



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

Suposiciones de un docente acerca de la lectura a través de su manejo del texto

Acaxochic Ojeda Vázquez

Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato
a_ojedav@bcenog.edu.mx

Estela Nieto Hernández

Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato
e_nietoh@bcenog.edu.mx

Milagros Ma. S. Manteca Aguirre

Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato
ms_mantecaa@bcenog.edu.mx

Área temática 06. Educación en campos disciplinares.

Línea temática: Implicaciones del saber disciplinar en la práctica docente, en los ambientes de aprendizaje y en la gestión escolar.

Tipo de ponencia: Reporte parcial de investigación.



Resumen

La presente investigación partió de observar y escuchar a los profesores de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato (BCENOG) quienes frecuentemente comentan frases similares a esta: “Los alumnos no saben leer, sólo repiten lo que dice el texto, relacionan poco el contenido de la lectura con la práctica profesional”. Por lo anterior, se consideró necesario realizar una mirada profunda y diferente a las dificultades de los alumnos expresadas por los profesores, planteando una investigación que diera cuenta de las suposiciones sobre la lectura detrás del manejo del texto de los docentes. Para ello, se consideró un estudio de perspectiva etnográfica y se realizaron varias observaciones de clases, donde docentes manejaban un texto expositivo. En este artículo se abordan las categorías que resultaron del registro ampliado de uno de los docentes en particular. En los resultados encontramos que el profesor intervino con varias estrategias para que sus alumnos interactuasen con los textos desde una mirada remedial, suponiendo que sus alumnos carecen de antemano de herramientas para leer. Además, de acuerdo con el manejo del texto se observó que el docente actúa desde una concepción de lectura ligada a la repetición de las palabras que contiene el texto y a la transcripción de éste, en el caso de la escritura. Finalmente, lo relevante de nuestras conclusiones está en considerar los supuestos del docente, como parte de las características de la cultura escrita en la que participamos docentes y alumnos de la BCENOG.

Palabras clave: Lectura, Alfabetización académica, Cultura escrita.

Introducción

La presente ponencia presenta los resultados parciales de una investigación más amplia, que versa sobre los significados construidos en torno al uso del texto académico por parte de profesores y alumnos de una escuela normal al momento de leer.

Dicha investigación partió del problema práctico identificado en los comentarios comunes de los profesores de nivel superior que refieren que sus alumnos carecen de herramientas de lectura, que no saben leer, que no logran comprender y relacionar la práctica con la teoría. Conforme fuimos estudiando la situación, nos percatamos de algunos vacíos o ausencia de cuestionamientos sobre la práctica docente, como posible causa de los problemas de comprensión lectora en los alumnos. Se derivó como pregunta central de investigación ¿qué suposiciones sobre la lectura, están detrás de los comentarios de los profesores y su actuar en el manejo del texto?

Por lo anterior, se consideró relevante, un estudio minucioso que interpretara significados de las acciones constituidas en la práctica docente en torno al manejo del texto, ya que por un lado, la lectura del texto es el medio de aprendizaje que predomina en el nivel superior, además la cultura escrita a la que se enfrentan los alumnos en dicho nivel, posee características específicas y distintas a las que en niveles educativos anteriores habían estado expuestos; por lo tanto, de las herramientas de lectura del texto académico que desarrolle el alumno en este nivel, dependerá la inclusión de éste en la cultura escrita que le demanda el contexto profesional para el cual se forma.

En resumen, era necesario comprender algunos significados que se dan en torno del uso del texto, pues si bien, las habilidades lectoras del alumno influyen en el manejo de éste, desconocemos las creencias individuales y colectivas detrás del uso del texto por parte del profesor, “Se busca conocer el mundo social del otro en términos de su significación para los miembros del grupo” (Paradise, 1991) es decir, a través del análisis de los datos obtenidos, fuimos identificando y reconstruyendo el contexto sociocultural en torno a la lectura por los actores que colaboraron en la presente investigación.

El objetivo se centró en analizar cómo detrás de las acciones del docente, y sus múltiples formas de relacionarse con los textos, persisten suposiciones sobre la lectura que constituyen un entorno particular del uso de la lengua escrita, para comprender y develar las características de la cultura escrita en la que participamos docentes y alumnos de la BCENOG, como receptores y gestores de un contexto sociocultural.

