

Doria Correa, Rudy
Relaciones entre las Concepciones de los Maestros de Lenguaje y
sus Prácticas de Enseñanza de Lectura y Escritura.

Revista Palabra, vol 1, Enero 15 de 2012, p.01-17
Universidad Pontificia Bolivariana
Montería, Colombia

Disponible en: <http://srvzenu.monteria.upb.edu.co/revistapalabra/?p=291>

RELACIONES ENTRE LAS CONCEPCIONES DE LOS MAESTROS DE LENGUAJE Y SUS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LECTURA Y ESCRITURA.



»RESUMEN

En este texto se presentan algunas reflexiones acerca de cómo las concepciones de los maestros de lenguaje determinan el tipo de prácticas de enseñanza de lectura y escritura que éstos realizan en las escuelas. Para tal efecto, se abordan tres tópicos: el primero tiene que ver con el concepto de prácticas de enseñanza y su relación con la formación del ser humano; el segundo plantea la relación entre las concepciones de los maestros, las teorías lingüísticas y las prácticas de enseñanza; el último se aproxima el concepto de prácticas de lectura y escritura desde un enfoque sociocultural.

PALABRAS CLAVE: Creencias, practica de enseñanza, lectura ,escritura

»ABSTRACT

This paper presents some reflections about how language teacher's beliefs determine the type of reading and writing teaching practice they do at schools. With this intention in mind, three central topics are discussed. The first has to do with the concept of teaching practice and its relationship with the education of human beings; the second deals with the relationship between linguistic theories, the conception of language and the teaching practices; the last one clarifies the concept of reading and writing practices from a sociocultural perspective.

KEY WORDS: beliefs, teaching practice, reading, writing.

Las prácticas de enseñanza y la formación del ser humano

Toda práctica de enseñanza lleva implícita, conciente o inconcientemente, una concepción epistemológica, es decir, una visión de mundo, una manera de saber y de comprender el objeto de conocimiento, lo que determina, a su vez, una forma de hacer o de operar con lo que se sabe. Un hacer razonado (consciente), cuando el enseñante es capaz de reflexionar de manera crítica sobre lo que hace, o un hacer irreflexivo (inconsciente), cuando éste se sumerge en una práctica ingenua y rutinaria, cuando no existe un metalenguaje que permita hacer explícita la comprensión y validación de las propias experiencias.

El tema de prácticas de enseñanza que aquí se plantea se entiende, no sólo como el hacer de los maestros en el aula, en su contacto directo con los alumnos, es decir, como una práctica operativa o instrumental, sino como prácticas sociales aplicadas en contexto, desde una visión más amplia y compleja que relaciona contexto situacional (conjunto de subsistemas semánticos asociados a un hecho particular) y contexto social (constelación de significados que conforman la cultura). Esto implica una postura ideológica, crítica y política del maestro que exige, por supuesto, asumir una aptitud y actitud de compromiso con los procesos de formación del ser humano en cuanto a ser lingüístico, social y cultural. En consecuencia, las prácticas de enseñanza, además de la relación cotidiana docente-alumno, suponen otras interacciones, disposiciones, comportamientos, estrategias e ideologías correspondientes a los entornos cerrados y abiertos de la escuela. Las prácticas de enseñanza se asumen en

este trabajo, no como simples acciones rutinarias- aunque bien intencionadas en muchos casos- de transferencia de conocimientos de un sujeto a otro, sino como prácticas formativas que implican comprender las maneras de pensar y de hacer de los maestros, en un contexto que vincula lo cognitivo y lo sociocultural, con el fin de transformarse y transformar a los demás. En este caso, el maestro se reconoce, no como enseñante sino como formador de sujetos sociales (postura ideológica, crítica y política), como trabajador de la cultura, como pedagogo de la vida y de la convivencia social (postura democrática y sociocultural). Por eso sus prácticas de enseñanza habrán de constituirse en espacios de encuentro y de diálogo, tendientes a formar ciudadanos con pensamiento libre y democrático. Espacios en los que el ejercicio del poder, la injusticia y la inequidad no tienen cabida.

