



#### AUTORES

\*Jenny Natalia Torres Zambrano

#### ASESORIA

\*\*Andrea Aguilar Arias

UNIVERSIDAD DEL VALLE  
Facultad de Salud  
Programa de Fonoaudiología

#### Contacto grupo de investigación

#### AUTORES

\*natozam@gmail.com

#### ASESORIA

\*\*andrea.aguilar71@gmail.com

# AULAS ASERTIVAS: PROPUESTA FONOAUDIOLÓGICA PARA EL ABORDAJE DEL LENGUAJE ESCRITO CON POBLACIÓN ADOLESCENTE

*Fecha de recepción 12 de Julio de 2010 - Fecha de Aprobación 13 de Septiembre de 2010*

## RESUMEN

“Aulas Asertivas” fue una propuesta de intervención fonoaudiológica aplicada en el Colegio Arquidiocesano Juan Pablo II de la comuna 20 de Cali, en la que se pretendía propiciar prácticas comunicativas asertivas en los estudiantes de los grados décimo (10º) y undécimo (11º), con el fin de disminuir el riesgo de deserción y fracaso escolar, potencializando habilidades como hablar, escuchar, leer y escribir. Se desarrolló bajo el enfoque teórico de análisis del discurso y trabajo colaborativo, y comprendió cuatro fases: 1. Contextualización de aula, 2. Aplicación prueba pre-test, 3. Actividades de intervención y 4. Aplicación prueba pos-test. Como resultados de la propuesta se encuentra, principalmente, que los estudiantes participantes concibieron la lectura y la escritura como herramientas de comunicación, socialización y participación. Además se evidencian cambios significativos en los niveles de comprensión y producción textual antes y después de la intervención.

## PALABRAS CLAVE

Lectura, escritura, adolescentes, fonoaudiología escolar.

## ABSTRACT

“Assertive Classrooms” was a phonoaudiological intervention proposal applied in the Juan Pablo II high school located in the Cali 20th commune. Its purpose was to promote assertive communication practices in Junior (10º) and Senior (11º) students in order to reduce the risk of school failure and desertion through the strengthening of speaking, listening, reading and writing skills. It was developed in four phases under the speech analysis and collaborative work theoretical approach: 1. Classroom contextualization. 2. Pre-test application. 3. Intervention activities and 4. Pos-test application. As a result it was found, mainly, that students perceived reading and writing as communication, socialization and participation tools. Further, significant changes in the areas of comprehension and text production were evidenced, as compared before and after the intervention.

## KEY WORDS

Reading, writing, teenagers, school phonoaudiology

«... la disciplina de fonoaudiología ha desarrollado estrategias de intervención en el sector educativo que contribuyen al proceso escolar, a partir de la orientación de la comunicación en el aula, el aprendizaje significativo del lenguaje escrito y las metodologías de acercamiento lingüístico al estudiante...»

## INTRODUCCIÓN

La escuela se describe como eje fundamental en el acompañamiento de los procesos de aprendizaje. Sin embargo, en Colombia se presentan bajos índices de rendimiento, repitencia y deserción escolar, lo cual se atribuye principalmente a la atomización de la oferta educativa – instituciones que no cuentan con el ciclo completo – dificultades socioeconómicas y falta de motivación (1).

Schara (2) defiende el proceso dialógico existente entre la cultura y la educación, donde la evolución o el detrimento de una genera transformaciones en la otra; es decir, que las manifestaciones culturales nutren y ofrecen lineamientos a las actividades de enseñanza, que en las comunidades son asumidas principalmente por la familia, la escuela y la sociedad como ente regulador.

Lo anterior explica los planteamientos propuestos por algunos autores (3), quienes han sumando a las causas de deserción una serie de conductas en el aula, dentro de las que se incluyen: prácticas comunicativas no asertivas, metodología de trabajo no acorde con las posibilidades individuales del educando, formulación de tareas que promueven sentimientos de frustración en el estudiante y entorno físico del aula, entre otros, lo que finalmente influye de manera directa en las formas de aprendizaje.

