



**FABIO
JURADO
VALENCIA**

Es profesor de Literatura de la Universidad Nacional de Colombia. Profesor e investigador del Instituto de Investigación en Educación de la Universidad Nacional de Colombia. Coordinador del Programa y Colección *Viernes de Poesía*. Dpto. de Literatura: UNAL. Licenciado en Literatura. Universidad Santiago de Cali. Maestría en Letras Iberoamericanas: UNAM, México. Doctorado en Literatura: UNAM, México.

La pedagogía **por proyectos** vs. la pedagogía según **programas estandarizados**



El currículo para la educación básica en Colombia

Ningún otro país en Latinoamérica, y quizás en el mundo, tiene un currículo tan abierto y flexible como lo tiene Colombia desde que, en el año 1996, se definieran los “indicadores de logro” y se trascendiera, en consecuencia, el carácter programático y contenidista del currículo, anterior a la Ley General de Educación (1994). Este carácter abierto y flexible permanecerá en los “Estándares básicos de competencia” cuya versión definitiva se publicará en el año 2006, luego de las deliberaciones intensas (cfr. Red de Lenguaje, 2003) que mostraron las críticas de los docentes y los investigadores a la primera versión de dichos estándares (2002), orientados estos desde contenidos y no desde las competencias.

El estudio sobre los currículos en América Latina, liderado por el Grupo de Investigación en Evaluación de la Universidad Nacional de Colombia, en el año 2004, en el marco del

proyecto SERCE (cfr. LLECE-SERCE-UNESCO, 2005), mostró la tendencia, en la región, a desbordar los listados de contenidos para enseñar y en su lugar dar prioridad a las “habilidades” y a las competencias fundamentales, si bien en países como Chile, paradigma y referente en la última década, se observaba todavía el sincretismo entre los “contenidos mínimos obligatorios” y las habilidades por aprender, como se observó también en la mayoría de los países centroamericanos. En todo caso, mientras la mayoría de los países tenían volúmenes gruesos, publicados por el ministerio respectivo, en los que se detallaba el currículo para cada grado, Colombia presentaba unas cuantas páginas de indicadores de logros para cada área curricular y según el conjunto de grados.

Para ayudar a comprender y a orientar el alcance curricular de dichos indicadores el MEN de Colombia presentó en el año 1998 los Lineamientos Curriculares en las áreas de Lengua Castellana y Matemática; posteriormente se editarían los lineamientos de las otras áreas. Un punto de vista que subyace en estos documentos orientadores del currículo está

Disponible
en PDF



<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edición-9/artículos/4>

relacionado con el reconocimiento del papel intelectual del maestro, ya no identificado como burócrata que sabe administrar el programa curricular que la agencia gubernamental le encomienda sino como sujeto que desde un acervo de conocimientos sabe decidir sobre qué aprendizajes, para qué niños y jóvenes y en qué contextos. Y esta visión no provenía de la buena voluntad de un ministro sino de las reflexiones profundas que caracterizaron al movimiento pedagógico de la década de 1980.

El reto para los maestros colombianos consistía en saber interrelacionar los indicadores de logro (o los estándares de competencia hoy) con los enfoques teórico-conceptuales de los lineamientos. Una apropiación conceptual de dichos lineamientos, fundamentados en el enfoque comunicativo para el área de Lengua Castellana, constituía la garantía para una adecuada planeación pedagógica sobre la base de los indicadores de logro. Pero sin duda aquí aparecen las fisuras: muchos docentes asumieron los indicadores, tal como lo hacen hoy con los estándares, de espaldas a los lineamientos, es decir, sin la elaboración epistemológica que presupone el deslinde entre enseñar contenidos secuenciados y orientar los aprendizajes de los estudiantes a partir de las habilidades y las competencias para la vida. En este segundo caso, como resultado de la aprehensión de los lineamientos, encontramos a grupos de docentes que han orientado su trabajo a partir de la pedagogía por proyectos, modelo insinuado en los lineamientos mismos. Es necesario hacer un balance sobre lo que ha sido el desarrollo de la pedagogía por proyectos en lengua y literatura porque, sin duda, hallamos aquí el aporte más significativo de los docentes en el mejoramiento de los niveles de lectura y escritura en la educación básica.

