



## ETNOGRAFÍA DEL FOMENTO A LA LECTURA EN UNA ESCUELA PRIMARA EN JUÁREZ, NUEVO LEÓN

**Aldo Huerta Alderete**

*UPN 19B*

alderete2704gmail.com

**Área temática:** Política y gestión de la educación

**Línea temática:** Implementación, gestión y puesta en marcha de las políticas.

**Tipo de ponencia:** Reporte parciales o final de investigación



### Resumen

El objetivo de la presente ponencia es exponer los resultados de un estudio etnográfico sobre las iniciativas de fomento a la lectoescritura en la Escuela Primaria Héctor Valdés Treviño, ubicada en el municipio de Juárez, Nuevo León. Esta investigación partió de un ejercicio de consultoría antropológica sobre la ponderación de las circunstancias que condicionan el desempeño de las acciones institucionales para fomentar la lectura como actividad de esparcimiento. En gran medida en este texto se aborda los significados y prácticas asociadas a la lectoescritura por parte de docentes, alumnos y cuidadores. El trabajo en campo muestra que la cuestión acerca de cuáles son los pensamientos y creencias de estos actores se intersecta con a) las definiciones sobre lo que significa “cooperar” o “colaborar” con el aprendizaje de los niños y b) lo que significa para los docentes “enseñar a leer”. El Marco analítico se sustenta en los aportes de la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, [1967]2006) que en décadas recientes ha entrado en boga en las investigaciones educativas y las contribuciones de la Teoría de la Acción Comunicativa (Habermas, 1987).

**Palabras clave:** Fomento a la lectura, etnografía, Efecto Rashomón, Teoría fundamentada, Acción comunicativa.

## Introducción

El objetivo de la presente ponencia es exponer los resultados de un estudio etnográfico sobre las iniciativas de fomento a la lectoescritura en la Escuela Primaria Héctor Valdés Treviño, ubicada en el municipio de Juárez, Nuevo León. Esta investigación partió de un ejercicio de consultoría antropológica sobre la ponderación de las circunstancias que condicionan el desempeño de las acciones institucionales para fomentar la lectura como actividad de esparcimiento. En gran medida en este texto se aborda los significados y prácticas asociadas a la lectoescritura por parte de docentes, alumnos y cuidadores. La cuestión acerca de cuáles son los pensamientos y creencias de estos actores se intersecta con las interrogantes de a) cuáles son las definiciones sobre lo que significa “cooperar” o “colaborar” con el aprendizaje de los niños, b) qué significa para los docentes “enseñar a leer” y c) cómo estos significados interactúan cotidianamente.

La problemática a tratar surgió de las observaciones de la directora del plantel quien a lo largo de una década en funciones ha observado la persistente condición de rezago generalizado en el área de lectoescritura pese a la implementación de las más variadas campañas de promoción, situación que lleva a inferir que dichas iniciativas no tienen el impacto esperado. Efecto que no puede únicamente atribuirse al diseño de las mismas. Cabe mencionar que esta situación se torna más complicada cuando toma en cuenta que para el inicio del ciclo escolar 2022-2023 el 16.75 % de un total de 400 alumnos matriculados “no saben leer ni escribir”, acorde a los datos generados por la planta docente. Aunque en parte esta situación es atribuida por los docentes a las secuelas dejadas por la modalidad de educación virtual, como medida de contención a la pandemia de Covid-19, esta es una situación previa. Además, parece ser algo normalizado en el contexto al rededor del plantel educativo.

Los estudios de caso sobre problemáticas como esta cobran más relevancia cuando se considera lo que acontece en el contexto nacional. Muestra de ello es lo siguiente: El 8 de junio de 2000 se publicó en el Diario Oficial de la Federación la Ley de Fomento para la Lectura y el Libro (el 24 de julio de 2008 fue abrogada y ese mismo día, sustituida por una nueva, cuya última reforma se promulgó el 19 de enero de 2018). El objetivo de dicha ley es «propiciar la generación de políticas, programas y acciones dirigidas al fomento y la promoción de la lectura», mediante la dirección de diversos organismos como el Consejo Nacional de Fomento para el Libro y la Lectura, integrado por la Secretaría de Educación Pública (SEP), el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA), organizaciones de la sociedad civil y de la iniciativa privada. Desde este órgano consultivo se ha dado impulso a diversas campañas entre las que están *Libros del rincón* (1986) y el *Programa Nacional de Salas de Lectura* (1995); ambos implementados en esta escuela en diferentes periodos.

