

LA LITERACIDAD CRÍTICA Y EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE LECTO-ESCRITURA

*Recibido: 5 diciembre 2016 * Aprobado: 27 febrero 2017*

GABRIELA ZENTENO RÍOS

UPAEP

gabriela.zenteno@upaep.edu.mx

Resumen

Este artículo es una revisión teórica de una investigación doctoral cuyo tema es la posible influencia de la literacidad crítica en el desarrollo de habilidades de lectura y escritura en textos académicos. Asimismo, se indica la necesidad de aplicar la literacidad crítica en el ámbito educativo porque es una forma de considerar a la alfabetización académica como un concepto más amplio, que implica a un proceso complejo, en el que el estudiante interpreta el texto en conjunto con sus pares y docente, hasta llegar a una comprensión crítica en la pueda construir por escrito sus propias argumentaciones y conformar su postura sobre un tema; convirtiéndose la lecto-escritura en un trabajo que como señala Freire es desafiante y persistente, pero que puede ayudar al alumno para participar plenamente en la transformación de la sociedad. Lo anterior dentro del contexto actual donde la lectoescritura se acompaña del uso de la tecnología y de problemáticas tales como la falta de habilidades de lectura, escritura y comprensión lectora de alumnos universitarios.

Palabras clave: Lecto-escritura, pedagogía crítica, alfabetización.

Abstract

This paper is a synthesis of the theoretical review of doctoral research about the possible influence of critical literacy in the development of reading and writing skills in academic texts. Also, it indicates the need to apply critical literacy in education, as this is a way of considering academic literacy as a broader concept. This broader concept implies a complex process in which the student interprets the text alongside his peers and teachers. This allows that student to arrive at a critical comprehension through which the student can construct his own arguments and posture over a given subject. All of this together allows reading-writing to become a work that is, as Freire points out, challenging and persistent, but will allow the student to participate fully in the transformation of society. The above in a context in which literacy is accompanied by the use of technology and problems such as the lack of reading and writing skills, and reading comprehension of university students.

Keywords: Reading-writing, critical pedagogy, academic literacy.

“Cambiar el lenguaje es parte del proceso de cambiar el mundo”

(Freire, 2002, p. 90).

La importancia de la literacidad

Se vive en un mundo cambiante, en que la unión entre la tecnología y los medios masivos de información está transformando la manera en que las personas se relacionan con los demás. La información se encuentra a la mano de cualquier persona en cualquier tipo de formato: auditivo, gráfico, textual, entre otros, y significan un reto en su evaluación y comprensión. Los individuos requieren de una literacidad que recibe el nombre de informacional (capacidad que no sólo se limita a encontrar, evaluar y utilizar información, sino a aplicar el razonamiento y el pensamiento crítico), misma que al funcionar con habilidades de tecnología, tiene implicaciones más amplias como el desarrollo de competencias para manejar diferentes fuentes de información.

Al existir una gran cantidad de información el lector debe discernir entre la información confiable y la que no es útil, por lo que necesita de un nivel de alfabetización que vaya más allá del significado superficial de un texto, al cuestionar el qué, cómo, cuándo y por qué de su creación y su eventual interpretación, es decir, se habla de introducir otro tipo de literacidad denominada como crítica.

La literacidad crítica aplicada en el salón de clases permite encontrar la voz representada en un texto y aquella voz que se omite con determinado propósito. Es una forma de interactuar con el texto escrito que va más allá de la decodificación de letras y palabras, por lo que puede motivar a los estudiantes a comprometerse con una interpretación de la postura del autor, a cuestionar sus opiniones y propuestas, así como a permitir que el alumno construya sus propias posturas y percepciones de la realidad, explore su lenguaje, su cultura y contexto, así como los efectos en su vida.

De hecho, organismos internacionales como PISA se refieren constantemente a la necesidad de desarrollar una competencia lectora que considera a la alfabetización o literacidad de forma extensa, ya que permite: leer entre líneas, reflexionar sobre los propósitos del autor hacia quienes van dirigidos los textos e interpretar el sentido y características de los textos (OECD, 2000). Sin embargo, si se agrega un contexto sociocultural como el de México, en el que los hábitos lectores no se encuentran del todo desarrollados, existe un problema relacionado con la alfabetización académica que debe analizarse desde

múltiples dimensiones (no sólo desde la disciplina lingüística al hablar de habilidades y competencias de lectura y escritura, sino agregando aspectos motivacionales o de interés personal como el hábito lector).

