

DEL RELATO DE TRADICIÓN ORAL AL TEXTO NARRATIVO ESCRITO

Lyda Marcela Benavides Tamayo¹
Lady Nancy González Gutiérrez²

Recepción: 10 de julio de 2015

Aprobación: 8 de diciembre de 2015

Artículo de Revisión

1. Estudiante Maestría en Educación con énfasis en profundización
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Licenciada en Idiomas Modernos Español e Inglés
Institución Educativa de Cerinza, Colombia, Cerinza
lymar80@gmail.com
2. Estudiante Maestría en Educación con énfasis en profundización
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Licenciada en Idiomas Modernos Español e Inglés
Institución Educativa de Cerinza, Colombia, Cerinza
ladnanfe10@yahoo.es

Resumen

El presente artículo es un estado de los avances investigativos en las relaciones escritura, tradición oral y producción de textos narrativos escritos, como elementos de un mismo proceso ontológico de representación de la realidad, en un periodo comprendido entre 1987 hasta 2016. Tiene por objeto recopilar información conducente al entendimiento de cómo funciona la escritura como proceso académico y del pensamiento, y cómo a través de la motivación de los relatos orales se puede fortalecer la producción de textos escritos. La revisión se desarrolló seleccionando artículos de revistas especializadas, trabajos de investigación, realizando fichas analíticas y temáticas y categorizando la información en los tres ejes temáticos antes mencionados. Dichos ejes sustentan desde la parte teórica, pero también práctica, el proyecto de investigación intitulado *De los relatos de la tradición oral a los textos narrativos escritos*. La revisión pertinente demostró que el estudio hace mayor énfasis en la escritura que en la tradición oral debido a que la primera presenta un campo más amplio de investigación, puesto que, para algunos autores, la escritura es tomada como un proceso que lleva a desarrollar otras capacidades cognitivas y ampliar su proceso de pensamiento.

Palabras clave: escritura, proceso de aprendizaje, pensamiento, tradición oral.

FROM ORAL TRADITION REPORT TO WRITTEN NARRATIVE TEXT

Abstract

The present article is an abridgement of the investigative advances in the relations writing, oral tradition and production of written narrative texts, as elements of the same ontological process of representation of reality, in a period between 1987 and 2016. It aims to gather information leading to an understanding of how writing works as an academic and thought process, and how through the motivation of oral narratives the production of written texts can be strengthened. The review was developed by selecting articles from specialized journals, research papers, analytical and thematic sheets and categorizing the information in the three thematic axes mentioned above. These axes support from the theoretical part, but also practical, the research project titled *from the narratives of oral tradition to written narrative texts*. The relevant review showed that the study places greater emphasis on writing than on oral tradition because the first one presents a broader field of research since, for some authors, writing is taken as a process leading to the development of other Cognitive skills and extend your thinking process.

Key words: writing, learning process, thought, oral tradition.

DO RELATÓRIO DE TRADIÇÃO ORAL AO TEXTO NARRATIVO ESCRITO

Resumo

O presente artigo é um resumo dos avanços investigativos nas relações escritas, na tradição oral e na produção de textos narrativos escritos, como elementos do mesmo processo ontológico de representação da realidade, no período de 1987 a 2016. O objetivo é reunir informações que permitam entender como a escrita funciona como um processo acadêmico e de pensamento e como, através da motivação das narrativas orais, a produção de textos escritos pode ser fortalecida. A revisão foi desenvolvida selecionando artigos de revistas especializadas, trabalhos de pesquisa, folhas analíticas e temáticas e categorizando a informação nos três eixos temáticos acima mencionados. Estes eixos apoiam a partir da parte teórica, mas também prática, o projecto de investigação intitulado *Das narrativas da tradição oral aos textos narrativos escritos*. A revisão relevante mostrou que o estudo coloca maior ênfase na escrita do que na tradição oral porque a primeira apresenta um campo de pesquisa mais amplo, pois, para alguns autores, a escrita é tomada como um processo que leva ao desenvolvimento de outras habilidades cognitivas e estende seu pensamento.

Palavras-chave: escrita, processo de aprendizagem, pensamento, tradição oral.

DU RECIT DE LA TRADITION ORALE AU TEXTE NARRATIF ÉCRIT

Résumé

Cet article est un état des lieux concernant les avancées en matière de recherche sur les relations écriture, tradition orale et production de textes narratifs écrits, comme éléments d'un même processus ontologique de représentation de la réalité, au cours de la période allant de 1987 à 2016. Il a pour objet de compiler l'information conduisant à la compréhension de comment fonctionne l'écriture comme processus académique et de la pensée, et comment par la motivation des récits oraux se renforce la production de textes écrits. L'étude s'est développé en sélectionnant des articles de revues spécialisées, des travaux de recherche, en réalisant des fiches analytiques et thématiques et en catégorisant l'information dans les trois champs thématiques précisés auparavant. Ces champs soutiennent à partir de la théorie, mais aussi de la pratique, le projet de recherche intitulé *Du récit de la tradition orale au texte narratif écrit*. L'examen pertinent démontre que l'étude fait une plus grande emphase sur l'écriture que sur la tradition orale du fait que l'écriture présente un champ de recherche plus vaste puisque, pour certains auteurs, l'écriture est considérée comme un processus qui conduit à développer d'autres capacités cognitives et à élargir le processus de pensée.

Mots-clés: écriture, processus d'apprentissage, pensée, tradition orale.

El presente artículo tiene como objetivo hacer una recopilación de información encontrada en artículos y trabajos de investigación relacionados con los procesos de escritura, tradición oral y texto narrativo escrito, y de la forma en que la investigación en estos tres campos, juntos o por separado, aporta al diseño de la estrategia pedagógica para fortalecer la producción de textos narrativos escritos a través de los relatos de la tradición oral.

Para tal fin, se exponen las ideas principales de cada trabajo, las pretensiones y direccionamiento de cada estudio y el aporte práctico de las investigaciones para el fortalecimiento de las prácticas escriturales.

La metodología adoptada para el estudio de antecedentes se centró en la lectura comprensiva de artículos de investigación, de Tesis de distintos niveles de formación superior y de experiencias significativas; en seguida, se analizó el contenido en fichas temáticas para la organización y jerarquización de la información, incluyendo datos de los autores fuente de consulta, resumen, datos importantes y análisis crítico o comentario. Para la estructura de dicho estudio de antecedentes, se estableció una categorización temática: desde la escritura, desde la tradición oral y desde el texto narrativo escrito.