Es por ello que la disciplina de fonoaudiología ha desarrollado estrategias de intervención en el sector educativo que contribuye al proceso escolar, a partir de la orientación de la comunicación en el aula, el aprendizaje significativo del lenguaje escrito y las metodologías de acercamiento lingüístico al estudiante (4), pues desde el reconocimiento de la comunicación humana como un proceso que se utiliza a diario para construir relaciones sociales, comprender situaciones y realidades, apropiarse de conocimientos, expresar emociones y sentimientos, busca promover interacciones asertivas en los actores involucrados en la escuela generando entornos amenos para la convivencia y el aprendizaje.

Siguiendo el énfasis de comunicación y lenguaje, se promueven la lectura y la escritura como herramientas comunicativas que permiten la interacción y se encuentran en la mayoría de contextos en los que el ser humano participa. De esta manera, se constituyen como elementos fundamentales en la escuela y para el aprendizaje en general de situaciones humanas, ya que permiten al educando apropiarse de conocimientos del mundo que lo rodea y hacer parte de actividades sociales, estableciendo procesos de planificación, ejecución y autoevaluación de sus acciones (5).

Por otro lado, la problemática expuesta por el Ministerio de Educación (1), según la cual de cada 1.000 niños en Colombia que inician primaria, sólo 403 completan el ciclo educativo hasta undécimo grado en las zonas urbanas, incluyendo instituciones oficiales y privadas, se ve reflejada en la situación de la comuna 20 de Cali, zona que presenta altos índices de repitencia y deserción escolar. Según las cifras del último censo realizado -año 2005- presentado en el Plan de desarrollo del sector (2008 - 2011) la mayoría de personas cuenta con básica primaria como máximo nivel de educación alcanzado (44,3% de la población total en edad escolar), seguida de educación secundaria completa e incompleta (35,6%) y un porcentaje inferior para educación superior (4%) (6).

Lo anterior impulsó a que estudiantes de práctica profesional de Fonoaudiología de la Universidad del Valle (2009 – 2010) desarrollaran un proyecto bajo el nombre de “Aulas Asertivas” como propuesta de intervención en un colegio de la comuna 20 de Cali, en la que se pretendía propiciar prácticas comunicativas asertivas en los educandos de los grados décimo (10º) y undécimo (11º), con el fin disminuir el riesgo de deserción y fracaso escolar, potencializando habilidades tales como hablar, escuchar, leer y escribir, a partir de la aplicación de una metodología de aprendizaje significativo y trabajo colaborativo dentro y fuera de las aulas de clase.

Para el diseño de este programa se tomaron como referentes autores tales como: Alvarez (7), Barbosa (8), Barreto (9), Castronoro (10), Ferreiro y Teberosky (11), Fons (12), García y Martínez (13), Graves (14), Teberosky (15), y Tolchinsky (16).

## METODOLOGÍA

El programa “Aulas Asertivas” fue diseñado y aplicado por estudiantes de práctica profesional de fonoaudiología del año 2009-2010, bajo la supervisión del docente asignada por la Universidad del Valle. El proyecto se desarrolló en el Colegio Arquidiocesano Juan Pablo II de la comuna 20 de Cali con 143 jóvenes entre los 14 y los 19 años de edad que pertenecían a los grados décimo y undécimo. Se llevó a cabo en 9 sesiones de 45 minutos, en cada uno de los cursos (10-1, 10-2, 11-1 y 11-2), donde se desarrollaron las siguientes fases:

1. **Contextualización de aula:** Se trabajó con el método de observación no participante para entender el desarrollo de la clase con el/la docente. Posteriormente se entrevistaron entre 5 y 7 estudiantes de cada salón para que expusieran sus pensamientos sobre la dinámica escolar y los conceptos de “lectura” y “escritura” (1 sesión).

