

Comunidades literarias en torno al Programa *Escribir como Lectores*: narrativas de experiencias pedagógicas e investigación

Agustín Aguilar de Coza¹
Rosa Sobrino Callejo²

211

Palabras clave: comunidad de lectores y escritores, literatura, intertextualidad, formación del profesorado y narrativas pedagógicas.

Resumen

Considerando que es necesario continuar trabajando desde distintas instancias para que la literatura se integre en el escenario escolar como un elemento más en la constitución de la identidad del alumnado, el Proyecto *Escribir como Lectores... de una obra literaria* propicia que el discurso literario, en tanto objeto cultural, genere ideas, sentimientos y recorridos personales, cuestiones todas que afianzan sentimientos de pertenencia (D'Angelo y Medina, 2011). Este Proyecto, de carácter iberoamericano y la coordinación de la AELE y la Fundación SM, interrelaciona distintas líneas de actuación: formación del profesorado, prácticas de lectura y escritura intertextual en las aulas, y comunicación con escritores. Todo ello con el objetivo de hacer del aula una comunidad de lectores y escritores de literatura (Colomer, 2005) en la cual todos puedan desplegar sus propias posibilidades como intérpretes y productores de textos, de tal modo que leer y escribir se conviertan en prácticas sociales habituales. Su desarrollo en distintos ámbitos, (www.clubescrituratelemaco.org) ha permitido desplegar aprendizajes, tanto para el profesorado como para el alumnado. En el primer caso, centrados en estrategias metodológicas que familiaricen a los chicos y las chicas con el lenguaje que se escribe (intercambios literarios; modelaje del comportamiento lector del alumnado siendo un lector más; etc.) independientemente de que se hayan, o no, apropiado del sistema notacional (Ferreiro y

¹ Centro del Profesorado de Jerez de la Frontera (Cádiz).

² Asociación Española de Lectura y Escritura (AELE). aele@asociacionaele.org.

Teberosky, 1979). En el segundo caso, sensibilizándose ante la manera en que los escritores narran historias y construyen mundos imaginarios, y sobre todo, escribiendo géneros discursivos diversos en circunstancias específicas y, por tanto, enfrentándose a los problemas y decisiones que cada caso plantea. En la presente comunicación se analizan los documentos narrativos pedagógicos (Suárez y Ochoa, 2005) elaborados durante el desarrollo de este Proyecto en el escenario del Centro del Profesorado de Jerez de la Frontera (Cádiz) con la participación del profesorado de Educación Primaria y Secundaria durante el curso 2010-2011.

1. Introducción

La presente comunicación se centra en las narrativas pedagógicas elaboradas en el contexto de la comunidad de estudio docente en la que participaron un grupo de docentes de Educación Primaria (3^{er} ciclo) y Secundaria (1^{er} y 2^o ciclo), pertenecientes a la zona de influencia del Centro de Profesorado de Jerez de la Frontera (Cádiz), y el equipo de apoyo constituido por un asesor docente y una especialista externa. Esta comunidad se constituye, en el curso 2010-11, en torno a las prácticas de lectura y de escritura que propone el proyecto ***Escribir como lectores (EcL)... de una obra literaria***.

Cabe señalar que ***Escribir como lectores (de una obra literaria)*** -EcL-, es un proyecto que se desarrolla en cuatro países iberoamericanos (Argentina, Chile, España y Perú) a partir del trabajo colaborativo que emprendieron la Fundación SM y la Asociación Española de Lectura y Escritura (AELE), en el año 2009, con la intención de dar forma al *Club Telémaco*. La generación de comunidades de lectores y escritores de literatura en ámbito escolar constituye la seña de identidad de este Club. Para ello, *Escribir como lectores*, en su carácter de proyecto prioritario dentro del Club Telémaco, propicia la escritura intertextual a partir de la lectura compartida de una obra literaria estableciendo, entre un conjunto amplio de propuestas, comunicación con su autor. Este proceso requiere, a su vez, que docentes y/o bibliotecarios, autores, formadores, editores, etc. coordinen sus respectivas actuaciones con el fin de crear escenarios que faciliten los procesos de lectura y escritura compartidos. En cada país, el enlace de todas estas actuaciones está coordinado por una institución dedicada a promover la lectura y la escritura. En el caso de España, además de coordinar el Club en el conjunto iberoamericano, la AELE asume el desarrollo del Proyecto *Escribir como lectores* en el contexto de distintas comunidades autónomas. Para implementar esta propuesta, articula un trabajo colaborativo con instituciones con las que comparte objetivos en este ámbito, entre ellas, bibliotecas, centros culturales, centros de formación permanente del profesorado, etc. En este sentido se destaca que la experiencia de EcL en España se ha afianzado manteniendo una estrecha relación formativa con los últimos pues estos centros cuentan, entre sus líneas de actuación, con una importante preocupación por la innovación en los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura, desde las primeras edades, guiados por una perspectiva inclusiva. En este marco, el trabajo que se presenta en esta comunicación se centra en el trabajo formativo realizado por el equipo de la AELE en colaboración con la asesoría de Educación Primaria del Centro del Profesorado de Jerez de la Frontera (Cádiz).

