



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

“Vivencias con la lectura y escritura de docentes de preescolar”

Ma. del Carmen Lugo Cuellar
Universidad Iberoamericana León
Doctorado Interinstitucional de Educación
carmenlugo1606@gmail.com

Área temática 08. Procesos de Formación.
Línea temática: Procesos formativos de profesores.
Tipo de ponencia: Reporte parcial de investigación.



Resumen

El presente escrito presenta un avance de la tesis doctoral “Experiencias de formación letrada en los recorridos de vida de docentes de preescolar”, de seis docentes y dos directoras de Jardines de Niños, en el estado de Querétaro. El objetivo es comprender las experiencias de literacidad de docentes de preescolar que les permitieron formarse como sujetos lectores a partir de lo que ellas narran. Se trata de una investigación con un enfoque cualitativo a través del método biográfico narrativo, las técnicas empleadas fue la entrevista semiestructurada y el diario de campo. A través de una pregunta generadora las docentes de preescolar escribieron el relato sobre situaciones, contextos, personas y textos con los que interactuaron en sus itinerarios de vida lectora, en contextos situados. Se realizó el análisis desde una mirada hermenéutica. Entre los hallazgos, destaca observar que la participación de la familia en los primeros años del proceso lector, está centrada en la alfabetización y la fluidez de la lectura, aunque también se dan espacios de encuentro libre, lúdico y de disfrute de la lectura, principalmente textos vernáculos y en interacciones intersubjetivas con los otros. Esta investigación puede contribuir a la discusión sobre los procesos formativos de un sujeto lector en tanto persona, docente y docente lector y la forma en que la familia puede aportar al proceso lector. Las implicaciones de este trabajo pueden también ser aprovechadas en la formación continua docente y darles voz a las vivencias de las docentes de preescolar con la palabra escrita.

Palabras clave: formación, relatos de vida, literacidad, vivencias.

Introducción

La lengua escrita es una herramienta fundamental de la educación para el desarrollo del ser humano, del pensamiento y como base de otros conocimientos. Leer o escribir no son actividades aisladas, antes bien, cuando leemos lo hacemos con todo lo que sabemos del mundo, como un proceso activo en el que construimos significados al interactuar con los textos y en un contexto que le da sentido. Mirar a la lectura como un objeto social y cultural es tener en consideración tanto al texto -considerando la diversidad de géneros discursivos- como al sujeto -en la interacción con los demás y en la valoraciones, creencias, afectos y emociones-, que incide en la forma en que se comprende la lectura, en la forma en que se produce un texto, en los usos sociales del lenguaje escrito y en la manera en que los sujetos se forman como lectores en un contexto de uso social de la lengua escrita.

En el nivel preescolar el desarrollo del lenguaje oral y escrito es de gran relevancia ya que para muchos niños/as es su primera experiencia escolar y están en proceso de alfabetización. En tal sentido, cobra mayor importancia la interacción y la mediación docente entre los estudiantes y los textos. En la formación docente se consideran los conocimientos disciplinares del lenguaje y las formas de mediación didáctico-pedagógicas, pero se descuida la propia formación de las docentes como lectores.

La formación de las docentes como sujetos lectores adquiere relevancia por dos razones: primero, porque la propia formación del docente como sujeto lector no es un tema que preocupe tanto a la familia, la escuela, la profesión o el discurso hegemónico. Segundo, porque en la docencia una de sus funciones es la formación lectora de sus estudiantes, en tanto que está comprometida dicha formación por las propias experiencias de las docentes como sujetos lectores.

Esta investigación se plantea como pregunta de investigación ¿De qué manera las experiencias de literacidad de docentes de preescolar en sus recorridos de vida configuran su formación lectora? Con el objetivo de “Comprender las experiencias de literacidad de docentes de preescolar que les permitieron formarse como sujetos lectores a partir de lo que ellas narran”.

La manera de dar respuesta a la pregunta es a través de la autobiografía narrativa, la cual permite dar cuenta de lo que aconteció en la vida de las docentes, de los significados de las experiencias letradas de forma diacrónica, en relatos de vida (Bertaux, 2005). La narrativa es una construcción retrospectiva de significado, una manera de configurar u ordenar la experiencia pasada. La narración es en este sentido, un relato, un testimonio, y tiene efectos en el sujeto ya que los relatos de vida son abordados desde su proceso de formación, cuando hay un proceso de “actorización” (Bolívar, 2014), es decir, de acceso a una posición de actor, de concienciación.

