

La escritura, un reto desde la escuela. Lenguaje, didácticas y sentires

Writing, a challenge from school. Language, didactics and
feelings

Ana Milena Sánchez Borrero*

<https://orcid.org/0000-0003-3816-7597>

Deisy Liliana Cuartas Montero**

<https://orcid.org/0000-0001-6993-2904>

Resumen

El presente escrito nace de las reflexiones de dos trabajos de investigación que giran alrededor de los temas de escritura y lectura en los universitarios y de la concepción de formación docente, vinculada a la idea de ensoñación desde Bachelard; a partir de ahí, se desarrolla una reflexión alrededor de la misma temática pero en la etapa inicial donde se tejen las estructuras fundamentales de los procesos de constitución del sujeto. En ambos trabajos el lenguaje

* Universidad Santiago de Cali. Cali, Colombia.

✉ ana.sanchez00@usc.edu.co

** Universidad Santiago de Cali. Cali, Colombia.

✉ dcuartasmontero@gmail.com

Cita este capítulo

Sánchez Borrero, A. M. y Cuartas Montero, D. L. (2020). La escritura, un reto en la escuela. lenguajes, didácticos y sentires. En: Cano Quintero, M. C. y Giraldo García, L. K. (eds. científicas). *Perspectivas de la enseñanza en educación infantil* (pp. 9-26). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

y la didáctica hacen parte primordial del sustento de los mismos. En esas relaciones simbióticas entre sujeto, aprendizaje, didáctica y ensoñación se presenta el tema de la escritura en la búsqueda de generar una idea diferente a asumirla como proceso netamente instrumental, sino unirlo a formas diferentes de su abordaje; siendo la niñez una época de mayor apertura al aprendizaje, concebir la escritura desde estos lugares puede hacer la diferencia de mejorar los procesos escriturales en los años posteriores.

Palabras claves

Lenguaje, escritura, didáctica, conocimiento, sujeto, ensoñación.

Abstract

The present writing is born from the reflections of two research works that revolve around the topics of writing and reading in university students and from the conception of teacher training linked to the idea of reverie since Bachelard, from there, it leads to a reflection around the same theme but in the initial stage where the fundamental structures of the subject's constitution processes are woven. In both works, language and didactics are a fundamental part of their livelihood. In these symbiotic relationships between subject, learning, didactics and reverie, the theme of writing is presented in a quest to generate a different idea than to assume it as a purely instrumental process but to unite it with different forms of its approach, and childhood being a time of greater Openness to learning, conceiving writing from these places can make the difference of improving writing processes in later years.

Keywords

Language, writing, teaching, knowledge, subject, reverie.

Introducción

[...] en todos sus dominios, por todos sus caminos y a pesar de todas las diferencias, la reflexión universal recibe hoy un movimiento formidable de una inquietud sobre el lenguaje - que no puede ser más que una inquietud del lenguaje y en el lenguaje mismo.

Jacques Derrida

(Larrosa, 2001)

Cuando se habla de lenguaje es necesario revisar cuál es la concepción que se le confiere a este término. En mayor medida se puede escuchar, lenguaje es hablar y transmitir información, este sería un primer encuentro con una perspectiva poco enriquecida si el lenguaje es limitado solo este aspecto. Por ello la frase de Derrida, “una inquietud del lenguaje y en el lenguaje mismo”.

Como parte de uno de los aspectos del lenguaje, está la escritura por la cual el sujeto expresa su pensamiento de manera gráfica; en este presente escrito se desarrollará la reflexión y crítica frente a dinámicas tradicionales que escinden su carácter creador.

