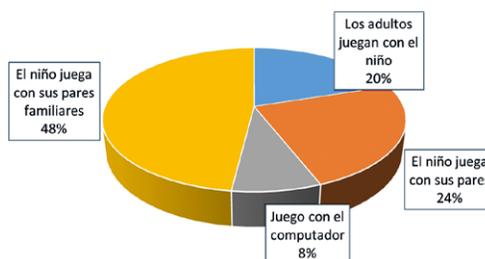


Gráfico 2: Actividad de juego.



El juego representa la principal actividad determinante en el desarrollo infantil; de hecho, a través de los diversos tipos de juegos, la oralidad se convierte en la principal fuente de intercambio de afectos, emociones, deseos, y sobre todo, la posibilidad de crear mundos posibles; además, permite elaborar situaciones dolorosas o dramáticas en lo familiar y lo personal; es en el campo del juego en el cual los niños tienen el “poder” de elaborar sus duelos y manipular la realidad que en ocasiones puede resultar agobiante, por lo tanto, el juego es el contexto en el que se cristaliza el desarrollo moral, se interiorizan las normas y reglas; así mismo, permite darle sentido al sistema de valores que se asimilan en la interacción con los otros.

En el gráfico 2 se puede apreciar que el 72% de los estudiantes de la muestra de investigación juegan con sus pares, sean familiares o de la vecindad; nótese que un 24% expresó jugar con los niños; sin embargo, las respuestas de estos últimos se centraron en el juego con sus pares. En la pregunta que indaga sobre los libros que tienen en casa y las prácticas de lectura (en las que se incluyen los relatos orales), las respuestas de los niños contradicen a las de los adultos; no obstante, se puede inferir que a pesar de tener recursos bibliográficos no se implementan los hábitos de lectura.

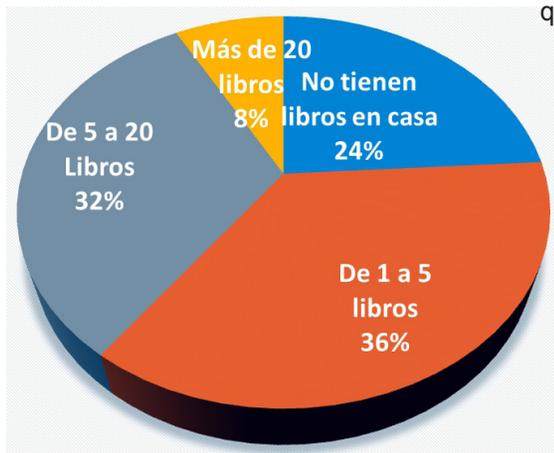


Gráfico 3: Tenencia de libros.

Los gráficos 3 y 4 muestran los porcentajes de la tenencia de libros versus las prácticas de lectura.

En los dos gráficos se puede apreciar que sólo el 24% dicen no tener libros ni revistas en casa; el 68% tienen al menos cinco libros; sin embargo, las prácticas de lectura llegan sólo al 46%; al indagar sobre el por qué no se realizaba esta actividad, algunos manifestaron la falta de tiempo, cansancio después de la jornada laboral, falta de costumbre, y algunos declararon que no les llamaba la atención; esto sugiere la necesidad de “educar” y motivar al núcleo familiar para la promoción y para la animación a la lectura, tal como lo plantea el Plan Nacional de Lectura y Escritura del MEN. Esto resulta una tarea urgente, si se tiene en cuenta que las investigaciones de Snow y Dickinson (1991) evidencian los efectos positivos de realizar actividades de lectura y narración oral en los escenarios familiares.

El apoyo que ofrecen los familiares cercanos en los procesos de lectura y escritura se focalizan en orientaciones que se fundamentan en la enseñanza tradicional, en los que se pone gran relevancia a la letra; muchos de los familiares entrevistados afirmaban: “así fue que yo aprendí” o “esa fue la forma en que me enseñaron”. Aun así, los niños atienden más a las orientaciones de sus profesoras que a la de sus familiares.

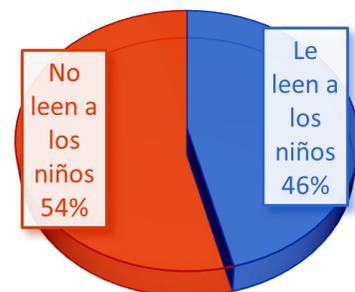


Gráfico 4: Hábitos de lectura.



