



REVISTA HECHOS Y PROYECCIONES DEL LENGUAJE
Volumen 26, 2020. ISSN Impreso 0121-3350, ISSN Electrónico: 2619 -3825

DIDÁCTICA DE LA LENGUA MATERNA. UN RETO PARA LOS PROFESORES *

DIDACTIC OF THE NATIVE LANGUAGE. A CHALLENGE FOR TEACHERS

Mauro Teófilo Gómez Córdoba **

*Artículo de reflexión producto del curso de didáctica de la lengua castellana, desarrollado por el autor, en la Licenciatura de Español e Inglés.

** Magister en Didáctica de la Lengua y Literatura Españolas, Profesor Universidad de Nariño
E-mail: maurogomezc@hotmail.com

Citar: Gómez, M. (2020). Didáctica de la lengua materna. Un reto para los profesores. *Hechos y Proyecciones del Lenguaje*, 26, 60-71.

Recibido: Junio 25, 2021

Aceptado: Agosto 15, 2021

RESUMEN

En general, la relación pedagógica ha sido entendida como una mediación capaz de promover y acompañar el aprendizaje de nuestros interlocutores, es decir, de promover en los educandos la tarea de construirse y de apropiarse del mundo y de sí mismos. Es un proceso didáctico en donde el docente de lengua materna en su calidad de acompañante se desempeña como un mediador en el encuentro entre el estudiante y el conocimiento, entre el estudiante y su entorno educativo. Desde este punto de vista, en la cátedra de Didáctica de la Lengua Materna el futuro docente de lengua materna debe aclarar el concepto de labor docente, realizar un análisis crítico de su propia práctica, identificar las habilidades específicas del dominio donde se enseña y adquirir las estrategias didácticas pertinentes. Además, debe comprender que, para ser buen maestro, no es suficiente con ser hábil en la presentación llamativa de una variedad de actividades; por el contrario, se necesita tener sólidos conocimientos en el campo pedagógico, investigativo, disciplinar e interdisciplinar.

Palabras claves: *relación pedagógica, docentes de lengua, didáctica de la lengua materna, entorno educativo, conocimiento.*

ABSTRACT

In general terms, the pedagogical relationship has been understood as a mediation capable of promoting and accompanying the learning of our interlocutors, that is, of promoting in students the task of building and appropriating the world and themselves. It is a didactic process where the mother tongue teacher in his capacity as a companion, acts as a mediator in the encounter between the student and knowledge, between the student and his educational environment. From this point of view, in the cathedra of Didactics of the Mother Language, the future teacher must clarify the concept of teaching work, carry out a critical analysis of their own practice, identify the specific skills of the domain where it is taught and acquire the relevant skills teaching strategies. In addition, they must understand that being a good teacher is not enough to be skilled in the flashy presentation of a variety of activities; on the contrary, it is necessary to have solid knowledge in the pedagogical, investigative, disciplinary, and interdisciplinary fields.

Keywords: *pedagogical relationship, language teachers, mother tongue didactics, educational environment, knowledge.*

INTRODUCCIÓN

Las reflexiones que se exponen en presente artículo son producto de las experiencias de los últimos años como docente de la Cátedra de Didáctica de la Lengua Materna en el programa de Licenciatura en Español e Inglés adscrito al Departamento de Lingüística e Idiomas de la Universidad de Nariño.

Durante el proceso se han identificado aspectos de convergencia y de tensiones que de alguna manera constituyen insumos valiosos para la reconceptualización de esta didáctica específica y al mismo tiempo un motivo de reflexión sobre el papel que los docentes de la universidad desempeñamos en la formación en el campo del lenguaje.

Igualmente se ha recopilado información valiosa acerca de las exigencias en cuanto a conocimiento y habilidades que se les hace a los futuros docentes en las diversas instituciones donde ellos realizan sus experiencias docentes. Esta información constituye un insumo de suma importancia para los procesos de autoevaluación y ha dado luces para actualizar plan de estudios del programa previamente mencionado.

