



## ESTRATEGIAS DE VINCULACIÓN DE LOS CONTENIDOS TEMÁTICOS CON LOS SABERES COMUNITARIOS

**Ramon Martín Silva Castro**

Escuela Normal "Juan de Dios Rodríguez Heredia" Valladolid, Yucatán

**Rubén Ariel García Pacheco**

Escuela Normal "Juan de Dios Rodríguez Heredia" Valladolid, Yucatán

**Landy Aracelly Loeza Rosado**

Escuela Normal "Juan de Dios Rodríguez Heredia" Valladolid, Yucatán

---

**Área temática:** Multiculturalismo, interculturalidad y educación

**Línea temática:** Enseñanzas y aprendizajes socioculturales y su articulación curricular

**Tipo de ponencia:** Reportes finales de investigación.

---

### **Resumen:**

La formación de profesores de educación primaria es una tarea esencial del sistema educativo nacional y desde los orígenes del sistema de educación pública, ha sido función de las escuelas normales. La Escuela Normal "Juan de Dios Rodríguez Heredia" de Valladolid, Yucatán como encomienda y legado legítimo de su quehacer docente ha tenido pertinentemente forjar a los estudiantes para que egresen como Licenciados en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe.

En su mapa curricular, y en el plano de la didáctica para la enseñanza desde la perspectiva intercultural, la misión encomendada es la de dotar integralmente a los estudiantes de las herramientas adecuadas para desempeñarse de manera integral, como futuros maestros de las escuelas primarias; para ello, la asignatura de Práctica Docente tiene como propósito ofrecer una educación cercana a la vivencia y al ambiente contextual cotidiano del niño, para partir hacia el conocimiento y reconocimiento de otros contextos, y para hacer realidad la educación bilingüe e intercultural (SEP, 2012). Ello hace indispensable un documento orientador que dé cuenta de los procesos de recopilación y sistematización de los "saberes comunitarios" que subyacen en la cotidianidad de las comunidades, como producto de una cosmovisión históricamente construida.

**Palabras clave:** Saberes comunitarios, estrategias, contenidos temáticos, transversalizar, interculturalidad.

## Introducción

En esta propuesta de análisis de trabajo, se expresan las características de la vida cotidiana circunscritas en el marco de análisis histórico-antropológico del medio indígena en donde se sugiere como orientación de desarrollo esta propuesta alternativa de trabajo metodológico con estudiantes normalistas hablantes del español o que dominan la lengua de origen o ambas.

En otro de los apartados se analizan algunos conceptos básicos que a lo largo del documento estarán presentes, de tal manera que constituyan el marco de referencia conceptual que permita comprender con mayor facilidad a qué se refieren las acciones en cada una de sus fases.

Por otra parte, se considera importante dotar a los estudiantes y profesores de técnicas y métodos que les auxilien a desentrañar “lo conocido”, aquello que por ser tan familiar obstaculiza el reconocimiento de procesos y cosmovisiones presentes en el actuar e interactuar de las personas. Por ello, tratando de lograr el objeto de estudio, se dota al estudiante de algunas estrategias para aproximarse a las herramientas metodológicas propias de la investigación que permitan a este acercarse de forma adecuada a las personas del contexto objeto de estudio, atento a la ética de investigación y con un cuidadoso registro de sus datos, para posibilitar la circulación fluida de la información, así como la recopilación de evidencias.

Diseñar un proceso de sistematización de “saberes comunitarios” no es fácil, si se pretende partir solamente de la teoría y de las recomendaciones metodológicas que aportan los respectivos sustentos teóricos; por ello, las fases que aquí se plantean sintetizan la manera en que se han recuperado experiencias de procesos menos sistematizados y acabados que ya se han realizado durante el proceso de formación bilingüe e intercultural como por ejemplo, la importancia del reconocimiento y la recopilación de datos del espectro social y la gama de actividades y cosmovisiones presentes en la vida cotidiana, las cuales según se observó en ella, por ser tan ricas y variadas, requieren de una clasificación como la que se propone. Estos datos, en un segundo momento, se sistematizan para convertirlos en “contenidos educativos” que dan pie a una planeación didáctica con miras a ejercitarla con los niños que cursan la Educación Primaria; la complejidad en su tratamiento tendrá que asociarse según los grados que éstos cursan, ya que están en relación directa con su nivel cognitivo.