Se conoce que la adquisición de la escritura es un proceso que se gesta desde los primeros estadios de los niños en su entorno familiar; es en esas interacciones, en este contexto donde la relación con la palabra escrita empieza a tener significado. Posterior a ello, aparece la escuela donde se podría decir que es el lugar donde se continúa el desarrollo y se formaliza ese aprendizaje. Esta es una de las tantas responsabilidades de la escuela para el ingreso al mundo de la cultura escrita. En este devenir del aprendizaje de la escritura, el lenguaje es un actor principal que abre los caminos para que se pueda comprender ese “lenguaje escrito”; sin embargo, también

depende de cómo se mire este y los caminos que se abran para pensarse en unas didácticas y sentires que albergan los procesos de enseñanza y aprendizaje, en este caso, de la escritura. Se hace imperante que el lenguaje se conciba como eje transversal de todos los espacios escolares y por fuera del mismo, el cual permea no solo el conocimiento, sino que inunda los demás espacios del sujeto; ello permite entender que sin éste no se podría hablar de un sujeto en un sentido completo. Como lo plantea Jorge Larrosa en su poema:

*Es el lenguaje el que da el perfil
y presencia a las cosas en el mero
acto de nombrarlas, el que da el ser
y la forma a las ideas al enunciarlas,
el que da el ser y la densidad al
sujeto hablante en el modo como fija
posición...*

Jorge Larrosa (Borja, 2007)

Y unido a ese lenguaje, la didáctica se constituye en un eje transformador del mismo y del conocimiento que la escuela tiene como función impartir, aunque las palabras deberían ser, expandir y proyectar. Tanto el lenguaje como la didáctica, son las maneras que como se concibe en la escuela, como se relaciona con los sentires de los niños, dando una relación en ambas vías. A partir de este, se plantea el aprendizaje, pero a su vez, las maneras como ese aprendizaje incide en esos sentires. Una relación muy estrecha entre ellos, una reciprocidad esperada. Margaret Meek en su texto *En torno a la cultura escrita*, expone esa concepción del lenguaje en donde se aloja la escritura. Plantea que “la cultura escrita es un asunto del lenguaje, y la primera forma del lenguaje es, claro está, el habla” (2004, p. 25). ¿Y dónde se presenta nuestra primera relación con el habla? Sin lugar a dudas, con la lengua materna, en el seno familiar. Continúa la autora diciendo que “Hablar y escuchar son

actos tan ordinarios que apenas si nos damos cuenta de que son maneras de usar el lenguaje para aprender cómo funciona el mundo y para acumular una comprensión compartida de él” (2004, p. 26). Es una actividad tan natural que a veces se invisibiliza en cuanto a su importancia en el lenguaje y la conformación de los sujetos a través de ella.

Son estos planteamientos los que emergen de unas reflexiones que parten de unos trabajos de investigación sobre la escritura y lectura en estudiantes universitarios y sobre la concepción de formación docente de enseñar el placer de aprender por medio de la ensoñación. En la primera investigación se pudo observar que, contrario a la creencia que los estudiantes a la universidad ya llegan con las competencias de lectura y escritura listas para ese nuevo nivel de escolaridad, por el contrario, se observan los mismos problemas en su concepción, apreciación y aplicación de años anteriores. Por ello, se plantea ir a los niveles iniciales para poder entender cuál podría ser ese origen de las dificultades con la escritura. La escuela se convierte en un espacio de indagación, puesto que estas situaciones son históricas y atraviesan toda la escolaridad de los sujetos. En el segundo trabajo de investigación se rescata ese espacio de ensoñación alrededor de la concepción de Bachelard el cuál sustenta la importancia de estos espacios en los procesos de formación, en especial, en referencia a aquellos docentes en proceso de formación profesional. La importancia de la ensoñación en esos procesos formativos, en la enseñanza y el aprendizaje. Es aquí en donde se plantea el reto de la escuela para combinar aspectos de la escritura, la enseñanza, el aprendizaje, la didáctica y la ensoñación.

¿Y cómo se entiende el lenguaje en la escuela?

Iniciando el texto de *Estándares Básicos de competencias del Lenguaje* del Ministerio de Educación Nacional (2006), el lenguaje ocupa su papel principal, y expresa lo siguiente:

Nadie se atrevería a dudar de la importancia que tiene el desarrollo del lenguaje para la formación del individuo y la constitución de la sociedad. Pero, ¿realmente se tiene claro por qué es tan importante ser competente lingüísticamente para desempeñarse en la vida? (p. 18).