Ahora bien, como el campo de trabajo es relativamente amplio por cuanto necesita una reflexión sobre: la teoría, la práctica y la metodología del área; los fines de la educación y validez de contenidos; las prácticas institucionales escolares y extraescolares; políticas educativas, etc., en este escrito únicamente se realiza una reflexión inicial a aspectos como la concepción de maestro, relación entre la teoría y la práctica y didáctica de la lengua materna.

Concepción de maestro

En los últimos tiempos, en virtud del advenimiento de las nuevas teorías pedagógicas, es muy común concebir al docente como el facilitador que domina su disciplina y que, a través de metodologías activas, ofrece las herramientas necesarias para que los estudiantes comprendan el mundo desde diversos lenguajes, aprendan a vivir con los demás y sean productivos. Como puede verse, de por sí, tal aseveración es ambiciosa, compleja y porque no comprometedor, dado el amplio margen de significación y de resignificación que la misma pueda admitir.

Indudablemente, lanzarse de manera desprevenida al ejercicio semántico de definir o mejor de conceptualizar, los términos –magister y maestro-, personalmente prefiero el de maestro, se convierte en una tarea poco fácil de realizar. Por un lado, se puede caer en un simple subjetivismo, en el que guiados por la pasión se exacerben las bondades, se magnifique desmesuradamente las acciones y la figura del maestro no sea otra cosa que el producto de las ideas de una mente acalorada, es decir una posición acrítica. Por otro lado, si nos aproximamos a la definición desde lo objetivo, se corre el riesgo de caer en un simplismo técnico, valioso, por cierto, pero frío, dado el alcance inconmensurable, que el ejercicio de la profesión nos ha llevado a dimensionar.

¿Qué nos queda entonces?; una posición mesurada, posiblemente ecléctica, en el mejor de los sentidos, tal vez una sinergia, en donde confluyan de manera dinámica, las subjetividades

y las realidades objetivas, de tal manera que podamos construir, vivenciar y transmitir con orgullo el verdadero ethos de la constitución social de ser maestros.

Como es obvio, seguir haciendo una serie de disquisiciones personales sobre lo que es ser magister o maestro, puede convertirse, como se dijo, en simple postura personal o simples divagaciones, que, en el mejor de los casos, apenas soportará los comentarios que los lectores puedan hacerle. De allí que parece de suma importancia recurrir a la historia, en cuya memoria reposan las opiniones de personajes quienes a partir de sus conocimientos y experiencias ya han opinado al respecto. Por ejemplo, para Rincón (2003), desde el punto de vista de los estudios de la enseñanza de la lengua, nos acerca a la concepción de la labor docente a partir de la cantidad de propuestas teóricas, de las políticas, de los efectos y de las resistencias que se generan en las comunidades académicas. Desde la misma perspectiva, Barnes (1994, citado por Soriano et al, 2013) nos habla de la necesidad de que los procesos de enseñanza aborden la construcción del pensamiento propio de la cultura alfabetizada. Por su parte, Lerner (2001) insiste en la trascendencia de abordar la enseñanza como un proceso que permitirá la construcción del pensamiento propio de la cultura.

En conclusión, un maestro es la persona que en su calidad de acompañante se convierte en un mediador en el encuentro entre el estudiante y el conocimiento, entre el estudiante y su entorno educativo. Dicha mediación ha sido caracterizada por Díaz, B. Acero, F. Hernández, G. (1998), como: “la de un mediador entre el alumno y la cultura a través de su propio nivel cultural, por la significación que se asigna al curriculum en general y al conocimiento que transmite en particular, y por las actitudes que se tiene hacia el conocimiento”.

Aquí es importante tener en cuenta el problema fundamental de la alteridad como elemento esencial en la constitución del sujeto: referida a la forma cómo yo -maestro- me hago ser humano a partir de mí relación con el otro (desde el otro), reconociendo la existencia del otro (como única posibilidad de afirmación personal en lo social).

Igualmente, el maestro debe ser el artífice en la mediación entre la teoría y la práctica por cuanto se convierte en promotor de procesos de pensamiento, imaginación y creatividad, los cuales facilitan a su vez, la organización y comprensión de la información, promueven el aprendizaje y la producción de una gran cantidad de conocimientos y constituyen una fuente de recreación.