212

Desde el plano de la acción, el Proyecto EcL bien puede entenderse como una invitación a constituir ***comunidades de lectores y escritores de literatura*** (Colomer, 2005) en la dinámica escolar. Por tanto, las prácticas de lectura y escritura que propone se centran en la producción de textos en interacción grupal respondiendo a las diferentes intenciones comunicativas que, en cada momento y lugar, lo sugiera la trama de una narrativa literaria recreada en distintos procesos de interpretación. De esta manera, la lectura compartida de una obra constituye un “disparador” de oportunidades para producir diferentes textos y, de forma conectada con ello, para seguir leyendo e investigando los distintos aspectos (de carácter temático, lingüístico, pragmático, etc.) que este abordaje requiera. Evidentemente, esta retroalimentación de los procesos de lectura a través de la escritura de discursos propios, ofrece un camino enriquecedor para la configuración de la identidad de nuestros alumnos y alumnas como lectores y escritores de literatura, así como, para la sistematización de metodologías que modelen esta identidad potenciando el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística.

Por tanto, el profesorado convocado a participar en el Proyecto EcL, que en este caso parte del CEP de Jerez de la Frontera, inicia un proceso de formación que incluye, además de la interacción

de un grupo docente en proceso de formación permanente, la organización de prácticas de lectura y escritura con sus respectivos grupos de alumnos y alumnas, con la intención de potenciar su acercamiento a la literatura, la organización de diferentes escenarios de aula, visitas del equipo de apoyo y encuentros con el autor de la obra literaria cuya lectura se comparte. Esta cadena de acciones se enmarca en el juego relacional propio de una comunidad de estudio docente, en la que el encuentro virtual, -en el caso específico de la experiencia desarrollada en Jerez de la Frontera, a través de una plataforma digital tipo “moodle”- potencia la comunicación y el almacenamiento de la documentación consultada y producida durante el proceso formativo vivenciado.

Por su parte, las narrativas pedagógicas que acompañan este proceso formativo, realizadas por el equipo de apoyo con posterioridad al mismo, pretenden interpretar, desde una perspectiva externa al aula, las distintas formas que han adoptado, en términos de innovación en el campo de la lectura y la escritura, las propuestas del mencionado proyecto. Para su concreción, se analizan las notas registradas durante los procesos comunicativos mantenidos entre docentes y entre éstos y el equipo de apoyo (en encuentros presenciales y a través de la plataforma digital), y entre docentes y alumnado (en las aulas visitadas). Todo ello relacionado con los relatos de clase y producciones escritas aportadas por los docentes y registradas en el cuaderno de campo de la comunidad de estudio. Todos estos datos, sistematizados a partir de procesos de comparación constante (Glaser y Strauss, 1967), han permitido identificar categorías de análisis emergentes relacionadas con el aprendizaje de la lectura y la escritura, el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística en interrelación con las estrategias metodológicas docentes.

Es decir, las narrativas pedagógicas registradas constituyen un material de estudio para interpretar el alcance y el sentido innovador que pueden aportar a las prácticas sociales de lectura y escritura desarrolladas en las aulas a partir de las propuestas del Proyecto EcL y su acompañamiento a través del proceso formativo.