Así las cosas, las prácticas de enseñanza implican tres factores esenciales: una concepción y un conocimiento claros sobre el área profesional del maestro y su enseñabilidad; la apropiación de una fundamentación pedagógica y didáctica que facilite la aprehensión, por parte de quien aprende, de lo que es enseñable; y un conocimiento profundo y consciente del contexto sociocultural en que le corresponde actuar. En suma, se necesita “un enfoque de formación que se refiere al proceso personal de construcción de identidad que debe realizar cada docente, a la construcción de la base conceptual necesaria para enseñar y a la construcción de un repertorio de formas docentes apropiadas para las situaciones de enseñanza que debe enfrentar” (Ávalos, 2005, 14).

Esa relación entre la base conceptual y la forma de enseñar, exige del maestro una reflexión fundada y permanente sobre sus prácticas, lo que supone otras demandas como son: actualización, documentación, crítica y autocrítica, indagación, lectura y escritura, sistematización de experiencias e intercambio y divulgación de éstas entre pares académicos, entre otras. Esta ruta rompe con la pasividad y el sinsentido y, por el contrario, posibilita el trabajo colectivo, colaborativo y creativo. Además, favorece la autogestión, la autovaloración y el reconocimiento del otro u otros; en suma, crea conciencia y compromiso.

De lo anterior se colige que las prácticas de enseñanza de los maestros están determinadas por las concepciones que éstos tengan sobre: a) educación, pedagogía y didáctica, que les permita entender el concepto de formación; b) enseñanza, aprendizaje y saber, que les posibilite establecer la dimensión del conocimiento; y c) escuela, alumno y maestro, que les facilite dimensionar el sentido del contexto. Según esto, las prácticas pueden seguir tres rutas o tendencias: una tendencia arraigada en la concepción tradicional de enseñar; una tendencia intuitiva del hacer, carente de cualquier reflexión teórica; o una tendencia contemporánea comprensiva, coherente con las necesidades actuales de educación del ser humano, que integra los conceptos de formación – conocimiento- contexto.

De acuerdo con estas tendencias, tanto en la escuela como en la familia se puede asumir, en primer lugar, una propuesta de formación centrada en la conducta y el ejercicio del poder, en la que se aniquilan las posibilidades de expresión libre del pensamiento, la proposición y

la argumentación. En este caso, el que aprende se entiende como súbdito de quien enseña. En segundo orden, se puede optar por una especie de activismo irreflexivo, propio del dejar hacer y el dejar pasar que, generalmente, conduce al desorden, a la improvisación y a la rutina. La tercera ruta, por el contrario, es sistemática y sistémica, y corresponde a una visión de la institución escolar y familiar pensada y razonada de manera responsable, comprometida con un ideal de formación del ser humano que responde a realidades y necesidades concretas de carácter sociohistórico y sociocultural.

Concepciones de los maestros, teorías lingüísticas y prácticas de enseñanza de lectura y escritura

Ya se dijo antes que las concepciones que tengan los maestros sobre su saber específico (lenguaje- pedagogía), define el tipo de prácticas educativas que éstos asuman en su ejercicio cotidiano en el aula. En este caso, vale la pena revisar algunos presupuestos teóricos que permitan comprender el tema de las concepciones. Para ello, este trabajo se apoya en los planteamientos de Lourdes Rodríguez Rodríguez, (2005) quien llevó a cabo una investigación sobre las creencias epistemológicas, las concepciones de aprendizaje y los enfoques de aprendizaje de estudiantes universitarios de la Formación del Profesorado de la Universidad de Granada (España).