Relación entre la teoría y la práctica

Ahora bien, como el presente ejercicio pretende contribuir a la discusión sobre la relación praxis-poiesis en una visión deconstructiva del ejercicio de la labor docente, es conveniente puntualizar, de manera breve, algunos aspectos que en su devenir fueron cambiando las diferentes posturas al respecto: el conductismo influyó notablemente en las concepciones teóricas de la educación y además impulsó el campo teórico de las ideas, aspecto desde el cual surge la llamada Pedagogía por objetivos, los cuales se convierten en herramienta para predecir el resultado del aprendizaje y su medición por medio de la evaluación objetiva. La taxonomía de los objetivos, propuesta por Bloom, (1977) constituía un referente obligado. De hecho, el impacto del conductismo no ha desaparecido, a lo mejor supervive camuflado en otras denominaciones y esquemas teóricos.

A partir de la década del sesenta Schwab (1973) se convierte en uno de pedagogos que dan la voz de alerta ante el exagerado énfasis en la teoría en detrimento de la práctica; igualmente, hace notar como las concepciones teóricas sobre didáctica se alejan de las realidades que deben enfrentar los docentes en sus instituciones. Schwab (1973) muestra su posición crítica a la inclinación hacia la teoría a partir de la reflexión sobre las categorías aristotélicas: teoría, praxis y poiesis.

Según Pruzzo (2014:3) “la poiesis supone la fabricación de productos de acuerdo con ideas preconcebidas y está orientada hacia el hacer, fabricar, producir”. Por su parte Schwab (1973, mencionado por Pruzzo, 2014) cree conveniente apartarse de la teoría de los problemas educativos y hacer énfasis en las modalidades práctica, casi práctica y ecléctica. Por eso puntualiza “el campo de la enseñanza está moribundo por su inveterada confianza en la teoría y el escape del campo de la práctica” (Schwab, 1973:16).

Por otra parte, Stenhouse (1990), en su crítica a la teoría conductista, considera que la educación debe ser trabajada desde la concepción práctica y para ello la investigación educativa se constituirá en la herramienta que les permitirá a los docentes investigadores dar cuenta de su ejercicio profesional. En el continuum de esta rápida revisión, los aportes de connotados estudiosos como: Carr (1990), Habermas (1986), Grundy (1991) entre otros, permiten reconceptualizar las categorías de Aristóteles que oponen teoría y práctica (theoria-praxis) y se reemplazan por una única categoría, la praxis que es redefinida como la articulación dialéctica

de teoría y práctica con lo cual la educación recupera la posibilidad de ser pensada como una práctica y a la vez como teoría, permanentemente reflexionada.

Cuando se supera la dicotomía teoría-práctica en las Pedagogías críticas, la articulación de científicos y docentes se hace posible; los resultados de esta nueva visión de trabajo posibilitarán la transformación a partir de una crítica impulsada por la reflexión sobre la acción para emanciparnos de las irracionalidades, de las injusticias y de cualquier tipo de dominación.

En síntesis, la práctica y la poiesis, vistas desde la labor docente, no es sólo actuar sobre el otro para llenarle la cabeza de información, por el contrario, deben convertirse en una praxis intersubjetiva, dialógica en la que el docente está atento a leer los obstáculos y como creador artista construye las herramientas simbólicas de la cultura que posibiliten el aprendizaje.

Didáctica de la lengua materna.

En la aproximación a la complejidad y abundancia de propuestas, de políticas y de prescripciones sobre cómo debe enseñarse la lengua, al decir de Rincón (2003: 17) “no es tan fácil encontrar trabajos que, desde el espacio vivencial de las aulas, busquen comprender lo que allí sucede, los ajustes, las modificaciones que sufren las propuestas cuando entran a la institución escolar”; aunado a lo anterior, deben tener en cuenta los efectos y las resistencias que se generan cuando las comunidades académicas presentan ideas innovadoras. Lo que si se encuentra según Rincón (2003), es una abundante bibliografía que desde el punto de vista teórico ha realizado aportes considerables, en relación con la enseñanza del lenguaje escrito.