A partir de la revisión general de las investigaciones en lectura del nivel superior de los últimos años, encontramos que ha surgido un interés especial por estudiar la lectura bajo enfoques cualitativos y de marcos teóricos socioculturales (Peredo, 2001) (Zavala, 2002) (Bonilla, 2006) (González de la Torre, 2011), tal como nosotros pretendemos hacerlo, sin embargo, encontramos una ausencia de investigación en el ámbito normalista y de análisis de la práctica del profesor al leer un texto con sus alumnos.

Desarrollo

Fundamentos de la lectura en el nivel superior

Después de una seria discusión de años, en torno al papel de las Instituciones de nivel superior respecto a la lectura y la escritura de sus estudiantes, Carlino (2013) refiere que es a partir de las Jornadas sobre “La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias” realizadas en la Universidad de Luján (Argentina), donde Carlino, 2001; Marucco, 2001; Muñoz, 2001; Vázquez, 2001 plantean que la lectura y la escritura deben ser objeto de enseñanza en la universidad, sin carácter remedial, ya que el leer y escribir en la universidad implica compartir nuevas prácticas propias de cada ámbito disciplinar.

Lo anterior da un giro a la discusión, pues ahora la investigación se encuentra centrada en identificar, la mejor forma en que el nivel superior pueda asumir la responsabilidad compartida entre profesores y alumnos, para desarrollar las habilidades de lectura y escritura que el alumno requiere en este nuevo contexto académico, es decir en ¿quién y cómo hacerlo?

Enfoque de la propuesta de alfabetización académica:

Carlino (2003) explica que la alfabetización académica emerge y se basa de un conjunto de suposiciones como:

- a) La diversidad de temas, clases de textos, propósitos, destinatarios, reflexión implicada y contextos en los que se lee y escribe plantean siempre a quien se inicia en ellos nuevos desafíos y exigen continuar aprendiendo a leer y a escribir.
- b) Hablar de alfabetizaciones y no de alfabetización.
- c) Existen distintas culturas en torno de lo escrito y la cultura académica es una de ellas. Se trata de una cultura especialmente compleja, que suele permanecer implícita en las aulas universitarias.
- d) Responsabilidad de cada profesor de hacer lugar en el currículum a las prácticas discursivas con las que cada disciplina elabora el conocimiento, ya que no somos plenamente conscientes de que nuestras disciplinas están compuestas de ciertos usos del lenguaje que involucran determinados modos de comprensión y organización de los fenómenos estudiados.

Metodología

Los fenómenos educativos, a lo largo de la historia, se han estudiado desde distintos enfoques. A partir de la teoría crítica social se cuestiona severamente la separación de los individuos del contexto para su estudio. Son las investigaciones etnográficas las que “intentan describir y reconstruir de forma sistemática y lo más detalladamente posible las características de las variables y fenómenos, con el fin de generar y perfeccionar categorías conceptuales, descubrir y validar asociaciones entre fenómenos o comparar los constructos y postulados generados a partir de fenómenos observados en escenarios distintos” (Goetz, J y Le Compte, M).

Consideramos realizar una investigación de perspectiva etnográfica, pues nuestro objetivo fue realizar el análisis de una práctica educativa común en el contexto normalista haciendo uso del texto académico. Sañudo (2006) refiere que desentrañar las acciones del maestro, es acercarse metodológica y conceptualmente a la práctica; por esto último se realizaron varias videograbaciones de clases a profesores dispuestos a participar. Se seleccionaron tres de ellas y se realizaron registros ampliados.

La discusión que se presenta en esta ponencia es resultado de las categorías surgidas del análisis de uno de los registros ampliados mencionados.

Discusión de resultados

El hecho de que la lectura y la escritura, sean parte de las herramientas principales para abordar los contenidos de las asignaturas en el aula normalista, suscita principal interés en analizar qué pasa en el aula cuando el docente revisa un texto con sus alumnos. A través de las acciones educativas del docente, qué concepciones del docente sobre la lectura y escritura se pueden inferir. El análisis de lo anterior revelará más allá de las acciones, el conjunto de creencias que conforman la forma particular de relacionarse de los maestros y alumnos con la lectura y escritura, es decir, reflejará parte de la cultura escrita de la BCENOG.