De acuerdo con un estudio del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2015) el tiempo promedio por sesión de lectura del total de la población mexicana es de 39 minutos (los varones registran un promedio menor al de las mujeres, de 38 minutos), y dicho promedio de sesión lectora es mayor conforme al nivel de educación más alto, encontrando que aquellas que tienen educación superior llegan a 50 minutos de lectura. En comparación el hábito lector en México, en el estudio titulado *Les Français et la lecture en vacances* (Los franceses y la lectura en vacaciones), se determina que los franceses leen un tiempo promedio de lectura al día de 1h 49m y cuando es tiempo vacacional aumenta su lectura a 2h 14 m (IFOP, 2012).

Por otra parte, diferentes investigaciones dentro del ámbito universitario (Arce, 2013; Cassany y Morales, 2008; Vega, Bañales y Reyna, 2013), han encontrado datos que señalan la falta de habilidades de lectura, escritura y comprensión lectora en estudiantes, por lo que es posible cuestionarse si la literacidad crítica podría utilizarse como apoyo al desarrollo de habilidades de lectura y escritura en el nivel superior. Asimismo aparece la idea de si en específico en textos académicos (leídos y escritos por los estudiantes) sería fundamental desarrollar un concepto de alfabetización más amplio, acorde a la rigurosidad y áreas de estudio específicas o dentro del campo disciplinar universitario, que requieren una mayor tarea cognitiva y habilidades por parte de los estudiantes.

En este ensayo se presentan datos teóricos sobre el proyecto de tesis doctoral *La literacidad crítica y las habilidades de lectoescritura en textos académicos universitarios*, que forma parte del doctorado en Pedagogía de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla y es una indagación dirigida por la investigadora Mercedes Zanotto González. A partir de esta información será posible concebir el por qué es necesaria la literacidad crítica no sólo en la vida académica, sino cotidiana de cualquier persona que recibe abundante información de diversos medios comunicación. No obstante, pareciera que la actual tendencia es ir al otro extremo, al continuar con un concepto de alfabetización que en ocasiones se reduce a transcribir las ideas de otros autores o a leer para repetir de memoria lo afirmado por los demás.

Lecto-escritura y literacidad crítica

La expresión "lecto-escritura" es utilizada por considerar a la lectura y escritura como actividades integrales (Miras y Solé, 2007); al respecto Vargas (2007) afirma que la escritura es inseparable de la lectura, debido a que los buenos escritores son buenos lectores o lo fueron en algún período importante de su vida. Monereo, Mauri y Badia (2014) dicen que la conceptualización de la lectura, la escritura y la alfabetización han sufrido cambios a la

par de transformaciones de paradigmas y sistemas teóricos (conductismo, cognitismo y constructivismo), que proporcionan distintas formas de entender a la lectura y escritura.

De acuerdo con el socioconstructivismo (para enfatizar el enfoque sociocultural) la lectura y escritura son actividades humanas que en el ámbito académico o universitario tienen como finalidad conseguir la comprensión global del texto y la producción escrita de textos en los que el alumno configure una opinión y posiblemente una argumentación. Cassany (2005) explica a la lectura, desde la perspectiva contemporánea, como prácticas que reproducen la organización del poder; de aquí la finalidad de la educación de desarrollar la conciencia crítica del lector. Finalmente, la escritura para McLaren (citado por Pruyne & Huerta-Charles, 2005) es una práctica social, una práctica política o una forma de crítica cultural; convirtiéndose en un proceso de reflexión de posibilidades para la auto transformación del contexto en un propósito colectivo.