2. **Aplicación prueba pre-test de lenguaje escrito:** Se aplicó una prueba pre-test en el cual se entregaron textos argumentativos a los estudiantes, quienes realizaron una lectura previa del documento y posteriormente respondieron un cuestionario que contenía preguntas de comprensión de lectura tipo literal, inferencial y crítico intertextual. Así mismo, el test contaba con dos campos de producción escrita en los que debían producir un texto libre consistente en dar a conocer la opinión sobre el tema tratado en el documento y un escrito estructurado en el que se les solicitó la composición de un resumen. A partir de éstos últimos apartados, se definían los niveles de escritura de los estudiantes en términos de producción local, lineal y global (2 sesiones).
3. **Actividades de intervención:** Todas las acciones propuestas para la intervención implicaban comprensión o producción escrita incluyendo imágenes o código. Inicialmente se propuso a los estudiantes identificar sus necesidades y los apoyos que podían brindar a sus compañeros para la realización de tareas escritas. Posteriormente se realizaron actividades lúdicas individuales y grupales para el aprendizaje, identificación y aplicación de conceptos tales como: género discursivo, tipo de texto, superestructura textual, macroestructura, autor, locutor, interlocutor, intención y propósito. Finalmente se trabajaron los temas de resumen y síntesis (6 sesiones).
4. **Aplicación prueba pos-test de lenguaje escrito:** Se aplicó una prueba final con condiciones similares a la prueba pre-test. En el curso 11-1 no fue posible realizar la prueba pos-test ya que, en la fecha de aplicación se encontraban en una actividad propuesta por el colegio externa al programa “Aulas asertivas” (1 sesión).

También se desarrollaron actividades transversales tales como orientación a la docente sobre procesos de aula y cuidado vocal, además de efectuar evaluaciones parciales/ finales del proyecto por parte de los ejecutores, los docentes y los estudiantes.

## RESULTADOS

Para mayor comprensión, los resultados se explicarán según a las fases de aplicación:

1. **Contextualización de aula:** Durante la sesión de contextualización, se evidencia que los cuatro cursos cuentan con dinámicas similares de desarrollo de clase que se resumen en los siguientes items:
  - La actividad escolar sigue un modelo tradicional de enseñanza caracterizado por la disposición física del aula (pupitres en filas, ubicación del puesto de docente, etc.), propuesta del entorno (carteleras de horario, mensajes e imágenes religiosas, etc.), desarrollo de la clase (jóvenes se levantan su puesto a saludar cuando un agente externo ingresa al salón, el docente da la pauta para tomar asiento, el docente llama a lista, etc.), comunicación directiva (el docente da la pauta para iniciar la clase, decide quién tiene la palabra con una lista de los estudiantes, regula verbalmente el comportamiento de los educandos, etc.), entre otros aspectos.
  - La propuesta de aprendizaje de lectura y escritura, asumida por el colegio, se basa en un modelo sistémico en donde se tiene en cuen-

ta el aprendizaje de microunidades hacia macrounidades.

- La “tarea” es asumida en tal forma que el docente propone un taller para desarrollar en casa, el cual deben llevar resuelto los estudiantes a la siguiente sesión. En ésta, el docente llama a lista y el educando da su respuesta con la que adquiere una nota numérica asignada por el profesor (las respuestas no se someten a discusión).
- En la entrevista los estudiantes exponen que el colegio dispone del tiempo de clase de los docentes para que realicen otras actividades y se sienten perjudicados porque no tienen con quien conversar y resolver sus inquietudes respecto a los temas, expresan la necesidad de opinar y discutir sobre los tópicos que se tratan en las clases, comentan que los docentes proponen talleres y el tiempo para resolverlos es mínimo, y además, se sienten evaluados constantemente. Por otra parte, los educandos reconocen la lectura y la escritura sólo en los textos que manejan en el colegio y afirman que son “aburridos” y “complicados”.

2. **Aplicación prueba pre-test de lenguaje escrito:** En el momento de aplicación de prueba pre-test del lenguaje escrito se reportaron resultados cualitativos similares en los cuatro cursos en donde se encuentran:

- Los estudiantes logran seguir instrucciones escritas con apoyo verbal por parte de las orientadoras, tales como marcar el texto, ponerle la fecha, usar las líneas para dar respuesta a las preguntas, entre otras.
- Los estudiantes usan la técnica de subrayado como herramienta de apoyo para la comprensión textual, pero sólo la aplican con palabras desconocidas.
- Frente a la solicitud de inquietudes sobre el texto, los educandos sólo exponen preguntas sobre vocabulario desconocido.
- Para resolver el cuestionario propuesto, los jóvenes fragmentan el texto intentando dar respuesta a las preguntas.