Sin embargo, la revisión relativamente atenta de las prácticas académicas, realizadas por los profesores de lengua, de los contenidos de los textos y diferentes documentos utilizados en el proceso educativo, muestran que aún estamos muy distantes de ser competentes didácticamente hablando. En consecuencia, esta breve presentación, se convierte en el argumento inicial que intentara puntualizar de manera general, la necesidad cada vez más sentida, de apartarnos de la enseñanza de la gramática frástica u oracional, y que la tendencia actual orientada hacia el desarrollo de la competencia comunicativa, en situaciones comunicativas auténticas, aun no se refleja plenamente en la definición de los contenidos y de los saberes que se proponen como puntos centrales de las prácticas didácticas.

Un primer acercamiento de reflexión teórica que permitirá empezar a dilucidar la tesis propuesta, la presenta Rincón (2006:1), quien en su disertación sobre la didáctica de la lengua

castellana y sus reconceptualizaciones, llama la atención a los docentes para que no sigamos pensando en que, la didáctica, sea un conglomerado de estrategias de enseñanza, sino que por el contrario, sea “el resultado de un enfoque pedagógico que corresponda a conceptos claros, coherentes sobre formación, maestro, estudiante y relación pedagógica”.

A partir de la reflexión previa, los docentes de lengua, debemos empezar a comprender en su esencia, lo que significa didáctica, por cuanto para ser buen maestro, ya no es suficiente con ser hábil en la presentación llamativa de una variedad de actividades; por el contrario, se necesita tener sólidos conocimientos en el campo pedagógico, investigativo, disciplinar e interdisciplinar. De hecho, Boutet (1989) citado por Camps (2004:1) corrobora lo expuesto cuando expresa que el objeto de la didáctica de la lengua y su campo de investigación concreto es “el estudio complejo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la lengua, con la finalidad de actuar sobre las situaciones de aprendizaje y enseñanza”

Ahora bien, el aporte de los autores previamente mencionados puede llevar a que se conciba la didáctica como: teoría o discurso disciplinar, práctica o una metodología; sin embargo, Jolibert (1996), desde su concepción disciplinar, ya hacia una aclaración al respecto, al atribuirle a la didáctica una doble dimensión: por un lado, las prácticas de enseñanza de la lengua deben ser comprendidas y explicadas, y la orientación de dichas prácticas deben generar criterios y alternativas. De hecho, las dos dimensiones siempre estarán ligadas a la praxis, porque es desde ella y por ella que adquiere sentido el trabajo del docente.

No obstante, la claridad conceptual, anteriormente planteada, y dado el creciente aporte que en actualidad se puede encontrar sobre didáctica de la lengua, es menester asumirla como un campo de saber en permanente construcción cuyo objeto, según Rincón (2006), se evidencia en la comprensión y proposición de prácticas pedagógicas. Por tanto, el docente debe ser responsable de: el qué se enseña, cómo se enseña y por qué se enseña; avalado en un sólido conjunto de conocimientos y de sus prácticas investigativas.

De hecho los aportes de Camps y Ruiz, (2011, citados por Santiago et al, 2014: 35), dan mayor sentido a la concepción moderna de lo que constituye la didáctica de la lengua cuando plantean que la misma debe definirse, como “un campo de conocimiento que tiene como objeto el complejo proceso de enseñar y aprender lenguas con el fin de mejorar las prácticas y adecuarlas a las situaciones cambiantes en que esta actividad se desarrolla”, de tal manera que el objeto de estudio de este campo del saber, según Santiago et al (2014), es el proceso de

enseñanza- aprendizaje de las lenguas y la literatura y su objetivo debe ser la formación de sujetos competentes comunicativamente.