Aunado a un objetivo colectivo, en un enfoque sociocultural de la lecto-escritura es necesario nombrar al aprendizaje colaborativo que surge en la teoría sociocultural, misma que considera que los sujetos se sitúan en un contexto social y cultural. Del anterior enfoque se puede señalar como precursor a Vygotsky (1996), quien afirma que un infante que trabaja con un compañero de su salón de clase (o persona con más experiencia como un profesor), puede desarrollar estrategias para resolver problemas. Ante tal forma de aprendizaje es posible afirmar que una persona con más conocimientos se convierte en un co-constructor del conocimiento y, como es de imaginarse, tales conceptos se pueden aplicar a diferentes actividades, en diversos ámbitos, en muchas aulas, en diferentes asignaturas y niveles educativos.

Si bien hoy en día se habla de incluir en la formación humana diversos tipos de literacidades –como la digital, matemática, en salud, científica, entre otras- se enfatiza la literacidad crítica como un medio para que en el ámbito universitario se compartan ideas y se originen nuevas propuestas para problemáticas comunes del entorno y sociedad. Se puede decir que al incluir a la literacidad crítica, la capacidad de leer y escribir es un comienzo de un ejercicio donde los estudiantes deben de asumir una postura crítica durante su lectura o escritura de textos académicos. Para ello los alumnos requieren saber cómo se construyen los textos que están tratando de hacer y requieren moverse hacia una posición activa en el que plantean preguntas, exploran, juegan, interiorizan y crean. De acuerdo con McCormick (1997), ser un lector con literacidad crítica es poseer habilidad para detectar las interrelaciones del tejido social y las prácticas de lectoescritura de una cultura, esto con la finalidad de analizar tales prácticas a partir de una conciencia crítica y poder con ello equilibrarlas.

El término de literacidad crítica tiene su origen en el Análisis Crítico del Discurso (ACD), la Pedagogía crítica, los Nuevos Estudios de Literacidad y en un primer momento en la

Escuela de Frankfurt que estaba conformada por filósofos y pensadores de diferentes disciplinas como Adorno, Horkheimer, Marcuse, Habermas, Negt, Fromm, entre otros, que relacionaban sus ideas con la eliminación de la injusticia social y las desigualdades. Freire y Macedo (1989) indican que aquellos que se encuentran críticamente alfabetizados no sólo pueden entender cómo el significado es socialmente construido dentro de los textos, sino que pueden llegar a entender la política y economía de los contextos en que fueron creados e incluidos esos escritos.

La literacidad bajo las anteriores perspectivas teóricas deja de concebirse como un proceso únicamente cognitivo e individual (es común pensar en una escritura construida desde la soledad e individualidad), para pasar a ser una actividad con su tácita característica sociocultural. Freire (2000) proporciona dicho compromiso con la práctica, al colocar en constante interacción a la reflexión y la acción, de tal forma que se influyen mutuamente con el fin de transformar la realidad.

Cassany (1993) afirma que sólo si es posible cambiar la percepción reducida y limitada de la escritura, entonces se podrá motivar a los alumnos y estarán interesados en escribir y desarrollar los procesos requeridos para hacerlo. Aunado a lo anterior, Cassany explica que el verdadero protagonista en cuanto a la elección del tema, el tipo de texto, la forma de trabajar y la selección del estilo, es el alumno, mientras que el maestro es un guía que puede ser un asesor, logrando desarrollar la autonomía y responsabilidad en el estudiante.

Descripción del modelo de literacidad crítica

El modelo de cuatro recursos de Luke y Freebody (1990) incluye los recursos de lectura y los roles de los lectores adoptados al leer. Su relevancia radica en que se cambia de un modelo simple de decodificación a un modelo de análisis de texto en un contexto sociocultural. Así, es posible decir que la alfabetización en la época actual es una interacción compleja de habilidades y recursos, útil para que el alumno al leer y escribir otorgue significado a los diferentes tipos de textos que utiliza, y en específico es relevante para el universitario, quien frecuentemente utiliza diferentes formatos de lectura y se le pide hacer analogías comparando diversos textos.

Luke (2000) y Freebody desarrollaron un modelo de lectura en cuatro partes: prácticas de codificación, prácticas del significado del texto, prácticas pragmáticas y prácticas críticas. El orden en que se encuentran situados dichos recursos en el modelo no tiene que ver con su relevancia, ya que el lector los integra al mismo tiempo. Además, no existen jerarquías en el presente modelo y es posible aplicarlo a diferentes literacidades (digital, multimodal, entre otras), las cuestiones básicas de cada función son: ¿Cómo rompo el texto? (Recursos del código); ¿Qué significa para mí? (Recursos del significado); ¿Qué

hago con este texto? (Recursos pragmáticos) y ¿Cómo me influencia este texto? (Recursos críticos).