Qué es la pedagogía por proyectos

Tres ámbitos constituyen el proceso de regulación de la educación escolarizada: el currículo, la pedagogía y la evaluación. Cada ámbito tiene su propia complejidad pero ninguno puede funcionar sin el otro cuando se trata de definir los propósitos de la escuela. El cu-

rrículo aparece como declarado u oculto; declarado cuando se señalan, explícitamente, los contenidos que han de privilegiarse en cada ciclo o grados (si bien los contenidos tienden a ser implícitos, para el caso de Colombia); oculto, cuando los procesos que ocurren en el aula reproducen “normas, valores y creencias” no declaradas en el currículo oficial (cfr. Giroux, 1990). La pedagogía aparece como la práctica por medio de la cual el currículo se encarna, se materializa o se desvirtúa; la pedagogía puede ser visible (todo se explicita, el contrato es taxativo) o invisible (predomina la tendencia hacia la flexibilidad, hacia el desdibujamiento de los roles verticales del docente) (cfr. Bernstein, 1985). La evaluación, por último, constituye el mecanismo mediante el cual se legitima lo que ha de aprenderse.

Aquí nos interesa por ahora detenernos en los dos primeros ámbitos: el currículo y la pedagogía. Para ello es necesario movernos entre lo que la legislación declara y lo que los desarrollos de investigación nos muestran. Frente al currículo es necesario distinguir entre currículo agregado y currículo integrado. Algunos conceptos que circulan hoy en la fundamentación curricular de carácter agregado son los de “eficacia”, “resultados tangibles”, “destrezas”, “rendimientos académicos óptimos”

Ningún otro país en Latinoamérica, y quizás en el mundo, tiene un currículo tan abierto y flexible como lo tiene Colombia desde que, en el año 1996, se definieron los “indicadores de logro” y se trascendiera, en consecuencia, el carácter programático y contenidista del currículo, anterior a la Ley General de Educación (1994).



o “competencias” asociadas con el discurso de la competitividad, que presupone la individualidad y el reconocimiento del individuo por medio de condecoraciones y premios; este concepto de competencia es distinto al que lo asocia con la habilidad para la vida: saber para saber afrontar problemas en la vida práctica. Pero estos conceptos aparecen también en una amalgama de caracterizaciones en currículos oficiales con pretensiones de integralidad y flexibilidad.



Un proyecto está abierto, nunca se cierra; el programa al contrario tiene siempre una clausura.

Cabe preguntarse para el caso de Colombia si el currículo oficial es predominantemente agregado o predominantemente integrado. Podríamos decir que hay una pretensión de integración curricular cuando mediante enunciados que invocan la acción se destacan los aprendizajes que cada estudiante ha de alcanzar. Sin embargo, más allá de la legislación lo que tenemos que preguntarnos es por la justificación y pertinencia de un currículo integrado: ¿por qué, para qué? El criterio no puede ser porque lo dice la ley (cfr. Decreto 1860, 1994). El asunto está en que los niños y los jóvenes de hoy se resisten a la compartimentación del conocimiento y se sienten incómodos frente a la magistralidad y la verticalidad de la escuela; el currículo agregado condiciona estas acciones y genera un sentimiento de minoría de edad, en un estadio en el que el conocimiento es cada vez más público y más imbricado, a través de la comunicación electrónica. En todo caso, el

currículo integrado no es el que se pregona en la legislación sino el que construye el maestro en la realidad de las aulas y sus enlaces con el mundo de afuera.

Para entronizar con la pedagogía de la innovación se requiere de la pedagogía por proyectos, entendida como un proceso en el que las interacciones están mediadas por un problema o un centro de interés que empuja hacia la conjetura, es decir, hacia hipótesis interpretativas, que presuponen actitudes hacia la indagación y la pregunta, que desemboca en múltiples preguntas. La conjetura es aquello que se opone a la afirmación taxativa y absoluta, es lo contrario a la verdad que se dicta e impone a otros. Tener una idea acerca de cierta cosa es el resultado del funcionamiento dinámico y fluido de la mente, es el principio fundamental de la existencia humana, es lo que otros han llamado fuerza de la intuición, tan necesaria para comprender y reconstruir cognitivamente los fenómenos que ocurren en nuestro entorno. Si no fuese por el poder de la conjetura, dice Peirce, el hombre no habría podido salir nunca de las cavernas.