Según Rodríguez, se plantean algunas discusiones en relación con los conceptos de creencias epistemológicas y concepciones y enfoques de aprendizaje a la luz de diferentes investigadores. Al respecto

dice la autora: “Uno de los problemas con que los investigadores se han encontrado a la hora de investigar el ámbito de las creencias es su definición” (2005, 51). Y más adelante afirma: “Con frecuencia se han utilizado términos que son entendidos como sinónimos de creencias: ideas, percepciones, pensamiento, teorías implícitas, concepciones, actitudes...” (51). A la luz de esta advertencia, veamos los conceptos de varios autores revisados por Rodríguez (2005, 52):

Rokeach (1968, citado en Rodríguez, 2005, 52), dice que “las creencias son proposiciones simples, conscientes o inconscientes inferidas de lo que dice o hace una persona, que surge precedida por la frase ‘yo creo...’

Sigel (1985, citado en Rodríguez, 2005, 52), plantea que “las creencias son construcciones mentales de la experiencia – a menudo condensadas e integradas dentro de esquemas o conceptos – que son tenidas como ciertas y que guían la conducta”.

Según lo anterior, una creencia tendría que ver con las visiones de mundo de las personas en dos dimensiones: una, desde la postura individual, “yo creo”; y otra, más social, “construcciones mentales de la experiencia (...) que guían la conducta”. Ambos casos implican para el sujeto la apropiación de su realidad en un sentido ideológico. Para el caso de este artículo, el término concepciones se asume en esa línea de carácter cognitivo y metacognitivo que establece vínculos, mediante la reflexión, entre el conocimiento y las experiencias que fluyen en las prácticas de los maestros de lenguaje, entendiendo que “la importancia recae en saber cómo los sujetos piensan o

conceptúan los distintos fenómenos, cómo se concibe la tarea cognitiva que se tiene a mano” (Rodríguez, 2005, 76).

Por otra parte, en relación con el término concepciones, Eklund-Myrskog (1968, citado en Rodríguez, 2005, 77) entiende que “una concepción puede ser definida como la forma fundamental en la que la persona comprende los fenómenos del mundo que la rodea”. Igualmente, Entwistle et. al., (2001, citado en Rodríguez, 2005, 77), las define como “una construcción individual fruto del conocimiento y la experiencia”. Al igual que en las definiciones sobre creencias, anotadas arriba, para el caso de las concepciones, se perciben dos orientaciones: una, pensada como “una construcción individual; y otra social, como comprensión de los fenómenos que rodean a la persona. En todo caso, las concepciones, como afirma Entwistle (2001, citado en Rodríguez, 2005, 77), finalmente, “tienden a ser relativamente estables y a influir en las posteriores formas de pensar y de actuar”.

La relación entre pensar y actuar se puede asumir desde dos puntos de vista: a) una relación elemental, carente de reflexiones objetivas, que obedece al campo del sentido común. Según esta postura, las prácticas (la actuación) de los maestros, en nuestro caso, son de carácter espontáneo e intuitivo, que desbordan, generalmente, en la rutina. b) Una relación razonada y sistémica, que implica reflexiones permanentes y profundas sobre lo que se hace en el día a día, que posibilita cuestionar las prácticas para mejorarlas.

Si las prácticas de enseñanza se realizan bajo una relación elemental entre pensar y actuar, lo más seguro es que el maestro

asuma el concepto de aprendizaje desde su perspectiva, desconociendo las concepciones que el estudiante pueda tener sobre el mismo asunto. En cambio, si el maestro adopta una postura reflexiva y somete a crítica sus actuaciones, será capaz de comprender al otro y establecer un equilibrio entre sus concepciones y las de los estudiantes en relación con la enseñanza y el aprendizaje.

Investigadores como Gow y Kember (1993, citados en Rodríguez, 2005, 121) realizaron una investigación sobre la relación entre la calidad de aprendizaje de los estudiantes y las concepciones de aprendizaje de los profesores y “encontraron dos concepciones hacia la enseñanza: transmisión del conocimiento y facilitación del aprendizaje”. La primera agrupa a aquellos maestros que conciben el conocimiento como algo ya dado, incluso, inmodificable. Por tanto, su práctica consiste en transferir el conocimiento aprendido por él a un estudiante que supuestamente no sabe nada, y que no es capaz de aprender por sus propios medios. La segunda concepción aglutina a los maestros comprensivos, que entienden que su labor de enseñar consiste en crear condiciones concretas para que el estudiante se aproxime al conocimiento de manera consciente y creativa. En definitiva, Gow y Kember (1993, citados en Rodríguez, 2005, 121) concluyen en su estudio que “la razón de ser de las concepciones hacia la enseñanza tenían un efecto significativo en los enfoques de aprendizaje de los estudiantes”.