En cuanto a los resultados cuantitativos de la aplicación de la prueba en mención es importante aclarar que se aplicó a un total de 143 estudiantes distribuidos en la siguiente forma: 40 estudiantes en el curso 10-1, 41 estudiantes en el curso 10-2, 31 estudiantes en el curso 11-1 y 31 estudiantes en el curso 11-2. En términos generales se encontró lo siguiente:

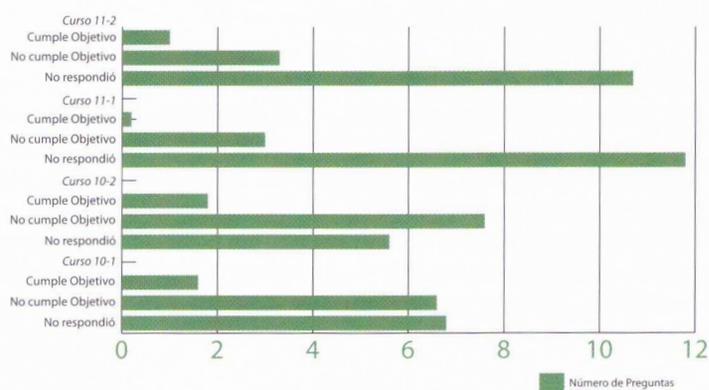


Figura 1. Distribución por preguntas respondidas correctamente (pre-test)

De las 15 preguntas que permitían identificar el nivel de comprensión de lectura de los estudiantes y la apropiación de ésta como herramienta de comunicación en eventos de orden social, en promedio 8.7 no obtuvieron respuesta, 5.1 no cumplieron con el objetivo y sólo 2.4 de las respuestas propuestas por los estudiantes cumplen con el objetivo.

En cuanto a la producción textual (texto libre y construcción de un resumen), en la prueba pre-test se identifica lo siguiente:

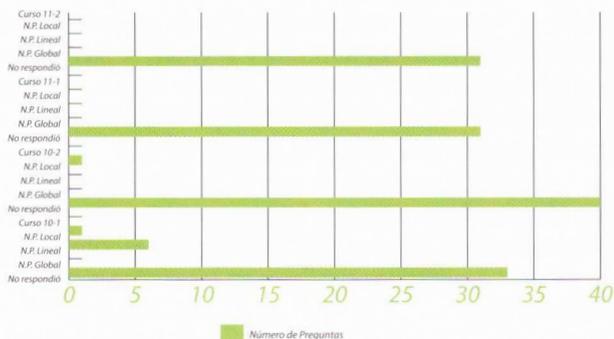


Figura 2. Distribución por nivel de producción textual alcanzado (pre-test)

De los apartados que permitían a los estudiantes realizar una producción libre (opinión sobre el texto) y otra estructurada (resumen), se encontró que la mayoría de los estudiantes (125/143) no la realizaron, y los que presentaron sus escritos se encontraban en nivel de producción lineal (6/143) y local (2/143); ninguno de los estudiantes alcanzó a ubicar su producción en nivel global.

**3. Actividades de intervención:** Teniendo en cuenta las condiciones y herramientas encontradas en las fases anteriores, se diseñaron actividades lúdicas que implicaran acciones de lectura y escritura para la fase de intervención, con el fin de que los estudiantes ubicaran el lenguaje escrito como una herramienta social y no sólo como una actividad académica. Esta fase comenzó con una actividad en donde los estudiantes, a partir de una producción libre (poema, graffiti, dibujo, etc.), expresaban los apoyos requeridos y los que podían brindar para solucionar una tarea. De esta manera, se establecían parámetros para promover el trabajo colaborativo entre ellos y las estrategias primarias de intervención. En dicha actividad, los educandos presentaron lo siguiente:

- Cosas en las que necesitan ayuda: comprensión de textos, manejo de normas ortográficas, comprensión de otro idioma, explicación de temas sociopolíticos y matemáticos, pautas de expresión oral, pautas en estructuración de textos, pautas para interpretar los textos sin importar la extensión y estrategias de concentración para la lectura.
- Cosas en las que pueden ayudar: Explicar un tema cuando lo tienen claro, ayudar a alguien para el manejo de normas ortográficas, decorar, dibujar, dar un punto de vista sobre algún tema, uso de computador y búsqueda de recursos para resolver una tarea.