En un primer momento se consideran las visiones presentes en la vida cotidiana, aunque por ser tan ricas y variadas requieren de una clasificación como la que se propone. Estos datos en un segundo momento se sistematizan para convertirlos en contenidos educativos que dan pie a una planeación didáctica con miras a ejercitarlas con los niños de la primaria.

Como cierre de la propuesta, se recomiendan dinámicas de trabajo que asociados a los contenidos nacionales posibilitan un mejor tratamiento de los saberes; asimismo se propone un proceso de evaluación de carácter formativo que mira todo el proceso y no sólo la medición de resultados.

## Planteamiento

Es por ello que, a partir de la reflexión crítica en torno a la realización de las diferentes jornadas de práctica docente que se ha estructurado el presente documento, mismo que se anuda en la consideración de los Saberes Comunitarios Como Estrategia de Vinculación de los Contenidos Temáticos con la Vida de la Comunidad, esto es, desde la perspectiva sociopedagógica, y con estribaciones que se circunscriben en la cosmovisión de la cotidianidad de los habitantes de las comunidades en donde se enclavan las escuelas de práctica.

## Objetivos

Los siguientes objetivos se establecen como guías del presente trabajo:

- Diseñar estrategias didácticas para su implementación en las jornadas de práctica docente de los alumnos normalistas.
- Describir la utilidad en la implementación de los saberes comunitarios y su corresponsabilidad con los contenidos temáticos durante las jornadas de práctica docente.
- Evaluar la implementación de los saberes comunitarios como estrategia para la implementación en las secuencias didácticas que realizan los alumnos normalistas durante las jornadas de práctica docente.

## Pregunta de investigación

¿Cómo favorece la implementación de los saberes comunitarios como estrategia de transversalidad de los contenidos temáticos en las jornadas de práctica docente que realizan los alumnos del quinto semestre de la Escuela Normal "Juan de Dios Rodríguez Heredia" de Valladolid, Yucatán durante el curso escolar 2018-2019?

## Desarrollo

Incursionar en el contexto sociocultural amplio de la comunidad, a través de la práctica docente que el estudiante normalista realiza en las jornadas establecidas, incorporando los conocimientos que la comunidad posee y lega a los niños, a modo de saberes comunitarios para corresponsabilizarlos con los contenidos temáticos es orientar los procesos de sistematización de la enseñanza a formas más accesibles de comprensión de los niños y de integralidad de su formación profesional.

A este respecto los saberes comunitarios son sistemas tradicionales y locales de conocimiento, como expresiones dinámicas de la percepción y la comprensión del mundo, ya que pueden aportar, una valiosa contribución al proceso educativo, siendo necesario preservar, proteger, investigar y promover ese patrimonio cultural y ese saber mediante su consideración y corresponsabilidad con los contenidos temáticos (Pérez y Argueta,2011).

Dichos saberes comunitarios son conocimientos socialmente compartidos y transmitidos básicamente por la observación, práctica, reproducción y comunicación oral, por los miembros adultos a las generaciones siguientes. Conocimientos que al igual que la vida de las comunidades, debido al contacto cultural, evolucionan y se perfeccionan. El interés por los saberes comunitarios no es nuevo, ya que, desde mediados del siglo XX, algunos estudiosos de las ciencias como Conklin y Lévi-Strauss (Manila y Canellas, 1995) pusieron ante los ojos de los científicos occidentales la existencia de saberes autóctonos de origen indígena sobre la naturaleza y sus sociedades, a los que dichos autores denominaron ciencias de lo concreto. Desde ese momento para los diversos investigadores legitimar y sistematizar los saberes comunitarios asumiendo que se requieren para ello instrumentos de la ciencia occidental, constituyó una tarea esencial, para pasar de un saber difuso o abstracto hacia uno objetivo o concreto y transitar de la validez local a la validez global. Para ello y en este sentido entre las disciplinas implicadas en la interrelación de conocimientos correspondientes a los saberes comunitarios se encuentran: la Etnología, la Antropología, la Historia, la Antropología Médica, la Etnoecología, la Agroecología, la Sociología y la Filosofía.