Desarrollo

Planteamiento del problema

Constituirse como lector no es algo que ocurre de manera espontánea, como resultado del desarrollo humano natural. Se trata más bien, de un complejo proceso psicosocial determinado por los acontecimientos, situaciones, experiencias y oportunidades por las que transita un sujeto en un contexto social y cultural situado (Leavey y Wenger, 2003). Es este sentido, la lectura y la escritura son producto de la evolución cultural tanto en términos del contexto de la cultura en la que se desenvuelve el sujeto, como en la normalización de significados culturales por parte del mismo.

Esta investigación busca entender la conformación de las docentes de preescolar como sujetos lectores desde una perspectiva sociocultural y desde los Nuevos Estudios de Literacidad (Barton y Hamilton, 2012, Cassany, 2006).

Esto supone comprender los significados de las experiencias vividas de las docentes y conocer los contextos formales e informales en que se han forjado como lectoras a lo largo de su vida, así como las personas y los textos con que han interactuado de manera situada.

Varias investigaciones muestran que la lectura y la escritura se realiza con fines escolares dentro del ámbito familiar (Moreno, 2001, De la Peña, Parra y Fernández, 2018). Además de que sitúan a la familia como el primer espacio en el que los niños se acercan a lo escrito.

Por otro lado, la escuela es el espacio socialmente legitimado para aprender a leer y escribir, sin embargo, sus prácticas pedagógicas se caracterizan por la repetición mecánica de letras sin sentido, el deletreo y el silabeo, la escasa frecuencia y obligatoriedad de lectura, así como la poca o nula interacción física y simbólica de los libros con los niños/as.

Todas estas prácticas pedagógicas en torno a lo escrito, tienen repercusiones en los resultados del logro educativo en pruebas estandarizadas tanto a nivel internacional como nacional, de manera poco alentadora (OCDE, 2016, UNESCO, 2013).

La lectura y la escritura no se circunscriben solo al contexto escolar, hay otros espacios como la comunidad en los se aprende y se usa la palabra escrita. Por ejemplo, la biblioteca, el puesto de revistas o ciertos grupos sociales y religiosos, la escuela invisibiliza y descalifica, al no usar textos canónicos -en algunos casos-, pero que forman parte de la formación lectora de un sujeto.

El tránsito de la formación de las docentes como personas y lectoras, se cruza con su propia trayectoria en la docencia y en la práctica profesional. Algunos trabajos (Ávalos, 2007, Bazán, Castellanos Galván, Cruz, 2010) señalan que la formación inicial y continua, tampoco contribuye para formar a las docentes sobre la lengua escrita, tanto en conocimientos disciplinares como en conocimientos didáctico-pedagógicos, como la propia formación lectora del docente (Granados, 2012).

Sobre este último aspecto, esta investigación se ocupa, de la configuración del sujeto lector docente y cuáles fueron esas experiencias letradas en estos contextos. Interesa dar cuenta de ello en código biográfico, a través de la narración de relatos de vida lectora y recuperar las acciones significativas y los distintos modos en que las docentes de preescolar se relacionaron con lo letrado, desde una perspectiva sociocultural de la literacidad. Es notable que la formación del docente como sujeto lector es una temática poco explorada en los campos de formación docente en México. Hay poca investigación sobre experiencias y recorridos lectores de docentes que permitan entender la práctica lectora en el aula (Carrasco y López Bonilla, 2014).

Referentes conceptuales

Formación: Se aborda la formación desde dos miradas. Desde la perspectiva de “dar forma” implica entonces que los demás nos dan forma, los otros nos delimitan nuestra formación, las circunstancias, las situaciones, el contexto social y cultural nos van conformando, nos van dando forma como un producto. Ducoing (2003) establece una distinción entre el hacer y el actuar. En el sentido de “dar forma” se sitúa en el hacer, por ello los demás y el contexto es el que nos dan forma.