En este espacio también ha tenido cabida el Consejo de la Comunicación (CC), que con las campañas *LeerMx* (2010), *Reto leer más* (2012), y *Leer para estar bien* (2012), han logrado integrar a la iniciativa privada en la Estrategia Nacional de Lectura (2019) de la actual administración gubernamental (2018-2024). A estas estrategias de fomento a la lectura se ha sumado Fundación Televisa con su *Olimpiada de lectura* (2011) o *ImaginaLee* (2015). Muchas de estas acciones se

traducen comerciales en radio y televisión y publicidad colocada en los mobiliarios urbanos para la información (MUPIs). Estas imágenes están compuestas por fotografías de cantantes, actores y otros personajes de la industria del entretenimiento, acompañadas de frases como «Unos lentes te hacen ver mejor, leer te da otro punto de vista», «lo importante está en tu cabeza» que llevan al mensaje: «lee 20 minutos al día».

Ahora bien, pese a estos esfuerzos, medios de comunicación, principalmente la prensa escrita y la televisión, repiten con tono de alarma la afirmación de que México no es un país de lectores. Año con año circulan noticias que dan cuenta de los resultados que arrojan estudios publicados por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) o la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) asegurando que: a) la mayoría de la población en México jamás ha leído un libro, y b) aquellos que lo hacen, leen menos de tres libros al año. Una muestra de ello es el boletín N°. 1513 del 2016 de la Cámara de diputados.

Todavía en 2022, agencias de noticias (locales e internacionales) hicieron eco de los resultados del Módulo sobre lectura (MOLEC 2022) del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) que menciona lo siguiente: «En los últimos doce meses, el promedio de libros leídos por la población fue de 3.9. Este es el dato más alto registrado desde 2016». El sensacionalismo impregnado en las notas periodísticas apunta a que parte del problema se encuentra en las escuelas ya que éstas fomentan más que la familia el hábito de la lectura (Léase *El economista* del 26 de octubre de 2018).

De esta situación, en que se torna evidente que la incesante inversión de recursos para el fomento a la lectura por medio de las más diversas estrategias parece no tener efecto, resaltan dos cuestiones: 1) el bajo nivel de lectura más que atípico es una constante, y 2) parece que el fracaso de estas políticas gubernamentales (que dan cabida al sector empresarial) está normalizado; tal como ha quedado evidenciado de manera irónica y mordaz por el polémico *marketing* de la cadena de librerías Gandhi lanzado en 2011: «si la letra con sangre entra, el país ha de estar leyendo mucho».

El supuesto de que la escuela es el espacio donde más se fomenta el hábito de la lectura, como una actividad recreativa, para el tiempo de ocio y el esparcimiento, requiere someterse al escrutinio. Es necesario adentrarnos a este espacio en el marco de la implementación de estrategias de fomento a la lectura, cualesquiera que estas sean. Resulta más que apremiante plantearnos la interrogante de qué es aquello que sucede en estas instituciones de manera cotidiana que posibilita o imposibilita el éxito de semejante empresa.

## Desarrollo

Este acercamiento etnográfico se realizó sin un marco conceptual *a priori* ya que se trató de una labor de consultoría. Esta situación implicó el reto de definir una estrategia de análisis

próxima a un paradigma teórico que sea pertinente para explicar el problema que se suscita en la escuela como parte de un fenómeno social más amplio. Por esta razón recurrí en un primer lugar a los postulados de la Teoría Fundamentada; propuesta por Barney Glasser y Anselm Strauss a finales de los 60 y que en la última década ha cobrado auge en las investigaciones educativas (Alarcón, Munera y Montes, 2016) específicamente en el campo de la formación docente (Jimenez-Fontana, García-González y Cardeñoso, 2016). Además, el recurso a la TF ha aportado argumentos para justificar la incorporación de *softwares* especializados para el análisis cualitativos de datos (San Martín, 2014).