Durante las demás sesiones de intervención, correlacionándolo con las necesidades y apoyos que podían brindar, se trabajaron actividades lúdi-

cas de comprensión y producción textual bajo el marco de análisis del discurso, permitiendo a los estudiantes identificar el lenguaje escrito como un mecanismo de comunicación social. Para ello se tuvieron en cuenta los conceptos de género discursivo, tipo de texto, superestructura, partes de la superestructura, autor, locutor, interlocutor, intención y propósito. En estas sesiones los educandos logran mencionar con sus palabras que “los textos son de orden oral y escrito, y además, su comprensión e importancia dependen del contexto en el que aparecen”.

También se tuvo en cuenta la estructuración de los textos académicos “resumen” y “síntesis”. Los jóvenes expresan su importancia y logran construirlos utilizando la relectura y la escritura privada antes de publicarlos, es decir, logran identificar aspectos estilísticos de escritura sobre su texto respecto a un posible interlocutor.

**4. Aplicación prueba pos-test:** Después de las sesiones de intervención, se aplicó una prueba final con condiciones similares a la prueba pre-test, pero esto se realizó en sólo 3 de los cursos establecidos. Dentro de los resultados cualitativos se encontró que:

- Los estudiantes lograron seguir instrucciones escritas sin apoyo.
- Los estudiantes identificaron los conceptos trabajados durante las sesiones de intervención.
- Los estudiantes reconocieron la lectura y la escritura como eventos de orden y con sentido socio-comunicativo.
- Los jóvenes realizaron preguntas de orden inferencial y crítico intertextual sobre el texto proporcionado por las orientadoras.
- Los educandos no fragmentaron el texto para dar respuestas a las preguntas o hacer una producción, sino que reconocieron a su interlocutor ofreciéndole un mensaje coherente entre “el texto, la pregunta, la respuesta y lo que se espera que el otro entienda”.

En cuanto a los resultados cuantitativos, la prueba final se aplicó a 104 educandos distribuidos de la siguiente manera: 40 en el curso 10-1, 35 en el curso 10-2 y 29 en el curso 11-2. En términos generales el reporte fue el siguiente:

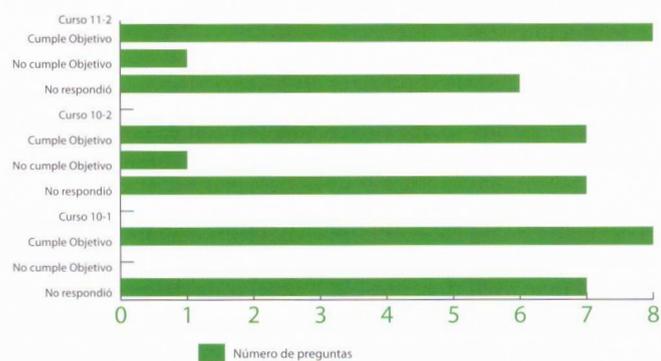


Figura 3. Distribución por preguntas respondidas correctamente (post-test)

De las 15 preguntas que permitían identificar el nivel de comprensión de lectura alcanzado por los estudiantes se encuentra que en promedio 7.6 obtuvieron respuesta que cumplía con el objetivo, 0.6 obtuvieron respuesta que no cumplía con el objetivo y 6.6 no obtuvieron respuesta. De esta última los estudiantes no

sólo dejaron el espacio en blanco sino que usaron las siguientes frases “no vimos el concepto”, “no vimos eso” y “no sé”.