Adicionalmente, todo maestro de lengua debe tener sólidos conocimientos tanto disciplinares como interdisciplinares, justamente la didáctica de la lengua, dada su naturaleza, obedece a esa misma circunstancia. Necesita nutrirse, de hecho, lo hace, desde distintos campos del saber. Obviamente, no debe en ningún caso, según Millán (2010), confundirse con alguno de ellos, o simplemente verla como la suma de las aportaciones de estos campos. Es decir, la didáctica como cualquier área del saber, se consolida en la medida en que epistemológicamente hace una reflexión crítica de sus propios saberes y a partir de ellos se apropia de los aportes externos en una adecuación dinámica y prospectiva. En tal sentido, Camp (2004:9) al hacer alusión de las disciplinas que le aportan a la didáctica, informa que ésta “no es unidireccional, sino que las prácticas escolares y las formas de apropiación del conocimiento verbal a través de estas prácticas pueden influir tanto en los estudios lingüísticos como en las mismas prácticas sociales”.

Hasta este punto, se ha pretendido realizar algunos acercamientos, muy generales, por cierto, de lo que al decir de algunos autores constituye la didáctica de la lengua. Es decir, la didáctica de la lengua, como un campo del saber específico. Una vez hecho esto, es pertinente presentar, de manera resumida, el conjunto de conceptos que han permitido construir ese saber específico. Ellos son:

Sistema didáctico: entendido como la interrelación entre los participantes en la situación de enseñanza – aprendizaje. Normalmente debemos ubicar al maestro, a los estudiantes y el objeto que se enseña, para nuestro caso, la lengua. Desde una concepción constructivista, los elementos mencionados entran en una relación de interactividad, Gómez et al, (1988), en su trabajo de grado sobre el discurso pedagógico en la clase de lengua materna, miran esta interactividad como la acción dinámica entre maestro y estudiantes, estudiantes y estudiantes para apropiarse de las características del objeto (lengua). Adicionalmente, Chevallard (1998), propone tener en cuenta, los siguientes contextos: la institución escolar, el sistema didáctico, el de enseñanza, los cuales, a su vez, sufren presiones del contexto social y cultural.

Transposición didáctica: entendida como la serie de transformaciones adaptativas que sufre un contenido que se va a enseñar. En concreto, es el trabajo que se realiza para transformar un contenido en algo enseñable.

Contrato didáctico: según Balacheff (1991), las clases constituyen un reflejo del modelo de sociedad, la cual a su vez está regida por las prácticas establecidas a través del uso; en términos generales, se establece el rol que los participantes (maestro y alumnos) desempeñan durante el ejercicio didáctico. Adicionalmente, en esa aproximación a la relación social del actuar didáctico se hacen presentes los derechos y las obligaciones comunicativas en relación con el saber.

Secuencia didáctica: normalmente remite a un ciclo de enseñanza – aprendizaje. Usualmente se diseñan actividades que se articulan en un periodo de tiempo para lograr unos objetivos determinados.

Configuración didáctica: al decir de Litwin (2000) se constituye en la forma particular, mediante la cual el docente favorece el proceso de construcción del conocimiento, además de la negociación de los significados que implica la relación de la teoría con la práctica.

Como puede verse, esta rápida y posiblemente elemental, presentación de algunos conceptos claves sobre didáctica, dejan en claro en primer lugar, que si existen elementos teóricos conceptuales para que el profesor de lengua se forme y capacite en los saberes de la disciplina; en segundo lugar, se vislumbran espacios para la construcción de saberes didácticos, y en tercer lugar se convierte en una invitación para que de manera propositiva, los maestros construyan propuestas alternativas para la enseñanza de la lengua.

Frente a las perspectivas hasta ahora planteadas, ¿qué le queda por hacer al maestro de lengua? Nada más ni nada menos, que la definición de los objetos de la enseñanza de la lengua. Como es lógico pensar, no es conveniente seguir repitiendo contenidos y prácticas didácticas que ya han sido superadas. No podemos continuar con ese anacronismo agobiante, que por facilidad y por simple negligencia, no tuvimos el valor de superarlo. No podemos seguir en el tercer milenio, educando con gramática tradicional o en el mejor de los casos, hablando de enfoque comunicativo, sin previamente haberlo asimilado adecuadamente.

