

Dires et pratiques : compréhensibilité de la signification des savoirs chez les enseignants concernant la lecture et l'écriture dans l'éducation rurale colombienne multiple

Decires y quehaceres: comprensibilidad de la significación de los saberes en los docentes respecto de la lectura y la escritura en la educación rural colombiana múltiples



Adrián Filiberto Contreras Colmenares
<https://orcid.org/0000-0001-6711-3649>
San Cristóbal, État de Táchira / Venezuela



Alba Lucía Barajas Lizcano
<https://orcid.org/0000-0002-1157-2907>
Bucaramanga, Santander / Colombia

Reçu: mai / 7 / 2025

Accepté: mai / 21 / 2025

Comment citer cet article : Contreras, C. A. F. y Barajas, L. A. L. (2025). Dires et pratiques : compréhensibilité de la signification des savoirs chez les enseignants concernant la lecture et l'écriture dans l'éducation rurale colombienne multiple. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 6(12), 49-66. <https://doi.org/10.59654/2ptecf78>

* Article présenté comme une première avancée de la recherche : Stratégies didactiques de la lecture et de l'écriture : une étude interprétative des pratiques d'enseignement des enseignants de l'enseignement primaire dans les établissements scolaires du secteur rural de la municipalité de Rionegro (Santander-Colombia). Recherche faisant partie de la thèse de doctorat.

** Professeur émérite de la Universidad de Los Andes-Táchira. Catégorie titulaire. Retraité. Spécialiste en gestion publique, mention décentralisation des services éducatifs. Spécialiste en planification pour le développement rural. Spécialiste en droit administratif. Maître en éducation, mention administration éducative. Docteur en éducation, avocat. Chercheur PEI. ULA. Programme Promoción del Investigador (PPI) N° 6263. Professeur invité dans les programmes de master et de doctorat de plusieurs universités. Ancien coordinateur de l'assistance juridique de l' Dirección de Cultura del Estado Táchira.

*** Licenciée en éducation de la petite enfance avec une spécialisation en art et en ludique. Spécialiste en éducation mathématique. Titulaire d'un master en éducation de l' Universidad Industrial de Santander. Docteure en éducation de l' Universidad Nacional del Rosario (Argentina). Actuellement enseignante dans le cycle primaire à l'Institución Aguada de Ceferino, municipalité de Girón (Santander). Courriel : albalucia0369@yahoo.es



Résumé

Discuter des *decires* et *haceres* cherche à établir la relation entre ce que les personnes font et ce qu'elles disent. Dans cet acte scriptural, du point de vue théorique, il s'appuie sur l'action sociale de Goffman (1959). Herrera et Soriano (2004 : 71) indiquent : « Le monde des relations en face à face est également régi par un système articulé et persistant de règles, de normes et de rituels ». L'intelligibilité des savoirs chez les enseignants connecte le *hacer* et le *decir*, en ce qui concerne la lecture et l'écriture. Le paradigme interprétatif a permis de comprendre la réalité par le biais de l'ethnographie. Trois enseignants ayant une formation propre et quatre bénéficiant des Bourses d'Excellence du MEN ont été sélectionnés. Des entretiens semi-structurés ont été réalisés auprès des deux groupes, ainsi qu'une analyse des guides d'apprentissage, des orientations curriculaires et des Standards de Langue Castellane. L'ensemble a permis de déterminer l'importance de promouvoir une formation continue pour les enseignants..

Mots-clés : *decires, quehaceres*, action sociale, lecture, écriture, savoirs, enseignants.

Resumen

Discurrir sobre los *decires* y *haceres* busca establecer la relación entre lo que las personas hacen y dicen. En este acto escritural, desde lo teórico, se fundamenta en la acción social de Goffman (1959). Herrera y Soriano (2004: 71) indican: "El mundo de las relaciones cara a cara también se rige por un sistema articulado y persistente de reglas, normas y rituales". La comprensibilidad de los saberes en los docentes conecta el *hacer* y el *decir*, respecto de la lectura y la escritura. El paradigma interpretativo permitió comprender la realidad, mediante la etnografía. Se tomó a 3 docentes con formación propia y 4 con formación de Becas de la Excelencia del MEN. Se realizaron entrevistas semi-estructuradas a ambos grupos; así como análisis de las guías de aprendizaje, lineamientos curriculares y Estándares de Lengua Castellana. Todo permitió determinar la importancia de promover una formación continua para los docentes.

Palabras clave: *decires, quehaceres*, acción social, lectura, escritura, saberes, docentes.

Introduction

Un aspect central, qui se développe dans ce discours scriptural, est lié à la compréhension du niveau de connaissance proposé par l'enseignant en ce qui concerne l'apprentissage et le développement de la lecture et de l'écriture des élèves de l'enseignement rural en Colombie. Ainsi, dans la rencontre avec les pratiques des enseignants, les traces de leur formation professionnelle se manifestent, tant dans les préconceptions qu'ils possèdent que dans les connaissances procédurales qu'ils appliquent et avec lesquelles ils interagissent dans la réalisation des processus d'enseignement et d'apprentissage. Il convient de noter que, fréquemment, des contradictions apparaissent entre les savoirs, leurs croyances, leurs dires et l'action pédagogique. Il est également pertinent de considérer que l'enseignant qui travaille dans le secteur rural est envoyé enseigner avec peu de connaissances sur les exigences didactiques de l'enseignement dans une classe multi-niveaux. Les universités ne prévoient pas dans



leur curriculum d'études ni dans le processus de formation l'alphabétisation concernant cette méthodologie.

Ainsi donc, pour entreprendre une stratégie face à ces défis, l'enseignant doit être créatif et innovant dans la transposition didactique, de manière à pouvoir adapter le savoir théorique qu'il possède aux nouvelles réalités du contexte rural. Il est nécessaire de rappeler avec [García \(2012 : 1\)](#) que « ...le savoir théorique est un type de connaissance qui repose sur des concepts et des théories pour comprendre la réalité ».

Et sous cette prémisse, il a donc d'abord été nécessaire d'identifier les carences des élèves afin de pouvoir planifier des stratégies adaptées à divers environnements. Deuxièmement, une didactique a été proposée qui ne se concentre pas seulement sur l'alphabétisation traditionnelle, mais qui intègre également une lecture culturelle et sociale, en comprenant l'alphabétisation comme un processus plus large qui va au-delà de la connaissance de l'alphabet. De même, les différents rythmes d'apprentissage des élèves ont été pris en compte, en accordant du temps et des expériences actives qui favorisent le développement de leurs connaissances.