Desde la escritura

“El lenguaje escrito es la forma más elaborada del lenguaje que permite, en parte, el complejo proceso de apropiación cultural”

Vygotsky, 1978, p. 186

La escritura como actividad académica ha sido ampliamente estudiada e investigada; son numerosos los estudios con relación a su desarrollo y a la forma y razón para fortalecerla. A continuación, se citan algunos planteamientos al respecto.

La escritura, así como la lectura, son herramientas intelectuales que permiten el desarrollo de muchas competencias que llevan a la construcción de conocimiento; su uso para el pensamiento permite, a quienes las ponen en marcha, “operar sobre las ideas, transformarlas y producir nuevos conocimientos” (Olson, 1998; Serrano, 2014). Así, se otorga al proceso escritural un lugar privilegiado dentro de las competencias y habilidades que un estudiante debe desarrollar, ya que la escritura es una forma de desarrollo del pensamiento. Tanto la lectura como la escritura conducen a dialogar con el propio pensamiento, de donde surge este transformado (Wells, 1990); por consiguiente, los procesos de aprendizaje de la lengua deben comprender experiencias sobre el dominio del lenguaje escrito.

Estos postulados explicitan la importancia de la escritura como actividad académica y la trascendencia de esta como actividad humana que permite el desarrollo del pensamiento por su función epistémica que revisa, transforma y acrecienta el propio saber (Carlino, 2002; Serrano, 2014) y es al mismo tiempo, según Miras (citado en Serrano, 2014): “[...] como un instrumento potencialmente poderoso para la toma de conciencia, y la autorregulación intelectual diferente a la oralidad” (p. 13). Carlino hace un recorrido por un *corpus* de 20 universidades de Estados Unidos, e identifica que la concepción dominante es la que reconoce la función epistémica de la composición escrita: “escribir permite incidir sobre el propio conocimiento” (p. 4), a través de dos procesos importantes: la *coherencia*, pues obliga a tener mayor claridad sobre la temática que se está tratando en el texto escrito, la relación existente entre conceptos y conocimientos previos; y la *revisión*, que implica volver a pensar en lo ya escrito. “Todas estas instituciones se percatan de que la escritura tiene la potencialidad de transformar el saber inicial a través de dos operaciones básicas: la planificación y la revisión.” (p. 5).

Los estudios citados anteriormente pueden resumirse en Valery (2000), quien hace un análisis de las teorías sobre la escritura y su aprendizaje desde Vygotsky y Luria; de la misma manera, hace referencia a los modelos teóricos del proceso de escritura de Rosenblatt (citado en Valery, 2000) y de Smith con el fin de relacionar la escritura con la construcción de conocimiento. El hecho de escribir activa el diálogo personal, interpersonal, conceptual, lingüístico y experiencial, lo que conduce, según Rosenblatt, al aprendizaje significativo; o en palabras de Smith (citado en Valery, 2000) “el texto escrito nos lleva a cuestionar, aclarar y organizar el pensamiento” (p. 39).

La investigadora considera que “la escritura representa un sistema de mediación semiótica en el desarrollo psíquico humano, que implica un proceso consciente y auto dirigido” (Vygotsky, citado en Valery, 2000, p. 40), lo que exige un trabajo analítico, simbólico y organizado para alcanzar significación; activa operaciones mentales como la memoria, la percepción y la atención, o como Luria (1984) lo refiere “Todo esto hace del lenguaje escrito un poderoso instrumento para precisar y elaborar el proceso de pensamiento” (Vygotsky, citado en Valery, 2000, p. 40).

Esta investigación le otorga un papel fundamental al docente, ya que de la concepción que él tenga de la escritura depende la de sus estudiantes. Desde esta perspectiva, “él debe comprender que la escritura es un proceso dialéctico” (Valery, 2000, p. 30), ya que el avance en la adquisición de la escritura implicaría el progreso en la adquisición de la lectura, y por tanto permitiría el proceso de la consciencia en el ser humano.

Aunque hay numerosos estudios que relacionan la escritura con el pensamiento, Beaugrande (1987) reconoce que no se han establecido cuáles pueden ser esas

relaciones. Hace un recorrido por la Psicología y la Lingüística tradicionales y determina que estas han excluido al pensamiento como objeto de investigación, por no considerarlo tangible. No concibe que la escritura compruebe una actividad de pensamiento por la rapidez o no, del acto de plasmar ideas en el papel, o porque el sujeto identifique normas gramaticales; propone cuatro tesis del tipo de relación entre escritura y pensamiento entre las que sobresale su afirmación sobre el hecho de que “la escritura influye sobre el pensamiento” (p. 9). A la hora de escribir, las ideas se organizan, se jerarquizan, se toman decisiones, se estructuran, se aplican técnicas y, cuando se re-escribe, se tiene la oportunidad de repensar. Concluye resaltando la importancia de la enseñanza de la escritura como actividad, ya que los instructores que se preocupan más porque el producto sea la forma, están relegando la oportunidad de que el texto escrito ejerza influencia en el desarrollo del pensamiento.

Para llevar este proceso al ámbito educativo –en aras de mejorar el proceso escritural en los estudiantes–, es necesario que el docente maneje una conceptualización apropiada sobre la escritura y la manera de fortalecerla. Pero ¿qué concepción tienen los docentes sobre la escritura? Un acercamiento a la respuesta la encuentra Giraldo (2015) quien reconoce que, si bien esta es vista como actividad transversal, ha sido relegada solamente a las áreas afines como Lengua Castellana, producción textual o composición escrita, lo cual ha convertido en falencia el proceso académico de los estudiantes. “En la práctica docente escasea la vinculación de la escritura como apoyo para la comprensión de contenidos disciplinares” (p. 55), es decir, la escritura es vista como un fin y no como un medio para aprender.

Desde esta perspectiva, es preocupación de investigadores en el área de la enseñanza de la escritura analizar los conceptos que tienen algunos docentes con este propósito. La formación que ellos tengan sobre la escritura influye en sus estrategias de enseñanza (Botello, 2013); entre las concepciones más frecuentes en los docentes al respecto de la escritura, está aquella en la que se “asume como una representación del pensamiento pues a través de ésta se reflejan las ideas del individuo, por lo que la escritura es una manera de dar a conocer lo que se piensa sobre un hecho o sobre la realidad en general” (p. 10), pero se da primordial importancia a la complejidad que subyace al proceso escritor, especialmente en lo atinente a la necesidad de otorgarle claridad y coherencia a los escritos.