FIGURA 1. MODELO DE LITERACIDAD CRÍTICA.

RECURSOS DEL CÓDIGO	RECURSOS DEL SIGNIFICADO
<p>El aprendiz asume el rol de procesador (breaker) del código, con la competencia gramatical. Se pone énfasis en la descodificación y la codificación del sistema escrito: el alfabeto, los símbolos, las convenciones de la escritura. Incluye reconocer las palabras, la ortografía, la puntuación, el formato de los diferentes discursos, etc.</p> <p>Preguntas orientativas: ¿Cómo rompo o desmonto el texto?, ¿cómo funciona?, ¿con qué estructuras, unidades, componentes -alfabeto, ortografía, palabras, estructuras convencionales, etc.?, ¿cómo se usa cada recurso?</p>	<p>El aprendiz asume el rol de constructor de significados, con la competencia semántica. Se pone énfasis en la comprensión y la producción de significados. Incluye la activación del conocimiento previo, la construcción literal e inferencial de conceptos y procesos, la comparación del texto con otros discursos, etc.</p> <p>¿Qué significa para mí?, ¿cómo se construye el texto su significado?, ¿cuántos significados hay?, ¿cómo conectan las ideas entre sí?, ¿qué dice explícitamente el texto y qué sugiere cada contexto particular?</p>
RECURSOS PRAGMÁTICOS	RECURSOS CRÍTICOS
<p>El aprendiz asume el rol de usuario comunicativo del texto, con la competencia pragmática. Se pone énfasis en la comprensión de los propósitos del discurso y en la capacidad de usar los textos con diferentes funciones en diversos entornos socioculturales. Incluye el uso de cada género textual apropiado a cada propósito y contexto, el reconocimiento de sus diferencias, etc.</p> <p>¿Qué hago con el texto? ¿Cómo se utiliza el texto aquí y ahora?, ¿qué relaciones hay entre su uso y su construcción?, ¿cómo se refleja mi imagen y la del lector en el texto, con qué recursos?</p>	<p>El aprendiz asume el rol de crítico o analista del texto, con la competencia crítica. Se pone énfasis en el hecho de que el texto representa un punto de vista parcial, no es neutro. Incluye la identificación de valores, actitudes, opiniones e ideologías, y la construcción de alternativas.</p> <p>¿Cómo me influencia el texto? ¿Quién escribe y lee el texto?, ¿qué pretende que yo haga?, ¿qué voces y estereotipos usa?, ¿cuál es mi opinión al respecto?, ¿cómo se relaciona mi texto con textos previos, opuestos, afines, etc.?</p>

Fuente: Cassany, (2005).

A partir del anterior modelo es posible determinar que la literacidad crítica consiste en ir más allá de una respuesta correcta sobre una lectura, ya que requiere a un estudiante que reconozca su participación activa en la interpretación de un texto en compañía de otros lectores, para así admitir otras posibilidades o realizar una escritura en la que sea posible ubicar su voz o experiencia de su propia realidad. Lo anterior resulta relevante

en un mundo en el que hacen falta educandos que tengan el poder de pensar en que pueden transformarlo. No obstante, para lograrlo la relación entre profesor y alumno es opuesta a la concebida en la educación tradicionalista (educación bancaria que nombraba Freire), pues se requiere de un ambiente en el que el alumno tiene el poder de interpretar un texto y de exponer su propia postura en un escrito.