Par conséquent, effectuer un changement avec des actions didactiques innovantes, basées sur les approches pédagogiques contemporaines, dans l'action pédagogique, va devenir une influence positive pour l'apprentissage des élèves. Mais cela est possible si l'on considère les processus d'enseignement avec une diversité de situations propres au milieu rural, en tenant compte de l'existence de plusieurs niveaux dans la classe. De plus, les dispositifs ou livrets d'apprentissage existants de l'Escuela Nueva, l'enseignant les utilise sans comprendre la méthodologie. Ici, on pourrait former l'enseignant au bon développement de ceux-ci en classe. De plus, il est nécessaire d'offrir des connaissances – dans leur maîtrise conceptuelle et procédurale –, à travers un processus de mise à jour des livrets vers un langage dynamique et cohérent avec le milieu.

Avec ce qui précède, néanmoins, on pourrait dire qu'il y a peu de préparation pour l'enseignant rural en ce qui concerne l'enseignement de la lecture et de l'écriture dans les classes multi-niveaux. C'est pourquoi ce travail s'attache particulièrement, d'une part, aux pratiques et aux dires de certains enseignants ayant participé au programme de Becas para la Excelencia offert par le Ministerio de Educación Nacional (MEN), octroyées en 2018 et 2022 ; d'autre part, on les compare aux pratiques et aux dires des enseignants ayant une formation indépendante. Il est également pertinent de considérer que l'enseignant qui travaille dans le secteur rural est envoyé former et enseigner avec peu de connaissances sur les exigences didactiques d'une classe multi-niveaux. Il est bien connu que les universités ne prévoient pas dans leur programme d'études, et encore moins dans leur formation, l'alphabétisation concernant cette méthodologie multidisciplinaire et multi-niveaux éducatifs.

Face à cela, l'enseignant – souvent aussi sans formation pédagogique, car il exerce d'autres professions : avocats, économistes, ingénieurs – relève le défi de chercher et de trouver des stratégies qui lui permettent de développer les orientations curriculaires établies par le Ministerio de Educación Nacional ([MEN, 1998](#)), en particulier celles qui concernent le domaine du langage (dans ses domaines de lecture et d'écriture), points focaux de cette dissertation. Ici, on pourrait former l'enseignant au bon



développement de ceux-ci en classe. Avec ce qui précède, on pourrait dire qu'il y a peu de préparation pour l'enseignant rural. C'est pourquoi ce travail s'attache particulièrement aux pratiques de certains enseignants ayant participé au programme de Becas para la Excelencia offert par le Ministerio de Educación Nacional, ainsi qu'aux enseignants ayant une formation indépendante.

Fondement

Dans l'enseignement de la lecture et de l'écriture, l'enseignant doit avoir connaissance de la manière dont l'enfant construit la lecture et l'écriture à partir de ses savoirs antérieurs. En réponse à la question posée, on observe que, lorsqu'un enfant arrive à l'école, il possède déjà des connaissances préalables en lecture et en écriture. Par conséquent, ces savoirs préalables constituent le fondement sur lequel repose la création de nouvelles connaissances. Comme l'indique [Piaget \(2017 : 840\)](#) : « ...l'apprentissage est la construction que fait le sujet dans le développement de nouveaux contenus qu'il assimile et qu'il accommode ». Ainsi, l'élève possédant une vaste culture en lecture disposera de significations diverses qui lui permettront d'élargir la communication. En lien avec cet aspect communicationnel, Jan Servaes, Everet Rogers, Daniel Lerner, Mattelart, Paulo Freire, entre autres (cités par [Callou, 2005 : 13](#)) affirment :

« ...ils nous montrent l'importance d'appliquer la communication pour développer des aspects communautaires tels que la santé, la technologie, la culture, les problèmes de communication, les difficultés de relation avec les immigrés, le chômage, etc. Et les projets, dans la mesure où ils sont implantés, doivent fournir à la communauté les connaissances nécessaires afin qu'après leur intervention, elle puisse "marcher seule" ; c'est-à-dire que la communauté elle-même trouve la solution à ses problèmes, à travers la communication pour le développement, et qu'elle continue à se développer de plus en plus. »

Comme on peut l'observer, la communication, quel que soit le contexte dans lequel elle est mise en œuvre, a le potentiel de renforcer divers domaines et aspects au sein d'une communauté. Dans le contexte de l'éducation en milieu rural, la communication permettra de renforcer l'apprentissage significatif des élèves, avec le soutien des enseignants, par l'intégration de stratégies favorisant la rencontre avec la lecture et l'écriture.

Or, l'enseignement doit favoriser des environnements d'apprentissage avec un langage accessible et des stratégies diversifiées qui stimulent le développement des élèves. En ce sens, il est opportun de signaler que, même aujourd'hui, l'éducateur poursuit ses pratiques selon des paradigmes conventionnels ; comme la division des mots, la répétition de l'écriture et l'activisme des tâches dénuées de sens ; tout cela démotive l'élève. Dans ce cas, il faut transformer la planification avec des directives didactiques orientées vers des actions qui motivent à former des élèves critiques dans ces compétences.

Autrement dit, le développement d'un environnement d'alphabétisation oriente l'interaction de l'élève avec des matériaux et des actes de lecture et/ou d'écriture signifiants, c'est-à-dire qu'il met en scène ses savoirs antérieurs ainsi que les nouvelles problématisations et connaissances



qu'il élabore sur la lecture et l'écriture. Il s'agit du processus de construction et de reconstruction du langage écrit. On comprend que l'élève élabore des hypothèses qui expriment des modes d'interprétation et de savoir, des procédures qui évoluent vers la maîtrise de l'écriture conventionnelle. Dans ce processus, l'élève reçoit des orientations l'invitant à raisonner sur ses productions et interprétations, et également à réviser et évaluer ses propres productions.

Dès lors, une question se pose : comment se produit l'avancée dans la lecture et l'écriture ? À ce sujet, [Ferreiro \(1982\)](#) propose que le processus de lecture et d'écriture s'oriente selon deux prémisses ; en premier lieu, l'enfant réfléchit à l'écriture et tente de reconstruire sa nature alphabétique en écrivant et en comparant ses productions avec l'écriture conventionnelle, à condition qu'il ait des opportunités de participer à des actes de lecture et d'écriture signifiants. Ainsi, il cherche à comprendre son environnement lettré en développant ses propres hypothèses, qu'il reformule jusqu'à maîtriser le système d'écriture conventionnel. En accord avec cela, [Fusca \(2016 : 1\)](#) affirme :

« L'une des premières idées que les enfants élaborent lorsqu'ils commencent à s'interroger sur ce que peut dire un texte écrit, est que les lettres représentent le nom des objets » ([Ferreiro, 1987](#)). [Et] Cela a été dénommé "hypothèse du nom" ([Ferreiro et Teberosky](#)).