En tanto que, en la demarcación de la pseudociencia en relación con los saberes comunitarios, se señala que dichos conocimientos tradicionales han sido desarrollados por los habitantes de los pueblos con historias amplias de interacción con el medio ambiente natural, esto es, de manera independiente de la ciencia, en un entorno cultural particular y también críticamente, independiente de la cultura occidental. Sin embargo, habría que mencionar que el conocimiento tradicional no está en competencia con la ciencia, ni la competencia es el resultado necesario de su interacción. Si alguna competencia se plantea entre la ciencia y los conocimientos tradicionales, la iniciativa ha provenido de gente que prefiere que la ciencia sustituya a estas formas de conocimiento.

En el ámbito nacional los indígenas mexicanos han tenido diversos logros de reconocimiento de sus saberes tradicionales, entre los más relevantes se encuentran: que fuera reconocidos como sujetos constitutivos de la nación fundamentalmente en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en el año de 2002, los artículos 3º. Y 4º, en La Ley General de Educación, párrafo IV del artículo 7º, en la Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Yucatán, en la Ley Estatal de Educación del Estado de Yucatán, en la Ley de Derechos Lingüísticos y la Ley de los Pueblos Indígenas del Estado de Yucatán (SEP, 2006), constituyeron iniciativas legales que modificaron y se agregaron a fin de darles reconocimiento como actores sociales constitutivos de la nación y el respeto y consideración de su cultura. Como consecuencia de estas iniciativas se legislo a favor de la permanencia y desarrollo de las lenguas indígenas (Pérez y Argueta, 2011, p.p. 355-418). En una segunda etapa buscaron que sus conocimientos fueran rescatados, reconocidos y revalorados (se formaron promotores culturales, centros culturales, museos) y se realizaron diversas publicaciones con investigaciones sobre perspectivas o temáticas relativas a: la reflexión epistemológica, jurídica, la problemática ambiental, la biodiversidad, así como el sujeto o actor social, todas ellas con una tendencia creciente que privilegia el valor de la diversidad y la pluralidad, y que cuestiona los diferentes enfoques monoculturales creados desde los diferentes ámbitos de poder. Finalmente en la última etapa asumieron la

propuesta de la interculturalidad como proyecto político nacional, enfocada en el ámbito educativo formal con la creación en 2004 del Programa del Enfoque Intercultural Bilingüe (SEP), lo que a su vez trajo como consecuencia el establecimiento de dicho programa en escuelas normales que los adoptaron ese mismo año (el caso de la Escuela Normal “Juan de Dios Rodríguez Heredia” de Valladolid este se implementó en 2005, y en el caso de las escuelas media superiores este dio la pauta para el surgimiento de preparatorias interculturales (la primera fue en el municipio de Ixil en 2012 , y otras que surgieron después), en dichas instituciones se prioriza el uso de la lengua materna y la cultura autóctona como medio de aprendizaje y su implementación en las jornadas de práctica de los alumnos normalistas como medio de enseñanza.

Transversalizar la acción pedagógica implica asumir una posición crítica frente al enfoque educativo; le asigna un rol fundamental a la escuela, como una escuela comprometida con la sociedad, abierta a las problemáticas sociales existentes y que responde a las necesidades del mundo contemporáneo (Martinez, 2006). Con el enfoque transversal se concibe que la escuela no solo debe brindar la atención a los procesos cognitivos y transmitir conocimientos sino entregar herramientas que permitan a las niñas y niños ser capaces de vivir y convivir en sociedad, que sepan autoconducirse; busca que la educación sea integral, que impulse la formación ética, valórica, y humanizadora; busca desarrollar una educación para una vida mejor para sí y para los demás, más digna y más feliz.

## Metodología

En este apartado las actividades de observación, indagación y registro fueron elementos relevantes de la investigación de los saberes comunitarios, porque ayudaron a descubrir y conocer las costumbres, tradiciones, actitudes y valores que subyacen en la cotidianidad de la comunidad indígena. Estos propósitos se lograron a través de la observación participante, lo cual implica que la persona que observa no es alguien extraño, es decir, en el caso de los estudiantes, ellos se integraron al contexto asignado para la práctica, y mantuvieron una relación de confianza y comunicación con los niños y las familias, así como con personas y lugares que, para alguien de fuera, resultaría más difícil acceder.