Por otro lado, la autoformación o “formar-se” se da a través de la acción y la palabra (Ducoing, 2003) porque es a través de la palabra que el mundo se hace un lugar reconocible por el hombre. “La acción no se agota, permanece siempre en la incompletud, en lo no acabado, en lo infinito, en tanto que concierne a la vida completa del sujeto” (Ducoing, 2003, p. 234). Por lo que la formación es un proceso inacabado y constante.

Literacidad: La perspectiva sociocultural y de los Nuevos Estudios de Literacidad, considera que leer y escribir no es sólo un proceso psicológico y cognitivo realizado con signos lingüísticos y con habilidades cognitivas, sino que también es una práctica social y cultural insertada en una comunidad que le da cierto uso y valor (Barton y Hamilton, 2012). La literacidad es una práctica social que tiene que ver con lo que las personas hacen con los textos en un contexto determinado.

La experiencia: Este concepto conlleva la idea de que aquello que “nos pasa”, que nos atraviesa en los recorridos de vida, en el que se encuentra implicado fuertemente el sujeto que está expuesto a la experiencia con la lectura (Larrosa, 2013).

Sin embargo, las docentes podrán haber vivido muchas experiencias con la lectura, pero solo aquellas que están sedimentadas en la vivencia (Vigotsky, 1996) cobrarán significado para ellas. La vivencia es la unidad de análisis de lo cognitivo y lo afectivo, de lo interno y lo externo y no puede ser fraccionada, debe entenderse como un todo (Vigotsky, 1996).

Referentes metodológicos

Este estudio tiene un enfoque cualitativo y se utilizó el método autobiográfico narrativo (Connelly y Clandinin, 1995), para comprender los significados de las experiencias de formación lectora de las docentes de preescolar. Como dispositivo metodológico se empleó el relato de vida temático, enfocados a un tema particular (Bertaux, 2005, Bolívar, 2012) en el que se relatan la interacción social con los textos, los otros y en determinados contextos. Otros instrumentos empleados fueron la entrevista semiestructurada y diario de campo.

Los sujetos de estudio son seis docentes del nivel preescolar, cuatro de ellas docentes y dos de ellas tienen la función de directoras, viven y trabajan en un municipio del estado de Querétaro. El criterio de selección de las participantes fue por conveniencia, como aquellos casos en los que fue de fácil acceso de acuerdo a las condiciones del estudio (Flick, 2007). Los relatos de vida fueron escritos por las docentes con la pregunta detonante para iniciar a escribir sus experiencias letradas “¿Qué experiencias, acontecimientos, personas y textos tienes presente en tu recorrido de vida lectora?”.

Es a través de la autobiografía narrativa que se da cuenta del sujeto lector que emerge en los recovecos de las vidas de las docentes, a veces de manera placentera, y otras, de forma traumática, ya que el sujeto lector no está dado, se forma, por lo que habrá entonces que conocerlas y comprenderlas.

Resultados

Enseguida se muestran algunos de los resultados de las vivencias con la lectura de docentes de preescolar. En un primer nivel de análisis descriptivo hermenéutico, se reconstruyeron las secuencias temporales de la experiencia letrada, los momentos y los contextos preponderantes. Como: la infancia (0-6), la vida escolar (7-18), la formación en el magisterio, la formación en la práctica docente y el horizonte familiar y profesional. En las vivencias intervinieron personas, textos, emociones y afectos, intersubjetividades y contextos de la narración. Se muestra un extracto de este primer análisis de caso, recuperado en sus propias palabras las vivencias con la lectura y escritura.

Primera infancia

Sus primeros recuerdos son sobre su experiencia escolar. Valentina cursó desde preescolar hasta la preparatoria en la misma escuela religiosa, con las mismas personas y en el mismo edificio. Se acercó a la escritura través de las cartas a los Reyes Magos con la ayuda de su hermana mayor Martha, que también le ayudaba a escribir y a hacer la tarea, junto con su hermano Carlos. Más adelante

Los libros como espacios de encuentro con el papá

El segundo momento importante para Valentina, fue cuando su papá leía y compartía la lectura de su colección de libros y enciclopedias sobre los toros, él había sido torero. Ella así lo relata cuando dice que

[...] mi papá fue torero cuando era joven, y tenía una gran colección sobre los mismos, los cuales me gustaba hojear al mismo tiempo que mi papá lo hacía, y es un grato recuerdo ya que era una oportunidad de conocimiento y de compartir momentos con él [...] (HdeVp4).