En second lieu, leurs schémas changent et se confrontent à la langue écrite conventionnelle à mesure qu'ils ont l'occasion d'interagir avec une diversité de textes. Dans cette perspective, selon les mots de [Ferreiro \(2011 : 31\)](#) :

« ... "savoir comment" signifie connaître les processus de construction de l'hypothèse développée par l'enfant pour s'approcher de l'écriture, c'est comprendre que l'enfant passe à la représentation de l'écriture syllabique dans sa quête des lettres, c'est comprendre que la syllabe fait partie d'un tout et que ce tout forme le mot. »

En somme, connaître comment l'élève construit l'écriture aide l'enseignant à fournir des modèles qui contribuent à la construction de la lecture et de l'écriture. Toutefois, dans le développement des stratégies éducatives, l'école en contexte rural présente des points névralgiques avec l'éducation populaire. D'une part, l'enseignant, peut-être pressé de respecter le curriculum, finit par enseigner selon un héritage culturel, ce qui complique une approche qualitative de l'enseignement. Il en résulte une pédagogie peu innovante dans l'éducation. D'autre part, les communautés éducatives résistent à transformer l'enseignement en un processus fondé sur la construction du savoir, ce qui pourrait aider l'élève à comprendre les raisons de la lecture et de l'écriture. On considère souvent comme bon éducateur celui qui enseigne à l'aide d'exercices mécaniques (lignes d'écriture) et de manuels de mots générateurs (manuel de Nacho).

Dans l'enseignement de la lecture et de l'écriture, il est nécessaire de revoir les trois approches proposées par [Vernon \(2013 : 1\)](#), car : « ...les trois renvoient à des théories explicatives assez dif-



férentes de ce que sont la lecture et l'écriture ». Ces approches sont : (a) l'enseignement direct ; (b) le langage intégral ; (c) l'approche constructiviste. En ce qui concerne l'enseignement direct, [Vernon \(2013 : 1\)](#) note : « ...c'est peut-être l'approche la plus répandue au monde ; elle dérive d'une série de recherches regroupées sous le nom de conscience phonologique ».

Tandis que dans l'approche du langage intégral, [Vernon \(2013 : 1\)](#) signale que l'écriture : « Est un apprentissage 'naturel', car l'enfant est entouré de personnes ; par conséquent, il apprend à communiquer. L'enseignant est un guide, la compréhension de la lecture est une transaction entre le lecteur et le texte ». Selon cette perspective, l'apprentissage se fait de manière "naturelle", au fur et à mesure que se développe la compétence communicationnelle.

Cette approche est celle du langage intégral, elle a été proposée par [Goodman \(2003 : 77\)](#) qui affirme :

« Tout enfant apprend à parler sans qu'on lui enseigne explicitement à le faire, parce qu'il est entouré de personnes qui utilisent leur langue pour communiquer ». De même, l'enfant qui vit dans un milieu social qui utilise l'écriture comme moyen de communication apprendra à lire et à écrire parce qu'il veut et a besoin de participer aux conventions de son milieu, parce qu'il doit communiquer.

De même, [Vernon \(2013 : 3\)](#), à propos de l'approche fondamentale de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, située dans une perspective intégrale, affirme aussi :

« ...l'approche constructiviste partage certains points avec le langage intégral, en particulier l'idée de lire et écrire comme activités communicatives, et les enfants doivent être en contact avec différents types de textes dès le début. Les deux [approches] partagent la notion que lire ne consiste pas à décoder, mais à chercher du sens. »

En résumé, enseigner l'acte constructif du processus de lecture et d'écriture suppose, de la part de l'enseignant, de connaître bien plus que le système d'écriture. Il s'agit de comprendre la nature du langage écrit qui traverse les pratiques sociales de lecture et d'écriture des apprenants.

Ainsi, à propos de l'acte d'écriture, [Ferreiro \(2006 : 5\)](#) indique : « L'écriture est un processus de construction interactive que l'enfant développe pour représenter ses expériences de la langue ». De même, il faut concevoir l'écriture comme une compétence, qui est aussi complexe, multiréférentielle et multiprocessuelle, car elle intègre plusieurs sous-processus. Et sa maîtrise nécessite également que l'écrivain élabore des contenus et les organise adéquatement en ce qui concerne leur présentation. Ainsi, il pourra établir une véritable harmonisation entre quoi écrire et comment le faire.

Cela implique que l'enfant développe son processus progressivement, qui se consolide peu à peu, dans la mesure où il est de plus en plus confronté à ces processus et acquiert une meilleure maîtrise de ceux-ci. Toutefois, même si on considère l'émergence de l'intérieur, elle nécessite le



soutien d'adultes ou de pairs médiateurs pour que, jour après jour, l'enfant ait davantage de contacts avec des textes attrayants, intéressants et significatifs, de manière à susciter son intérêt pour comprendre le texte auquel il est confronté.

Ainsi, l'enseignement de la lecture et de l'écriture se fonde sur ce processus d'alphabétisation, étant une action humaine et sociale, qui devient un appui pour l'apprenant ; celle-ci est facilitée par l'action de l'enseignant, qui agit comme un des médiateurs significatifs dans le processus d'apprentissage. Par conséquent, enseigner la lecture et l'écriture est une action complexe à cause de la multiplicité des éléments qui intègrent le processus lui-même.

C'est pourquoi, comme l'affirme [Sobrinho \(2016 : 4\)](#) :

« ..."être alphabétisé" implique, certes, de disposer d'un continuum de compétences en lecture, écriture, calcul et numération appliquées aux contextes sociaux où elles sont requises – notamment la santé et la justice, le travail et l'éducation –, mais dans les conditions actuelles de changement, il ne s'agirait pas d'un état achevé, mais d'un processus qui s'auto-alimente constamment... »

Comme on peut le comprendre, le processus d'enseignement est multifactoriel ; il ne se limite pas à la lecture et à l'écriture. Il va bien au-delà. Il intègre divers domaines du savoir, tant conceptuels que procéduraux. Or, l'aspect lié à la lecture et à l'écriture, en ce qui concerne les paroles et les actions de l'enseignant, n'est qu'une perspective, qui devient le point focal de cette dissertation écrite, à partir de l'approche de cet objet par un processus de recherche. Par conséquent, à partir de cette élaboration, on aborde ce qui concerne le développement de cette compétence chez les apprenants, surtout les élèves de première année en milieu rural.