Según Zavala (1998), afirma que la observación espontánea es un ver, oír, oler, etc., sin “fijar” ni “prestar” atención a los objetos o fenómenos; es un mirar que “barre” las cosas “a vuelo de pájaro” rápido y superficial; lo que importa no es el detalle, sino la mirada de conjunto o la impresión integral a primera vista. La observación del científico, por el contrario, es atenta: se mantiene frente al objeto el tiempo necesario. Más aún, el científico observa al mismo tiempo que registra, es decir, observa “con un lápiz en la mano”. No hay observación científica sin registro. El registro que se plasma en el diario de campo, es lo que rescata las observaciones, es decir, las hace científicas, y urde datos aparentemente dispersos. Así mismo, en esta propuesta se concibió que la mejor manera de captar los sentidos en las relaciones sociales, fuera reducir la distancia entre el sujeto que observa y los sujetos observados. El sujeto observador en esta perspectiva se introdujo en el contexto de los observados y participó con ellos, y al mismo tiempo

que observaba. Complementariamente, la orientación es que desde un inicio se establezcan relaciones de confianza con las autoridades y padres de familia de la comunidad para que éstos aporten sus versiones provenientes de la experiencia de vida transitada. Para este fin, resulta de suma utilidad, en sesiones de clases, la revisión del método cualitativo de investigación (Wittrock, 1998; McKernan, 1999; y Pérez Serrano, 2001), explicados adecuadamente, constituyen eficaces puntos de partida, porque adaptan el acceso a los saberes comunitarios.

En el caso de las Ciencias Sociales, se trabajó en torno al conocimiento social la transversalización, desde la contextualización de las grandes temáticas (familia, comunidad) en el ámbito de la escuela. Aunque no hay que olvidar que cada región presenta características propias en virtud de su ubicación geográfica y sus condiciones históricas, sociales y políticas e incluso, la escuela misma supone una nueva realidad diferente a los ámbitos de pertenencia primarios (familia, vivienda), donde rigen normas de funcionamiento propias. Los niños van construyendo las normas sociales y los conceptos progresivamente, en relación con otros tipos de contenidos según los que disponen en cada nivel.

En el caso de la Geografía fue necesario que los niños aprendieran a reconocer la diversidad entre los seres humanos, así como las relaciones de este con el medio y aceptar las diferencias.

En Ciencias Naturales el aprendizaje de los objetos físicos, sólo fue posible desde esquemas o estructuras cognoscitivas y de conocimientos previos, a partir de lo cual, los objetos se tornaron significativos, dado que estos permiten poner en relación lo que se percibe, con los conocimientos ya adquiridos.

En el caso tanto de la asignatura de Español como de la Lengua Materna, con la implementación de la transversalidad se impulsaron acciones dirigidas a desarrollar la expresión oral de los alumnos, la producción de diversos textos, y la comprensión y el gusto por la lectura. El aprendizaje de la lengua materna dependió de las oportunidades que se les ofrecieron a los niños para explorar las producciones discursivas, propias y ajenas en términos de sus propias necesidades, capacidades y del recorte que hicieron de su realidad.

En el caso de Matemáticas, se consideraron en su origen, las operaciones lógico-matemáticas que proceden de las acciones elementales que el sujeto ejerce sobre los objetos: reunir, disociar, ordenar, comercializar, trueque, transacciones comerciales, símbolos numéricos y notaciones posicionales mayas, etc., actos que consistieron inicialmente en movimientos efectuados materialmente o imaginados en el pensamiento. La cualidad y la cantidad son indisociables y no se concibió una sin recurrir a la otra.

De acuerdo a la práctica docente el trabajo se distribuyó de la siguiente manera: durante las jornadas de observación realizadas como preámbulo a la práctica docente, se construyó un guión de prediagnóstico que permitió la caracterización del contexto socioeducativo de los alumnos; esto es, a fin de ubicar los saberes comunitarios que como legado cultural se practican en la comunidad; a su regreso a la escuela normal se sistematizaron los saberes comunitarios, es decir se realizó una interpretación crítica del saber recopilado a partir de su fundamentación, ordenamiento y reconstrucción del alumno normalista, el cual