La escritura disciplinar en el aula genera una interrelación epistémica más directa del docente con los estudiantes: dialoga la experiencia y conocimiento del profesor con la voluntad dispuesta del estudiante, mediados por la escritura. Son momentos cruciales que ocasionan oportunidades de aprendizaje (Niño, 2006). Es tan importante la participación activa del docente en este proceso,

como la del estudiante, ya que un docente desmotivado ocasiona “desinterés por aprender, textos escritos mal contruidos, clases rutinarias y dificultad para desarrollar procesos didácticos” (López, 2016, p. 6), causando dificultad a la hora de dar instrucciones, escasa información para los estudiantes, poca importancia en los procesos de producción textual y desinterés en el proceso de revisión y corrección de errores. De esta manera, el estudiante no consigue reconocer ni evaluar su competencia escritora ni mucho menos corregir falencias.

Los individuos que se relacionan con la práctica de la escritura en cualquier ámbito requieren de su conocimiento, por lo que es indiscutible la relación existente entre pensamiento y lenguaje, ya que escribir constituye una de las habilidades comunicativas más complejas (Pérez, Cruz & Leyva, 2011), por los procesos mentales (análisis, síntesis, interpretación, memoria, entre otros) que se llevan a cabo al conectar ideas y manifestarlas por escrito.

Es evidente que la escritura va más allá de la caligrafía y la transcripción; es una actividad compleja que requiere prácticas y estrategias para favorecer su desarrollo. A continuación, se presentan algunas de gran relevancia para este proceso, primordial en el contexto educativo.

La oralidad formal (Bustamante, 2005) es una estrategia que permite corregir falencias en cuanto a concordancia y cohesión, ya que, al partir del discurso oral formal, el estudiante toma conciencia en primera instancia de las falencias presentadas en los discursos escritos, participa en la corrección de los textos propios y desde la posición de lector hace observación y corrección, pues la producción de textos no es el simple concepto mecánico que “se maneja mayoritariamente en los contextos escolares” (Domínguez, 2011, p. 4), en el cual los estudiantes solo se limitan a reproducir textos para ser evaluados sin una intención significativa. Así, mejorar en competencia escritora influye directamente en el rendimiento escolar e incluso en la permanencia o no de los estudiantes dentro del contexto escolar (Bustamante, 2005).

Gómez (2012) propone la textualización (transformación de borradores) como una estrategia didáctica en la que se establece relación estrecha entre la dimensión lingüística (enfoque de producto) y la dimensión cognitiva (enfoque de proceso). La textualización es un procedimiento que consiste en transformar las ideas generadas y organizadas en la fase de planeación, en un discurso escrito. Esta estrategia implica que el escritor valore por igual el proceso y el producto, preste especial énfasis en la planeación del texto, en la escritura del mismo y tenga presentes los factores metacognitivos que se llevan a cabo al momento de escribir; exige control sobre la coherencia y la cohesión, el orden morfosintáctico, ortografía y puntuación.

Es entonces cuando la escritura deja de ser vista como un ejercicio de copia, dictado y repeticiones, usada esporádicamente en el medio escolar, y es asumida como una actividad de carácter social en la que deben tomarse en cuenta: la intencionalidad del autor; la finalidad del escrito, los interlocutores, los intereses de los escritores; y, la funcionalidad de lo que se escribe. (Bolívar, Arnáez, Villegas & Hernández, 2010, p. 7).

Entonces, la escritura no puede ser tomada como una actividad mecánica y ligera; aquella es un proceso complejo. Torres (2001) le agrega “un carácter social” que al ser expresado mediante un sistema convencional “trasluce la configuración cognitiva del individuo enmarcado en un entorno cultural específico” (p. 2). Actividades como la micro-clase, con el cuento como actividad principal, fortalecen la producción escrita y permiten que el estudiante se aproxime a la escritura con naturalidad y gusto personal, desarrolle procesos de pensamiento y construya conocimiento y no por imposición del maestro quien, desde los primeros años, mata en los niños el gusto por escribir al imponer normas y requerimientos antes que la escritura significativa como tal (Torres, 2001).

Es claro entonces, que escribir desde la experiencia del estudiante como algo que merece ser contado (Chambo, 2012), facilita la producción escrita, porque el estudiante se reconoce como persona activa, asume el rol de escritor perteneciente a una comunidad y, lo mejor de todo, no se enfrenta al trabajo de escribir desde la hoja vacía, sino desde el reconocimiento de la propia experiencia de vida como fuente de significación y de la capacidad del auto-reconocimiento en el texto. Entonces, para resolver los problemas de producción escrita que manifiestan los alumnos, es necesario que estos sean conscientes de sus deficiencias y además conozcan las estrategias escriturales necesarias para resolverlas (Fumero, 2006). Puesto que el lenguaje va más allá del análisis del sistema lingüístico de manera abstracta, “se debe retomar el carácter funcional y social de la escritura” (p. 18).

Las investigaciones y estudios previos referenciados destacan la importancia de la escritura y su relación con el desarrollo del pensamiento, y cómo el ser competente en la lengua escrita asegura, en gran medida, el éxito académico en las diferentes áreas del conocimiento y en los diferentes niveles de formación. De la misma manera, sobresale –entre las estrategias para fortalecer la escritura–, la motivación o el uso de detonantes a la hora de la producción escrita para hacerla más significativa y la inclusión del estudiante como sujeto activo, desde la identificación de falencias hasta la corrección de las mismas.

Desde la tradición oral

“La tradición oral es el conjunto de Testimonios concernientes al pasado que se transmiten de boca a oído y de generación en generación”

Jan Vancina, 1997, p. 31

Atendiendo a Vancina y Udina (2007), la tradición oral se considera como la memoria viviente de un pueblo que recrea –a través de los relatos orales–, la cultura, las vivencias, la sabiduría popular, los personajes míticos o curiosos que lo identifican y que están inmersos en los mitos, cuentos, chistes, espantos, remedios caseros, agüeros y toda la riqueza inmaterial que construye la identidad cultural de un pueblo, pero el auge de lo gráfico y de lo virtual amenazan a la tradición oral (Haidar, 2000). Desde el surgimiento de la imprenta se ha visto amenazada, primero por el código escrito y luego por el virtual. Se ha valorado a la escritura por encima de la oralidad, aunque el uso de “la escritura coloque una distancia entre la realidad enunciada y el sujeto” (Gutiérrez, 2010) y aunque ambas, “oralidad y escritura, no podrían considerarse excluyentes entre sí, más bien, sostienen cierta tensión recíproca” (p. 7).

la literatura oral no ha tenido hasta ahora el prestigio, la simpatía que ha tenido la literatura escrita en nuestra tradición cultural. Sin embargo, la literatura oral es importantísima porque sabemos que precedió a la escrita, es la madre de la literatura escrita, lo que es lo mismo, la literatura escrita nació como un simple reflejo subsidiario de la literatura oral. No obstante, la literatura escrita siempre ha estado avanzando, desarrollándose a costa de la oral, desde que se inventó la escritura y sobre todo desde que se inventó la imprenta. (Gómez, 2001, p. 8).