Concernant l'organisation de la tâche, dans la perspective constructiviste, on soutient que l'enseignement de la lecture et de l'écriture, selon la vision de Piaget (cité par [Arias et al., 2017 : 837](#)) : « ...les êtres humains apprennent intérieurement à construire, organiser leurs schémas mentaux en fonction des différentes étapes de développement qu'ils traversent, de l'enfance à l'âge adulte ». Par conséquent, orienter la lecture et l'écriture se fonde sur la façon dont l'étudiant organise ses schémas (comprendre, construire et communiquer). Pour cela, Piaget (dans [Arias Arroyo et al., 2017](#)) propose un apprentissage actif par découverte. Alors, la question se pose : comment enseigner la lecture et l'écriture ? La réponse consiste à considérer les processus intégrés qui doivent être réfléchis.

De même, le [Ministerio de Educación Nacional \(1998\)](#), dans les lignes directrices curriculaires de Langue Castellane, à partir des propositions de Ferreiro, Teberosky, Rincón et Villegas, propose la lecture et l'écriture ; c'est-à-dire qu'il vise un enseignement qui prenne en compte les schémas cognitifs de l'élève, afin qu'il explore chaque processus de construction de la lecture et de l'écriture, et que l'alphabet soit le point d'arrivée. Ainsi, une éducation réflexive dans laquelle le sujet construit les savoirs à partir de son autonomie.



Cette perspective d'intentionnalité de l'enseignant, visant à proposer des stratégies qui stimulent cette motivation interne de l'élève orienté vers l'apprentissage, est liée à ce qu'exprime [Contreras \(2004 : 18\)](#) concernant l'enseignement, qui est conçu comme : « Un processus intentionnel encouragé par l'enseignant pour atteindre un objet de connaissance par l'apprenant dans un contexte de médiation »... ; ainsi, on aide le néocognoscente à accroître son approche du développement du processus de lecture et d'écriture, à partir de sa propre capacité et de son intérêt pour l'apprentissage. Ainsi, dans cette intentionnalité, s'insère l'intégration de l'enseignement de l'alphabétisation, avec la vision de :

« ...impliquer l'enfant dans le processus de lecture, en l'engageant à réaliser des actes communicatifs à travers la lecture et l'écriture. Dans le processus d'alphabétisation émergente, la lecture et l'écriture sont fortement interdépendantes, si bien qu'il est difficile pour l'enfant de les différencier » (Sulzby, 1989, dans [Navarro, 2000 : 120](#)).

Comme on peut le lire, il existe une interdépendance entre les processus importants pour la compréhension des réalités entourant l'être humain. Ces processus sont la lecture et l'écriture et, par conséquent, il faut organiser diverses options et opportunités avec lesquelles l'enseignant soutient le développement émergent chez l'apprenant.

À cet égard, [Litwin \(2012 : 32\)](#) note : « ...le métier d'enseigner est doté d'un savoir théorique ». Par conséquent, l'enseignement de la lecture et de l'écriture est conçu à partir de la connaissance théorique, pour analyser, planifier et proposer des actions avec un sens épistémologique du savoir qui fonde la transformation de la connaissance. Concernant le savoir théorique, Aristote (cité par [Navarro et Pardo, 2009 : 1](#)) indique : « Le savoir théorique, relatif au mode d'être des choses elles-mêmes (et non à l'agent qui fabrique quelque chose avec elles ou qui entreprend à partir d'elles une action) ». En cohérence avec cela, [Ferreiro \(2006\)](#) mentionne que l'enseignement de la lecture et de l'écriture doit prendre en compte les schémas conscients proposés par l'enfant, puisque cette lecture et cette écriture sont vues comme un processus de création.

D'où leur interprétation comme une communication entre l'enseignant et l'élève. Pour cela, les consignes en classe s'organisent avec des éléments tels que : l'émetteur ou l'enseignant donne les directives de l'enseignement ; le canal et le contenu s'articulent dans le curriculum ; le récepteur ou apprenant réalise l'apprentissage. Ainsi, les interactions coïncident dans la situation éducative. Pour cela, on organise pour qu'elles coïncident dans la situation éducative. Étant donné qu'il s'agit d'actes interactifs, aux fins de ce processus d'enseignement, l'interaction est liée à la théorie de la communication de [Shannon et Weaver \(1949\)](#).

À cet égard, la responsabilité d'un enseignement conscient oriente les processus cognitifs. C'est pourquoi on reconnaît dans l'alphabétisation une pratique qui intègre le langage avec la culture écrite. À ce propos, [Sanjurjo et Foresi \(2016 : 20\)](#) proposent des lignes directrices pour mener à bien le processus d'enseignement : « ...formation théorique, conceptuelle, philosophique, culturelle et politique ». Pour cette raison, l'enseignant s'appuie sur sa formation pour prendre des



décisions dans la transformation des savoirs chez les élèves. De plus, il favorisera des espaces de création et d'échange d'écritures entre pairs. De même, il valorisera chaque création, car elles constituent des apports pour la préparation de nouveaux contenus. Enfin, il harmonisera la pratique pédagogique avec les connaissances théoriques afin d'être assertif dans la construction de l'apprentissage des contenus prévus..

L'alphabétisation dans les populations dispersées de Colombie

Pour s'immerger dans l'enseignement de la lecture et de l'écriture dans l'éducation multigrade, il est nécessaire de savoir ce qu'il faut renforcer dans l'éducation rurale. En ce sens, [Parra \(1990 : 26\)](#) affirme que « ...il faut transformer la formation éducative, pour qu'elle soit inclusive dans les processus de travail que réalisent les communautés ». Cela conduit à réaliser une analyse de la réalité de l'objet cognitif que traite cette recherche. Bien que le [Ministerio de Educación Nacional \(2011\)](#) ait mis en œuvre des programmes axés sur la lecture et l'écriture pour les milieux ruraux (Plan National de la Lecture et de l'Écriture), il n'en demeure pas moins que les difficultés des élèves à développer ces compétences persistent encore.