descubrió de manera lógica, explicitando el proceso vivido, los factores que intervinieron en dicho proceso, cómo se relacionan entre sí y por qué lo han hecho de ese modo; esta parte es la que permitió aproximarse a un dominio más profundo del mismo, desde lo que la misma riqueza de las prácticas demanda que se haga: apropiarse de la experiencia vivida y dar cuenta de ella, compartiendo con otros lo aprendido. Por ello los datos recopilados y sustraídos del diario de campo resultaron de vital importancia. En la última fase denominada del saber comunitario al contenido educativo, en ella se consideró a la cultura de origen como punto de partida, dado que ella contiene el conjunto de saberes comunitarios. En ellos se incluyen principios, valores, creencias, actitudes, hábitos y pautas de comportamiento que permiten ejercitar el proceso de pensamiento y el desarrollo de determinadas habilidades y destrezas, que son un medio y no un fin en sí mismos; esta forma de asumir los contenidos implicó que los alumnos construyan significados, es decir, que den sentido a lo que aprenden, lo cual posibilitó su desarrollo y socialización (Molina Bogantes, Ontoria y Díaz Barriga, 1997).

En el trabajo en el aula, y el caso de los saberes comunitarios, para que el aprendizaje sea significativo para el niño, fue necesario que estén presentes una serie de condiciones: en primer lugar, que forme parte del entorno o del grupo de pertenencia en donde estudia; es decir, que lo haya adquirido en su relación con el entorno intra e intercultural. Esto último es importante al retomarse los saberes ajenos, ya que sirve para establecer puntos de comparación con lo propio, revalorando y reflexionando la lógica de cada una de las dos clases de conocimientos. Para ello el alumno normalista hizo partícipe al niño de la primaria de su propio proceso de aprendizaje; indagando o experimentando como se construye el conocimiento, a la vez que comprendiera la cosmovisión contenida en el saber, a partir del entorno cultural de su origen. A fin de que pudiera recrearlo objetiva y subjetivamente, manipulando, construyendo, reconstruyendo, dinamizándolo con juegos, cantos, cuentos, mitos y leyendas.

En cuanto a la planeación didáctica, la finalidad no fue que los normalistas reprodujeran fiel y esquemáticamente los modelos de referencia, sino que se trató de hacer familiares los contenidos, haciéndolos vívidos, de tal manera que resultaran llenos de vida, vinculándolos con las estructuras de relevancia ya presentes, es decir, induciendo la atención del niño. Y a este respecto, con los contenidos proporcionados por los maestros de grupo y el saber comunitario investigado durante la fase diagnóstica, los estudiantes elaboraron su planeación considerando el legado de la comunidad y su corresponsabilidad con los contenidos temáticos, esto es, por asignaturas (en unidades didácticas si se trataba de grupos multigrados). Acorde con el periodo de prácticas y considerando los días programados para efectuarlo se anotó el periodo durante el cual se implementó lo planeado. Para ello se definió claramente el nombre del saber comunitario, considerando el grado y la comprensión que los niños pudieran tener de él. En seguida se establecieron los nombres de las asignaturas que se trabajaron y los propósitos a alcanzar en cada una de ellas, se anotó claramente: el componente o eje, según la asignatura. Los contenidos que se trabajaron en cada una de ellas (conceptuales, procedimentales y actitudinales). Las estrategias didácticas que se utilizaron en cada asignatura; así como las secuencias didácticas ordenadas, con un orden lógico



que permitieran transitar de lo conocido a lo nuevo por conocer. De la misma manera se mencionaron los recursos didácticos utilizados en cada una de las actividades. El tiempo destinado para el cumplimiento de los contenidos de cada asignatura, considerando las horas-semana-mes que el programa de estudios para la Educación Primaria destina al tratamiento de cada asignatura. Finalmente se definieron los criterios para la evaluación y se anotaron en observaciones los imprevistos surgidos en cada caso. Para organizar y favorecer las situaciones de aprendizaje fue indispensable que el alumno normalista tuviera pleno dominio sobre los contenidos, es decir, que conociera con detalle las características del saber cómo conocimiento a organizar y enseñar, identificando lo esencial más allá de las apariencias de su manifestación en la cotidianidad. En el tratamiento de los contenidos el practicante consideró las capacidades del propio alumno de primaria para reproducir los procedimientos ya experimentados desde el seno familiar o comunitario; el tránsito progresivo a lo nuevo partió de lo que se conoce y se sabe hacer. El tratamiento de los saberes comunitarios no pretendió anclarse en lo indígena, sino dio cuenta que particulares formas de vida pueden articularse con expresiones universales más amplias.