Gráfico 5: Procesos de lectura.

En los gráficos 5 y 6 se muestran los porcentajes de participación de los familiares en los procesos de lectura y escritura de los estudiantes, se muestra poca motivación por construir espacios de ocio que implique la lectura de cuentos e historias en voz alta a los niños.

La función de la escuela es proveer a los estudiantes de las herramientas e insumos socioculturales, tales como el sistema de escritura para una adecuada inserción al contexto social; y, desde el hogar, se pueden promover prácticas de oralidad, de tradición oral y dinámicas que promuevan las competencias lingüísticas que serán las precursoras de los procesos que la escuela privilegia. Es urgente, entonces, que desde la escuela se tiendan puentes para promover la corresponsabilidad en el proceso educativo de los niños a partir de la lectura, de los relatos de la tradición oral, de las narraciones cotidianas con las cuales los estudiantes construyen las hipótesis lingüísticas.

Para evaluar el desarrollo de las competencias lingüísticas del grupo de estudiantes se aplicó una secuencia didáctica en la que se usó un texto, presentado en el formato original; además se solicitó a los niños producciones escritas para evidenciar las hipótesis sobre el sistema de escritura que ellos manejan en esta etapa del proceso; con base en estos supuestos, se analizan los desempeños lingüísticos de los niños del grupo de investigación, que posteriormente se comparan con las actividades de oralidad que se recogieron en la encuesta aplicada a los familiares.



Gráfico 6: Procesos de escritura.

En el gráfico 7 se vislumbra el porcentaje del desempeño en el componente de anticipación.

La anticipación es un funcionamiento mental que permite relacionar información que se recoge del contexto para formular acciones, intenciones o estados mentales en determinadas situaciones, en este caso de una narración. La anticipación requiere poner en acción los saberes previos y enciclopédicos que se han construido a partir de las estructuras mentales.

En el gráfico 7 se puede apreciar que más de la mitad del grupo, 54%, se encuentra en los niveles 3 y 4 de este funcionamiento mental; esto significa que tienen la capacidad de determinar intenciones, emociones y deseos de los personajes de un relato, así como establecer lógicamente las acciones que se van dando en el entramado de un texto. El 35% se ubica en el nivel 2, lo que representa un desempeño esperado para niños de esta edad. De lo anterior se deduce que los estudiantes formulan hipótesis sobre posibles lugares en los que se desarrolla la historia; es claro



Gráfico 7: Desempeño en el componente de anticipación.



que las intervenciones de la maestra y la oralidad que circula en la familia, y en los actos cotidianos, influye significativamente para que los estudiantes desarrollen esta habilidad cognitiva; aunque es necesario que se estimule esta capacidad de manera consciente y organizada a través de preguntas orientadoras, a manera de una meta de cognición que potencie esta competencia comunicativa.

En el gráfico 8 se reseña el porcentaje del desempeño en el componente de inferencia.

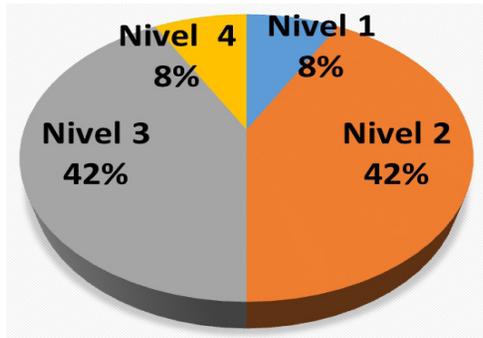


Gráfico 8: Desempeño en el componente de inferencia.

La inferencia es un funcionamiento mental que se define como “la capacidad de los niños para reflexionar y, por tanto, para extraer conclusiones (no observables) a partir de la información que recolectan. La inferencia permite a los niños ir más allá de la información dada por un fenómeno que ellos desean comprender” (Aprender y Jugar, 2010. M.E.N. p, 33). Es decir: a partir de los conocimientos previos y las experiencias personales se puede entender “lo no dicho” con base en “lo dicho”. En el gráfico 8 se aprecia que el 84% de los estudiantes se encuentran en los niveles 2 y 3, lo que significa un adecuado desempeño para comprender el sentido y el significado de los textos. Esto tiene una enorme importancia en el proceso lector y escritural porque se debe hacer uso de esta herramienta para dar cuenta de la pragmática textual. Desde la tradición oral,

el uso de refranes, dichos, adivinanzas y retahílas, contribuyen para desentrañar lo dicho “entre líneas” de los textos.