Dado lo anterior, se plantea, a manera de hipótesis, que “modificar las concepciones de los profesores puede ser un medio para que las concepciones de los estudiantes

cambien y, en consecuencia, también sus enfoques de aprendizaje” (Rodríguez, 2005, 121), pues si los profesores piensan que el aprendizaje se basa en la acumulación de información, y la enseñanza en la transmisión de la misma, el enfoque de sus prácticas de enseñanza se basará en estrategias centradas en el profesor. Bajo estas consideraciones se plantean a continuación, de manera breve, tres corrientes relacionadas con las teorías lingüísticas, según las cuales los maestros definen sus concepciones y sus prácticas de enseñanza de lectura y escritura. Al respecto, el profesor Jaime Bernal Leongómez (1986, 13) en su texto **Antología de lingüística textual** ha dicho que “parece haber cierto consenso al señalar que el Estructuralismo, el Generativismo y la Lingüística textual conforman una tríada importante donde puede aglutinarse buena parte de la producción de los lingüistas de la presente centuria [s. xx]”.

Corriente Estructuralista. “El Estructuralismo basó buena parte de su trabajo en la dicotomía saussureana lengua-habla. Con todo, en su afán de caracterizar descriptivamente la lengua como un sistema de signos, los Estructuralistas se dedicaron a elaborar una lingüística de la lengua. Poco, o casi nada, sobre la lingüística del habla” (Bernal, 1986, 18). Desde esta perspectiva teórica, de la década del 60 hacia atrás, el lenguaje se concibió como instrumento de comunicación, y sus desarrollos teóricos eran objeto de la lingüística como ciencia del lenguaje, a partir del estudio de la lengua como sistema de signos, lo que conllevó, en el campo de la enseñanza, al desarrollo del sistema de normas y reglas, que dieron pie para la constitución de la gramática normativa.

Desde entonces la enseñanza de la lengua centró su atención en la prosodia, en procesos de composición escrita y de lectura, mediante el aprendizaje memorístico de conceptos y reglas gramaticales (sintaxis, fonética, semántica, morfología), al igual que las habilidades para la expresión oral, la buena letra y la ortografía. Esta concepción normativa de la enseñanza de la lengua asumió la oración como paradigma y como unidad básica de estudio bajo el lema “enseñar a leer y escribir correctamente”. Era una enseñanza más teórica que práctica que descuidaba los usos sociales del lenguaje.

Con base en este enfoque, se enseñaba la lengua escrita a los niños de manera fraccionada, es decir, se iniciaba con los fonemas vocálicos y consonánticos, luego se pasaba a las sílabas, a la construcción de palabras y se finalizaba con la elaboración y lectura de frases y oraciones hasta llegar a la composición de textos completos. Este se constituía en un proceso muchas veces tortuoso, tanto para el enseñante como el aprendiz, que incluía, con frecuencia, situaciones de premio o castigo por parte del maestro, según el aprendizaje fuera positivo o negativo. En este caso, el proceso se centraba en el maestro que enseñaba, mientras el alumno era un sujeto receptivo y pasivo.

Corriente Generativista

Transformacionalista. Durante la década del 60, el estructuralismo tuvo un giro sustancial en cuanto a la concepción del lenguaje y su enseñanza, a partir de las teorías generativista y transformacional propuesta por Chomsky (1979), cuya base conceptual, de carácter mentalista, abona gran importancia a las capacidades innatas

del ser humano para generar una serie de transformaciones producto de operaciones mentales, es decir, éste es capaz de producir un conjunto infinito de oraciones a partir de un conjunto finito de signos; por tanto, la gramática es infinita.