Hay procesos de aprendizaje donde se aborda el tema del lenguaje relacionándolo con la lengua de manera unidireccional, un uso netamente lingüístico y gramatical, que restringe la dimensión del mismo al uso del idioma. Cuando esto pasa, su riqueza y significado no se explora ni se transmite desde una concepción amplia que permita al sujeto entenderse en más de una dimensión con respecto a él. “El lenguaje se constituye en una capacidad esencial del ser humano, la cual se caracteriza por poseer un doble valor: uno, subjetivo, y otro, social, resultante de asumir al ser humano desde una doble perspectiva: la individual y la social” (MEN, 2006, p. 18). El sujeto mismo en su interacción comunicativa se constituye en sujeto del lenguaje el cual a partir de su individualidad crea puentes hacia los escenarios sociales. Si se mira de esta manera al lenguaje, se enriquecen los procesos para adquirir las competencias de escritura y lectura en la etapa inicial y demás etapas posteriores a ella.

Alvárez, (2013) menciona en su libro *Didáctica de la lengua para formación de maestros* ubica a ese lenguaje como una actividad humana compleja, que atiende tanto a la comunicación, función esencial en el intercambio social, como a la representación mental, estrechamente relacionada con el pensamiento; a lo que se le

debe agregar, lo emocional y las sensaciones. El conocimiento o la adquisición del mismo se relacionan también con esas situaciones emocionales, siendo algo innegable decir que quién no tenga deseos de aprender no irá por el camino para ello. Esto lleva a pensar muy bien el tema de las estrategias, la didáctica y las intenciones educativas. En varios de los capítulos del libro *El prisma de la formación docente en Colombia: Teoría pedagógica y experiencia didáctica*, los autores expresan algunas de esas situaciones del conocimiento y el aprendizaje.

Las actividades pedagógicas deben surgir de los esquemas e ideas previas de los estudiantes, a nivel cognitivo. Se fundamentan en las teorías del aprendizaje significativo de Ausubel (1989), quien considera que un nuevo conocimiento se relaciona con la estructura cognitiva preexistente del que aprende, de manera no arbitraria, sustantiva o no literal no con la totalidad de dicha estructura, sino con aspectos relevantes presentes en la misma, a los que llama ideas de anclaje (Granja y Cano, 2017, p. 55).

Es importante establecer lo antes mencionado sobre esas ideas previas, salir de esa idea tradicionalista donde los estudiantes carecen de conocimientos e implantar lo que el docente cree que ellos deben saber, sin tener en cuenta la historia de cada sujeto. “Nuestras miradas no sólo deben apuntar al desarrollo del conocimiento que busquen la realización del niño a nivel cognitivo, sino también a la generación de cambios en los paradigmas...” (Cuartas, 2012, p. 54). Una pregunta surge respecto a esto, ¿Qué sujetos estamos dispuestos a ayudar a estructurar para la sociedad? Replicadores o sujetos de lenguajes.

Por otro lado, Ortiz (2015) en su artículo “La concepción de Maturana acerca de la conducta y el lenguaje humano”, retoma lo dicho por este autor cuando se refiere al lenguaje; para Maturana

y Bloch (2015) “indican que somos humanos en el lenguajear, no usamos el lenguaje para ser humanos, sino que podemos decir que lo usamos porque operamos en el lenguaje” (p. 183). En otras palabras, es el hecho que somos lenguaje lo que nos permite hacer un uso determinado de él.

Esta integralidad del sujeto no debe quedar escindida en su proceso de aprendizaje; no estamos solo frente a lo académico, al desarrollo del conocimiento, sino que tenemos a aquel que está “aprendiendo”; hay que tener en cuenta que este concepto de que quien aprende en el aula es el estudiante tampoco es una concepción del todo cierta, porque tanto maestro como estudiante aprenden de manera recíproca, son sujetos de sentires puesto que están en escenarios de interacción donde se plantea una amalgama de emociones que viabiliza ese acto de aprender y conocer. El aula de clase se convierte en espacio de interacciones personales y desarrollo de tejido social.