No se desconoce, sin embargo, que, en algunas instituciones educativas, el lenguaje oral además de ser el medio privilegiado para aprender sobre los diversos contenidos que la institución se propone enseñar es a la vez, objeto de enseñanza y medio de comunicación interpersonal. Por tanto, es imposible circunscribirlo a un área: “la vida en la escuela está atravesada por lo escrito; en todas las asignaturas se desarrollan actividades con material verbal”

(Rincón, 2003:19). Del mismo modo, es necesario puntualizar que las actividades que se llevan a cabo con textos escritos son orientadas, explicadas y en general mediadas a través de interacciones orales, que, junto al material escrito, son expresiones de unas determinadas concepciones sobre la lectura, los textos –escritura- y los procesos de aprender y enseñar la comprensión textual. Por tanto, se está enseñando y aprendiendo tanto contenido como formas de discurso y prácticas de comprensión y de producción textual.

También es cierto, que, en algunos casos, se ha creído que la enseñanza de la lengua se circunscribía al desarrollo de las cuatro habilidades comunicativas básicas: hablar y escuchar, leer y escribir, sin que a través del recorrido por los diferentes conceptos se introduzcan nociones de las Ciencias del Lenguaje (pragmática, comunicación, competencia, procesos cognitivos, etc.).

Adicionalmente, dado que, en la actualidad, muchas de las propuestas didácticas se elaboran desde los desarrollos de la lingüística textual, del análisis del discurso, de la lingüística cognitiva y multimodal, entre otros, para algunos docentes, que ignoran el lugar de la didáctica de la lengua, la definición de los contenidos se convierte en un simple ejercicio de trasladar una porción de estas teorías al aula y reemplazar unos conceptos por otros.

La panorámica así descrita, le impone al docente de lengua el difícil reto de optar por una propuesta. Reto que como profesionales de la enseñanza y específicamente, de la enseñanza de la lengua, es nuestra responsabilidad tomar. Pero, optar por una propuesta didáctica significa ser coherente con ella y ojalá sea el resultado de una reflexión orientada desde la didáctica de la lengua. Un profesional comprometido con su hacer y saber, no asume unos contenidos porque la moda, la tradición o las normativas lo imponen.

Desde el punto de vista práctico, se vislumbra una posibilidad de cambio en la identidad de los maestros, la cual hasta ahora está constituida por la imbricación de diversos modelos que determinan unas prácticas docentes que no necesariamente se corresponden con los nuevos marcos teóricos y jurídicos de la educación; esta situación de por sí comprensible, reconoce la complejidad de un problema que está atravesando tanto las concepciones sobre el sujeto que aprende en y sobre el lenguaje. En consecuencia, el recorrido analítico de los diversos contenidos de la didáctica ofrece la oportunidad de construir una experiencia de innovación pedagógica que, ejecutada por maestros, diseñen y lleven a cabo prácticas alternativas que permitan superar los problemas que tradicionalmente se han diagnosticado.

Conclusiones

Para terminar este breve análisis sobre los retos que se le presentan, desde la didáctica, al maestro de lengua, es conveniente puntualizar en lo siguiente:

Definitivamente, dadas las condiciones socioculturales del mundo actual, es insostenible continuar con prácticas académicas, que, por su obsolescencia, no brindan ninguna garantía al proceso de enseñanza – aprendizaje.

De igual manera, asumir contenidos lingüísticos tradicionales, a sabiendas de los grandes remesones que, en el campo, se han dado en las últimas décadas, constituye un verdadero descuido y porque no, una irresponsabilidad ante la necesidad imperiosa de vivir permanentemente actualizado, si queremos seguir ejerciendo éticamente la docencia.

Si los profesores de lengua, dentro de sus prácticas académicas, lo que buscan es el desarrollo de la competencia comunicativa y discursiva de los estudiantes, su actividad de enseñanza debe abarcar múltiples actividades en las que la lengua se constituya en medio de construcción de acuerdos, de solución de conflictos, de construcción de saberes a través del intercambio entre diversos interlocutores, de organización de la vida institucional y social. En general, que se rescate el trascendental papel del diálogo en la vida del individuo y de la sociedad.