Et, en ce sens : « Il est nécessaire d'insister, il est évident que ces programmes sont mis en œuvre sans tenir compte du développement social et culturel de l'école rurale » ([Parra, 1990 : 96](#)). Ce sujet est cohérent avec ce que souligne Ferreiro (cité par [Causa, 1967 : 1](#)) :

En réalité, les objectifs, en pratique, malgré ce que disaient les programmes, que s'était fixée l'École Rurale, ou que poursuivait l'École Rurale, étaient les mêmes que ceux de l'École Urbaine. Et, naturellement, l'échec résidait dans le choix des objectifs et non dans leur atteinte.

En ce sens, il est évident qu'il manque un contrôle dynamique dans les processus qui se développent dans le contexte rural. Ainsi, le résultat ne semble pas très prometteur. À ce propos, Ferreiro (cité dans [Causa, 1977 : 1](#)) demande :

Mais qu'en est-il de l'enfant de l'école rurale ? [Son affirmation est claire] Après qu'il sort de l'École, il ne lit plus, ni n'a plus d'intérêt. On en revient à aujourd'hui. Il peut continuer à lire s'il a l'envie de lire, pas par imposition du milieu. La réalité des choses est que le nombre d'illettrés fonctionnels qui circulent dans nos campagnes est énorme, c'est-à-dire, des gens qui ont su lire, qui ont appris à lire et qui maintenant ne savent plus.

Par conséquent, transformer l'intentionnalité de l'enseignement revient à faire une réflexion critique sur la façon de contribuer au développement du processus de lecture et d'écriture. Pour cela, il faut assumer les engagements imposés par le Ministerio de Educación Nacional, à travers le secrétariat de l'éducation, les directeurs d'établissements et les enseignants eux-mêmes, qui ont la responsabilité de promouvoir, soutenir et renforcer ces processus chez les élèves des milieux ruraux.



Théorie de l'action sociale : point focal des paroles et des actions

La théorie d'Erving Goffman, développée en 1955, a été nommée théorie de l'action sociale, basée fondamentalement sur l'interaction sociale. Son œuvre initiale fut *On Face-Work: An Analysis of Ritual Elements in Social Interaction*. Ainsi, elle émerge dans les situations sociales où l'être humain interagit. Elle explique l'individu comme un auteur qui, à différents moments de la vie avec ses représentations, construit une image de lui-même — son identité — sur la base des éléments avec lesquels les autres individus forment leur propre identité. En cohérence avec cela, (Capuano et al., 2004 : 128) indiquent :

Pour Goffman, l'identité du moi est, avant tout, une question subjective, réflexive, qui doit être vécue par l'individu, et il est évident que cet individu construit une image de lui-même à partir des mêmes éléments avec lesquels les autres construisent leur identification personnelle et sociale.

En ce sens, l'enseignant, en tant qu'acteur dans le domaine de l'enseignement de la lecture et de l'écriture, possède sa propre identité, mais elle est liée à celles des apprenants. Par conséquent, il doit porter cette représentation sous deux perspectives : premièrement, il est un sujet qui éduque selon la culture de l'apprenant en correspondance avec leur identité. Deuxièmement, l'enseignant maîtrise la discipline, ce qu'il met en scène par des actes divers qui orientent l'apprentissage de l'objet d'étude. Il lui suffit d'incorporer des stratégies significatives qui soutiennent l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, dans un contexte multidimensionnel tel que la classe multigrade.

À ce propos, Herrera et Soriano (2004 : 61) expriment que :

C'est précisément cette double différenciation normative que nous ne remarquons pas lorsque nous tenons pour acquis notre façon d'agir dans les relations sociales en ignorant la complexité de ce comportement. [Par conséquent] L'effort de Goffman [en ce qui concerne l'ordre de l'interaction] a été de tenter de soulever le voile des apparences pour jeter une lumière sur les règles et mécanismes.

Ce processus d'interaction sociale permet de renforcer les différents processus qui se déroulent en classe. Ainsi, dans le processus de lecture et d'écriture, fondé sur cette interaction, l'enseignant doit intégrer diverses ressources attractives, lisibles et significatives pour les apprenants. Ces ressources doivent également être liées au contexte. Alors, au début de l'alphabétisation, l'enseignant maintient une performance correcte dans son agir ; cela signifie que l'action de l'enseignant est pleinement liée à ses paroles. Il convient de souligner que l'enseignant, dans son rôle de facilitateur, crée une corrélation dans l'activité pour optimiser le processus d'apprentissage.

Donc, dans l'enseignement de la lecture et de l'écriture pour l'alphabétisation en milieu rural, fondé sur la proposition de Goffman (dans Ribes, 2019 : 285) :



[Dans laquelle] on trouve un espace central, les situations habituelles de la vie quotidienne, et quatre espaces qui se rapportent à cet espace principal ainsi qu'entre eux : les situations sociales lâches, les situations de surveillance extrême, les situations marginales et les situations sociales totales.

Dans ces situations diverses, aussi bien habituelles que les autres, elles influencent de manière importante le processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture, raison pour laquelle l'enseignant doit être en harmonie avec ce qui se passe autour de lui et dans l'environnement propre à l'ensemble sociétal dans lequel évolue l'apprenant. Ainsi, l'enseignant doit savoir comment l'élève interagit avec les différents domaines du savoir, quelles sont ses préférences d'apprentissage, quel est le soutien parental, qui sont les adultes significatifs. De même, la carence de textes, les familles peu alphabétisées, entre autres aspects liés à l'enseignement et à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Par conséquent, l'enseignant s'interroge sur sa pratique, sur sa pédagogie. C'est pourquoi, dans le domaine de l'alphabétisation, on accorde de l'importance à la signification que revêt l'élève dans la construction de ses graphies avec des livres apportés par son milieu. En conclusion, l'enseignant doit fournir à l'élève des moyens d'intérêt qui permettent un apprentissage actif et significatif.

Méthodologie

Le processus de recherche a été réalisé selon une approche qualitative avec un regard dynamique, afin de comprendre la réalité sociale et culturelle dans son contexte naturel et, bien sûr, dans la vie quotidienne. Il s'agissait également de comprendre ce que disent et font les enseignants par rapport à la lecture et à l'écriture. Autrement dit, on a enquêté dans le contexte pour comprendre les opinions, émotions et expériences à travers la signification que ceux qui fournissent l'information attribuent à ces deux processus du langage. Tout cela a été réalisé par la description ou la caractérisation et l'émergence de catégories, à travers les mots.