Pedagogía crítica y alfabetización académica

Durante la década de los ochenta en los Estados Unidos de América se interesaron por estudiar teorías sociales que se centraban en el tema de la emancipación y la liberación de grupos marginales, volviendo a retomar autores como Freire y Foucault, si bien en Latinoamérica ambos autores ya eran conocidos desde la década anterior. Dichas teorías sociales dieron lugar a la pedagogía crítica cuyos representantes fueron Giroux, McLaren, Macedo, entre otros autores, que conciben a una escuela formadora de ciudadanos informados que son capaces de luchar a favor de la justicia social y que requieren de docentes formados como intelectuales transformadores. Las ideas de la pedagogía crítica permitieron un aprendizaje centrado en el alumno, y en general, concibieron al proceso educativo como aquel susceptible de ser analizado interdisciplinariamente y a partir de conceptos de poder, resistencia, sujeto, discurso y democratización. (Casanova y Lozano, 2004).

La escuela tradicionalista concebía a alumnos acrícos que debían memorizar una información transmitida por un docente cuya finalidad era lograr una educación enciclopédica, en lugar de propiciar un ambiente de diálogo y crítica. Para Freire la educación basada en el amor no puede temer al debate y al análisis de la realidad (Escobar, 1996); pero no se puede hablar de diálogo sin los valores éticos que tienen relación con un actuar más humilde, con una capacidad de escucha y empatía, con deseos de participación, de actitud crítica, pero respetuosa (Escobar, 1996, 129).

Para Marín (2006) el concepto de alfabetización no se refiere a las primeras habilidades de lectura y escritura como tradicionalmente se concibe, sino que la expresión “alfabetización” en su sentido amplio proviene del anglosajón “literacy” (literacidad o literacia, términos usados en español). Por su parte, la alfabetización académica es una alfabetización avanzada en la que se incluyen además de conocimientos lingüísticos, un compendio de estrategias cognitivas que permiten interpretar y producir los textos usados académicamente. De acuerdo con Marín (2006), la universidad da por hecho que el estudiante universitario cuenta con los anteriores conocimientos y estrategias o con una lectura crítica e interpretativa (Marín y Hall, 2005).

Carlino (2003) indica que los problemas de los estudiantes universitarios cuando se enfrentan a la alfabetización académica no se pueden explicar con la idea de que llegan mal formados de sus estudios previos, sino que al ingresar a la formación superior se

les exige un cambio importante, ya que las lecturas que deben de realizar son de textos científicos que requieren de lectores con conocimientos previos sobre una disciplina o área de estudio. Esto puede provocar obstáculos para un buen desempeño de muchos estudiantes universitarios, por lo que la investigadora argentina dice que los profesores deben guiar a los alumnos para reconocer las características de los textos y de la nueva cultura, ya que los educandos son inmigrantes que se enfrentan una cultura nueva y ello representa un desafío (Carlino, 2003).

Conclusión

Es urgente cambiar los paradigmas de una interpretación lectora basada en un único lector experto (en muchos casos el mismo profesor) en detrimento de las opiniones y argumentaciones que puede crear o proponer el estudiante. De la misma forma hay que transformar la idea del texto escrito elaborado por el educando en el que únicamente resume las ideas de los expertos de un tema y su voz permanece oculta o imperceptible. Se requieren lectores y escritores que sean participantes activos en sus procesos de lectura y escritura, que se cuestionen y hagan propuestas para solucionar problemas de su entorno inmediato.

La literacidad crítica, en un contexto tecnológico, puede ser la base de otras literacidades que trabajan de forma simultánea, porque hablar de la separación de múltiples literacidades podría dar la idea de una alfabetización fragmentada, cuando en realidad existe una literacidad como proceso complejo. El reconocimiento de dicha complejidad en lugar de concebir a la alfabetización como el repetir las ideas clave de un libro o escribir mensajes sencillos, puede permitir al educando el comprender qué es y para qué sirve el leer y escribir, y reconocerse él mismo como un lector y escritor. No es tarea fácil el trabajo que ello implica, tal y como Freire (2004) señala al abordar el tema de comprensión lectora:

La comprensión de lo que se está leyendo o estudiando no sucede repentinamente como si fuera un milagro. La comprensión es trabajada, forjada por quien lee, por quien estudia, que al ser sujeto de ella, debe instrumentarse para hacerla mejor. Por eso mismo leer, estudiar, es un trabajo paciente, desafiante, persistente. No es tarea para gente demasiado apresurada o poco humilde que, en vez de asumir sus deficiencias prefiere transferirlas al autor o a la autora del libro considerando que es imposible estudiarlo (p. 38).