Havelock (citado en Ramírez, 2012) afirma que “El ser humano natural no es escritor, ni lector, sino hablante y oyente” (p. 131), lo que le otorga a la tradición oral un papel más allá de simples historias contadas de generación en generación, aunque no literalmente porque se enriquecen y se transforman con el contexto cultural, sino que “contribuye a la cohesión social, a la evolución dinámica y a la durabilidad de la cultura que representan” (p. 131). Ramírez le otorga a la escuela la responsabilidad de cultivar en el niño los valores autóctonos que lo identifican para que “él descubra quién es, sus costumbres y sus tradiciones” (p. 140). Entonces hay que reconocer que la escuela y el aula son un espacio de tejido cultural que se da, gracias a la tradición oral, entendida esta como la manera en que las historias se mueven entre la población y permiten, al maestro y al alumno, reconocerse en ellas como sujetos partícipes de una cultura de manera colectiva y solidaria (Avella, 2016). Así, los relatos orales adquieren otra perspectiva, aparte de la didáctica, y es la de permitir identificarnos como pertenecientes a

un colectivo cultural propio. En pocas palabras, el discurso del maestro se forma desde la herencia cultural recibida desde sus antepasados y desde su contexto.

Los relatos de la tradición oral son una forma de traspasar conocimientos en todas las áreas tanto filosóficas, religiosas, económicas, artísticas, tecnológicas, políticas, que se transmiten a los jóvenes (Valencia, 2015). Los relatos –junto a los tejidos, pinturas, diseños gráficos, danzas, música–, son las bibliotecas de estas civilizaciones. A través de los relatos, se narran “historias de acción humana para guardar, organizar y comunicar lo que saben” (Ong, 1982, p. 138). Estos textos –que van circulando a medida que van cambiando el hombre y su mentalidad–, poseen el don de fortalecer, conservar, transmitir conocimientos no solo ancestrales, sagrados, sino toda una cultura rica en tradiciones y costumbres; vale la pena aclarar que no todo relato hace parte de la tradición oral, al igual que no todo lo que se escribe es una obra, ni sus autores unos escritores profesionales.

Los textos de la tradición oral (folklor, relato, narración) han sido *rescatados* por recopiladores, historiadores y hasta por escritores, llegando a suponerse el origen y comienzo de la literatura (Propp, citado en Herrero, 2008), proceso denominado por el mismo Herrero como literaturización y que se define como la incorporación del cuento de tradición oral en la literatura infantil y/o juvenil; el proceso de re-escritura y su relación con el nuevo contexto de recepción, modifica el relato de tradición y pierde significación al llegar a un contexto diferente de donde se originó, por lo que su proceso de literaturización es exigente y no todo se desecha.

Los pueblos orales tienen formas de recordar sucesos y de reproducirlos. Así, la historia de comunidades sin escritura no se pierde (Ong, 1982).

Este es el caso de comunidades ancestrales que, aún en la modernidad, mantienen vivos los relatos autóctonos de su región como legado de su cultura antepasada a través de la tradición oral; le corresponde al recopilador la observación y recolección de los testimonios de tradición oral para mantener viva la cultura colectiva de un pueblo (Suescún & Torres, 2009).

Los relatos de tradición oral presentan discursos propios que permiten visibilizar los conocimientos y prácticas culturales propias de la lógica cultural de los pueblos en forma de mitos, leyendas, anécdotas, etc., que plasman la visión que tienen los pueblos indígenas y que, a lo largo de los años, han pasado a formar parte de nuestra propia tradición como conocimientos populares y folklóricos (Álvarez, 2012); estos aún circulan en las escuelas como relatos orales, escritos o traducidos de las lenguas indígenas. Álvarez reconoce que los textos de tradición oral sufren transformaciones cuando son convertidos en objetos de enseñanza bajo la denominación de mitos y leyendas, porque es inevitable que la visión y

formación del recopilador —al igual que la norma lingüística y el contexto al que llega en forma de libro—, de alguna forma alteren el relato original. Es común escuchar y disfrutar en las escuelas, en las reuniones familiares o en las festividades populares, relatos de situaciones tan cotidianas, narrados por campesinos y abuelos quienes dan a conocer la riqueza cultural y social inscrita en la oralidad que, aprovechados desde la academia, pueden convertirse en fuente primaria de conocimientos, discusiones, argumentación y motivación para escribir.

Esta es la fuente que mantiene, crea y recrea el transcurrir de los días de un pueblo que lucha por no desaparecer. La palabra hablada está presente y latente en la vida de nuestras comunidades campesinas, desde su supervivencia en el espacio y en el tiempo, hasta la preservación de la música, la danza y los saberes populares. (Araque, 2014, p. 128).

La tradición oral está inmersa en muchos campos: económico, religioso, literario, artístico, pero lamentablemente tiende a desaparecer y así lo entiende Araque, a propósito de la reflexión y reconocimiento a la memoria pública de ciertos personajes boyacenses, que engrandecieron con sus historias, a través de la palabra hablada, la identidad de su pueblo e invita a preservar el patrimonio cultural oral de las comunidades campesinas boyacenses, que se da en los festivales, las fiestas patronales, los aguinaldos, las veladas, entre otras tantas manifestaciones de la tradición.

Aparte del reconocimiento de la tradición oral como riqueza inmaterial de los pueblos, las siguientes experiencias significativas le otorgan otro nivel importante al ubicarla como una valiosa herramienta didáctica.