El lenguaje contiene ese mundo escrito, y este contiene a las palabras que antes de ser expuestas, de decirlas, deben pasar por un complejo proceso de pensamiento, no es un hecho natural para las personas, así como sí es el de caminar. Otros autores le han conferido un especial sentido a estos temas, como lo menciona Argüello en su texto *Los destino de la palabra* expresa:

...antes de que Wittgenstein afirmara que *los límites de mi mundo son los límites de mi lenguaje*, (1973, p. 163), y que después en *Investigaciones filosóficas* dijera que *imaginar un lenguaje es imaginar una forma de vida* (1988, p.31); antes de que, en 1964, Sartre nos ilustrara bellamente en su libro autobiográfico *Las palabras*, que *había descubierto el mundo a través del lenguaje*, y que por eso tomaba *el lenguaje como si fuese el mundo* (1978, p. 13)” (2011, p. 14).

Lo que presentan en común estos tres autores es la posición central que le confieren al lenguaje. Wittgenstein, desde el llamado giro lingüístico, permite que se le dé una especial mirada al tema del lenguaje, teniendo en cuenta que resulta inverosímil hablar de algo sin que esto se encuentre permeado por el lenguaje. Es a su vez un acto dentro de las cotidianidades y estas hacen parte del mundo. Una concepción que tiene que primar en la escuela.

Bachelard (2014, p. 16) quien aborda el lenguaje de una manera poética, centralizándolo en la emoción misma, permite comprender esa dimensión del lenguaje que durante el texto se quiere evidenciar. Dice de manera clara y bella “aumentar el lenguaje, crear lenguaje, valorizar el lenguaje, amar el lenguaje son otras tantas actividades en las que se aumenta la conciencia de hablar”. Y esta mirada aumentada y valorizada desde los espacios de las emociones, se convierte en una misión del docente quien la debe llevar a los espacios de aprendizajes por medio de su didáctica. Una primera tarea, es que quien “enseña”, esté convencido de este otro lugar y tenga las maneras de así expresarlo. Entender que “La construcción de la identidad y de la personalidad de los individuos está fundamentada en procesos comunicacionales de orden social y cultural, siendo el desarrollo del lenguaje la condición para que estos procesos puedan realizarse” (Bethencourt y Amodio, 2006, p. 9).

Es posible que lo anterior de cuenta de una mirada algo romántica del lenguaje, sin embargo, éste ha sido tan instrumentalizado en los escenarios escolares, que ha escindido su carácter social y funcional en los procesos de formación de los sujetos; ello ha dirigido a una reducción de su concepto, de su importancia y de su aplicación en el contexto real.

La escritura al ser lenguaje debe llevar a crear lazos significativos con quienes la aprenden para ingresar al mundo de la cultura escrita. Dimensiones como la lingüística, la gramática, lo morfológico, lo sintáctico hacen parte de esa competencia escritural y ésta también se acompaña de lo semántico y lo pragmático, todas y cada una de ellas deben relacionarse y adquirir igual importancia. Si bien es cierto se debe aprender a escribir correctamente esto no tendría sustento si no entendemos la funcionalidad y utilidad de la misma. Es necesario entender la escritura como una necesidad que es inherente a sujetos que hacen parte de la sociedad y no como un ejercicio que solo es parte de lo escolar.

Aunque se está elaborando el discurso desde lo escrito, se debe mencionar que existe una triada fundamental en la escuela (por fuera de ella también). Se puede decir que esa triada es la que se convierte en centro de los procesos educativos, ella compuesta por la escritura, la lectura y la expresión oral, esta última continuamente confundida con las actividades de carácter expositivo. No solo la escritura conecta el lenguaje entre las personas, la oralidad hace parte de ese contexto del sujeto en el lenguaje, y más aún, teniendo en cuenta que somos pueblos de tradición oral. La tradición oral es parte de la cultura, no se puede perder de vista esta parte de la triada en la escuela.