Los libros de toros tenían cierta autoridad ya que no podía tomarlos cuando ella quería, decían que los iba a maltratar o romper, y tenía que esperar a su papá para compartirle sus experiencias, aventuras y accidentes de cuando toreaba. Cuando leía u hojeaba los libros, éstos siempre debían quedar acomodados. En cambio, los recetarios de su mamá podían tomarlos cuando ella y sus hermanos quisieran, jugaban a la cocinita y podían dejarlos maltratados donde fuera.

En un segundo nivel de análisis comparativo horizontal, se analiza: la participación de la familia en el desarrollo lector, la escuela como espacio de formación de la lectura y la escritura, el acceso y las posibilidades de la lectura en la comunidad y la literacidad en la formación en la práctica docente. Sólo se reportan aquí los hallazgos del primer apartado.

La participación de la familia en el desarrollo lector

En el hogar, se realizaban prácticas letradas con formatos escolares durante la infancia y la vida escolar, las docentes al referir sus vivencias de lectura en casa, expresan que los haceres con la lengua estaban orientados a la alfabetización -al aprendizaje del código- y a las tareas escolares. Hay que considerar que, en este periodo del desarrollo, los niños/as están en proceso de adquisición de la lengua escrita, por lo que la mediación de los adultos y los textos es fundamental.

Los haceres con la lengua escrita en el hogar: las formas escolares para aprender a leer y escribir. Las prácticas letradas que realizaban en casa estaban orientadas con el propósito de enseñar a leer y escribir. Por ejemplo, para Valentina

Aprender a leer y a escribir no me fue difícil para mí, ya que yo siempre me acercaba a mis hermanos cuando ellos estaban haciendo la tarea, escuchaba y veía lo que ellos hacían, y yo lo repetía, además como ya escribí anteriormente les agarraba sus cuadernos de tareas y empezaba a realizar lo que veía, creo que leer y escribir lo aprendí en casa acompañada siempre de mis hermanos mayores (VRdeVp2).

Las formas de mediación de la familia estaban centradas en el aprendizaje del código de manera mecánica y en las tareas escolares, con ciertos artefactos (cuadernillos para copia de trazos, planas de letras, palabras, copia de autobiografías de los héroes, resúmenes, etc.).

Esta preocupación por la alfabetización, migró después, a la fluidez lectora. Estas prácticas reflejan formas de enseñanza tradicionales, en las que el aprendizaje se realiza sin reflexión, sin un propósito y sin un contexto de uso social de la palabra escrita.

Leer y escribir para hacer la tarea. La escucha y la observación de las tareas de los hermanos son prácticas letradas regulares entre los relatos de las informantes. Durante la infancia, por ejemplo, de tarea, hacia manualidades o coloreaban dibujos que le dejaban en el preescolar, también ejercicios como remarcar palabras en letra cursiva y planas de sílabas en las libretas de tareas de los hermanos o en un libro con hojas de cebolla. En los siguientes años escolares, las actividades de tarea continuaban las planas de caligrafía, copia de letras y palabras. Después, resúmenes, copia de biografías de los héroes nacionales, -que en ocasiones Teresina lloraba de tanto escribir-, otras tareas más complejas como la búsqueda de información en libros, enciclopedias, diccionarios. La ayuda de los hermanos mayores para hacer la tarea fue una vivencia recurrente entre las informantes y referida con gusto.

En dichas prácticas letradas están implicados determinados artefactos y en interacciones sociales con los miembros de la familia. Estas formas de mediación en la familia dan cuenta de la conceptualización del sistema de escritura: un sistema estático que solo es cuestión de repetir, sin reflexión y carente de un contexto social de uso, la manera en se aprende y los propósitos de la lengua escrita son impuestas por la escuela.

Es necesario hacer notar que la mediación de la familia se dio durante los primeros años escolares y se detiene, más o menos, en el período de la escuela primaria baja, después, la participación de la familia disminuye o desaparece, dejando a la escuela la formación letrada de los sujetos, como se muestra en los relatos.

Pero también, en los relatos se muestran prácticas letradas que dan cuenta de que los textos se usaron con diversos propósitos, en interacciones sociales con los otros y de manera libre.