Por un lado, Pulgarín (2013), etnoeducadora del departamento de Caldas-Colombia, vio la necesidad de rescatar la cultura de su comunidad que se ha visto arrasada por la incursión del español, como lengua dominante, y los modelos ofrecidos por los medios de información. Se apoyó en los relatos de la tradición oral para fortalecer culturalmente la comunidad y de paso encontró en ellos una fuente textual importante que sirve como pretexto para fortalecer los procesos de lectoescritura, al ser textos propios y motivantes para los estudiantes. La experiencia es exitosa, ya que “a partir de ellos los estudiantes recopilan, escriben, leen, socializan y fortalecen competencias comunicativas y sociales” (p. 350). Por su parte, Nieto (2007) presenta una propuesta bastante interesante para motivar la producción escrita de los estudiantes, la cual parte de rescatar los pre-saberes de los niños, relacionados con las leyendas propias de la comunidad, para despertar el interés hacia un proceso de escritura autónomo y significativo. La experiencia invita a sacar provecho en el aula de recursos presentes para hacer de la escritura un proceso de reflexión permanente.

Las leyendas transmitidas de generación en generación contadas por sus abuelos, ancianos, el bodeguero, constituyeron una vivencia que prevalecerá en el tiempo además de configurar una fuente de placer y conocimiento ya que, una historia bien contada, escuchada y escrita brinda al niño o a la niña la oportunidad de aprender a escribir y a jugar con la creatividad y sus emociones. (Nieto, 2007, p. 80).

La tradición oral acompaña al ser humano desde su más temprana edad y hace parte de la construcción del lenguaje, reflejada en cuentos e historias como lo presenta García (2008), quien destaca la importancia de la narración oral en los niños de pre-escolar, partiendo de que los niños son narradores por naturaleza; centra a la tradición oral como base para facilitar en los niños el desarrollo de una serie de competencias como la discusión en torno a ella, la construcción social, el desarrollo de competencias comunicativas desde temprana edad y la motivación en los niños a través de los cuentos narrados oralmente.

Desde estas experiencias, es evidente que los relatos de la tradición oral no solo son usados para transmitir historias, sino también saberes y costumbres ya que, gracias a los relatos conservados boca a boca y de generación en generación, han logrado preservar costumbres y saberes Muisca de Suba (Cundinamarca), en Rodríguez y Cabiativa (2012) quienes pretenden mostrar los aportes pedagógicos de la tradición oral que favorecen la recuperación de la identidad de dicha comunidad, a través del oficio ancestral del tejido. En esta investigación, las autoras apelan a la metodología cualitativa, con instrumentos como la observación, entrevistas a “sabedores de la comunidad, portadores de conocimiento ancestral” (p. 12), diario de campo, y concluyen que muchos de sus miembros han obtenido de primera mano de sus padres, abuelos, familiares, y sabedores de la comunidad, la enseñanza directa de esta práctica artesanal, a través de la tradición ancestral y de la tradición oral que da cuenta de estos saberes históricos y teóricos; así mismo, recomiendan ampliar los currículos en las instituciones educativas permitiendo la inclusión de la interculturalidad como herramienta pedagógica. La propuesta de enseñanza de la literatura oral en los diferentes niveles de educación, incluye entrevistas a personas mayores para recopilar cuentos e historias, que se graban o transcriben con la mayor fidelidad posible y conservando los rasgos de la oralidad. Si el maestro va más allá, estos relatos podrían ser corregidos y trabajados académicamente y convertirse en un *corpus* representativo de la literatura y la tradición oral.

La revista Tradición Oral en el Aula (vol. 16- 2009) de la Coordinación Educativa y Cultural Centro Americana es un proyecto que, según lo refiere en su introducción

busca la paz a través del reconocimiento de la identidad cultural de la región ya que el conocimiento de nuestras culturas y costumbres nos

ayudará a comprendernos mejor. En este sentido la tradición oral es un instrumento útil para adentrarnos a la cosmovisión de los pueblos que conforman nuestros países, a través de la tradición oral, podemos llegar al cuerpo y corazón de culturas diferentes a la nuestra. (p. 4).

Su objetivo es integrar la tradición oral en cada aula de clase de una manera práctica a través de contenidos relacionados con su conceptualización e importancia cultural, y a algunas áreas del conocimiento a través de actividades de aplicación, pero siempre relacionadas con la tradición oral. Este es un proyecto bastante interesante que hace de la tradición oral una fuente de consulta y una situación motivante para la construcción del conocimiento en el aula no solo como una clase de historia, ya que integra diferentes pensamientos en diversas áreas.

Para finalizar esta categoría, es importante resaltar la mirada investigativa de López, Pérez y Ramírez (2015) para identificar las tendencias de investigación relacionadas con la narración oral en el entorno escolar; ofrece un recorrido por estudios representativos de países latino-americanos y España, relacionados con la narración y su concepción en la enseñanza. Sobresalen México, Venezuela y Colombia, a nivel regional, ya que cuentan con mayor número de publicaciones (artículos y trabajos de grado) que destacan el valor didáctico de la narración en la escuela.

Dentro de los hallazgos, el rescate de la identidad cultural a través de la tradición oral es una de las tendencias más novedosas; el uso del cuento para motivar la lectura es una herramienta didáctica usada en los primeros años escolares. Se establece estrecha relación entre la narración oral y desarrollo de la competencia comunicativa; es una estrategia motivante en el campo de la producción textual y la lectura. En el ámbito nacional, la producción investigativa sobre la narración oral (23,6 %) es asumida como herramienta para mejorar la competencia comunicativa en los y las estudiantes” (López, Pérez & Ramírez, 2015, p. 178). Por su parte, trabajos de investigación desde las universidades han sido orientados al reconocimiento y rescate de la tradición oral de los pueblos.

Es indiscutible la importancia de la tradición oral como memoria de los pueblos y guardiana de la cultura; tiene un valor incalculable que no es justo perder; tiene mucho que enseñar y sabiduría por transmitir a las nuevas generaciones (Jiménez & Gordo, 2014). En las investigaciones referenciadas, no solo se evidencia este valor, sino que, de alguna manera, en algunas se hace útil como herramienta didáctica. En los relatos de la tradición oral convertidos a los textos narrativos escritos, la tradición oral toma un valor agregado que no se hace presente en ninguna de las anteriores y es el de ser potencializadora del texto escrito, no para ser remplazada, sino como detonante para escribir.

Acerca del texto narrativo escrito

El tercer campo de revisión es el relacionado con investigaciones y estudios sobre el texto narrativo escrito.