Un proyecto no puede confundirse con un programa, pues el primero se mueve en los ámbitos de la conjetura y de la incertidumbre mientras que el segundo busca legitimar algo ya hecho o busca legitimar algo que se considera como verdad. Un proyecto está abierto, nunca se cierra; el programa al contrario tiene siempre una clausura. El proyecto implica, en su desarrollo, la participación de todos —estudiantes y profesores y hasta padres de familia—; el programa es elaborado e impuesto por un funcionario, por un editor de libro de texto o también por un solo profesor. El proyecto se apoya en conjeturas, desemboca en otras conjeturas y ayuda a que estudiantes y profesores construyan conocimiento nuevo; el programa está diseñado para dictar y repetir definiciones y devolverlas por medio de los exámenes tradicionales, mientras que el proyecto apunta a asumir la evaluación como un balance sobre lo aprendido y sobre lo que falta por aprender. En consecuencia, los objetivos de un programa son muy distintos de los de un proyecto.

Al respecto, nos dice Gardner (2001) que “si las escuelas no cambian con rapidez y de una manera radical, es probable que sean remplazadas por otras instituciones con más capacidad de respuesta (aunque quizá menos cómodas y no tan legítimas).”

Regularmente ocurre que, cuando realizamos talleres para reorientar el trabajo en aula a partir de proyectos, la mayor dificultad que hallamos está en el planteamiento de los objetivos, porque pesa mucho el imaginario escolar de la enseñanza unidireccional (propio del esquema de un programa curricular); el taller consiste en retomar el objetivo y darle el giro hacia una intención investigativa, considerando que hay algo por descubrir en el proceso que se propone; por ejemplo, respecto a la solicitud de un proyecto alrededor del uso pedagógico de los medios audiovisuales, un docente escribió este objetivo:

Aprovechar el interés de los niños y las niñas en edad pre-escolar por los medios audiovisuales, para fundamentar valores y mejorar el desarrollo en cada una de sus dimensiones especialmente en valores y competencias ciudadanas.

El verbo “aprovechar” es de carácter programático; se parte de considerar que ya hay un interés de los niños hacia los medios audiovisuales y se busca usar dicho interés para una finalidad predeterminada. No hay una pregunta implícita o subyacente en el objetivo. Al hacer el giro hacia la perspectiva de un proyecto pedagógico de aula el objetivo podría ser:

Identificar y caracterizar los intereses de los niños y las niñas, en edad pre-escolar, hacia los medios audiovisuales.

Los verbos “identificar” y “caracterizar” son de carácter heurístico: implican interpretar un fenómeno para describirlo; aquí se trataría de indagar sobre cuáles son los intereses de los niños de pre-escolar en el contacto con los medios audiovisuales.

La educación concebida desde las dimensiones de los proyectos propende por un trabajo que pone el acento en la comprensión y en la construcción colectiva de los saberes a los que la escuela le apuesta. Y si el acento está en la comprensión entonces necesariamente la escuela tiene que considerar el mundo de afuera, sobre todo hoy cuando esa otra escuela —la de afuera: sea la calle, la casa, la sala de Internet, el campo deportivo, la televisión, etc.

— es más potente que la escuela formal, en la que trabajamos los educadores. Al respecto, nos dice Gardner (2001) que “si las escuelas no cambian con rapidez y de una manera radical, es probable que sean remplazadas por otras instituciones con más capacidad de respuesta (aunque quizá menos cómodas y no tan legítimas).”

Gardner comenta la existencia de casos de escuelas que pueden ser un referente importante para reconocer la esencia de una educación innovadora, que funciona a partir del planteamiento de problemas, tópicos, centros de interés o ejes transversales. El caso que destaca Gardner es el de las escuelas de la ciudad de Reggio, en Italia. Recojamos una de sus observaciones para luego mostrar cómo esta experiencia educativa, desde los proyectos, no está tan lejana de experiencias de maestros y maestras de Colombia. Dice Gardner que en las escuelas de Reggio los niños exploran durante varios meses un determinado tema de interés y en su transcurso van emergiendo ciertos conocimientos:



Supongamos que en el segundo día de curso aparece un arco iris que se puede ver por la claraboya que cubre la galería central. Un niño o un enseñante se da cuenta de su presencia y se lo dice a los demás. Los niños empiezan a hablar del arco iris y, quizás a instancias del enseñante, unos cuantos empiezan a dibujarlo. De repente, el arco iris desaparece; los niños empiezan a preguntarse de dónde ha venido y si se ha ido a otro lugar. Un niño toma un prisma que hay por allí y mira la luz que pasa a través de él. Se lo dice a sus compañeros

y éstos empiezan a experimentar con otros recipientes translúcidos. Al día siguiente vuelve a llover, pero como el cielo está muy nublado el arco iris no aparece. A partir de ahora, los niños preparan puestos de observación después de cada tormenta para intentar ver el arco iris cuando aparezca y captar su imagen en todo tipo de soportes. Y si no aparece ningún arco iris o no pueden captar su imagen, los niños discuten las causas y se preparan mejor para la siguiente ocasión.

De esta manera se pone en marcha un proyecto sobre el arco iris. Durante las semanas siguientes, los niños leen y escriben relatos sobre el arco iris, examinan las gotas de lluvia, exploran los fenómenos afines que producen las mangueras y los aspersores del jardín, fotografían un arco iris doble espectacular y juegan con linternas y candelas, observando qué le ocurre a la luz cuando atraviesa varios líquidos y recipientes. Al principio, nadie sabe dónde y cuándo finalizará el proyecto; y, aunque es evidente que otros proyectos anteriores similares influyen en los movimientos de los enseñantes (y, en ocasiones, de los estudiantes), este carácter abierto es esencial en el entorno educativo que se ha ido creando durante décadas en las escuelas de Reggio. (2000: 103)

Es el aprendizaje mutuo, de maestros y estudiantes, e incluso de las familias, lo que se pone en juego en una educación por proyectos, como ocurre en las escuelas de Reggio, en Italia. La actitud exploratoria frente a un determinado fenómeno es inherente al universo de los niños y de los jóvenes y lo es más aun si la escuela lo propicia. Estudiantes y maestros indagan, buscan, confrontan, discuten, deducen, leen y escriben con sentido, con horizontes, cuando el trabajo se orienta a partir de proyectos; los proyectos pueden ser propuestos por los estudiantes o por los docentes o negociados entre unos y otros. En el ejemplo mostrado por Gardner el proyecto se produce espontáneamente a partir de un fenómeno observado por los niños. Hemos de suponer que el docente canaliza la inquietud y como mediador promueve la indagación y la experimentación para luego organizar juntos el conocimiento universal aprendido.

Los matices de los proyectos en la pedagogía por proyectos

La Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje realiza cada año un taller nacional en el que se exponen los desarrollos de los proyectos de grupos de maestros de distintas regiones que participan en la red. El núcleo de la red lo constituye el enfoque de proyectos. La red pertenece a la red latinoamericana que fuera fundada por Jossette Jolibert en 1994 en Chile. Cada dos años se realiza un taller latinoamericano. Colombia se ha destacado por ser el país que más ponencias ha llevado a los talleres latinoamericanos. Por otro lado, la red colombiana ha publicado varios libros que recogen los desarrollos de proyectos liderados por maestras. Estos libros nos sirven de referencia para identificar algunos matices de la pedagogía por proyectos. Voy a apoyarme en dos de los libros porque son los que más acentúan el contraste entre proyectos que surgen de una situación espontánea (por ejemplo, a partir de un documental audiovisual sobre animales, los niños acuerdan con la maestra realizar una observación sobre las mariposas en una salida de campo) y proyectos que se desarrollan según una planeación de la “secuencia didáctica” (por ejemplo, a la maestra le interesa trabajar la crónica con los estudiantes y organiza su proyecto a partir de una secuencia que desarrollará).

El primer caso es el de dos profesoras que se juntan para proponer a la rectoría de su colegio asumir el reto de trabajar en primer grado; ellas son profesoras formadas para la educación secundaria y siempre han trabajado en este nivel pero les preocupa lo que pasa en la iniciación escolar de los niños en lectura y escritura; más que culpabilizar a los docentes de primer grado por las dificultades que muestran los niños para leer en sexto grado, las maestras deciden acometer el reto de trabajar en primero y hasta tercer grado, para vivenciar directamente los orígenes de las resistencias hacia la lectura y la escritura cuando se ingresa al bachillerato. Ellas se sienten seguras porque en lo que más ha avanzado la red de lenguaje es en relación con las estrategias pedagógicas

para iniciar a los niños en el aprendizaje significativo de la lectura y la escritura. Ellas han asistido a los talleres nacionales y latinoamericanos de la red, sin duda la ruta más potente y efectiva para la formación permanente de los docentes (la participación en redes). Además, cuentan con el respaldo de un grupo de investigación de la Universidad Nacional.