En el gráfico 9 se muestra el porcentaje del desempeño en el componente de textualización y el sistema de notación de la escritura.

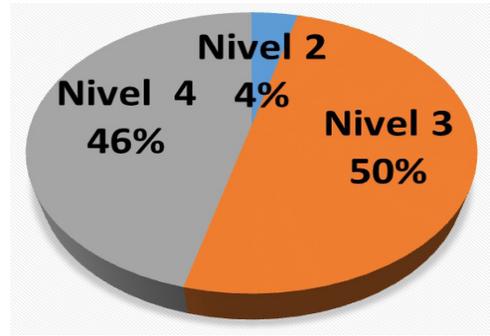


Gráfico 9: Desempeño en el componente de textualización y notación de la escritura.

El sistema de notación de la escritura posee unas reglas y unos principios que los niños descubren gracias a la interacción cotidiana con multitud de textos que circulan en los entornos inmediatos y las dinámicas que se establecen alrededor de la oralidad. De acuerdo con los trabajos de Ferreiro y Teberosky (1991) se evidenció que, la apropiación de la lectura y la escritura, y más tarde del código escrito, por parte de los niños, comienza desde muy temprana edad; en este itinerario de identificación y descubrimiento, ellos van identificando regularidades y establecen hipótesis lingüísticas que ponen en juego cuando se dan a la tarea de “escribir” con el código. El camino de lo parisilábico a lo alfabético y luego a lo ortográfico es un largo sendero de descubrimientos y formulaciones de hipótesis que concluyen con el dominio de las reglas particulares de la gramática. En el gráfico 9 se aprecia que el 96% de los estudiantes están en el nivel “alfabético” que se caracteriza por la escritura convencional y la correspondencia fonética; sólo un 4% se ubican en el silábico-alfabético, en el cual algunas letras ocupan el lugar de las sílabas.

Adicionalmente, sus producciones escritas muestran elementos muy elaborados de los textos narrativos. Se evidencia el uso de marcadores textuales (“había una vez”; “un día”) para las narraciones, lo que sugiere un conocimiento de los elementos discursivos de los textos. Esto es, reconocer que un relato comienza con “había una vez” mientras que una carta, una receta o una poesía comienzan de otra forma. Dichos elementos presentes en las producciones escritas de los estudiantes del grupo de la investigación, revelan sendos conocimientos sobre las estructuras textuales con las que ellos han tenido algún contacto; lo que concuerda con los hallazgos de Snow y Dickinson (1991), quienes plantean el efecto de las dinámicas familiares orales y los desempeños en el campo del lenguaje.

En el gráfico 10 se denota el porcentaje del desempeño en el componente del proceso lector.

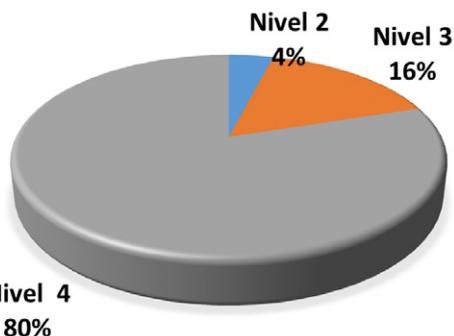


Gráfico 10: Desempeño en el componente del proceso lector.

Al igual que en el proceso de escritura, en la lectura los estudiantes despliegan hipótesis lingüísticas que “construyen” de las regularidades que encuentran en el universo textual al que se ven expuestos en los diversos escenarios de la vida cotidiana; el acto de lectura corresponde con la atribución de sentido que, en un principio, se asocia con las imágenes pero que luego conjuga con la anticipación, la inferencia y las reglas y principios del

sistema notacional para configurar las competencias referidas a la interpretación y comprensión textual. En el gráfico 10 se observa que el 80% se encuentra en un nivel 4 en el proceso lector, lo cual indica que reconocen no sólo las reglas constitutivas del sistema de escritura sino la comprensión de los textos y su sentido pragmático. Este aspecto es de singular importancia en el desarrollo de las habilidades lingüísticas debido a que les permite avanzar hacia los tipos de lectura que harán de ellos lectores eficientes y con alto nivel de desempeño en el uso y manejo de las tipologías textuales.