Espacios de encuentro libre, no regulado con la lectura. La lectura asociada a momentos de gratuidad, en la que la lectura en voz alta era una experiencia que era vivida de forma gratuita, en la que no había una devolución -como contestar un examen o un cuestionario-, sino se realizaba por el gusto de escuchar una historia. Entre los textos que usaban, por ejemplo, los comics, los cuentos, la Biblia, libros sobre los toros

...recuerdo muy bien que disfrutaba de las revistas de Capulinita, Popeye el marino, Don Gato y su pandilla y mi favorito, La Pantera Rosa, me gustaba que la primera vez me leyera la revista mi mamá y después yo evocaba y me imaginaba los diálogos de las nubes en donde yo veía las letras escritas, que en esa época aún no entendía (ASRdeVp2).

La escritura de cartas a los Reyes Magos. Las cartas no sólo motivaban la ilusión y la fantasía, sino que además la escritura tenía un destinatario y un uso social: pedir sus juguetes a los Reyes Magos. También Maryeri enviaba cartas a su hermano que vivía en Monterrey.

El uso lúdico de la lengua escrita. La escritura era usada también con el propósito de jugar, en el caso de Airam Susey, escribía listas del mandado, o con hojas de rehúso elaboraba libretitas para escribir recados y jugaba a la tiendita con las primas, jugaba a escribir. También cuando Maryeri jugaba a dramatizar el cuento que le leían, o Valentina jugaba con sus hermanos a la cocinita con los recetarios de su mamá. El libro era entonces un objeto para jugar, lúdico.

Escuchar y ver leer. Todas las informantes refieren haber presenciado actos de lectura, escuchar y ver cómo disfrutaban de la lectura de cuentos, de revistas como Selecciones del Reader Digest, el periódico o la biblia, a miembros de la familia como el papá, la mamá, los hermanos mayores o los abuelos.

Conversar para compartir las experiencias. Se mostró que escuchar y hablar forman parte de las prácticas letradas de las docentes con propósitos como el compartir momentos con la mamá, el papá o los hermanos, así como el interés, en los que estaban implicados ciertos textos.

Leer para disfrutar de la lectura. En las prácticas letradas, las docentes usaron una diversidad de textos y artefactos como los comics, revistas, periódicos, sopa de letras, revistas, libros de texto, cuentos, con diversos propósitos, como el gusto, el disfrute, o el ocio

...la mayoría de mis hermanos y yo leíamos juntos, los cuales me parecían divertidos (los comics), eran para mí como estar viendo una caricatura porque me imaginaba lo que ocurría a Memin que era el personaje, además que traía ilustraciones muy divertidas. Sin embargo, había días que nos peleábamos por leer uno nuevo y presionábamos a quien lo tuviera para que se apurara a leerlo... (VRdeVp5).

Compartir intereses lectores como parte de la identidad adolescente. Como una forma de sentirse parte de un grupo, durante la adolescencia leían revistas comerciales como “TVNotas”, “Teens”, “ERES” o “15 a 20” “Notitas musicales” transcribían las canciones y se usaban también para el ocio, así como las fotonovelas. También leían algunos libros de autoayuda. Valentina relata que cuando leyó “Volar sobre al pantano” lo hacía a escondidas porque pensaba que eran libros para adultos. La vivencia con este libro muestra que en la práctica letrada hay una apropiación de la informante con la lectura al realizarla a escondidas, hay mucho interés, intriga por apropiarse del contenido y por la trama de la historia.

Encontrar en la lectura un alma gemela. La lectura del género literario está en estrecha relación con el interés por ciertos temas, cuando les permite a las docentes conectarse con el personaje de la historia o la trama, o como Maryeri, cuando el texto se encuentra en casa como parte de la herencia familiar. Se muestra que el interés de un texto se relaciona con temas personales en el que están implicados los afectos y las emociones, donde hay una relación íntima entre el texto y la subjetividad

[...] leía todas las noches el Diario de Ana Frank lo que no recuerdo es cómo lo obtuve o porque empecé a leerlo, pero me gustó tanto que diario en las noches me ponía a leerlo de hecho había ocasiones en que ya era de madrugada y yo me encontraba leyendo, y mi mamá me regañaba por tener la luz prendida del cuarto y tenía que dejar de leer porque no la dejaba dormir (VRdeVp6).