Estos resultados evidencian un aumento significativo en las respuestas brindadas por los estudiantes que cumplían con el objetivo de la pregunta del cuestionario, aunque el número de sesiones no fue suficiente para ver todos los temas propuestos que permitieran a los estudiantes ubicarse en niveles de comprensión de textos (argumentativos) cercanos al 100%. A continuación se presenta un gráfico comparativo de la prueba inicial y final.

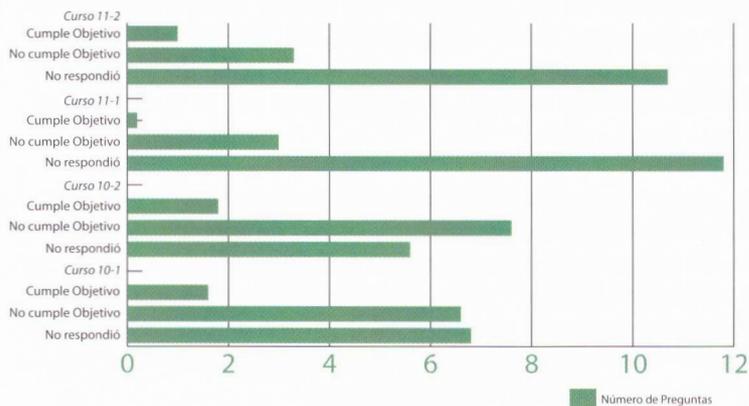


Figura 4. Comparación pre-test vs. pos-test (cuestionario)

En relación a los resultados de producción textual en los adolescentes participantes del proyecto, se encuentra lo siguiente:

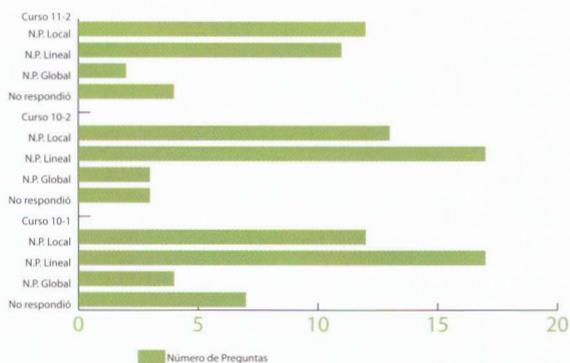


Figura 5. Distribución por nivel de producción textual alcanzado (pos-test)

La mayoría de estudiantes (90/104) intentaron hacer producciones escritas, las cuales se ubicaron principalmente en el nivel de producción lineal (45/90), seguido del nivel local (37/90). A partir de lo anterior, también se evidencia un dato significativo en cuanto al uso de la escritura como mecanismo de expresión y comunicación en comparación con la prueba pre-test.

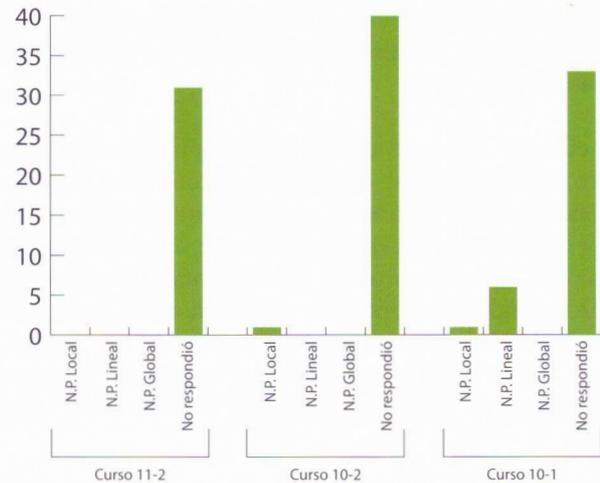


Figura 6. Comparación pre-test vs. pos-test (nivel de producción textual)

## CONCLUSIONES

Tradicionalmente, el interés por el aprendizaje de la lectura y la escritura ha estado puesto en acercar a los estudiantes al código escrito, que hace referencia a la combinación de palabras y frases, gobernadas por determinadas reglas gramaticales. No obstante, existe otra opción de enseñanza de dichos procesos, que adopta una perspectiva del lenguaje escrito como un “mecanismo” que permite expresar y significar la realidad. Se puede afirmar entonces, que la escritura sería un “vehículo” que permite producir textos en función de determinadas necesidades, respondiendo a demandas de diferentes contextos sociales y comunicativos (17). De ésta manera, para acceder al lenguaje escrito es necesario brindar importancia a las percepciones y representaciones complejas con las que cuentan los estudiantes, pues, es lo que les permite comprender y expresar pensamientos de una situación plasmada en el papel y no sólo lograr identificar el código escrito (18).