La TF, como estrategia de análisis “generativo” propone “una aproximación inductiva en la cual la inmersión en los datos sirve de punto de partida del desarrollo de una teoría sobre un fenómeno” (Guillemette, 2006 citado en Páramo, 2015), a diferencia de una “teoría convencional” que parte de un proceso hipotético-deductivo en cuyo caso se persigue la verificación de la misma. En este sentido la recolección de datos ya no es secundaria a la revisión de literatura. La TF como instrumento en el desarrollo de conocimiento se desenvuelve en tres fases: muestreo, comparación constante y formulación (Páramo, 2015; Alarcón, Munera y Montes, 2016). De esta manera el resultado final de una investigación es la formulación de una nueva teoría, un conjunto de hipótesis o la generación de una categoría como un producto derivado de los datos, recabados y analizados.

Para fines de este trabajo de análisis, en última instancia opté por una separación del postulado de “la formulación de una nueva teoría” ya que el “descubrimiento” o “generación” no es del todo incompatible con la verificación de teorías. De hecho, en este punto la obra original de Glasses y Strauss es ambigua ya que menciona que cualquiera puede generar teoría formal directamente de teoría publicada.

En este sentido propongo emplear la categoría de «acción comunicativa» esbozada por Jürgen Habermas (1987) en el Interludio Primero Acción Social, Actividad Teleológica y Comunicación) de su obra Teoría de la Acción Comunicativa. Tras fundamentar sus argumentos en la pragmática formal (el apartado introductorio) el autor ofrece las bases para una teoría sociológica propiamente dicha. En esta sección se define transitoriamente a la acción comunicativa como “la interacción de a lo menos dos sujetos capaces de lenguaje y de acción que (ya sea con medios verbales o con medios extra verbales) entablan una relación interpersonal. Los actores buscan entenderse sobre una situación de acción y con ello sus acciones. El concepto aquí central es el de *interpretación*, se refiere primordialmente a la negociación de definiciones de la situación susceptibles de consenso” (p.124).

De manera superficial la AC alude a un “mecanismo de entendimiento [a través del cual] las acciones de los distintos actores se coordinan entre sí, esto es, forman parte de una red que cubre el espacio social y tiempo histórico. (p. 354). La AC depende de contextos situacionales que a su vez son fragmentos del mundo de la vida de los participantes en la interacción. (p. 358). Para Habermas “los actos del habla, o las manifestaciones no verbales equivalentes, cumplen la

función de coordinar la acción contribuyendo así a la estructuración de las interacciones”. Para expresarlo con mayor detalle el autor expresa lo siguiente:

“Hablo de acciones comunicativas cuando los planes de acción de los actores implicados no se coordinan a través de un cálculo egocéntrico de resultados, sino mediante actos de entendimiento. En la acción comunicativa los participantes no se orientan primariamente al propio éxito; antes persiguen sus fines individuales bajo la condición de que sus respectivos planes de acción puedan armonizarse entre sí sobre la base de una definición compartida de la situación. De ahí que la negociación de definiciones de la situación sea un componente esencial de la tarea interpretativa que la acción comunicativa requiere” (Habermas, 1987: 367).

Cabe preguntarse entonces, si en el marco de la promoción o el fomento de la lectura (como una actividad por placer, ocio, recreación, etc.) existen formas genuinas de comunicación que, al menos en el contexto de la escuela, coordinen las acciones de cada uno de los actores. Es decir, debemos preguntarnos si existe una definición compartida de la situación por parte de los docentes y personal directivo. Esto abre la posibilidad de que existan diferentes definiciones de “cooperar” o “enseñar a leer” que terminen contraponiéndose y entorpezcan el proceso de inducción a la lectoescritura.

Con éste precedente resta mencionar que el trabajo de campo tuvo como marco de referencia el “efecto Rashomon”, presente en la etnografía antropológica. Este se entiende como el resultado de una “diversidad de relatos inconmensurables e incompatibles entre sí” que se opone a “las bases mínimas para establecer las condiciones de verdad, fiabilidad y legitimidad de una verdad objetiva que valga para todo el mundo” (Mayos, 2010). Este efecto lleva a presuponer que detrás de cada relato o testimonio, que abreva a la inconmensurabilidad, subyace la subjetividad (el modo de entender el mundo) del individuo “testificante”.