Se mostró en los relatos, que en las prácticas letradas estuvieron implicados los otros, como los padres, los tíos, los abuelos, pero, sobre todo, los hermanos mayores como los mediadores más influyentes en la formación lectora de las docentes, así como el repertorio de textos que fue mayormente vernáculo.

Algunas de las vivencias de las docentes con el lenguaje se muestran restringidas a usos escolares, pero también participaron en encuentros libres, de disfrute de la lengua escrita. Presenciar y participar en actos sociales en los que esté presente la lectura o la escritura posibilitan formar a los sujetos cuando socioculturalmente se hace algo con el lenguaje.

Disfrutar de una historia, de una narración, ocurre en el espacio privado de la familia, de manera informal, que escapa a los cánones regulados por la institución escolar. Se observó que la participación de la familia decrece de manera importante cuando los niños/as aprenden a leer y escribir. Sin embargo, también se mostraron los intersticios en los que ocurre la lectura, como espacios en los que es posible la configuración de lectores.

Conclusión

El avance aquí reportado permite esbozar algunas reflexiones que aún son provisionales:

El papel de la familia aparece muy subordinado a las orientaciones escolares, lo cual da cuenta de que la institución escolar regula e impone la forma en que se aprende y se usa la lengua escrita. Las prácticas letradas que se aprenden en el contexto escolar se transportan al contexto familiar.

Por su parte se aprecia desde casa, que la escuela privilegia un uso de la lengua escrita basado en la repetición de trazos, letras, palabras que carecen de sentido y reflexión, sin un contexto de uso social de la palabra escrita. Por lo que la mediación de la familia estaba centrada en el aprendizaje del código de manera mecánica y en tareas escolares, con determinados textos y artefactos.

El hecho de que la familia “se retire” de su papel como mediador durante la edad escolar, significa que se deja a la deriva el desarrollo del lector en espacios de lectura asociados al afecto, al disfrute como pudieron reportar las docentes.

Lo anterior sugiere la necesidad de reflexionar sobre el papel de la familia en el desarrollo lector, de los márgenes del repertorio de textos y artefactos que hay disponibles y de las oportunidades que tiene un sujeto de participar en situaciones en las que interactúa con otros lectores y textos, en un contexto sociocultural determinado como la familia.

Referencias

- Ávalos, Beatrice (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: Lo que nos dice la experiencia internacional y de la región Latinoamericana. *Rev. Pensamiento Educativo*. En: <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/417/public/417-934-1-PB.pdf>
- Barton, David y Hamilton, Mary. (2012). *Local Literacies. Reading and Writing in One Community*. London, Routledge.
- Bertaux, Daniel (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona, Bellaterra.
- Bazán, Aldo, Castellanos Simons, Doris, Galván Zariñana, Gabriela y Cruz Abarca, Laura (2010). Valoración de profesores de Educación Básica de cursos de Formación Continua. En: <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/viewFile/4739/5173>
- Bolívar, Antonio (2014). *Las Historias de Vida del Profesorado. Voces y contextos*. En: <https://www.redalyc.org/pdf/140/14031461004.pdf>
- Cassany, Daniel. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, Anagrama.
- Connelly, Michael F. y Clandinin, D. Jean (1995). *Relatos de experiencia e investigación narrativa*. En: Larrosa, Jorge, et. al. (1995). *Déjame que te cuente*. Barcelona, Laertes.
- De-La-Peña, C., Parra-Bolaños, N., & Fernández-Medina, J. M. (2018). Análisis de la alfabetización inicial en función del tipo de familia. DOI: http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.1.1336
- Ducoing Watty, Patricia (2003) “¿Dar forma o formarse?” en: Patricia Ducoing (comp.) *El otro, el teatro y los otros*. UNAM, México.
- Granados, Cristina (2012). *La formación inicial de maestros y maestras en educación lectora: perspectiva del alumnado y contenidos ofrecidos en tres universidades andaluzas*. En: <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/51363>
- Larrosa, Jorge (2013). *La experiencia de la lectura*. México, FCE.
- Leave, Jean y Wenger, Étienne (2003). *Aprendizaje situado. Participación periférica legítima*. México, UNAM.
- Vygotsky, L. (1996). *Psicología infantil. Obras escogidas, vol. 4*. Madrid, Visor.