Según Bernal (1986, 18), “La corriente transformacionalista centró su enfoque en la dualidad competencia-actuación. Y tal como aconteció con el modelo precedente, dedicó la mayor parte de su esfuerzo a la presentación de una lingüística de la competencia (en términos de Chomsky, una gramática ha de caracterizar formalmente la competencia lingüística de un hablante-oyente ideal). La lingüística de la actuación nunca se desarrolló”. Por eso, el modelo de Chomsky, al igual que el estructuralismo saussureano, siguió trabajando con base en el paradigma oracional, cuyo estudio se ejercitó a partir del sistema arbóreo para demostrar cómo se produce la generación de una secuencia infinita de oraciones. Además, explica el sentido de estructura profunda y estructura superficial, para indicar la manera cómo un hablante ideal genera en su mente una multiplicidad de oraciones y de significados cuando habla, para lo cual debe tener una competencia lingüística, es decir, un conocimiento base sobre su lengua, que es lo que define su capacidad de actuación.

En el enfoque generativo y transformacional las prácticas de enseñanza de los maestros no superaron el paradigma oracional ni la intención de enseñar la norma como método para el desarrollo de la competencia lingüística de los estudiantes. Recuérdese, por ejemplo, el cambio de nomenclatura lingüística de sujeto – predicado – complementos a sintagma nominal –verbal

– preposicional... También la literatura sufrió estos efectos de la norma y el canon en su aplicación al análisis de obras y la apropiación de conocimientos histórico-literarios. La restricción del análisis de fondo y forma de los textos coartaba otras posibilidades de interpretación por parte del estudiante. Éste seguía siendo un receptor pasivo de las enseñanzas del maestro y de un sistema de evaluación basado en la comprobación de lectura y en la revisión técnica de los textos, mientras en el ámbito social y cultural los medios masivos de comunicación ponían en circulación diversos modos de comunicar, cuya intención no es descifrable mediante análisis lingüísticos estructurales y fraccionados.

Corriente de la lingüística textual y análisis del discurso:

“El estructuralismo y el generativismo, con su análisis lingüístico centrado en la oración, dejaban de lado algunos problemas fundamentales” (Trillos, 1986) que tienen que ver con sentidos y significados contextualizados en el ámbito cultural y social de los usuarios de la lengua. El estructuralismo saussureano descuidó el trabajo sobre el habla, y el generativismo chomskiano, la actuación, aspectos estos que tienen que ver con el uso que los hablantes hacen de su lengua en contextos específicos.

Este hecho propició que el campo de investigación comenzara a modificarse y a ampliarse. De palabras y oraciones aisladas, el interés giró hacia los textos. Se empezaron a elaborar teorías más poderosas que cualquiera de los modelos lingüísticos tradicionales, teorías que permitieran explicar hechos lingüísticos más complicados que los que puede presentar una oración. Nace así la textolingüística. Esta tiene en

cuenta el texto como unidad. Luego nace la lingüística del discurso. El nivel discursivo permite observar el uso verdadero y real de la lengua. Este nivel está constituido por los actos de habla, que son los que reflejan el uso que el hablante hace de su lengua. Era necesario crear un puente que permitiera establecer contacto entre el nivel textual y el nivel discursivo. Este puente fue constituido por la pragmática y la sociolingüística. (Trillos, 1986).

Según estas dos disciplinas, “el andamiaje de cualquier gramática no ha de cimentarse sobre meras intuiciones muchas veces ideales, sino en hechos y observaciones que demuestren clarivamente el uso verdadero y real de una lengua, manifestada, en última instancia, por los actos de habla – unidades comunicativas mínimas – que han de reflejar el modo como el hablante hace uso de su lengua” (Bernal, 1986, 19). Desde esta perspectiva se entiende que el giro en los procesos de enseñanza de la lengua en las escuelas es bastante grande, por cuanto el maestro ya no centrará el interés en enseñar datos y reglas lingüísticas de manera fragmentada, sino en crear situaciones didácticas para la comprensión, por parte del estudiante, de los hechos comunicativos en el contexto situacional, social y cultural a partir de sus propios discursos expresados en actos de habla.