Con este marco de referencia la recolección de datos tomó como punto de partida la siguiente formulación: «las acciones para el fomento a la lectura dentro de la escuela no tienen impacto significativo». Tal enunciación fue cosificada como un evento conocible a través de relatos de los testigos que vivenciaron el acontecimiento «el fomento a la lectura», donde se da por sentado que además de testigos, existen otros sujetos implicados. De dicho acontecimiento un primer nivel de interpretación (por los actores sociales) es explicado por a) «una concepción instrumental de la lectura que impera en los docentes» y b) «una causa adjudicable a las acciones u omisión de los padres de familia». Detrás de este carácter de obvedad en que cada testigo tiene una versión, que puede ser discrepantes entre sí, su mixtura evidencia la necesidad de iluminar esos aspectos subyacentes que dan sentido a la discrepancia, o falta de entendimiento.

Para la recolección de datos se realizó trabajo de campo de 4 semanas durante los meses de septiembre y octubre de 2022. En este periodo se llevaron a cabo entrevistas estructuradas con los docentes, charlas informales con personal de intendencia y con cuidadores, cuyos contenidos quedaron anotados en las bitácoras de campo. De manera complementaria se tuvo una entrevista grupal con madres de familia en biblioteca para conocer su punto de vista en torno al fomento a la lectura desde el hogar (por el número de asistentes su formato se semejó más a una plenaria).

Estas conversaciones fueron complementadas con la asistencia a asambleas organizadas por la directora del plantel en la explanada central de la escuela en las que participaron algunos padres de familia para tratar diversos temas de interés para la comunidad educativa. En la biblioteca escolar observamos a la responsable de este espacio implementar actividades de fomento a la lectura con grupos de todos los grados, dar continuidad al trabajo que los docentes realizan en las aulas e interactuar con los niños que cotidianamente acuden para pedir libros prestados. Dentro de los salones de clase presenciamos juntas con padres de familia convocadas a inicio de ciclo escolar orientadas a que los docentes comuniquen resultados de diagnóstico y definan los aspectos de trabajo a lo largo del año escolar. Además de observar a los docentes impartir clases, en estos espacios captamos el modo de relacionarse con los alumnos y sus cuidadores así como el vínculo que tienen con la lectoescritura (el nivel de prioridad que tiene en la vida cotidiana).

Además de las cuatro semanas consecutivas de observación de manera complementaria se realizaron visitas posteriores al plantel. Estas se llevaron a cabo con motivo de reuniones de Consejo Técnico Escolar, sesiones de descarga administrativa así como eventos organizados por la institución para la presentación de proyectos de los docentes (en el marco de la Nueva Escuela Mexicana) o la aplicación de encuestas para investigaciones que requirieron la participación de padres de familia. En cada una de estas visitas se prestó atención al modo en que la lectoescritura (o el fomento a la lectura) forma parte de las interacciones en la comunidad.

Visto desde la perspectiva teórica de la acción comunicativa en el contexto de la Escuela Primaria Héctor Valdés Treviño el fomento a la lectura como una empresa colectiva se traduce en estrategias institucionales carentes de un marco discursivo común. Es decir, se mantienen ausentes los actos de entendimiento que coordinen las acciones del personal directivo, docente, de apoyo y de cuidadoras. En este punto es pertinente abrir una acotación. Me decanto por este término (cuidadoras) en lugar de “padres de familia” ya que se aproxima con mayor fidelidad a las interacciones en el contexto de esta escuela. Dadas las características en que se encuentra la localidad, la mayoría de los progenitores de los estudiantes tienen dificultades para atender asuntos directamente relacionados con el desempeño académico de sus hijos. En la vida cotidiana, la mayor de estas dificultades se traduce en ausentarse de su lugar de trabajo para asistir a la escuela. Frente a esta situación se despliega una red de apoyo formada por familiares o amistades predominantemente femeninos. Generalmente se trata de abuelas, tías, primas o hermanas mayores de los estudiantes mientras que la presencia de personas de sexo masculino es parcialmente nula.



La utilidad de esta acotación radica en lo siguiente: se trata de una realidad conocida por el personal docente que en la práctica es negada ya que piensan en los grupos domésticos de los alumnos en términos de familias heteroparentales (tradicionales, parejas de hombre mujer e hijos, etc.). De esta manera se vuelven emisores de mensajes cuyos receptores son inexistentes, ya que en el contexto familiar (de la escuela) es común que la crianza quede a cargo de otras personas adultas con las que se resisten a mantener comunicación, bajo el argumento “es obligación de los padres”; razonamiento que aplica para el acompañamiento e inducción de la lectura.