La literacidad crítica es necesaria para jóvenes universitarios que deben de participar activamente en la interpretación del texto escrito y construir su propia postura frente a temas sociales y culturales que incluso les estarían afectando directamente. Desde el

punto de vista académico, la literacidad puede ayudar a formar profesionistas más reflexivos y analíticos. No hay que olvidar que las ideas de Freire se basan precisamente en la praxis y en que una persona que sabe leer y escribir es capaz de participar plenamente en la sociedad, ya que puede cumplir con funciones sociales, cívicas y económicas. Leer y escribir son actividades necesarias para aprender en la universidad, para ser mejores estudiantes y en general, actividades útiles para la vida, ya que se habla de una literacidad que ayuda a reescribir o a transformar la historia de una sociedad.

Referencias

- Arce, L.C. (2013). La literacidad crítica en la universidad. Análisis de una experiencia. *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte* (18), 93-102.
- Carlino, P. (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Uni-pluri/versidad*, 3 (2). Universidad de Antioquía Medellín. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/issue/current>
- Cassany, D. (1993). Ideas para desarrollar los procesos de redacción. *Cuadernos de Pedagogía*. Recuperado de http://www.upf.edu/pdi/dtf/daniel_cassany/ideases.htm
- Cassany, D. (2005). Los significados de la comprensión crítica. *Lectura y vida*, 32-45. Recuperado de https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/22468/Cassany_lyv.pdf?sequence=1
- Cassany, D. y Morales, O. A. (2008) *Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y escritura crítica de géneros científicos*. Recuperado de http://www.falemosportugues.com/pdf/leer_universidad.pdf
- Casanova, H. y Lozano, C. (2004). *Educación, universidad y sociedad: el vínculo*. España: Universitat Barcelona.
- Escobar, M. (1996). *Freire on Higher Education, a dialogue at the National University of Mexico*. New York: State University of New York Press.
- Freire, P. (2000). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la Esperanza*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. y Macedo, D. (1989). *Alfabetización, lectura de la palabra y lectura de la realidad*. España: Paidós.
- Freire, P. (2004). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.
- Freebody, P. & Luke, A. (1990) Literacies programs: Debates and demands in cultural context. *Prospect*, 5, 7-16.
- INEGI (2015). Módulo sobre lectura (MOLEC). Boletín de prensa número 148/15. Recuperado de http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/boletines/2015/especiales/especiales2015_04_3.pdf
- IFOP (2012). Les Français et la lecture en vacances. Repéré à http://www.ifop.com/media/poll/1914-1-study_file.pdf
- Luke, A. (2000). Critical literacy in Australia: A matter of context and standpoint. *Journal of adolescent and adult literacy*. 43, 5, 448-461.
- Marín, M. y Hall, B. (2005). *Prácticas de lectura con textos de estudio*. Buenos Aires: Eudeba.
- Marín, M. (2006). Alfabetización académica temprana. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 30-38. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a27n4/27_04_MarIn.pdf

- Miras, M. & Solé, I. (2007). La elaboración del conocimiento científico y académico. En Castelló, M. (Ed.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos* (pp. 83-112). Barcelona: Graó.
- Monereo, C., Mauri, T. y Badia, A. (2014). *La práctica psicopedagógica en educación formal*. Barcelona: UOC
- McCormick, K. (1997). *The culture of reading and the teaching of English*. New York: Manchester University Press.
- OECD (2009). Reading for Change. Performance and Engagement Across Countries. Results from pisa 2000. Paris: OECD. La lecture, moteur de changement. Performances et engagement d'un pays à l'autre. Repéré à <http://www.oecd.org/dataoecd/43/54/33690904.pdf>
- Pruyn, M. & Huerta-Charles, L. M. (2005). *Teaching Peter McLaren: Paths of Dissent*. Pete Lang Publishing: New York.
- Vega, N. A.; Bañales, G.; Reyna, A. (2013). La comprensión de múltiples documentos en la universidad. El reto de formar lectores competentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18, (57), 461-481.
- Vygotsky, L. S. (1996). *Pensamiento y lenguaje*. México: Quinto Sol.