Une analyse qualitative a été utilisée, de telle sorte que, sur le plan ontologique, on a cherché à s'approcher de l'objet de connaissance, pour comprendre ce qui caractérise son existence, fondée sur des idées et des théories claires. À ce sujet, [Hernández Sampieri et al. \(2014 : 40\)](#) soutiennent : « ...la recherche qualitative est un processus dynamique avec une analyse continue autour de la question donnée à trois moments : avant, pendant et après ». De même, [Denzin et Lincoln \(2011 : 47\)](#) expriment : « ...la recherche qualitative constitue un champ qui croise disciplines, domaines, objets ». Ainsi, l'orientation qualitative de l'enquête a facilité la description des qualités et caractéristiques d'un phénomène de la réalité actuelle, d'importance constante et de préoccupation tant pour l'entité dirigeante de l'éducation que pour les enseignants eux-mêmes.

Par l'approche de la réalité, l'information a été collectée avec des méthodes contenant des processus efficaces en relation avec l'objet investigué ; pour cela, on a cherché une information certaine et solide. Sur cette base, on a approfondi avec des questions actionnées et orientées vers des objectifs qui proposaient des stratégies ; cela impliquait une théorie en affinité avec le



thème d'étude (les deux groupes d'enseignants).

En ce qui concerne le fondement épistémologique, il a été assumé depuis le paradigme interprétatif. À travers ce paradigme, selon [Ricoy \(2006 : 17\)](#) :

[On] tente de comprendre la réalité, [car] il considère que la connaissance n'est pas neutre. Elle est relative aux significations des sujets en interaction mutuelle et a un plein sens dans la culture et dans les particularités du quotidien du phénomène éducatif.

Et lié à cette vision, comme l'exprime Weber (cité dans : [Burgardt, 2004 : 5](#)), avec le paradigme interprétatif « ...on comprend l'environnement et le contexte dans leurs différentes expressions ». Alors, dans le contexte éducatif de la municipalité de Rionegro (Santander). La recherche s'est développée dans la vereda El Pórtico et Honduras avec les différences ou similitudes des deux groupes d'enseignants aux formations différentes, en ce qui concerne leur pratique pédagogique liée à l'enseignement de l'alphabétisation en lecture et écriture. Il s'agit d'une posture holistique pour examiner les caractéristiques des paroles et des actions des enseignants reflétées dans la planification de chacun d'eux.

Concernant la méthodologie, on a opté pour l'ethnographie. Celle-ci, selon [Peralta \(2009 : 37\)](#) : « ...est considérée comme une branche de l'anthropologie qui se consacre à l'observation et à la description des différents aspects d'une culture, communauté ou peuple déterminé, tels que la langue, la population, les coutumes et les moyens de vie ».

Ainsi, à travers l'ethnographie, en cohérence avec le paradigme interprétatif, d'une part, on a réussi à décrire les caractéristiques de l'enseignement de la lecture et de l'écriture dans les processus de connaissance avec les deux groupes d'enseignants. D'autre part, on a cherché à connaître les particularités du discours. Autrement dit, on a mis en œuvre des techniques comme la lecture des référents de qualité du Ministerio de Educación Nacional : tels que les lignes directrices du curriculum et les Standards de Qualité de la Langue. De même, en entretien, comprendre le discours de l'enseignant sur l'enseignement de la lecture et de l'écriture et comprendre comment se déroule la dynamique de la guide d'apprentissage.

Enfin, on a utilisé une approche narrative comme action interprétative de ce qui est exprimé par l'interlocuteur ; tout cela est associé à un savoir et à une connaissance, élaborée depuis l'expérience. Cette interprétation conduit à mieux comprendre le phénomène attribué à une réalité phénoménale, dans laquelle interviennent et agissent les enseignants qui ont participé à la recherche. À cela s'ajoute la vision propre à celui qui enquête, qui traduit, pour ainsi dire, à travers le processus narratif, toute l'information qui lui a été révélée, avec ses difficultés et ses réussites.

Résultats et leur interprétation

L'étude des paroles et des actions des deux groupes d'enseignants de classes multi-niveaux réalise la lecture du discours du « dire » confronté au « faire » et manifeste des contradictions et



incongruences que les participants n'ont pas pu thématiser. Dans les situations didactiques, il ne semble pas prendre en compte les connaissances et idées que l'enfant peut avoir, de même persiste la simplification de l'écriture à un code de transcription de l'oralité. En ce qui concerne les paroles de l'enseignant, celles-ci montrent un décalage ou une distance avec le guide d'apprentissage et la réalité des besoins de l'étudiant ; de plus, elles soulignent un enseignement décontextualisé de l'espace rural.

Par conséquent, les paroles et les actions, selon [Ferreiro \(2018 : 12\)](#) « Nous devons reconnaître la présence de deux difficultés incontournables : admettre que les enfants pensent et que cette pensée nous concerne car loin d'être aléatoire, elle montre des régularités ». À ce sujet, le faire éducatif (enseignement – apprentissage) dans les deux groupes d'enseignants ruraux a permis de déceler la présence de stratégies traditionnelles dans le développement de l'apprentissage. En considération de ce qui précède, on réfléchit sur la médiation de l'enseignement de la lecture et de l'écriture, dans les classes multi-niveaux du milieu rural. Dans ce sens, pour cet exercice scriptural, sont développés les aspects singuliers de : auto-interprétation, production et manifestation des idées, à partir des paroles et liés aux actions de l'enseignant.

L'auto-interprétation du faire attribue un sens à la pratique pédagogique ; alors, elle passe par des actions de la part de l'enseignant telles que : action autoréflexive, processus de représentation, processus formatif et un processus de transformation, qui sont les points structurants pour atteindre un sens qui transcende les canons conventionnels. Ceux-ci sont d'autant plus accentués lorsqu'il s'agit de la pratique d'enseignement orientée à promouvoir la lecture et l'écriture des étudiants du milieu rural.

À ce sujet, [Gámez \(s.f : 331\)](#) indique : « ... l'éveil de l'âme est intimement lié, non seulement à l'expérience de vérité, mais à une transformation de soi ». Il convient de préciser que l'enseignant multi-niveaux oriente toutes les matières et que la compétence en lecture et écriture s'intègre avec d'autres disciplines. Par conséquent, il doit appliquer l'interdisciplinarité et la transversalité dans les différents niveaux qu'il suit. En fait, auto-interpréter la pratique, c'est offrir la possibilité à l'apprenant d'autonomie dans son apprentissage ; cela aide à se former comme être critique et vise la recherche de stratégies innovantes et significatives.