En este modelo textual-discursivo, las prácticas de enseñanza y de aprendizaje de la lectura y la escritura se constituyen en prácticas significativas, reales y auténticas, realizadas sobre los materiales textuales y discursivos que circulan en la vida social de los usuarios de la lengua. A partir de ese trabajo sistemático y permanente se asume

la gramática, es decir, ya no se parte de la norma al uso, sino del uso a la norma para comprender y explicar la discursividad de los textos.

Prácticas de lectura y escritura

Tradicionalmente la lectura se ha entendido como habilidad o destreza para descodificar el significado de los textos (textos verbales escritos) en su nivel semántico, es decir, lo que el texto dice en su literalidad, una lectura para descifrar la letra, ajustada a reglas de carácter fonético-fonológico como la entonación y la pronunciación, en correspondencia con la puntuación de los escritos. En consecuencia, “leer bien” en la escuela, consistía en buscar una congruencia entre la forma y el significado.

Hoy día, los conceptos de lectura y de leer han dado un giro sustancial desde la lingüística (comprender el significado semántico de la estructura verbal) hacia la semiótica (comprender el sentido de los signos en el ámbito de la cultura y de la ideología). Se ha transitado de una mirada unidireccional a otra múltiple y compleja; de un tratamiento meramente lingüístico a un tratamiento sociocultural. Así las cosas, la lectura, antes que un proceso de descodificación y de desciframiento de significados, se entiende como “un proceso semiótico en el que entran en juego los saberes del lector y los saberes del texto en un diálogo de cooperación interactiva” (Ministerio de Educación Nacional, 2005).

Entendida así, la lectura se distancia mucho de la técnica del desciframiento, para convertirse en un proceso cognitivo, metacognitivo y socioafectivo en el que

entran en juego un conjunto de relaciones e interacciones entre texto y lector; entre lector, texto y mundo, en sentido intertextual. En este orden de ideas, el acto de leer, se entiende, en esencia, “como un acto de pensamiento, más que un acto lingüístico; quien lee está imaginando, pensando, comparando, uniendo ideas, juzgando. Esta es la lectura que sirve para aprender y es la que genera nuevos y desconocidos pensamientos” (Carbonell, 1984).

Leer es un acto de pensamiento social, aunque se lea en soledad, porque quien lee se pone en contacto con el mundo, con el conocimiento y con la cultura. El pensamiento de todo ser humano se crea y se recrea a partir de lecturas- que son múltiples-, y se comparte en el ámbito de la cultura como un fenómeno colectivo, más no individual; es decir, el pensamiento es eminentemente social. Pero además, la lectura como acto de pensamiento, es también un acto espiritual, socioafectivo, ético y estético. Leer es mucho más que lo que nos enseña la escuela tradicional; leer no es una actividad lingüística, sino un proceso social de intercambio de saberes. Leer es una fuente de información, de conocimiento y de sabiduría, y es también una práctica de libertad que nos aproxima a la felicidad.

Las condiciones que se dan para la escritura son similares a las de la lectura: nadie escribe si no es para comunicar algo, para expresar un pensamiento, una idea, un sentimiento; en suma, para que pase algo concreto y contextualizado. Lo que el ser humano es, lo que sabe, lo que siente y lo que piensa, se materializa y se hace historia en la escritura. Por tanto, la escritura y el

acto mismo de escribir se constituyen en eventos sociohistóricos, que se representan en diversos tipos de textos socialmente válidos.

Atendiendo a que la escritura se evidencia en textos de diversos tipos, habría que asumir el texto, ya no como mera representación sígnica o gráfica, sino como “toda estructura significativa de signos verbales y/o no verbales, en la que sus elementos sintácticos, semánticos y pragmáticos conforman una red de significación, en continua interacción” (MEN, 2005).