Estrategias compensatorias

El profesor comienza la clase comentándoles a sus alumnos:

*‘Esta lectura tenía una indicación muy particular, precisamente porque vimos la necesidad en la primera unidad en donde en el primer bloque, donde **ustedes tenían que mejorar sus apuntes...**’*

El profesor comenta la necesidad de introducir una indicación especial, para que los alumnos mejoren sus apuntes, es decir, compensar una carencia de lectura del alumno, identificada a través de apuntes anteriores. Durante el registro, no se identifica algún indicador donde se pueda inferir que el profesor considere que las dificultades de lectura de sus estudiantes, estén relacionadas con la incorporación de éstos a un nuevo nivel de estudios.

Carlino (2003), sostiene que no se trata solamente de que los alumnos lleguen mal formados de sus estudios previos; se trata de que al ingresar a la formación superior, se les exige un cambio en su identidad como pensadores y analizadores de textos.

Por lo tanto, en este primer apartado se deduce que, el profesor introduce estrategias de lectura con un sentido compensatorio; que surge de la idea de que el alumno no sabe leer, concibiendo al proceso de adquisición de la lengua escrita, como un proceso finito que debió darse y terminar antes de llegar al nivel de estudios superior.

En ocasiones, leer y escribir en la escuela vuelven a ser habilidades que se adquieren de una vez y para siempre. Los procesos de lectura y escritura dejan de ser procesos para convertirse en una técnica que

puede activarse en forma automática. Parecería ser que la concepción que ya no sostenemos resurge nuevamente. Galaburri (2000).

Rescatamos a Galaburri, para hacer hincapié en cómo la concepción del docente sobre la lectura y la escritura, suele sufrir cierta condición de transformación en el momento de ponerla en práctica. Mientras resulta común hablar y entender a la lectura y la escritura como procesos creativos y de interacción con la lengua escrita, inmersos en un contexto comunicativo y que conforman una práctica social del lenguaje, en el contexto del aula los profesores solicitamos a los alumnos que lean y escriban con una sola fórmula, como si la lectura y la escritura fuese una técnica sencilla, que ha de activarse para alcanzar nuestras intenciones pedagógicas.

La lectura del alumno, preocupación del docente que aborda desde las múltiples formas de leer.

a) El profesor establece una forma explícita de trabajo con el texto.

Al comenzar la clase el maestro menciona al grupo en general:

‘Entonces teníamos la indicación de trabajar de la siguiente manera, fuimos leyendo desde la primera sesión párrafo por párrafo, en donde ustedes iban comentando por grupos lo más significativo del párrafo y luego tenían que escribir una nota significativa.’

De lo anterior, deducimos que en el actuar de este profesor hay un interés específico por trabajar en clase actividades específicas que favorezcan la comprensión de los textos.

b) El profesor modifica la estrategia que él propone y promueve que los alumnos expresen las formas en cómo ellos leen mejor.

El profesor solicita que comenten sus alumnos apreciaciones sobre la estrategia de trabajo que les propuso con el texto:

Profesor: La compañera hizo una observación muy interesante, la vez pasada. Cuando yo les pregunté ¿cómo iban? ¿quieres repetir tu observación a esta forma de trabajo?

Alumna 1: Bueno yo no tengo nada en contra de la forma de trabajo, pero para mí no me gusta el trabajo en equipos, porque como que siento que estoy bajo presión y no comprendo.

Profesor: ¿Cuál es la forma en que a ti te funciona?

Alumno 1: A mí me gusta por ejemplo leer por páginas y ya de ahí hago el resumen, luego hago el resumen del resumen de lo que está subrayado, saco lo substancial.

Profesor: ¿quién tiene alguna otra observación de esta estrategia?

Alumna 2: A mí sí se me hace mejor la forma de leer en grupos, porque luego cuando me dejan una lectura, después de tanto me aburro y la leo nada más porque sí, leo un párrafo sí y otro no, me salto partes.

Profesor: Gracias, alguien más, ¿a ver?