El contacto con el lenguaje escrito no se desarrolla hasta el momento en que se empiezan a codificar mensajes e ideas en letras y palabras; como tradicionalmente lo considera la escuela, “lo escrito está imbricado en lo oral y empieza desde cuando los niños lo han escuchado, cuando se lee en voz alta, se habla o se escucha en la televisión o la radio” (Teberoski, 1989, p. 18). Por tanto, escribir va más allá de una actividad de clase; es, como se ha referenciado en la primera categorización, una competencia en la que consideramos se requieren las tres dimensiones propuestas por Daniel Cassany (1993) en *La cocina de la escritura*: conocimientos, habilidades y actitudes. El acto de escribir para Cassany debe ser una forma de diversión y no, como muchos lo quieren hacer ver, algo tan complejo y enredado que puede complicar la vida a las personas; solo se necesita interés y aprender algunas técnicas de redacción, el resto se va aprendiendo poco a poco. Sin embargo, no existen recetas exactas y precisas, y no hay fórmulas para escribir bien:

un escritor no nace, se va haciendo con la constancia, con la organización tanto de sus ideas como el de encontrar su estilo personal, es comprender que la escritura lleva al individuo a organizar mejor su pensamiento, a reorganizar todo lo que tiene en su mente, lo único que necesita es saber procesarlo. (Cassany, 1993, p. 45).

Para Cassany (1993), una persona sabe escribir cuando es capaz de producir textos para comunicarse por escrito en forma coherente. Esta capacidad implica manejar una serie de habilidades tanto cognitivas como de organización y presentación del texto, debe manipular estrategias de planificación, redacción y revisión, además tener conocimientos básicos como puntuación, ortografía, manejo de léxico y las propiedades de elaboración de un texto, como son la coherencia y la cohesión.

Para esto, “el acompañamiento del maestro durante el proceso de producción textual es de gran relevancia e importancia” (Chinga, 2012, p. 59) en la producción de textos narrativos. El autor observa y describe que las falencias más marcadas –para la producción de textos narrativos en estudiantes de Grado Cuarto y Quinto–, se dan en cuanto a coherencia y estilo; destaca la importancia del docente acompañante conocedor de los procesos, de los elementos y “los principios en la producción de textos” (Camps, 2003, p. 4) así como de las propiedades del texto escrito.

Por su parte, Guzmán, Fajardo & Duque Aristizábal (2014) resaltan aspectos relevantes en la *praxis* del docente: factores psicosociales (valor social de la lectura y hábito lector) y contextuales (interacciones cognitivas y afectivas docente-niños) que

todo acompañante en la producción textual debe presentar. Entonces la concepción de escritura, el propósito que el docente tenga, y las estrategias aplicadas a la hora de pedir textos escritos a los estudiantes, es de indiscutible importancia. Esta actividad requiere de enseñanza y práctica constante, apoyadas en conocimientos por parte del docente; pero no solamente el conocimiento metalingüístico o didáctico que el docente tenga es suficiente, la motivación que él muestre es un factor transcendental que “determina una influencia significativa de las estrategias metodológicas en el aprendizaje de los alumnos” (Suárez Lita, 2012, p. 75).

Esta categoría es amplia en investigaciones que diseñan y validan estrategias que favorecen la producción de textos narrativos, entre las que se destacan:

Aragón, Correa, Ochoa y Mosquera (2010) describen la escritura como un proceso constructivo y recursivo, que se enriquece durante la interacción con otros y que, a través de la enseñanza de estrategias metacognitivas, los docentes pueden contribuir al desarrollo de la escritura autorregulada de textos narrativos. El mini-cuento (Contreras & Ortiz, 2011) plantea una propuesta metodológica que busca mejorar la producción escrita de textos narrativos a través de la intervención (talleres pedagógicos) cuyo objetivo es identificar y corregir falencias escriturales. El análisis de los resultados mostró que la propuesta logró que los estudiantes alcanzaran un nivel básico respecto a la producción escrita de textos (mini cuentos).

Henoa y Hurtatiz (2011) plantean una propuesta metodológica de “secuencia de clases” que busca fortalecer la producción escrita a través de los textos narrativos (cuentos infantiles); esta propuesta se desarrolló iniciando con una prueba diagnóstica para identificar el estado inicial de los estudiantes. A partir de las dificultades encontradas en ese diagnóstico, se formularon diez (10) actividades para mejorar cada uno de los aspectos en los cuales los estudiantes presentaron mayor dificultad; las actividades fueron diseñadas para atender a diferentes momentos durante la clase, pero en todas las clases se debía producir un cuento y allí el estudiante aplicaba la temática vista durante la clase.

El predominio de la gramática, decisiones unilaterales por parte del docente, el énfasis en el producto y no el proceso, y la inutilidad de la evaluación en este campo (Barragán, 2013) no favorecen el desarrollo de la competencia escritural en los estudiantes; este debe ser un proceso organizado y planeado, teniendo en cuenta las necesidades reales de los estudiantes (Calderón & Rodríguez, 2011) y aplicar estrategias que involucren la planeación, la elaboración de borradores, revisión y corrección del texto (fases propuestas por varios autores, entre ellos, Ana Camps y Daniel Cassany). Estas estrategias metodológicas, con su respectivo sustento teórico, permiten corregir falencias relacionadas con la producción del texto narrativo.

Por esto, diseñar estrategias como “secuencias didácticas destinadas a la enseñanza de la producción de textos narrativos desde el cuento” (Hocevar, 2007, p. 3) en donde

el objetivo es escribir todos los días cuentos de la cotidianidad, arrojan resultados bastante favorables en este campo. Parra (2013) da a conocer algunas estrategias lúdicas pedagógicas que tienen como finalidad mejorar el desempeño lector y escritor de los estudiantes, teniendo en cuenta los géneros literarios recomendados en los estándares curriculares y los indicadores de logros formulados por el Ministerio de Educación Nacional; entre estas se destacan lecturas de cuentos, retahílas, realización de dibujos, juegos, narraciones, visita a la biblioteca, entrevistas a expertos, entre otras actividades. Como resultado, se obtuvo la confirmación de la importancia de la lúdica como estrategia pedagógica para que se den con mayor fluidez aprendizajes significativos en los educandos. Asimismo, se concluyó que, cambiando la rutina e implementando los recursos con los que cuenta la Institución Educativa, se puede lograr un mayor interés y desempeño en la lectura y la escritura.