Las dos profesoras, Luz Mary Ortíz y Nilcia Carvajal, son docentes de la Concentración de Desarrollo Rural, en San José del Guaviare; las dos lideran la Red Chiribiquete de Guaviare y participaron en un Diplomado sobre el Uso Pedagógico de los Medios Audiovisuales, respaldado por el MEN y coordinado por la Universidad Nacional. La experiencia de formación en el diplomado les dio señales para iniciar en primer grado con documentales audiovisuales sobre los animales. En su libro *La escritura en la escuela. Los niños pintan la vida* (2009), se exponen algunos pasajes de los proyectos desarrollados en el transcurso del primer grado. Una versión de esta experiencia aparece en el Portal Colombia Aprende, del MEN, luego del apoyo de la profesora Gloria Rincón en su sistematización.

Una primera conclusión que podemos esbozar está relacionada con el número de proyectos de aula que se desarrolla en el año escolar; no es un único proyecto sino varios que se van formulando en cadena según sean los desarrollos, las expectativas y las conjeturas de los participantes en el proceso. Lo fundamental es lograr que los proyectos estén encadenados para evitar el estereotipo y la artificialidad. Por ejemplo, el primer proyecto se titula “Los animales son un cuento”, uno de cuyos objetivos es “Caracterizar a los animales según su hábitat, reconociéndolos como seres vivos, a través de la observación en el entorno y de la consulta en diferentes fuentes” (p. 31). Este proyecto desencadenó uno más específico: “El mundo de mis animales chiquiticos”, surgido a través de uno de los documentales audiovisuales (*Microcosmos*) y que dio lugar al estudio de las mariposas y al estudio de las arañas. Los niños cazaron mariposas con las jamas para describir oralmente y por “escrito” sus formas y sus colores, sus metamorfosis; luego las liberaban; las descripciones de los niños son

después contrastadas con las descripciones y explicaciones que aparecen en la enciclopedia, para lo cual la maestra ha seleccionado apartados centrales que lee a los niños.

En este proceso va emergiendo el deseo intenso de los niños por aprender a leer y a escribir — es lo que se espera con el enfoque comunicativo—; el libro recoge algunos de los escritos iniciales de los niños, que muestran pasajes de la psicogénesis y de la perspectiva constructivista en el aprendizaje de la lectura y la escritura. En este punto destacamos un matiz fundamental: los niños no llegan a la lectura y a la escritura por medio de una secuencia controlada previamente sino mediante secuencias que las maestras construyen en el camino, sin perder de vista el horizonte: la felicidad de los niños al descubrir que escriben y leen sin pasar por las planas. Además, para las maestras, aunque no lo destacan en el libro, pero lo inferimos, el aprendizaje de la lectura y la escritura no es una meta en sí, pues lo que promueven es la búsqueda de conocimientos en torno a los animales; de cierto modo la transversalidad va emergiendo como una fuerza en la pedagogía por proyectos. Aquí las autoras pudieron haberse detenido a hacer el balance, pero los tiempos de la escuela obstaculizan el desarrollo de muchas potencialidades de los docentes.

El segundo caso se desarrolla en el marco de la Red *Pido la Palabra*, en el departamento del Tolima. Es de destacar la decisión de los miembros de esta red cuando solicitan a la Secretaría de Educación el descuento en sus sueldos, de cinco mil pesos mensuales, para financiar las asesorías, la realización de talleres regionales, la publicación de un boletín y la asistencia a los talleres nacionales y latinoamericanos. Esto, sin duda, es un referente que muestra cómo los maestros pueden agremiarse profesionalmente, como lo hacen en otros campos los médicos, los ingenieros, los arquitectos, etc. El libro *Tres secuencias didácticas para abordar el lenguaje y la literatura en secundaria* (2009), de la profesora Yolanda López, describe el *modus operandi* del grupo y destaca el carácter deliberativo en torno a las diversas propuestas curriculares de sus miembros, en el marco de la pedagogía por proyectos. También una versión de esta experiencia

... los niños no llegan a la lectura y a la escritura por medio de una secuencia controlada previamente sino mediante secuencias que las maestras construyen en el camino, sin perder de vista el horizonte: la felicidad de los niños al descubrir que escriben y leen sin pasar por las planas.

aparece en el Portal Colombia Aprende, del MEN, y fue acompañada en su sistematización por el profesor, de la Universidad Javeriana, Mauricio Pérez.