Cerrado el paréntesis retornamos a las implicaciones de la acción comunicativa. En el contexto escolar, el fomento a la lectura orienta más por una lógica instrumental. Para los docentes la lectura obedece la consecución de un fin mediante diversos medios ya que sólo sirve para satisfacer una necesidad percibida. Y es este el modo en que se transmite (o se hereda) un significado a los alumnos, según se pudo constatar en las observaciones al interior de los salones de clase. De esta visión instrumental se desprende que la inducción a la lectura se realice como un proceso mecánico de decodificación que en el sentido más básico toma como referencia que los alumnos asocien símbolos con sonidos y estos a su vez con imágenes, imperando la capacidad de retención y repetición. En consecuencia el indicativo de “saber leer” es que un niño enuncie una cantidad de palabras por minuto y sea capaz de repetir la información en la manera en que se le presentó.

Esta instrumentalidad propicia situaciones cotidianas como la siguiente. En una de las entrevistas uno de los docentes reconoció que el último libro que leyó estaba relacionado con los planes y programas de estudio de 2013 a 2017, necesarios para acreditar su examen de ingreso al servicio docente. Y en otro caso uno de ellos mencionó lo siguiente:

M: Yo le hago [inhala aire por la boca y hace mueca de sorpresa] porque yo no, ahorita no, no he leído el libro. No recuerdo ni cuál fue el último. Los libros de texto [ríe]. No, de verdad no recuerdo, no recuerdo el último que leí y últimamente lo que hago es escuchar podcast...

Frente a esta situación resalta el hecho de que no existe una definición compartida de la situación por todos los actores sociales involucrados. Es decir, los docentes no comparten expectativas con las cuidadoras sobre cuál es el aprendizaje (en términos de habilidades lectoras y cognitivas) que los niños deben tener. De ello se desprende que cada uno actúa según sus propios fines y definición de los que implica “leer como aprendizaje esperado de la educación escolarizada”. A menudo esto representa un deslinde de responsabilidades en ambas direcciones.

En términos generales se observó que en la EPHVT, las iniciativas, estrategias y esfuerzos encaminados al fomento a la lectura (y desarrollo de la escritura) carecen de efectos significativos

o evidentes. No existe una «acción comunicativa» que coordine, oriente, norme o sancione las acciones individuales de los sujetos involucrados en esta empresa colectiva. Esta ausencia coloca a los actores en la contradicción de: concebir a la lectura como una noción vinculada a la experiencia de escolarización o educación escolarizada pero promoverla como si se tratase de dos elementos independientes (*leer vs escolarización*). A manera de ejemplo: entre los docentes se asume que un propósito de la escolarización es el aprendizaje de la lectura, sin embargo, consideran que no es importante que ésta se promueva en el salón de clase sino que sean otros los encargados de dicha tarea (la bibliotecaria, las cuidadoras). El resultado de ello es que el sentido de trascendencia de la lectura (el para qué enseñar o aprender a leer) permanece ausente.

Para enfatizar cómo se expresa esta falta de definición compartida de la situación y por consiguiente esta carencia de coordinación basta exponer los diferentes razonamientos en torno a «*por qué se está poniendo tanto énfasis en promover la lectura con tanta insistencia*». Desde el conocimiento que la directora tiene del contexto escolar, y cómo éste define expectativas a futuro para los estudiantes, el desarrollo de la lectura y escritura es una clave para romper con los mecanismos de reproducción social en los que la escuela tiene participación. En contraparte, algunos docentes asumen que el fomento a la lectura, con tanta insistencia, puede provenir de dos fuentes. La primera, de las exigencias de la Secretaría de Educación Pública, que considera a la lectura como una actividad medible, cuantificable, evaluable y articulada a los propósitos de un programa de estudios.