En el gráfico 11 se relaciona el porcentaje del desempeño en el componente de tipo de lectura.

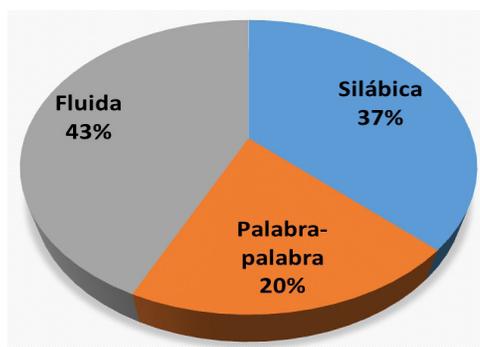


Gráfico 11: Desempeño en el componente de tipo de lectura.

El proceso de la textualización y la apropiación del sistema de escritura se reflejan en el tipo de lectura que realizan los estudiantes cuando abordan los textos. En un primer momento, ellos evidencian un tipo de lectura llamado “silábico”, el cual se refiere a la correspondencia fonética centrada en la segmentación de las palabras; derivada, a su vez, del abordaje de las palabras desde estas estructuras. Generalmente, este primer acercamiento impide la comprensión porque toda la atención está puesta en los aspectos silábicos de las palabras y, por supuesto, se pierde el sentido de lo que se lee. En el gráfico 11 se vislumbra que el 37% de los estudiantes están en



este nivel; sin embargo, es lo que se espera encontrar a comienzos del año lectivo con niños que vienen del primer grado; sin embargo, hay que señalar que el grupo tiene en promedio 7 años, lo cual es un hecho que afecta los procesos naturales debido a la inmersión temprana en la escolaridad primaria; es decir, la construcción de ciertos conocimientos está mediada por condiciones cognitivas, emocionales, neurofisiológicas, entre otros factores, en los cuales la edad es una variable determinante. El 20% muestra un tipo de lectura palabra-palabra, lo que indica una apropiación esperada de este proceso y el 47% muestra una fluidez relativa de la lectura, aunque con niveles de interpretación y comprensión textual localizada en fragmentos del texto.

Se ha reiterado, insistentemente, en este artículo, que para formar lectores y escritores competentes se deben promover ambientes de aprendizaje significativos y reales que aporten los elementos necesarios a partir de los cuales los niños puedan identificar las estructuras de lenguaje que son el soporte para la construcción de sus hipótesis lingüísticas. Una de esas fuentes reales y significativas es la oralidad y la tradición oral que se da en los hogares mediante las pautas de crianza, las conversaciones cotidianas y las interacciones entre pares.

Una de las funciones del lenguaje es la comunicación, la cual está dotada de significaciones y sentidos, tanto desde el punto de vista personal como colectivo; centrar los procesos de la lectura y la escritura en la escuela, en estos aspectos, favorece la formación en dichas competencias, que son transversales en la trayectoria educativa de los niños.

Otro elemento que se tuvo en cuenta para identificar las relaciones entre la oralidad de los adultos cuidadores y las competencias lingüísticas de los estudiantes fue un relato escrito espontáneo que ellos escribieron a partir de la consigna "elaborar un relato sobre una situación o hecho de la casa o el barrio"; la orientación fue

suficientemente ambigua para permitir que los niños tuvieran la libertad de abordar el tema de su escogencia. La mayoría de las producciones fueron sorprendentemente bien elaboradas, a pesar de que el nivel correspondiente al "ortográfico" todavía no está presente en la totalidad de los textos, tal como lo plantea Emilia Ferreiro, quien asegura que los aspectos ortográficos y gramaticales de la escritura, requieren de un nivel más avanzado merced a que estos funcionan con otros principios y reglas diferentes a los que se presentan en la "fonetización" propia del nivel "alfabético".

La caracterización que se estableció para las producciones escritas de los estudiantes fueron las siguientes:

Uso de marcadores textuales: efectivamente, en la totalidad de los relatos se observó que los estudiantes usaron marcadores textuales de "tiempo", "lugar" y "modo"; ejemplos de estos marcadores (se usa la escritura original de los niños y niñas y en paréntesis la escritura convencional):

Marcador de tiempo: "ase (érase) una ves llo le dije a mi mamá"

"hadia una bes una piofesola que es llmaYine".