¿Y la didáctica qué papel juega?

El aula de clase, a través de todos los niveles de escolaridad, desde preescolar hasta la universidad, son lugares de la didáctica. Ella se teje a los espacios de enseñanza, sinónimos de procesos significativos donde el estudiante se van transformando como sujeto individual y social. Una pregunta con respuesta inmediata “¿Quién me devolverá la buena tinta de mi vida escolar?” (Bachelard, 2014, p. 17), no es otra persona que el docente.

Cuando se habla de didáctica, existe un concepto inmediato que surge y es el arte de enseñar. Así como el artesano aplica todo su saber, amor y experticia para transformar una materia prima en algo admirable, y que es por sí mismo, así se planearía ese arte de enseñar, concebir sujetos transformados desde el conocimiento y las emociones con una autonomía de pensamiento y acción desde los espacios críticos.

Concebimos la actividad didáctica como el diseño y la puesta en práctica de acciones de enseñanza y aprendizaje, en ámbitos escolares, académicos y profesionales, para capacitar a los alumnos en el dominio de las habilidades lingüísticas (hablar, escuchar, leer y escribir) (Álvarez Ángulo, 2013, p. 13).

A esas habilidades, aunque está inherente en cada una de ellas, se anexa “pensar”, o planteado de una manera más específica, saber pensar y entender su entorno, permitiendo crear posiciones. Una didáctica que sea activa y viva, donde los estudiantes se formen para llegar a un lugar ideal como lo sería la metacognición. Una frase que expone Teodoro Álvarez en su libro y permite entender la importancia de saber hacer en el aula de clase, es “el aprendizaje como proceso y como actividad que persigue resolver problemas que interesan a quien aprende, donde la formulación de preguntas desempeña un papel esencial en la universidad y aulas de primaria” (2013, p. 13).

El aprendizaje pierde su esencia si no tiene la disposición de quienes aprenden. Tanto enseñar como aprender están guiados por los sentires, y se convierten en retos de la escuela.

¿Se interesan aquellos quienes aprenden?

A esta pregunta, y relacionándola con las opiniones de los docentes sobre las dificultades que se tiene para que los niños en la escuela (hasta espacios universitarios) lleguen a un óptimo proceso de aprendizaje, se podría responder que un porcentaje significativo no demuestra ese interés. La búsqueda de respuestas a posibles causas de la falta de interés no puede esperar. Parte importante de una labor docente, es hacerse esta pregunta todo el tiempo, porque es a partir de ella que se irá nutriendo su quehacer. Aprender sin el deseo de ello es arar en el desierto.

Una práctica pedagógica debe tener esta claridad, no asumir que es suficiente con las estrategias que se den para ello, sin tener un concepto amplio del mismo proceso con todas sus características, además, ver al estudiante como sujeto de su propio aprendizaje pero mediado por aquellos que son los expertos en la docencia y que limitan un ejercicio desde la metacognición.

¿Qué hacer con esos sentires en los espacios escolares?

Retomando lo anterior y uniendo esto a una frase que se puede considerar una máxima en la educación, solo se aprende cuando se crea un puente entre aquel que enseña y quien está aprendiendo (existe una doble vía de aprendizaje en el aula de clase, tanto del docente como de los estudiantes). Como seres emocionales, no hay una separación entre el acto de aprender y los sentires que se van dando a través del proceso. La educación es un proceso interpersonal el cual siempre estará mediado por emociones.

Nuevamente Ortiz, en su artículo “La concepción de Maturana acerca de la conducta y el lenguaje humano”, presenta el lenguaje

desde una dimensión social que aborda diferentes aspectos que configuran al sujeto.

Que el lenguaje emerge a partir de las múltiples interacciones que ocurren a partir de las relaciones entre los seres humanos, en las que es esencial la emoción del amor como aceptación del otro como legítimo en esa convivencia cotidiana (2015, p. 183).