En suma, las ideas de «cooperar» o «apoyar» así como «qué significa saber leer» escapan de una definición común entre el propio cuerpo docente. Estas son incompatibles, en la mayoría de los casos, con las presuposiciones que las cuidadoras elaboran sobre estas ideas (cooperar y saber leer). Lo relevante no descansa en el hecho de que cada sujeto cuente con su propia significación ni que sean discrepantes sino en que las discrepancias generan fricciones y éstas a su vez tienen implicaciones de carácter práctico. Ante esta ausencia de expectativas y concepción instrumental que implica que la lectura sea vista como proceso mecánico se delinea un conjunto de prácticas cotidianas como la normalización del rezago educativo y su eventual patologización sobre ciertos umbrales.

## Conclusiones

Como quedó asentado los principales obstáculos a los que se enfrenta la empresa colectiva por arraigar la lectoescritura son a) la ausencia de un significado común y b) la existencia de definiciones contrapuestas. Estos dos obstáculos no se quedan únicamente en lo que significa *leer* como un aspecto de la vida cotidiana ya que éste está subordinado al significado de la experiencia de escolarización (para qué educarse o ir a la escuela) del cual se desprende una la idea de comprometerse o colaborar (con la educación de los niños). Frente a este escenario resalta la necesidad de un entendimiento colectivo que coordine y armonice las acciones individuales de los sujetos implicados en el fomento a la lectura. En adelante la comunidad



educativa debe trabajar en la creación de un significado colectivo de la lectoescritura que parta de la negociación y el consenso entre todos los actores. Esta definición colectiva debe emanar de un proceso de diálogo, discusión y superación de desacuerdos en la que tanto docentes, cuidadoras, directivos y alumnos puedan interiorizar un propósito de la lectura con el cuál identificarse y comprometerse. Es necesario que se invite a cada uno de los actores a reflexionar sobre el vínculo que guardan con la lectura.

## Referencias

- Alarcon, Andres; Liris Munera y Alexander Montes (2016) "La teoría fundamentada en el marco de la investigación educativa". En *Saber, Ciencia y Libertad*. Revista digital de la Universidad Libre de Colombia. Disponible en <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/saber/article/view/1475> Consultado el 2 de marzo de 2023.
- Glaser Barney y Anselm Strauss (2006) *The Discovery of The Grounded Theory: Strategies for quialitative research*. Texto disponible en línea en; [http://www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Glaser\\_1967.pdf](http://www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Glaser_1967.pdf) Consultado el 18 de marzo de 2023
- Jiménez-Fontana, Roció, Esther García-González y José Cerdeño (2017) "Teoría fundamentada: estrategia para la generación teórica de datos empíricos" en *Campo abierto*. Revista de educación. Vol.36, Num 1, 2017. Disponible en <https://relatec.unex.es/revistas/index.php/campoabierto/article/view/2977> Consultado el 19 de marzo de 2023.
- Habermas, Jürgen (1997) *Teoría de la acción comunicativa, I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Taurus. Madrid. p351-432.
- Heider, Karl G. (2014) El Efecto Rashomon, cuando los etnógrafos no están de acuerdo (traducción) Documento disponible en <https://es.scribd.com/document/201101835/Karl-G-Heider-El-efecto-Rashomon-cuando-los-etnografos-no-estan-de-acuerdo-traduccion> consultado el 20 de octubre de 2022
- Mayos Gonzal (2019) El ´Efecto Rashomon´. Análisis filosófico para el centenario de Akira Kurasawa. Documento en línea disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/254489415\\_EL\\_'Efecto\\_Rashomon'\\_\\_Analisis\\_filosofico\\_para\\_el\\_centenario\\_de\\_Akira\\_Kurosawa](https://www.researchgate.net/publication/254489415_EL_'Efecto_Rashomon'__Analisis_filosofico_para_el_centenario_de_Akira_Kurosawa) Consultado el 20 de octubre de 2022
- Páramo, Dagoberto "La teoría fundamentada (Grounded Theory), metodología cualitativa de investigación científica". En *Pensamiento y gestión*, N° 39. Universidad del Norte. Barranquilla, Colombia. Disponible en línea: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1657-62762015000200001](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-62762015000200001) Consultado el 9 de marzo de 2023.
- San Martin, Daniel (2014) "Teoría fundamentada y Atlas Ti.; recursos metodológicos para la investigación educativa". En *REDIE*, 2014, vol. 16, n.1, pp.104-122. Disponible en línea [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412014000100008&script=sci\\_abstract&lng=pt](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412014000100008&script=sci_abstract&lng=pt) Consultado el 3 de marzo de 2023