Hacer uso de los textos narrativos escritos, cuento, fábula, leyenda y mito, como elementos motivantes, es incluso favorable para la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE). Para Aponte Buitrago (2014), “el uso del lenguaje oral y diario motivó a practicar el nuevo idioma de una forma más real, natural y significativa; asimismo, los estudiantes de ELE, por medio de la temática, conocieron y aprendieron vocabulario desconocido, expresiones nuevas, autores y, en general, la cultura de un lugar” (p. 53).

Como se aprecia, los textos narrativos son una herramienta pedagógica muy llamativa para los estudiantes, puesto que por su versatilidad permite que ellos escriban con mayor libertad y se vean motivados a hacerlo, especialmente si se trata de textos cercanos a su realidad (López & Sánchez, 2011) y que permitan el acercamiento del estudiante a los textos escritos (Arrubla, 2005); el resultado no puede ser mejor: escribir se convierte en una actividad motivante e inmersa en la vida de los estudiantes.

Conclusiones

Son muchos los estudios que muestran la relación de la escritura con el desarrollo del pensamiento y de cómo aquella lo motiva y lo fortalece, al requerir de habilidades implícitas como analizar, sintetizar, inferir, comprender, relacionar, organizar y jerarquizar ideas y, además, seguir estructuras y reglas gramaticales para hacerlo entendible al lector; la escritura implica reconocerse como sujeto activo en el acto de escribir y hacerlo desde las vivencias y el contexto próximo, como la tradición oral, favorece y motiva la actividad escritural. Esta relación deja en claro que escribir va más allá de codificar ideas en un papel o un simple acto académico y, por tanto, si la escuela no plantea las estrategias adecuadas puede terminar acabando el gusto por la escritura al convertirla en una obligación inútil. Este artículo ha planteado pues, tres categorías claves para tener en cuenta a la hora de acercarse a la enseñanza de la lengua escrita: destacó la importancia de la

escritura como actividad fundamental en el conocimiento, reconoció la tradición oral como fuente primaria de la cultura y la identidad personal y como estrategia didáctica importante para motivar el gusto por escribir, y encontró en el texto narrativo una herramienta crucial para despertar en los estudiantes el hábito, la formación y, sobre todo, el interés por escribir.

Referencias

- Álvarez, G. F. (2012). *Los relatos de tradición oral y la problemática de su descontextualización y re-significación en contexto escolar*. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de la Plata, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/21946>
- Aponte-Buitrago, A. (2014). El texto narrativo para fortalecer la competencia comunicativa de ELE. *Rastros Rostros*, 16(30), 47-55.
- Aragón, L., Correa, M., Ochoa, S. & Mosquera, S. (2010). Estrategias para apoyar la escritura de textos narrativos. *Educación y Educadores*, 13(1). Recuperado de: <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1619/2129>.
- Araque, J. (2014). Tradición oral en la cultura boyacense. *Desarrollo, Economía y Sociedad*, 2(1), 125-135. Recuperado de: <http://www.revistasjdc.com/main/index.php/deyso/article/view/266>.
- Arrubla, M. (2005). *Érase una vez el cuento: Indagación sobre la didáctica de la escritura de cuento para niños de básica primaria*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Avella, E. (2016) *Aportes de la tradición oral a la configuración de subjetividad de maestros*. (Tesis de Maestría). Universidad de Antioquia, Seccional Puerto Berrio, Colombia.
- Barragán, F. (2013). Criterios para transformar la didáctica de la producción de textos escritos en la educación básica primaria. *Innovación Educativa*, 13(61), 85-105.
- Beaugrande, R. (1987). Escritura y Pensamiento. *Revista española de lingüística aplicada*, 3, 9-33.
- Bolívar, A., Arnáez, P., Villegas, M., & Hernández, Y. (2010). Recursos de cohesión en textos académicos: Un estudio comparativo. *Paradigma*, (2), 151-164
- Botello, S. (2013). *La escritura como proceso y objeto de enseñanza*. Ibagué: Universidad del Tolima. Recuperado de: <http://repository.ut.edu.co/handle/001/1039>
- Bustamante, S. (2005). De la oralidad a la escritura. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 6(2), 79-96.
- Calderón, M., & Rodríguez, F. (2011). *Propuesta metodológica para mejorar la producción escrita del cuento como texto narrativo en el grado tercero de básica primaria*. (Tesis de grado). Universidad de la Amazonia, Amazonía, Colombia.
- Camps, A. (2003). Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura*. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a24n4/24_04_Camps.pdf

- Carlino, P. (2002). Enseñar a escribir en la universidad: cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué. *Revista Unipluriversidad*, 2(2), 57-67. Recuperado el 20 de septiembre de 2016, de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/13168>
- Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Chambo, O. (2012). *El uso de los relatos autobiográficos para el desarrollo de la producción escrita en EPJA de la Institución Educativa Jesús María Aguirre Charry – Aipe – Huila*. (Tesis de Maestría). Universidad de la Amazonía, Amazonía, Colombia.
- Chinga, G. (2012). *Producción de textos narrativos en estudiantes del V ciclo de educación primaria de una escuela de Pachacútec de Lima Perú*. Lima: Universidad San Ignacio de Loyola.
- Contreras, N., & Ortiz O. (2011). *Producción escrita de textos narrativos (mini cuentos)*. Florencia: Universidad de la Amazonía.
- Domínguez, S. (2011). *La producción de textos en la escuela, una lectura desde el pensamiento complejo*. (Tesis de maestría). Recuperado de <https://entremaestros.files.wordpress.com/2012/12/la-produccion-de-textos-en-la-escuela.pdf>.
- Fumero, F. (2006). *Desarrollo de destrezas para la producción de textos de orden argumentativo*. Carabobo: Universidad de los Andes.
- García, J. (2008). *Las narraciones en el aula de preescolar*. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at01/PRE1178237987.pdf>
- Giraldo, C. (2015). La escritura en el aula como instrumento de aprendizaje. Estudio en universidades. *Ánfora*, 22(38), 39-58. Manizales: Universidad Autónoma de Manizales.
- Gómez, J. (2012). Mis borradores en la producción escrita. *Infancias Imágenes*, 11(1), 80-91. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4817186.pdf>
- Gómez, L. (2001). *Literatura de tradición oral en el poniente almeriense. Propuestas pedagógicas y didácticas*. (Ponencia). Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_35/congreso_35_17.pdf
- Guzmán Torres, L. T., Fajardo Valbuena, M. E., & Duque Aristizábal, C. P. (2015). Comprensión y producción textual narrativa en estudiantes de educación primaria. *Revista Colombiana de Psicología*, 24(1), 61-83. doi: 10.15446/rcp.v24n1.42314
- Gutiérrez, J. (2010). *Algunas características de la tradición oral*. Recuperado de https://www.academia.edu/5893627/Algunas_caracter%C3%ADsticas_de_la_tradici%C3%B3n_oral
- Haidar, L. (2000). *Tradición oral saharawi: traducción de Shartat busca una camella*. Recuperado de <http://mdc.ulpgc.es/cdm/ref/collection/tebeto/id/350>
- Henao, A. & Hurtatiz, M. (2011). *Fortalecimiento de la producción escrita a través de textos narrativos: cuentos infantiles, en los alumnos del grado quinto de las sedes educativas La Española del c.e. Agua Blanca Cuzumbe y La Yumal del*