En relation avec cela, dans un dialogue avec l'enseignante [GO.1 S](#), il se révèle ce qui suit : « Là, je me suis rendu compte qu'il a son opinion et qu'elle est valable, elle est valable. Parce qu'il donne son avis » ; ce fait, elle l'a lié à l'agir de l'élève et, à partir de cette réflexion, elle a compris l'importance de l'action de l'étudiant. Ainsi, elle a considéré la nécessité de donner des espaces pour des changements dans l'enseignement de la lecture et de l'écriture. C'est-à-dire, elle auto-interprète son faire avec l'information de la pratique d'enseignement. De là, dans son dialogue interne, elle a réalisé une autocritique de son agir dans sa médiation de la lecture et de l'écriture. Elle a indiqué que, d'une certaine manière, la réflexion lui a permis de comprendre comment l'apprenant apprend.

D'autre part, les fragments de dialogues des enseignantes [MV.2 S](#) et [MJ.3 S](#) concernant l'auto-



interprétation ont permis de s'interroger sur ce que signifie enseigner la lecture et l'écriture ; ce qui les motive à enseigner. Tout cela les conduit à reconnaître quelles stratégies aident à éduquer cette compétence, -comme le dit l'enseignante-, c'est « ... *laisser de côté (sic) les méthodologies routinières* » (MV.2 S), et un autre aspect est d'amener en classe « ... *une passion, cet amour pour la lecture et l'écriture* » (MJ.3 S) ; bien sûr, ce ne sont que quelques segments de la prolifique information concernant ce qu'elles proposent à propos des processus d'enseignement et d'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Ce sont de nouvelles considérations, différentes visions qui mènent à ces nouvelles postures face à leur propre agir, vers une pratique [c'est une interprétation depuis la manière dont les apprenants apprennent].

Ainsi, l'auto-interprétation de leurs actions, pour s'y référer dans leurs paroles, est positive et génère un engagement transformateur. Ainsi, ces actions doivent être connues et assimilées par les éducateurs de l'éducation rurale. Ce n'est qu'ainsi qu'ils pourront comprendre les exigences impératives pour la réalisation d'un enseignement adéquat, efficace et significatif, conduisant à un apprentissage sans traumatismes, fruit d'expériences satisfaisantes pour les élèves.

La production de cette signification différente sera consubstantielle à une action ou acte conscient d'autoréflexion qui lui permettra de développer un processus de représentation impliquant l'élaboration de guides d'apprentissage. Des guides contenant des stratégies logiques, simples, adaptées et adaptables aux intérêts des apprenants. Ainsi, il sera possible de promouvoir l'enseignement de la lecture et de l'écriture d'une manière différente qui dépasse les méthodes conventionnelles : alphabétique-syllabique ou syllabique-alphabétique, qui sont la constante dans ces actes.

Dérivé de ce qui précède, on peut interpréter que, dans l'enseignement en ce qui concerne « les dire et les faire », il faut prendre en compte que : « Pour bien enseigner, il est indispensable de savoir clairement ce que nous allons enseigner, c'est-à-dire quel est notre objet d'enseignement » (Kaufman, 2007 : 17). C'est ainsi que l'on a pu constater que l'enseignante GO1S, pour l'inclusion des stratégies, a cherché l'information orientatrice fournie par le programme (PTA) du MEN pour la production [guide d'apprentissage]. De plus, elle relie ce guide à la planification. Avec ce critère d'orientation, elle incorpore : « ...des textes qui sont attrayants et qui aident à l'apprentissage. [Cependant, elle commente] ...qu'elle cherche ici et là » (GO1S). Tout cela dans le but de trouver les meilleures options qui soutiennent l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Autrement dit, elle manifeste une certaine connaissance de l'orientation que fournit la didactique, pour proposer une variété de stratégies avec un langage adapté au secteur rural, même si elle est éloignée du véritable faire pédagogique en ce sens, malgré son intention de soutenir la promotion de la construction du processus lecteur et écrivain des apprenants. On aspire à ce que soient incorporées des stratégies didactiques significatives, selon les nouvelles théories d'apprentissage de la lecture et de l'écriture favorables aux néocognosants. De cette manière, l'enseignant pourra présenter des options variées et intéressantes à l'apprenant, en accord avec son âge, son intérêt pour ces deux processus et lié au progrès individuel de chaque apprenant dans la construction de la lecture conventionnelle et de l'écriture conventionnelle.



La **manifestation des idées** consiste à reconnaître l'enfant présent dans la construction de la lecture et de l'écriture. À propos de cela, l'enseignante [MJ.3S](#) établit le lien avec la formation didactique qu'elle possède ; ainsi, elle ne pense pas seulement au guide d'apprentissage ; au contraire, elle propose des vidéos explicatives et invite les apprenants à être en contact permanent. En accord avec cela, [Perrenoud \(1920 : 3\)](#) propose que l'enseignant doit avoir « ...la maîtrise personnelle de la culture à enseigner et à évaluer, ce qui signifie aussi que les enseignants doivent autant leur scolarité générale que leur formation pédagogique ». De là, en cohérence avec cela, on a perçu que l'éducateur a développé des compétences issues de sa formation, ce qui s'est remarqué lorsqu'il a formulé des idées avec cohérence dans le vocabulaire en relation avec les pratiques, lesquelles ont été jugées adéquates. Dans cette perspective, il a alors proposé des situations d'enseignement en tenant compte du besoin de l'apprenant pour rapprocher la connaissance ; pour cela, il utilise (des symbolismes) comme les vidéos explicatives, qui soutiennent les processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Sans aucun doute, l'enseignante prépare son travail en relation avec les dire et actions pour que l'apprenant atteigne ses compétences.

Vérités provisoires

En ce qui concerne les dire et les faire — une symbiose expressive — on peut dire que les éducateurs transmettent le savoir, lié à la lecture et à l'écriture, aux apprenants, à travers des situations didactiques pensées et réfléchies autour de l'alphabétisation académique ; ainsi, chez les enseignants formés localement et chez certains enseignants bénéficiant de bourses d'excellence, on a pu constater une certaine distance entre le dire et le faire. Cela signifie : une chose est ce qui se dit et une autre ce qui se fait. Cette situation a pu être analysée de la manière suivante : ils développent leur pratique sans la réflexion nécessaire pour la relier à la théorie, afin de promouvoir la lecture et l'écriture. En revanche, certains enseignants boursiers du MEN fournissent un rapprochement au savoir avec une diversité de stratégies actives en cohérence avec les intérêts de l'apprenant.