Alumna 3: Yo soy de las personas que no puede leer con ruido, yo necesito estar en mi espacio, porque nos ha tocado que estamos leyendo en grupo y no me concentro, yo necesito estar leyendo para poder comprender.

El profesor manifiesta disposición a realizar los cambios necesarios para que los alumnos mejoren la comprensión del texto que están revisando, pues reconoce las múltiples y particulares formas de leer de sus alumnos.

Rockwell (1982) comenta “Al acercarnos a la práctica real en las aulas, necesitamos conceptos que permitan apresar la diversidad de formas de leer.” Dicha diversidad es inherente a la actividad de leer. Este profesor interesado por dar respuesta y hacer hincapié en ello, se expone ante el grupo (partes subrayadas), para retomar el comentario de una alumna que le había expresado de forma privada, además le cuestiona de qué forma le funciona a ella leer, mostrando interés por escuchar propuestas de la alumna y solicitando al resto que expresen la forma en que mejor leen.

El profesor concibe que hay formas particulares de leer y las valida, dando pie a que los alumnos verbalicen y exploren su propio estilo para llegar al objetivo en común. El alumno lector, construye un camino que se ajusta a sus habilidades intelectuales y esquemas contextuales, para relacionarse con el texto.

El maestro contrarresta su preocupación a través del acompañamiento a los alumnos que da un lugar a las preferencias individuales para enfrentarse al texto, sin embargo, al realizar este ejercicio a partir de creer que sus alumnos requieren apoyo para leer, invisibiliza la diversidad que existe entre los textos y los múltiples entornos donde se lee.

Concepción de escritura del profesor

El profesor les solicitó a los alumnos que escribieran algunas “notas significativas” del texto. Éstas fueron revisadas previamente por el docente y por lo tanto validadas, para ser leídas por los estudiantes directamente de su libreta al participar en la clase que está siendo observada. Ejemplos:

Nota 1: El aparato visual actúa con la inteligencia en la conducta verbal, constituye un componente más complicado del sistema humano de acción.

Nota 2: Ejecutan bien a los seis meses siguen con la vista los objetos al nacer, el aparato visual de los niños tiende a tomarse más flexible a medida que madura.

Al analizar las “notas significativas” que solicita el profesor, se observa que están conformadas exclusivamente por aspectos literales del texto ya que sólo son síntesis de los párrafos, es decir, para este docente la transcripción literal es escribir, rescata la escritura como un elemento que evidencia la lectura, no solicita más que la repetición literal de ésta, dejando de lado la posibilidad de que el alumno a través de la escritura construya, reorganice y

relacione el contenido de lo leído, es decir, el profesor concibe, usa y valida en esta ocasión, la escritura como un instrumento de copia y no como proceso creativo de construcción de conocimiento y reorganización del propio pensamiento.

Nos cuestionamos, si el solicitar a los alumnos la transcripción del texto como nota significativa, es la versión del nivel superior o deviene, de la práctica del dictado que realiza el maestro en educación básica, donde el alumno dedica parte de su tiempo a escribir las notas literales que dicta su profesor, de un texto que pudo haber fotocopiado. Emilia Ferreiro en entrevista con Rosa María Torres refiere:

“Tú hablas de prácticas que no son muy diferentes de la formación de los escribas en la Mesopotamia clásica, cuando la conservación de documentos dependía de la copia; no había otra manera de reproducción, se necesitaba formar técnicos copistas. Eso sigue tal cual, como si no hubiera pasado nada, como si la imprenta o el fotocopiado no se hubiera inventado” Ferreiro (2000).

Es posible que alumnos y maestros del nivel superior de educación operemos con herramientas de lectura y escritura de niveles de educación básica o de tiempos remotos. Además, si la creencia de que el aprendizaje de leer y escribir es finito es compartida por profesores de educación básica y media superior, puede ser que cada profesor se queje de lo que no hizo el profesor anterior, pero que ninguno de ellos se considere responsable de abonar a la evolución del proceso lector de los alumnos y de la identificación de las nuevas exigencias lectoras del contexto que amerita cada nivel de estudios.