1. Elementos básicos de la estructura del relato ternario; inicio-nudo-desenlace;

A pesar que el nivel de la escritura corresponde con el silábico-alfabético, la estructura del relato contiene los elementos discursivos adecuados; por ejemplo, en el relato se detalla "un inicio", (LLO iba para la tienda y mi mamá me dijo que si podía ir); "un nudo" (problema) (mi papá se asuto ... me buscó y me incontro y me pego en la cara...) y "un desenlace" (mi mama se inojio y lo dijo que me rispitará).

Estas producciones evidencian también situaciones que viven los niños y niñas cotidianamente, y que son tienen un sentido y significado en la dinámica familiar.

2. Coherencia y verosimilitud; en los relatos se evidencia el esfuerzo por

escribir situaciones con elementos que la hagan comprensible e interpretable; estos elementos son tomados de las conversaciones diarias y de las interacciones en las que están inmersos con los adultos y los pares.

- 3. Presencia de personajes, lugares y situaciones;** en la mayoría de los relatos se observa que los personajes que hacen parte de las producciones son del ambiente familiar o escolar; esto significa que los niños toman como referentes a las personas que están al cuidado, en la que se incluye la profesora.
- 4. Manejo de la teoría de la mente;** en las producciones escritas, se constata la atribución de emociones y sentimientos a los personajes de los relatos, esto tiene una importancia crucial en la comprensión e interpretación de los textos porque prepara a los estudiantes para identificar acciones, intenciones y consecuencias que caracterizan a los relatos.

A partir del análisis de estas producciones escritas se puede constatar que lo que ocurre con los niños en su entorno familiar, es la fuente que les permite recrear y manejar situaciones que a veces les reportan una gran carga de ansiedad y temor, reflejándose en los relatos como una forma de canalizar las vivencias que les son adversas.

Es necesario, sin embargo, continuar identificando elementos que son indispensables para los procesos de escritura y lectura en los grados iniciales y que se encuentran en los ambientes familiares; en efecto, la forma de hablar, las pautas de crianza, las normas y reglas familiares, las formas de “decir” y otras manifestaciones de la oralidad, son una rica fuente lingüística a partir de las cuales los niños pueden desarrollar sus competencias comunicativas.

Conclusiones y recomendaciones

El análisis de los resultados de la prueba de lenguaje y los registros de las produccio-

nes lectoras y escriturales de los estudiantes de segundo primaria, sujetos de investigación, revelan un amplio conocimiento de los principios y regularidades que implican al sistema de escritura; en efecto, tanto las hipótesis de cantidad, de variabilidad interna, de linealidad y del carácter arbitrario de las representaciones alfabéticas se encuentran presentes en los textos que construyeron durante las actividades propuestas para la recolección de datos.

Aunque establecer una incidencia directa entre las actividades orales que se dan en los entornos familiares y los desempeños comunicativos registrados en la escuela exigiría estudios muy extensos, sí se podría afirmar que las experiencias orales y el contacto con la tradición oral que se manifiesta en diversos momentos familiares, vinculado a una intervención efectiva de la maestra en el salón de clase, favorecería el desarrollo de habilidades y destrezas relacionadas con las competencias comunicativas que la escuela privilegia. Esto quiere decir que, si el currículo de lenguaje integra elementos comunicativos que se dan en el entorno familiar, con propuestas en contextos reales de interacción, el desarrollo de competencias tendrá lugar en la formación escolar de los estudiantes.

Bruner (1972), afirma que la tarea de enseñar una materia a un niño en cualquier edad determinada, consiste en representar la estructura de esa materia de acuerdo con la manera que tiene el niño de considerar las cosas. El problema de la escuela radica en que su objetivo está basado más en la concepción del maestro con relación a qué enseñar a los estudiantes y qué es lo que realmente necesitan aprender; por tanto, debe alentar al alumno a descubrir por sí mismo, a formar conjeturas y a valorar el pensamiento intuitivo; a utilizar y planificar actividades acordes con las posibilidades cognitivas y sociales propias de su contexto.