## Resultados obtenidos

Se lograron realizar secuencias didácticas en los planes de clase que los alumnos normalistas del quinto semestre implementaron durante las jornadas de práctica docente de la asignatura de Lenguas Originarias y su Intervención Pedagógica en donde se corresponsabilizaron los contenidos temáticos con los saberes comunitarios relativos a la cosmovisión (como el janal pixan o comida de muertos, el zaazahzipil o perdón de culpa o de pecado, el matan o recibir su regalo, jeetz-lum llamada ceremonia de los aluxes, que consiste en fijar la tierra o de petición de permiso a los guardianes de los bosques para preparar el terreno para su cultivo, la ceremonia del emku, de la pubertad o bajada de Dios que se celebra en la etapa de la pubertad, el nibolalil o acción de gracias, el bautizo, la presentación de los niños en sociedad, el hetzmeq, el chumuchaab o ceremonia que se celebra para acordar sobre la fecha de la fiesta del poblado, okotbattan u oczahgracia: son más bien ofrendas que hacen a los dioses de la lluvia y de la agricultura, la ceremonia del Chachaac o ceremonia para pedir la lluvia, el wajikool o ceremonia de gracias por la producción obtenida, etc.,).

## Conclusiones

A este respecto podemos decir que la cultura y los valores que favorece la escuela deben estar en consonancia con los valores y el simbolismo de la cultura que se transmiten en el seno de las familias; sino se establece una articulación entre estas dos instituciones, puede que la educación está destinada al fracaso. La escuela debe preparar para la vida acercando el conocimiento a la realidad del niño indígena, al relacionar los aspectos específicos del significado de las actividades y acciones locales que se enmarcan en los ciclos de vida de la comunidad (el de la vida cotidiana y el de la producción) con el proceso educativo. Por otra parte, implica ir haciendo realidad la construcción de una propuesta alterna e innovadora, distinta a las que desde los programas nacionales se sugieren en el tratamiento de los contenidos de estudio.



## Referencias Bibliográficas

- Boggino, N. (1995). *Globalización, Redes y Transversalidad en el Aula. Educación Inicial y Enseñanza General Básica*. Rosario, Argentina; Ed. Homo Sapiens.
- Janer, M. G. y Colom C. A. (1995). El Modelo Cultural en la Construcción de la Antropología de la Educación, en Noguera, Joana (Coord.), *Cuestiones de Antropología de la Educación*. Barcelona, Ediciones, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Loncon. A. E. (2002). *La Educación Intercultural Bilingüe en la Educación Mexicana. Algunas Notas Para su Transversalidad*. México, DF; SEP/CGEIB-Dirección de Desarrollo del Currículo Intercultural.
- Martínez, J. B., ET, AL., (2006). *Las Materias Transversales y la Transversalidad Desde las Preocupaciones del Profesorado*. Barcelona, España; Ed. Limusa.
- McKernan, J. (1999), *Investigación-Acción y Currículum. Métodos y Recursos para Profesionales Reflexivos*, Madrid, Morata
- Molina, B. Z., Et, Al. (1997) Elementos del planeamiento didáctico. *Planeamiento Didáctico: Fundamentos, principios, estrategias y procedimientos para su desarrollo*. San José, Costa Rica, Universidad Estatal a Distancia.
- Pérez, S. G. (2001). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes. Método*. Madrid, La Muralla.
- SEP (2006), *El Enfoque intercultural en Educación. Orientaciones Para Maestros de Primaria*. México, D.F; Ed. SEP.
- SEP, (2012). Programa de Estudios de Las Lenguas Originarias y su Intervención Pedagógica. (V Semestre). *Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe*. México, DF; Ed: DGESE.
- Wittrock, M. (1998). *La Investigación de la Enseñanza, II. Métodos Cualitativos y de Observación*. Madrid, Paidós.
- Zavala, V. A. (1998), *La Práctica Educativa. Cómo Enseñar*. Barcelona, España; Serie Pedagógica Graó.