Concepción de lectura del profesor

En seguida, se rescatan algunos ejemplos de preguntas y respuestas que el profesor realiza durante la clase:

Ejemplo 1

Maestro: *¿Cuál es el proceso de desarrollo que se da primero el motor o el visual?*

Alumna: *Es el visual porque dice, el aparato visual de los niños es el más flexible a medida que madura, el componente del desarrollo visual antecede al motor.*

Ejemplo 2

Maestro: *Características particulares del infante ¿quién me puede decir?*

Alumna: *los infantes organizan su mundo visual de acuerdo a su rudimentaria inteligencia, así como la preferencia de aparato visual. Los niños de sólo...*

Los estudiantes responden con información literal del texto. Es decir, no es necesario realizar alguna relación entre la información, para responder con información implícita y no explícita.

Carlino (2004), refiere como una de las cuatro dificultades más comunes en la escritura de los jóvenes de niveles superiores, “la propensión a revisar los textos sólo en forma lineal y centrándose en aspectos locales...”, quedando como evidencia tanto en la escritura de “notas significativas” como en las preguntas que realiza el profesor, la importancia que para éste tiene el que los alumnos lean y rescaten contenidos lineales del texto. Carlino refiere la revisión de los textos en su forma literal, es una propensión del alumno, nosotros a partir de nuestro análisis nos cuestionamos, si los profesores compartimos dicha propensión o si la promovemos.

Durante la sesión de clase se identifican dos preguntas que implican una relación fuera de la literalidad del texto, una de ellas propuesta por una alumna, mostrando interés y un intento de relacionar el texto con un aspecto observable en la práctica, sin embargo, como a continuación se presenta, ninguna de estas preguntas es respondida con claridad por parte del docente.

La alumna que más participa durante la clase, a manera de duda expresa:

Alumna: Maestro, eso de la impronta ¿puede ser cómo el llanto?

Maestro: Puede ser, (hojea el texto y busca algo) a ver díganme ustedes, les voy a dar una definición (la maestra recurre nuevamente al texto, les lee literal y los cuestiona a ellos)

A partir del análisis, identificamos que en la socialización de la lectura, el docente se centra principalmente en elementos literales de los textos y cuando hay preguntas sobre la lectura que requieren de una inferencia, el profesor no puede realizarla, recurriendo nuevamente al texto, como si éste fuera a dar cuenta sobre todos los cuestionamientos y relaciones que pueda hacer el alumno. Garrido (2014) escribe “La mayoría de nuestros alumnos y maestros van simulando la lectura a lo largo de la vida, forzados por la necesidad, comprendiendo a medias lo que leen y ¿cómo puede alguien dedicar tiempo a una operación tan frustrante?”.

La reflexión de Garrido nos lleva a considerar como un elemento más, las herramientas de lectura con las que contamos los profesores y/o los actos de simulación que realizamos al leer, ¿somos capaces de realizar inferencias del texto? Si provenimos de una formación similar a la de nuestros alumnos, ¿no tendremos también alguna dificultad para leer? Que repercuta en el uso y manejo del texto que propongo a mis alumnos.

Educativa y socialmente tanto maestros como alumnos, compartimos una cultura sobre la lengua escrita y aunque son décadas los años de edad que nos separan de nuestros alumnos, parece que provenimos de ideas preconcebidas sobre el aprendizaje, la lectura y la escritura parecidas, Ferreiro (2000) menciona “La escuela es una de las instituciones más conservadoras que existen en la sociedad. Los cambios en el sistema escolar son lentísimos”. Lo anterior explica cómo puede ser que a pesar de la diferencia de edad, entre alumnos y maestros compartamos ciertas creencias.

Conclusiones

Como primer hallazgo identificamos cómo el profesor acompaña a los alumnos en su construcción como lectores, desde una mirada remedial, es decir, desde la mirada de que los estudiantes tienen carencias de comprensión de la lectura. Creemos que si se considerara que el alumno ingresa a una cultura escrita diferente con exigencias como lector y escritor distintas a las que estaba acostumbrado, el estudiante dejaría de ser visto como incompetente para leer y el docente dejaría de pensar que necesita realizar actividades adicionales a lo que le compete en el curso. Al transformar dicha mirada, el docente asumiría desde un rol distinto incorporar al estudiante a la cultura escrita que él conoce; y trabajar no sólo el contenido sino también las formas particulares de expresión del conocimiento científico.