No puede existir el lenguaje sin esas relaciones y esa convivencia con los otros, el carácter de humano también se da a partir de ello. Continuando con lo expresado por Maturana, “lo que el niño aprende al crecer en el lenguaje junto a su madre, padre y familia, es a convivir en coordinaciones conductuales consensuales que surgen en la convivencia, en las coordinaciones del hacer y el emocionar” (Ortíz, 2015, p. 191).

Nuestra sociedad, una manifestación de un continuo fluir emocional de los sujetos que en ella tejen relaciones y significados, por lo tanto, así es la educación.

El lenguaje y la metacognición en la escuela

Muchos autores centran sus reflexiones en torno a la pregunta de cómo se aprende; sin embargo, la respuesta se queda en el aprender sin entender o reflexionar frente a un cómo, confiriendo a este acto una especie de sortilegio que aparece de un momento a otro, obviando los procesos. Aquí la didáctica presenta su labor frente a esos cuestionamientos de acercar la teoría a espacios de aprendizaje aplicados al entorno de los estudiantes. Klimenko y Alvares (2009), en su artículo “Aprender cómo aprendo: la enseñanza de estrategias metacognitivas”, realizan una reflexión en relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje, que son dos procesos distintos pero

que no se pueden dar uno sin el otro si se hace de manera correcta. Relacionan estos con el “aprendizaje autónomo, autorregulado y continuado” (p. 13).

Ellos, al conocimiento, lo mencionan de la siguiente forma en su artículo de investigación pedagógica. “Aprender cómo aprendo: la enseñanza de estrategias metacognitivas”.

Convertir la información disponible en un conocimiento organizado y con sentido requiere de la capacidad de reflexionar, de tener criterios claros y saber enfrentar la angustia que produce el encuentro con la incertidumbre de no saber respuestas exactas y tranquilizadoras frente a las preguntas que plantea la misma realidad. (Klimenko y Alvares, 2009, p. 13).

Lo que se puede decir, es que el conocimiento debe ser “aterrizado” a la realidad de cada estudiante, para así, ser aplicado en situaciones que se ameriten; expresado de otra manera, un aprendizaje significativo que lleve a procesos de metacognición. Para Klimenko y Alvares (2009) estos aspectos de la metacognición ayudan a que el “aprendiz competente emplea sus conocimientos metacognitivos para autorregular eficazmente su aprendizaje” (p. 18).

Esa autonomía en el aprendizaje se puede considerar como paraíso terrenal de la educación en donde se quiere reposar. La metacognición es un hecho realizable, pero para ello, necesita de una serie de acciones didácticas que permitan el camino hacia ella, una responsabilidad del docente.

La palabra dentro del lenguaje

El entendernos sujetos del lenguaje integra a la palabra, aquella que nombra lo existente y lo no existente. El uso de la palabra, escrita y oral, vuelve visible el pensamiento. Y si se está hablando de transformar a quien aprende en sujetos críticos, la palabra es fin e instrumentos al mismo tiempo. Es mediante la ensoñación que se descubre la importancia de ellas y su poder. “Las palabras sueñan que se les nombre” (Bachelard, 2014, p. 79). Continuando con Bachelard que es quien nos da un camino, “En su ser actual, las palabras amasan sueños, se vuelven realidades” (p. 79).

Esta carga casi mística que tienen las palabras no las concibe en una enseñanza tradicional que les desnuda de significado. La enseñanza de una lengua queda sobrecogida por la instrumentalización de la misma, donde lo que importa es el uso correcto de índole gramatical y sintáctico dejando en menor importancia, su carácter semántico y pragmático.

Ese poder de la palabra lo recrea Lewis Carrol en una parte de su libro *A través del espejo*:

Cuando yo uso una palabra -dijo
Humpty Dumpty en tono despectivo-
esa palabra significa exactamente lo
que yo decidí que signifique... Ni más
ni menos.