Desde esta perspectiva, es necesario que los docentes conozcan la dinámica



de la oralidad y su relación con la construcción de conocimiento y el desarrollo de las competencias comunicativas que están en los demás conocimientos básicos los niños, en su ambiente natural, ellos rápidamente interpretan su entorno dando un significado a las cosas que observan y escuchan, teniendo en cuenta lo que las personas a su alrededor interpretan de esos hechos y, cuando no entienden algo, su pregunta es directa y clara: ¿Qué es? ¿Para qué sirve? ¿Por qué ocurre? El pensamiento narrativo, nutrido de la oralidad, favorece la creatividad para responder a estas inquietudes de acuerdo con su imaginación; por eso, Bruner (1972) plantea que las capacidades intelectuales de los niños son ilimitadas; es la escuela y la familia los agentes institucionales que tienen la obligación de facilitar el desarrollo del potencial de estas capacidades.

Los niños conocen, construyen y aprenden desde su nacimiento. Su primer momento de socialización es el entorno familiar, allí van adquiriendo las primeras formas de entender el mundo que les rodea; poseen las competencias para empoderarse de la información y de los saberes a su manera; se apropian del conocimiento y lo representan, nutriéndose de la oralidad que circula en la casa y en la comunidad. Esto les da los elementos para la construcción de hipótesis lingüísticas que luego serán las precursoras de la lectura y la escritura.

El lenguaje evolucionó inevitablemente una vez que el proceso arriba descrito hubo producido las primeras unidades simbólicas. El cerebro, un mecanismo auto-organizador, desarrolló entonces modos de combinar estas unidades, mediante procesos de ordenación y almacenamiento y la formación de enlaces entre las áreas cerebrales involucradas, para disponer de construcciones cada vez más complejas. Esto hizo innecesarias ulteriores presiones selectivas, aunque en conjunto la destreza en el lenguaje puede haber conducido a algún grado de selección de grupo.» Bickerton (2009).

Reconocer esta complejidad brinda a los docentes los recursos para proponer actividades significativas y con sentido, encaminadas al desarrollo de las competencias comunicativas, ya que la escuela es un complemento en esta edad primera del proceso de socialización lingüística de la familia la escuela debe empezar a comprometer a las familias en los procesos de oralidad de los estudiantes implementando estrategias que motiven a mejorar el proceso de oralidad al interior de los hogares, tales como la creación de círculo de lectores donde se lleven a cabo días del libro o del cuento. Invitar a las familias a leerles a los niños cuentos e historias en la escuela por supuesto con el acompañamiento y orientación de los docentes o permitirle a los estudiantes llevar cuentos para la casa para que los lean en familia. Permitir a los estudiantes que narren en la escuela, alguna película vista en casa o ver una película recomendada en la institución y ponerla a discusión.

En el proceso de desarrollo de la oralidad se pretende que a través de aquellas estrategias que son llamativas para los niños, se les genere diferentes emociones para que logren conectarse con los contextos y fortalecer las competencias cognitivas mejorando sus desempeños. Para que esto ocurra es necesario también que dichos procesos cognitivos se realicen desde el aprendizaje con el otro. Orozco (2015) plantea que según Vila (2000) "Vigotsky habla de un concepto importante en el aprendizaje y es la Zona de Desarrollo Próximo. Con este planteamiento se pretende que los niños trabajen siempre en equipo y que aquellos que logran tener mejor desarrollo oral puedan motivar y modelar en sus compañeros de trabajo este tipo de habilidad para que en la interacción se puedan aprender los dispositivos que permite que esta oralidad sea aplicada a procesos como la lectura y por qué no a la escritura."