Esta postura, implica una transformación del hecho educativo y formativo, que en palabras de Jolibert (1995, 15) se concibe como la transformación del estatus de los niños, que implica, lógicamente, transformar el estatus de los profesores; y “la transformación de la escuela a través de la transformación audaz del acto educativo, de sus contenidos, de sus estrategias, de su relación con el saber...”(15), pues, dependiendo de la concepción que se tenga de escritura y su enseñanza, dependerá el tipo de prácticas que se realice en las escuelas.

Por eso la escuela tendrá que asumir la lectura y la escritura de los niños como experiencias socioculturales: las voces de sus textos no han de mirarse como expresiones mecánicas, superficiales, ni deberán analizarse desde las estructuras meramente lingüísticas, en cuanto a normas, sino, más bien, desde su fuerza significativa y comunicativa. Pues, como bien lo determina Halliday (1982, 268), “el impulso para la lectura y la escritura es funcional, como lo fue, en primer lugar, el impulso para

aprender a hablar y a escuchar. Aprendemos hablar porque queremos hacer cosas que no podemos hacer de otro modo, y aprendemos a leer y a escribir por la misma razón”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ávalos, Beatrice (2005). Las instituciones formadoras de docentes y las claves para formar buenos maestros. En: Lara Rendón, Diego y Rojas García, Luis (compiladores). El desafío de formar los mejores maestros. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Bernal Leongómez, Jaime (1986). Antología de lingüística textual. Bogotá: Caro y Cuervo.
- Carbonell, María. (1984). Qué es leer y otras precisiones para maestros inexpertos. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Chomsky, Noam (1979). Reflexiones sobre el lenguaje. Barcelona: Ariel.
- Eklund-Myrskog (1968) citado en Rodríguez Rodríguez, Lourdes (2005). Análisis de las creencias epistemológicas, concepciones y enfoques de aprendizaje de los futuros profesores (Tesis doctoral). Departamento de Psicología Evolutiva, Facultad de Educación, Universidad de Granada, España.
- Entwistle et. al., (2001) citado en Rodríguez Rodríguez, Lourdes (2005). Análisis de las creencias epistemológicas, concepciones y enfoques de aprendizaje de los futuros profesores (Tesis doctoral). Departamento de Psicología Evolutiva, Facultad de Educación, Universidad de Granada, España.
- Gow y Kember (1993) citado en Rodríguez Rodríguez, Lourdes (2005). Análisis de las creencias epistemológicas, concepciones y enfoques de aprendizaje de los futuros profesores (Tesis doctoral). Departamento de Psicología Evolutiva, Facultad de Educación, Universidad de Granada, España.
- Halliday, M.A.K. (1998). El lenguaje como semiótica social (Segunda reimpresión). Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Jolibert, Jostte (2002). Formar niños lectores de textos (octava edición). Santiago de Chile: Ediciones Dolmen.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN], (2005). Estándares de Lenguaje.
- Real Academia Española. Diccionario de la Lengua Española (22° ed., 2001, Vol 3). Madrid: ESPASA.
- Rodríguez Rodríguez, Lourdes (2005). Análisis de las creencias epistemológicas, concepciones y enfoques de aprendizaje de los futuros profesores (Tesis doctoral). Departamento de Psicología Evolutiva, Facultad de Educación, Universidad de Granada, España.
- Rokeach (1968), citado en Rodríguez Rodríguez, Lourdes (2005). Análisis de las creencias epistemológicas, concepciones y enfoques de aprendizaje de los futuros profesores (Tesis doctoral). Departamento de Psicología Evolutiva, Facultad de Educación, Universidad de Granada, España.

- Sigel (1985), citado en Rodríguez Rodríguez, Lourdes (2005). Análisis de las creencias epistemológicas, concepciones y enfoques de aprendizaje de los futuros profesores (Tesis doctoral). Departamento de Psicología Evolutiva, Facultad de Educación, Universidad de Granada, España.
- Trillos, María (1986). Reseña al libro Antología de lingüística textual de Bernal Leongómez, Jaime. Extraído el 28 de agosto, 2007 de <http://www.lablaa.org/blaavirtual/publicacionesbanrep/boleti1/indice.htm>.