A diferencia de la experiencia de las maestras de Guaviare, en donde las secuencias pedagógicas se van configurando según el ritmo de los niños y según la fuerza del proyecto, aquí se trata de secuencias didácticas previstas por la maestra, planeadas coherentemente, si bien está dispuesta a reajustar en el camino el proceso previsto. Aquí no podemos obviar la importancia de los destinatarios principales del proyecto: son estudiantes de secundaria. Las tres secuencias didácticas, que yo asociaría con tres proyectos, son: “Secuencia didáctica para la producción de la crónica”, cuyo propósito es “Conocer, analizar y participar del mundo del periodismo escrito, por medio de la escritura de crónicas, para participar en el concurso departamental y construir, formalizar y registrar, en este marco, los conocimientos lingüísticos y discursivos pertinentes” (p. 32). El último enunciado (construir, formalizar y registrar) de este propósito se acopla a

una intención investigativa en el proyecto. El primer enunciado del propósito explicita la intención pragmática de la “secuencia didáctica”, sin duda comprensible por tratarse de estudiantes de bachillerato. El libro muestra el desarrollo de la secuencia y el producto esperado: crónicas escritas por los estudiantes en torno a sus propias experiencias.

El segundo proyecto, o “secuencia didáctica” según la autora, es “La lectura de la imagen”, orientada a trabajar con estudiantes de los grados diez y once el análisis de las características de las imágenes en movimiento (la publicidad en televisión) y las imágenes fijas (la publicidad y las caricaturas en revistas y prensa escrita). Destaco de esta experiencia uno de sus propósitos: “Análisis de textos publicitarios hechos por expertos (se graban publicidades de medios visuales, audiovisuales y audio) con el fin de encontrar en ellos las características excepcionales que los hacen textos publicitarios.” (p. 50). Lo destaco por la potencialidad indagadora que le subyace y, en consecuencia, su intención investigativa, inherente a la perspectiva de la pedagogía por proyectos.

BIBLIOGRAFÍA

Bernstein, Basil (1985). *Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo*. En: Revista Colombiana de Educación, N° 15. Bogotá. UPN.

Freire, Paulo (1997). *La educación en la ciudad*. México. Siglo XXI.

Garrido, Felipe (1999). *El buen lector se hace, no nace*. México. Planeta Ariel.

Gardner, Howard (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona. Paidós.

_____ (2001). *La inteligencia reformulada*. Barcelona. Paidós.

Jurado, Fabio (2001). *Formación del profesorado y prácticas educativas en el área del lenguaje y de la literatura en América Latina*. Revista Textos. N° 27. Barcelona, Editorial Grao.

_____ (2000) (en coautoría). *Culturas y escolaridad. Lenguaje y matemáticas. Competencias y proyectos de aula*. Bogotá, Universidad Nacional-Paza & Janés.

_____ (2008). *La formación de lectores críticos desde el aula*. Revista Iberoamericana de Educación. No. 46. Madrid. O.E.I.

Jolibert, Josette (1991). *Formar niños productores de textos*. Santiago, Dolmen.

López, Yolanda (2010). *Tres secuencias didácticas para abordar el lenguaje y la literatura en secundaria*. Bogotá, Red Colombiana para la Transformación de la formación docente en lenguaje.

Martín Barbero, Jesús (2003). *Saberes hoy: dissemination, competencias y transversalidades*. Revista Iberoamericana de Educación. No. 32. Madrid, OEI.

MEN (1998). *Lineamientos curriculares. Lengua castellana*. Bogotá, Magisterio.

_____ (2006) *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas*. Bogotá, MEN.

Ortiz, Luz M. y Carvajal Nilcía (2010). *La escritura en la escuela. Los niños pintan la vida*. Bogotá, Red Colombiana para la Transformación de la formación docente en lenguaje.