Bibliografía

- Álzate, M. (2000). Cultura y pedagogía: una aproximación a Jerome Bruner, Revista de ciencias Humanas UTP, revista No. 24.
- Barcia, E. (2004). «El descubrimiento y la construcción de los implícitos culturales», en *Lenguas para abrir camino*, Ministerio de Educación, Cultura y deporte, instituto Superior de Formación del Profesorado, Madrid; pp 227-269.
- Betancurt, R.; Villamizar, M. & Díaz, C. (2012). Influencia del entorno familiar en la permanencia en la escuela. Fundación Carvajal; Unidad de Educación. Santiago de Cali. Documento inédito.
- Bickerton. (2009). Citado en el artículo Entre homínidos. origen del lenguaje, (2010). Recuperado <http://entrehominidos.blogspot.com.es/2010/01/origen-del-lenguaje-humano.html>
- Bruner, J. (1972). Realidad mental y mundos posibles. México; Editorial Gedisa.
- Chateau, J. (1996). Filosofía y política de la educación. Editorial Norma. Buenos Aires.
- Dickinson, D. & Patton, T. (2002). *Beginning Literacy with Language: Young Children Learning at Home and School*. Baltimore; Paul H. Brookes, eds.
- Ferreiro, E & Teberosky, A. (1996). La comprensión del sistema de escritura: construcciones originales del niño e información específica de los adultos. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a2n1/02_01_Ferreiro.pdf
- Ferreiro, E. (1991). Desarrollo de la alfabetización: psicogénesis. En: *Los niños construyen su lectoescritura, un enfoque piagetiano*. Compiladora, Yetta Goodman. Buenos aires: Editorial Aique.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1991). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Editorial siglo XXI.
- Ferreiro, E.; Gómez, M., Guajardo, E.; Rodríguez, B.; Vega, A. & Cantú, R. (1979). *El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura*. México,
- Freire, P. & Macedo, D. (1989). *Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós
- Fundación carvajal. (2015). Programa Metodologías Flexibles. Compilado y producido por Gestión del Conocimiento (López Londoño; O.L.; Zamora; E. y equipo Educación y Cultura). Santiago de Cali.
- Gardner; H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas, lo que todos los estudiantes deberían comprender*. Buenos Aires: Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- González González, M. A. (2014). *Miedos y olvidos pedagógicos*. Rosario: Homosapiens.
- González González, M. A. (2015). *Tiempos intoxicados en sociedades agendadas. Sospechar un poco del tiempo educativo*. Bogotá: Ediciones desde Abajo.
- González Henao, M, A. (2015). Análisis de dos mallas curriculares de ingeniería física en Colombia desde la perspectiva de la complejidad, el caos y los fractales. Manizales: Universidad de Manizales. Revista Plumilla Educativa. Pp. 80-104.
- La preparación de la familia en la estimulación del lenguaje en la edad temprana. Manual de orientación, en *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, noviembre 2010, www.eumed.net/rev/cccss/10/
- Londoño, M. & Patiño, G. (2001). *Golondrinas en cielos rotos: Lenguaje y Educación en las narraciones infantiles*. Barcelona: Iberoamericana Editorial Vervuert.
- M.E.N. (1998). *Lineamientos Curriculares, Lengua Castellana*. Recuperado de www.mineduccion.gov.co.
- M.E.N. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas, Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*, Recuperado de www.mineduccion.gov.co.
- M.E.N. (2014). *PLAN NACIONAL DE LECTURA Y ESCRITURA "Leer es mi cuento"* Componente de Formación a Mediadores Documento de lineamientos conceptuales, metodológicos y operativos. Recuperado de www.mineduccion.gov.co.
- M.E.N. (2015). *Siempre día E, la Ruta hacia la Excelencia Educativa, Derechos Básicos del Aprendizaje*, Recuperado de www.mineduccion.gov.co.
- M.E.N. Guía 13 (2010). *Aprender y jugar, instrumento diagnóstico de competencias*



- básicas en transición. Recuperado de www.mineduccion.gov.co
- Ong, W. (2006). *Oralidad y Escritura; tecnologías de la palabra*. Fondo de Cultura Económica. México. Buenos Aires: Tercera reimpresión.
- Orozco, C. (2015). *Seminario Pedagogía, Sociedad y Desarrollo: Vigotsky*. Universidad Católica de Pereira. Pereira: Programa Maestría en Pedagogía y Desarrollo Humano.
- Quintero, C. (2005). "La literatura: Una máquina para producir textos en el aula", Cuadernillo No. 6 - Programa de mejoramiento docente
- en lengua materna. Desarrollo de la lectura y la escritura. Cali: Universidad del Valle.
- Snow, C & Dickinson, D. (1991). *Estrategias básicas en las nuevas concepciones de la literature*. En *Perspectiva de literatura y escuela*. Albany: State University of New York.
- Tolchinsky, L. (1993) *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Barcelona: Editorial Anthropos.
- Vila, M. (2000). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Lev S. Vigotsky: la psicología cultural y la construcción de la persona desde la educación. In, trilla, J coord. Barcelona: Departamento de psicología universidad de Girona Editorial, Grag.