- centro educativo La Rico km 30* (Tesis de grado). Universidad de la Amazonía, Florencia, Colombia.
- Herrero, A. (2008). La literaturización del cuento de tradición oral en el sistema lij. Parámetros para su estudio crítico. *Tabanque, Revista Pedagógica*, 21, 101-120.
- Hocevar, S. (2007). Enseñar a escribir textos narrativos. Diseño de una secuencia didáctica. *Lectura y vida*. Recuperado de: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a28n4/28_04_Hocevar.pdf
- Jiménez, M. L., & Gordo, A. (2014). El Cuento Infantil: Facilitador de Pensamiento desde una Experiencia Pedagógica. *Praxis & Saber*, 5(10), 151-170. <https://doi.org/10.19053/22160159.3027>
- López, C., & Sánchez, E. (2011). *Propuesta metodológica para la enseñanza de la producción escrita de textos narrativos en los estudiantes de grado 6° de educación básica secundaria*. Florencia: Universidad de la Amazonía.
- López, L., Pérez, L., & Ramírez, B. (2015). Tendencias investigativas sobre la narración oral en la escuela. (2009-2014). *Ánfora*, 22(38), 163-190.
- López, S. (2016). *La motivación por parte del docente en el área de Lengua y Literatura y la construcción de textos escritos de los estudiantes de la Unidad Educativa José Joaquín Olmedo, cantón Ambato*. (Tesis). Universidad Técnica de Ambato, Ambato, Ecuador.
- Muñoz-Muñoz, Á., & Ocaña de Castro, M. (2017). Uso de estrategias metacognitivas para la comprensión textual. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (29), 223-244. doi: <https://doi.org/10.19053/0121053X.n29.2017.5865>
- Nieto, D. (2007). *Leyendas de mi comunidad: Estrategias para motivar la producción de texto escrito*. (Tesis). Universidad de los Andes, Táchira, Venezuela.
- Niño, V. (2006). *Competencias en la comunicación. Hacia las prácticas del discurso* (3ª. Ed.). Recuperado de https://issuu.com/milton2015/docs/competencias_en_la_comunicaci_n_-
- Olson, R. D. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona, España: Gedisa.
- Ong, W. (1982). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de cultura económica.
- Parra, A. (2013). Estrategias lúdicas pedagógicas para mejorar el desempeño lector y escritor de los estudiantes de tercero de básica primaria de la institución educativa José Antonio Ricaurte de la ciudad de Ibagué. *Revista edu-física*. Recuperado de <http://www.edu-fisica.com/Revista-8/Estrategias%20ludicas.pdf>
- Pérez, N., Cruz, M., & Leyva, M. (2011). La construcción de textos escritos: un acercamiento a su conceptualización. *Ciencias Holguín*, 7(3), 1-11.
- Postigo de Caffé, C., Lambrisca, B., Hernández, C. A., & Checa, L. E. (2004). La producción simbólica en los discursos narrativos escritos de los escolares. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy*, (22), 33-45. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-81042004000100003&lng=es&tlng=es

- Pulgarín Moreno, L. (2013). La tradición oral como herramienta de aprendizaje. *Revista ALETHEIA*, 5(2/1), 348-352. Recuperado de <http://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/141>
- Ramírez, N. (2012). La importancia de la tradición oral: El grupo Coyaima-Colombia. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 10(2), 129-143. Recuperado de revistas.usb.edu.co/index.php/GuillermoOckham/article/download/2365/2078
- Revista Tradición Oral en el Aula* (vol. 16- 2009) De la Coordinación Educativa y Cultural Centro Americana.
- Rodríguez, N., y Cabiativa, M. (2012). Pedagogía de la tradición oral. Un aporte a la recuperación de la identidad ancestral a través del tejido. *Praxis Pedagógica*, 13, 194-208.
- Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. *Lenguaje*, 42(1), 97-122. Recuperado de: <http://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php/Lenguaje/article/view/2909>
- Suárez, L. (2012). *Estrategias Metodológicas Activas para desarrollar la capacidad de producción de textos, de los alumnos del segundo grado de secundaria de la Institución Educativa "San José" de Tallamac, Bambamarca.* (Tesis de maestría). Universidad César Vallejo, Bambamarca, Perú.
- Suescún, Y., & Torres, L. (2009). La oralidad presente en todas las épocas y en todas partes. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (12), 31-38. Recuperado el 12 de marzo de 2016, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=322227542003>
- Teberoski, A. (1989). El Lenguaje Escrito y La Alfabetización. Lectura y Vida. *Revista Latinoamericana de Lectura*, 11(3). Recuperado de http://www.oei.es/historico/fomentolectura/lenguaje_escrito_alfabetizacion_teberosky.pdf
- Torres, P. (2001). *La escritura y su importancia en la construcción del conocimiento.* Recuperado el 11 de noviembre de 2015, de http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17528/2/maria_torres.pdf
- Valencia, A. C. (2015). Las Fiestas, los Rituales y los Simbolismos en las Escuelas. *Praxis & Saber*, 6 (12), 149-167. <https://doi.org/10.19053/22160159.3767>
- Valery, O. (2000). Reflexiones sobre la escritura a partir de Vygotsky. *Educere*, 3(9), 38-43.
- Vansina, J., & Udina, D. (2007). Tradición oral, historia oral: Logros y perspectivas (Oral tradition, oral history: Achievements and perspectives). *Historia, Antropología y fuentes orales*, 151-163. Recuperado de https://www.jstor.org/stable/25703100?seq=1#page_scan_tab_contents.
- Vygotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Buenos Aires: Paidós.
- Wells, G. (1990). Talk about Text: Where Literacy is Learned, and Taught. *Curriculum Inquiry*, 20(4), 369-405.