Teniendo en cuenta lo anterior y los resultados presentados, se justificó la aplicación de estrategias bajo el marco de análisis del discurso en “Aulas asertivas”, ya que permitió que la mayoría de los estudiantes lograra reconocer la lectura y la escritura como un proceso social en el que cada texto (oral y/o escrito) aparece en un contexto determinado, existe una persona que lo transmite que cuenta con un nombre (autor) y cumple un rol social en el momento que hace su propuesta (locutor). Así mismo, reconocieron que las personas que leen los textos también cumplen roles sociales (interlocutor) y que el mensaje se transmite en formas determinadas que otorgan sentido al documento (tipología textual, superestructura y macroestructura). De esta manera, el lenguaje escrito se reafirma como un canal de comunicación a través del cual los educandos ponen en juego intenciones y propósitos para compartir ideas con otros agentes sociales (19, 20).

Por otra parte, entender el aprendizaje del lenguaje escrito a través de “experiencias significativas”, implica reconocer a los educandos como individuos capaces de comunicarse en diferentes contextos y ante diferentes interlocutores, así como entender que cada

uno cuenta con saberes previos e intereses propios, que se deben convocar en espacios de discusión, interacción, confrontación y documentación (21).

Es por ello que se puede afirmar que la aplicación del proyecto despertó en los estudiantes el interés por continuar y nutrir sus aprendizajes de manera autónoma, es decir, que identificaron que el aprendizaje de la lectura y la escritura debe ser un proceso constante y que cada día aparecen nuevas herramientas. No obstante, se reconoce la necesidad de continuar el trabajo sobre la adquisición de conocimientos básicos del lenguaje escrito en los jóvenes que participaron, además, de la orientación y monitoreo a la docente sobre los procesos de aula para garantizar la efectividad temporal de los logros.

Por otro lado, "Aulas asertivas" les ofreció a los estudiantes la posibilidad de comprender los textos desde un modelo global y desde el modelo sistémico según sus preferencias de aprendizaje. Esto permitió que ellos mismos tomaran decisiones en cuanto al uso de estrategias individuales para la producción y comprensión de textos, reflejándose en la comparación de resultados de la prueba inicial con la prueba final, pues en ésta última, los jóvenes no fragmentan los textos para dar respuestas a las preguntas o hacer una producción -en el caso de aquellos que lograron expresar un resumen y/o su opinión-, sino que hicieron un ejercicio concienzudo de aprendizaje y reconocieron a su interlocutor, ofreciéndole un mensaje coherente entre "el texto, la pregunta, la respuesta y lo que se espera que el otro entienda".

Permitir que el estudiante usara todas sus habilidades comunicativas (verbales, no verbales y escritas) para entender y producir textos (de diferentes géneros discursivos y tipología), fue otra de las estrategias que permitió el éxito del proyecto, pues para la comuni-

cación no existen canales netamente únicos ni aislados sino que se combinan para propiciar un entendimiento funcional con propósitos reales (por ejemplo: el estudiante podía hacer uso del apoyo de feed-back auditivo al leer si favorecía la comprensión del texto escrito). De la misma manera, se identifica que los jóvenes encuentran la discusión argumentada de los conceptos y los documentos revisados como un apoyo, pues a partir de ésta, expresan sus puntos de vista, realizan preguntas y resuelven dudas.

A partir de la identificación de necesidades y habilidades propias se estableció el trabajo colaborativo para la resolución de metas determinadas, lo cual permitió que los estudiantes asumieran funciones de trabajo en equipo, además de la toma de decisiones a partir de la argumentación de sus opiniones. Esto último daba respuesta a la propuesta de los jóvenes al iniciar la aplicación del proyecto consistente en ubicar espacios donde pudieran dar su punto de vista y tomar decisiones.