Dans cette perspective de formation, l'enseignant rural doit savoir comment proposer des stratégies de lecture et d'écriture avec un texte qui soit du milieu où il vit. Et aussi comment accompagner avec une pédagogie qui invite l'étudiant à problématiser ses schémas. Pour cette raison, la formation de l'enseignant rural doit insister sur le développement d'interventions didactiques liées à l'environnement et médiées par des pairs au sein de la classe. Ceci, parce que le suivi qu'il reçoit de ses responsables (accompagnateurs) est faible. Et, parfois, les adultes significatifs ont peu d'approche de l'alphabétisation. Ce sont des personnes peu lettrées.

Pour cette raison, les enseignants de l'éducation rurale doivent se former à une pédagogie qui transforme la didactique dans l'enseignement. D'une part, selon [Freire et Faúndez \(2018 : 49\)](#), il faut « ...connaître comment enseigner depuis le quotidien avec des environnements ruraux ». D'autre part, dans la classe, [valoriser] comment faire des interventions didactiques avec un dialogue réflexif entre pairs qui aide à confronter les schémas et, par conséquent, construire le savoir.



Concernant la théorie de l'action sociale, on peut dire qu'elle fonde et explique les situations qui émergent de la réalité sociale elle-même. En fonction de celle-ci, on travaille et on développe à partir des interactions humaines, qui se situent dans le cadre d'une activité avec une certaine indépendance ou autonomie. Cette perspective est liée à l'interactionnisme social. Ainsi, lorsque les enseignants convergent dans leurs informations concernant leur pratique — entendue comme pratique pédagogique — liée à ce qu'ils disent faire, on trouvera toujours un point d'interaction à partir de la connexion qui se donne dans une réalité. Celle-ci est la salle de classe où interagissent apprenants et enseignants. Et, de même, viser la congruence entre les dire et les faire de l'enseignant.

Références

- Burgardt, A. (2004). *El aporte de Max Weber a la constitución del paradigma interpretativo en ciencias sociales*. VI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2004. <https://www.aacademica.org/000-045/506>
- Callou, M. (2005). *Comunicar para el desarrollo: una comunicación más participativa y con estrategias adecuadas a realidad sociocultural de la comunidad*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Capuano, A., Lucilli, P. et Szwarc, L. (2004). Apuntes para la reflexión sobre el concepto de identidad. En *Oficios terrestres*. (pp. 124-133). <https://acortar.link/CSocA4>
- Causa, J. (1967). A propósito de la obra *La Enseñanza Primaria en el Medio Rural*, de Agustín Ferreiro. *Educación Rural*. https://www.educacionrural.org/?page_id=559
- Contreras, C. A. F. et Contreras, M. (2015). La Práctica Pedagógica de los Docentes desde una Visión Émic y Ético: Elaboración Teórica Emergente. *Revista Evaluación e Investigación*. 1(10), 77-104. doi:<http://190.168.5.17/bitstream/handle/123456789/41746/articulo4.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Denzin, N. K. et Lincoln, Y. (2011). Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de Investigación Cualitativa. Vol. *Educação*. *Revista do Centro de Educação*, Universidade Federal de Santa Maria, Brasil, volumen 31, número 1, 2006, (págs. 11-22). <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117117257002.pdf>
- Ferreiro, E. (1982). Procesos de adquisición de la lengua escrita dentro del contexto escolar. *Revista de investigación Educativa*. <https://acortar.link/inessB>
- Ferreiro, E. (2006). La escritura ante de la letra. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 3 (pp. 1-52). Instituto de Investigaciones en Educación Veracruz, México. <https://www.redalyc.org/pdf/2831/283121724001.pdf>
- Ferreiro, E. (2011). *Alfabetización Teoría y práctica*. Siglo XXI.



- Ferreiro, E. (2018). *Acerca de las dificultades para aceptar que los niños piensan sobre lo escrito*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6561877>
- Fusca, C. (2016). *Las increíbles ideas de los niños durante su apropiación de la lectura y escritura*. Buenos Aires: Letra Urbana. Al borde del olvido, ed. 33. <https://letraurbana.com/articulos/las-increibles-ideas-de-los-ninos-durante-su-apropiacion-de-la-lectura-y-escritura/>
- Freire, P. et Faundez, A. (2018). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Siglo XXI Editores.
- García, A. L. (2012). *Saberes sobre la educación a distancia (y IV)*. El saber teórico (12,28) <https://aretio.hypotheses.org/373>
- Goodman, K. (2003). El aprendizaje y la lectura y la enseñanza de la lectura y la escritura. *Revistas Undistrital. Enunciación*, 8, (pp. 77-98) <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/2480>
- Hernández, S. R., Fernández, C. C. et Baptista, L. P. (2014). *Metodología de la Investigación*. (6a. ed.). McGraw Hill.
- Herrera, G. M. et Soriano, M. R. (2004). La teoría de la acción social en Erving Goffman. En *Papers*, 73, (pp. 59-79). <https://www.raco.cat/index.php/Papers/article/download/25784/25618>
- Litwin, E. (1996). *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Paidós.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares Lengua Castellana*.
- Navarro, C. J. y Pardo, J. (2009). La clasificación de los saberes. En *Historia de la Filosofía*. Anaya. <https://acortar.link/3IXFOI>
- Navarro, E. (2000). Alfabetización Emergente y Metacognición. *Revista Signos*, 33(47), 111-121. doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342000000100010>
- Parra Sandoval. (1990). *Escuela y modernidad colombiana*. <https://acortar.link/scloaB>
- Peralta Martínez, C. (2009). Etnografía y métodos etnográficos. *Análisis. Revista Colombiana de Humanidades*, Universidad Santo Tomás, Bogotá, 74, (pp. 33-52). <https://www.redalyc.org/pdf/5155/515551760003.pdf>
- Ribes, A. (2019). Goffman y las situaciones sociales: algunas enseñanzas teórico-metodológicas. *Revista Española de Sociología*, 29(2), 285-300. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7403974.pdf>
- Ricoy, L. C. (2006). *Contribución sobre los paradigmas de investigación*.



<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1486>

Sanjurjo, L. et Desinano, N. (2016). *La enseñanza de la lengua en la Escuela Media. Fundamentos y desafíos*. Homo Sapiens.

Shannon, C. et Weaver, W. (1949). *Modelo de la Comunicación Shannon y Weaver*. <https://experianta.com/directory/concepts/the-shannon-weaver-model-of-communication/>

Vernon, S. (2013). *Tres distintos enfoques en las propuestas de Alfabetización inicial*. <https://nayeliriverasanchez.files.wordpress.com/2013/06/tres-distintos-enfoques-en-las-propuesta-de-alfabetizacion-inicial.pdf>