Nos preocupa que detrás de la mirada remedial hay una conceptualización del aprendizaje de la lectura y la escritura como proceso finito, de ser así, difícilmente cada profesor asumirá la responsabilidad de abonar a la evolución del proceso lector de los alumnos, identificando las exigencias lectoras específicas del contexto escolar que le permita al alumno seguir construyéndose como lector.

Observamos cómo la lectura dentro del aula se matiza con tintes del docente a cargo de dirigir la interacción con el texto, pues desde su individualidad establece objetivos específicos, determina lo relevante de lo irrelevante del contenido y transmite una forma de relación con la lengua escrita que forma parte del contexto que se construye y del que se constituye al mismo tiempo.

Que el docente normalista, se percate de sus propias conceptualizaciones sobre la lectura y la escritura es una forma de indagar sobre su propia experiencia como lector. A partir de lo observado, parece que generacionalmente compartimos ideas de la lectura y la escritura como un código de transcripción. Consideramos relevante hacer consciente, que las conceptualizaciones de nuestros alumnos y su proceso de construcción como lector, no sólo tiene que ver con él, sino con todos los actores que conformamos la escuela y que durante años hemos perpetuado conceptualizaciones sobre la lectura y la escritura puramente escolares, que no corresponden a las prácticas sociales del lenguaje.

Hemos partido de la pregunta ¿qué suposiciones sobre la lectura, están detrás de los comentarios de los profesores y su actuar en el manejo del texto? En resumen, en el registro descrito encontramos una mirada remedial al abordar los textos, la sensibilidad y disposición de un docente que rescata que las formas más eficaces para leer pueden variar de alumno a alumno. En su actuar y manejo de los textos, observamos como leer y escribir está ligada a la literalidad del texto.

En la formación como lectores, los profesores y alumnos formamos parte de un contexto que constituimos y que construimos a la vez etimológicamente según Figueroa y Hernández (1991) "Texto es tejido y el contexto por su parte es la trama o tejido de significados que el hombre construye y que lo envuelve". Siendo así, el contexto va más allá de los elementos físicos o del entorno, implica nociones conceptuales de los sujetos,

formas de relación presentes y pasadas, cultura institucional, todo un espacio de convivencia en el que estamos pasivamente inmersos y a la vez activamente construyendo.

Referencias

- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, Vol. 6 No. 20 (ISSN 1316-4910)
- Carlino, P. (2013). Alfabetización Académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 2013, Vol 18, Núm.57, pp 355-381 (ISSN:14056666)
- Ferreiro, E. (2000). *Cultura escrita y educación: Conversaciones de Emilia Ferreiro con José Antonio Castotina, Daniel Goldin y Rosa María Torres*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Figueroa, J & Hernández, J. (Año 1, 1991). La definición de contexto en psicología: Un examen a partir del modelo del texto. *Investigación psicológica. Volumen 1, págs. 9-15*
- González de la Torre (2011) Configuraciones de las prácticas lectoras en contextos sociales. La lectura situada en la escuela y el trabajo
- Galaburri, M. (2005). *La enseñanza del lenguaje escrito: un proceso de construcción*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Garrido, F. (2014). *El buen lector se hace, no nace*. México: Paidós.
- Goetz, J y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. España: Ediciones Morata.
- López-Bonilla (2006) "Jóvenes, currículo y competencia literaria"
- Peredo Merlo (2001) "Las habilidades de lectura y la escolaridad"
- Paradise, R. (1991). La relación entre el objeto de estudio y la metodología etnográfica. En Rivera, M.; Eisenberg, R.; Contreras, O. y Landesman (Coord.), *Investigación Educativa: Algunas formas de aproximación*. (pp. 13-17). México: Universidad Nacional Autónoma de México. Campus Iztacala.
- Rockwell, E. (1982). *Los usos escolares de la lengua escrita en: Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, Comps. Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacios. México: Siglo XXI.
- Sañudo, L. (2006). *El proceso de significación de la práctica como sistema complejo*. Perales, R. (Comp.) *La significación de la práctica educativa*. México: Paidós.
- Zavala, V. (2002). (Des) encuentros con la escritura: Escuela y comunicad en los Andes peruanos. Lima, Perú: *Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú*.