La cuestión es -dijo Alicia- si usted
puede hacer que las palabras signifiquen
tantas cosas distintas. La cuestión es -dijo Humpty
Dumpty- saber quién es el amo aquí.

Eso es todo.

Lewis Carrol (2011, p. 88)

En ese orden de ideas, la posición del docente da esa potestad para darle un uso específico e intencional a las palabras que van haciendo parte del aprendizaje de los niños; por ende, es de vital importancia, no viciarlas y presentarlas con su majestuosidad, desde sus significados, y cómo estos, se enlazan con la realidad de cada uno, signifiante y significado, e igual de importante, su intención comunicativa. Las palabras deben significar, y no se está hablando de significados del diccionario.

Como profesionales de la Educación necesitamos estrategias de un saber hacer, recordar y desarrollar un aprendizaje significativo desde y para el lenguaje y desde los sentires de quienes aprenden (todos). Unas estrategias didácticas que llamen la atención, que generen procesos significativos y motiven a la ensoñación.

Un reto de la escuela que siempre ha existido, pero que solo cuando se nombra se le empieza a dar forma, es entender una concepción del lenguaje en todas sus dimensiones, es aplicar una didáctica que parta desde las inquietudes de quien aprende lo cual lleva a potencializar el deseo de hacerlo, y con ello, llegar a espacios de la metacognición; lo anterior, no puede dejar de estar permeado por lo emocional, por el sentir de los sujetos que están en su proceso formativo. Por ello, el título del presente escrito *Lenguaje, didácticas y sentires, un reto desde la escuela*. Más que un título, se convierte en un objetivo de una visión del aprendizaje

Los límites de mi lenguaje significan los límites de mi mundo.

Ludwing Wittgenstein

Referencias bibliográficas

- Álvarez, T. (2005). *Didáctica del texto en la formación del profesorado*. Madrid: Síntesis.
- Álvarez, T. (2013). *Didáctica de la lengua para la formación de maestros*. Barcelona: Octaedro.
- Argüello, R. (2011). Los destinos de la palabra. De la palabra poética y concreta a la palabra en el archipiélago de las tecnologías. Bogotá: *Palabra Magisterio*.
- Bachelard, G. (2014). *La poética de la ensoñación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bethencourt, M y Amodio, E. (2006). Lenguaje, ideología y poder. Serie: *Desarrollo del lenguaje y la Comunicación* No. 2. Caracas, Venezuela. IESALC- UNESCO.
- Borja, B. (2007). Lenguaje y Pensamiento. Serie: *Desarrollo del lenguaje y la Comunicación* No 2. Caracas, Venezuela IESALC- UNESCO.
- Cano Quintero, M. (Comp.) (2017). *El prisma de la formación docente en Colombia. Teoría pedagógica y experiencias didácticas*. Cali: Editorial Univesidad Santiago de Cali. Facultad de Educación.
- Carroll, Lewis (2011). *A través del espejo y lo que Alicia encontró allí*. Barcelona: Ediciones Brontes S.A.

- Cuartas M, D. (2012). Una propuesta de ensoñación para la infancia. En: *Revista de Docencia e Investigación*. Vol. 2 No. Enero – junio, pp. 53 - 63. Universidad Santo Tomás.
- Klimenko, Olena y Alvares, José Luis. (2009). Aprender cómo aprendo: la enseñanza de estrategias metacognitivas. *Educación y Educadores*, 12(2), 11-28. Retrieved May 29, 2020, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-129420090002000003&lng=en&tlng=es.
- Larrosa, J. (2001). Lenguaje y Educación. *Revista Lenguaje y Educación*. Jan/Fev/Mar/Abril. No. 16. pp. 68 - 80.
- Meek, M. (2004). *En torno a la cultura escrita*. México: Fondo de Cultura Económica.
- MEN (2006). Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje.
- Ortiz Ocaña, A. (2005). La concepción de Maturana acerca de la conducta y el lenguaje humano. *Revista CES Psicología*, 8 (2), p. 182-199.