Para dar cabida a la interdisciplinariedad, además de ser receptivos al aporte de las otras disciplinas, debemos aprovechar la posibilidad de vincular el estudio de la lengua con los contenidos de otras áreas. Igualmente, tener en cuenta las actividades culturales externas tanto a la institución como al simple desarrollo de contenidos de lengua y literatura.

En conclusión, ser maestro, no es más ni menos que una responsabilidad con el grupo escolar a través de la praxis y con el saber y la cultura en una mediación poiética. Es realizar un acompañamiento creativo para hacer posible ese mundo soñado.

Referencias

- Balacheff, N. (1991). The benefits and limits of social interaction: The case of mathematical proof. *Mathematical knowledge: Its growth through teaching*, Kluwer Academic Publishers, 10, 173-192.
- Barnes, D. (1994). *De la comunicación al currículo*. Madrid: Editorial Visor.

- Boutet, J. (1989). Didactique des langues et relations interdisciplinaires. *Études de Linguistique Appliquée*, 72, 30-42.
- Bloom, B. (1977). *Taxonomía de los objetivos de educación*. Ateneo.
- Camps, A. (2004). Objeto, modalidades y ámbitos de la investigación en didáctica de la lengua. *Lenguaje*, 32, 7-27.
- Camps, A. y Ruiz, U. (2011). El objeto de la didáctica de la lengua y la literatura. En U. Ruiz (coord.). *Didáctica de la lengua castellana y la literatura*. Barcelona: Graó.
- Carr, W. (1990). *Hacia una Ciencia Crítica de la Educación*. Barcelona. Laertes.
- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. 3ª. Edición. Edit. Aique, Buenos Aires.
- Díaz, Barriga. Acero, F. Hernández, G. (1998). *Estrategias docentes para aprendizajes significativos. Una interpretación constructivista*. Bogotá. Mac Graw Hill.
- Gómez, M. Rosero, L. López, L. (1989). *El discurso pedagógico en el aula de educación básica, área de lengua castellana y literatura*. Tesis especialización en Docencia del Español. Universidad Mariana. Colombia.
- Grundy, S. (1991). *Producto o Praxis del curriculum*. Madrid. Morata.
- Habermas, J. (1986). *Conocimiento e interés*. Madrid. Taurus Ediciones.
- Jolibert, J. (1996). Coordinadora. *Transformar la formación docente inicial. Propuesta en didáctica de lengua materna*. UNESCO-Santillana. Santiago de Chile.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de cultura económica-SEP, México.
- Litwin, E. (2000). *Las configuraciones didácticas. Una agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires. Paidós Educador.
- Millán, N. R. (2010). Modelo didáctico para la comprensión de textos en educación básica. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 16, 109-133.
- Pruzzo, V. (2014). La enseñanza entre la praxis y la poiesis. Aportes a la didáctica general. *Revista Pilquen*. Sección psicopedagogía. Año XVI. No. 11.2014.
- Rincón, G. et al. (2003). *Entre textos. La comprensión de textos escritos en la educación primaria*. Cali, universidad del Valle. Cátedra Unesco.
- Rincón, G. (2006). *Didáctica de la lengua castellana. Reconceptualizaciones*. Ponencia. Cali. Universidad del valle.
- Santiago, W., Castillo, M., Morales, D. (2014). *Didáctica de la lectura: una propuesta sustentada en la metacognición*. Bogotá. Alejandría.
- Soriano-Ferrer, M. Sanchez-López, P. Soriano-Ayala, E.& Nieves-Cazorla, F. (2013). *Instrucción en estrategias de comprensión lectora mediante enseñanza recíproca: efectos del agrupamiento de los estudiantes*. Anales de psicología, 29(3), 848-854.
- Schwab, J. B. (1973). Problemas, tópicos y puntos de discusión en Elam, S. *La Educación y la Estructura del Conocimiento*. Buenos Aires. El Ateneo.
- Stenhouse, L. (1990). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid. Morata.