Es decir, que se ratifica la importancia que tienen las opiniones de los estudiantes sobre sus formas y ritmos de aprendizaje, y de esta manera el diálogo se convierte en una acción necesaria entre docente y educando(s), ya que éste les permite sintonizarse y entender lo que cada parte espera del proceso y así llegar a acuerdos de trabajo, que finalmente permitan que el aula se establezca como un entorno afable y ameno para todos los participantes.

Con lo anterior, se asume al estudiante como un agente activo del proceso (y el de sus compañeros) con competencias, habilidades y dificultades propias, que tiene la posibilidad de tomar decisiones respecto a su actuar frente a un entorno establecido en donde se permite el uso de formas de comunicación oral y escrita de manera asertiva para influir de manera positiva en el medio, un posible interlocutor y en sí mismo.

## Referencia:

Las referencias a otras obras son una parte  
muy importante en la literatura científica;  
ya que estas permiten conocer más sobre los autores y  
mantener vivas sus voces dentro del texto.

1. Ministerio de Educación Nacional. Cuatro estrategias contra la repitencia y la deserción escolar. Disponible en: URL:<http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87969.html>. Consultado Julio 5, 2010; 2003.
2. Schara, J. Educación y cultura: políticas educativas. Plaza y Valdés Editores. México; 2002.
3. Bonals, J. Sánchez, M. Manual de asesoramiento psicopedagógico. Editorial Grao. Barcelona; 2007.
4. Ferreiro, E. Gómez, M. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura

- y escritura. Siglo XXI Editores. México; 2002.
5. Bonilla, M. Psicología aplicada en las escuelas. Disponible en: URL:<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/24/28442308.pdf>. Consultado Julio 5, 2010; 2007.
  6. Alcaldía de Santiago de Cali. Plan de desarrollo de la comuna 20 para los años 2008 – 2011. Disponible en: URL:<http://www.docstoc.com/docs/51010295/Comuna-20>. Consultado Julio 5, 2010; 2007.
  7. Álvarez, T. Leer y escribir desde la educación infantil y primaria. Solana e hijos A.G.S.A. España; 2004.
  8. Barbosa, A. Como enseñar a leer y escribir. Editorial Pax. México; 2004
  9. Barreto, P. Leer y escribir: desarrollo de la lengua oral y escrita con significación. Ecoe Ediciones. Bogotá; 2006.
  10. Castronovo, A. Nuevas propuestas en promoción de la lectura. Ediciones Colihue. Argentina; 2007.
  11. Ferreiro, E. Teberosky, A. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Siglo XXI Editores. México; 1999.
  12. Fons, M. Leer y escribir para vivir: Alfabetización y uso real de la lengua escrita en la escuela. Editorial Graó. 2004.
  13. Gracida, M. Martínez, G. El quehacer de la escritura: propuesta didáctica para la enseñanza de la redacción en el ámbito universitario. México; 2007.
  14. Graves, D. Didáctica de la escritura. Ediciones Morata S.L. Madrid; 1991.
  15. Teberosky, A. Aprendiendo a escribir. Horsori editorial. Barcelona; 2007.
  16. Tolchinsky, L. Simó, R. Escribir y leer a través del curriculum. Editorial Horsori. Barcelona; 2007.
  17. Choís, P. Escribir en la escuela. Colombia: Gobernación del Valle, Secretaria de Educación Departamental; 2005.
  18. Olson, D. El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento. Barcelona, España: Editorial Gedisa S.A; 1998.
  19. Manní, H. Gerbaudo, A. Meyer, M. Los alumnos, los docentes y los textos: comprender y producir escritos en el aula. Ediciones UNL. Argentina; 2006.
  20. Martínez, M. Discurso, procesos y significación: estudios de análisis del discurso. Universidad del Valle. Cali; 1997.
  21. Caldera, R. La enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita: un enfoque interactivo y funcional. Ágora Trujillo, Revista del Centro Regional de Investigación Humanística, Económica y Social Año 6 - Nº 12; 2003.