2. Registros de escenas: proyecto “escribir como lectores”

2.1. Prácticas sociales de lectura y escritura que propone el Proyecto EcL: comunidades literarias

El discurso literario, en tanto objeto cultural, genera ideas, sentimientos y distintas experiencias personales, cuestiones todas que, al abordarse en unión con otros, afianzan el hecho de ser reconocido en la identidad de un grupo (D’Angelo y Medina, 2011). Apoyándose en este concepto, las prácticas de lectura y escritura propuestas por el Proyecto EcL, hacen referencia a la capacidad del grupo para generar aprendizajes y, por lo tanto, no se relacionan con aquellas actividades que reducen la literatura al fomento de un mero hábito o a la realización de ejercicios orientados a la comprensión “uniforme” del texto. La palabra *práctica* nos conduce, por tanto, al concepto de discurso que es, ante todo, *una práctica social* (Casalmiglia Blancafort y Tusón Valles, 2004). En este sentido, desde EcL se incide en prácticas que ayudan al alumnado, por un lado, a identificar el uso de diferentes discursos -inscritos en diversos contextos y mediados por variados soportes- y, por otro, a establecer relaciones con otros lectores y escritores, generando así procesos de interacción social. Es decir, contextualiza el uso del texto literario como un discurso que nos invita a realizar viajes, de *ida y vuelta*, hacia nuevos textos y tramas discursivas. En este sentido, las situaciones comunicativas que el docente activa, como estrategia metodológica, ayudan a contextualizar el aprendizaje de la lectura y la escritura facilitando a su alumnado, de este modo, la comprensión de las diferentes conexiones que se pueden establecer entre las intenciones de(los) escritor(es), del(los) lector(es) y las tramas textuales, generando, en última instancia, verdaderas comunidades lectoras y escritoras. Evidentemente, estas prácticas *sociales* de lectura y escritura en la dinámica del aula conllevan una serie de implicaciones didácticas, fundamentalmente a nivel metodológico y de evaluación del alumnado que el Proyecto aborda en el marco de los encuentros presenciales. Un acercamiento a estas conexiones permite el seguimiento, a través de distintos registros, de múltiples puntos de contacto en este sentido, uno de ellos se ejemplifica, de forma esquemática, a continuación:

Prácticas de lectura y escritura literarias en el contexto de EcL ...	Propuestas metodológicas que facilitan estas prácticas...
Anticipar la propuesta narrativa de un texto	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Generando expectativas e inquietudes frente a los textos que se disponen a leer. ✓ Promoviendo el interés por recrear la trama narrativa desde la propia perspectiva. ✓ Recreando, en procesos interactivos, la trama de la narrativa leída a partir de los conocimientos que aportan los lectores... ✓ Promoviendo la generación de hipótesis en relación con los sucesos que se plantean en un fragmento, un capítulo, etc. de la narrativa.
Investigar en torno a distintos aspectos que aporta una obra	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Participando de propuestas que permitan leer con distintas intenciones, en este caso, para sistematizar informaciones desde diferentes criterios. ✓ Favoreciendo la adopción de distintos criterios para organizar la información obtenida. ✓ Generando hipótesis iniciales acerca de los aspectos investigados.
Interpretar la vida, las características, etc. de los personajes de la obra.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Analizando los personajes a partir de las propias ideas del alumnado. ✓ Ofreciendo el uso de textos con diferentes tramas (descriptiva, dialógica...) para dar voz a los personajes.
Reescribir la obra de la mano de sus personajes utilizando distintos discursos en relación con diversas intenciones (abordaje intertextual).	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Interpretando escenas de la obra desde distintas perspectivas. ✓ Reescribiendo distintos pasajes de la narrativa desde otra trama textual (dialógica, expositiva, etc.). ✓ Aportando nuevos escenarios, personajes, resoluciones, etc. a la trama narrativa a partir de los datos investigados y/o los imaginados. ✓ Proponiendo que los distintos personajes expresen sus intenciones y que se las expresen a destinatarios específicos (reales, realistas o imaginarios) a través de los textos que, en cada caso, sirvan a ese efecto. ✓ Organizando procesos de mejora (en pequeños grupos) de las producciones escritas.
Leer, en interacción con otros, la obra y los textos propios producidos alrededor de la misma, dando lugar a comentar las respectivas interpretaciones (lectura comentada)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Leyendo para los demás de forma pausada y ayudando a organizar las ideas que cada uno quiere comentar acerca de lo leído. ✓ Promover la relectura de los pasajes seleccionados con la intención de favorecer, además de la comprensión de datos específicos, la capacidad argumentativa que requiere establecer relaciones entre lo leído y lo comentado.
Preparar la participación durante el encuentro con el autor (encuentro entre escritor y reescriptores de la obra)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Analizando y compartiendo con el autor los aportes generados a lo largo de todo un proceso de trabajo en torno a su obra literaria, de tal manera que, dicho encuentro, permita enriquecer la dinámica comunicativa entre el autor y el alumnado.

2.2 Cuaderno de campo: elaboración de los documentos narrativos pedagógicos

Siguiendo las aportaciones de Suárez y Ochoa (2005), se considera que la documentación narrativa pedagógica resulta una herramienta útil para analizar y compartir, de forma pública, las experiencias docentes. En el caso que nos ocupa en esta comunicación, se ha realizado esta documentación tomando como referencia, por un lado, las notas registradas durante distintos momentos de intercambio comunicativo que ha seguido el equipo de apoyo (asesor y especialista externo) de esta comunidad de estudio docente, y por otro, las producciones escritas del alumnado en conexión con la organización de propuestas metodológicas en las aulas (relatos de clase). En esta línea, los intercambios realizados durante las sesiones de formación, así como a través del foro virtual disponible desde la plataforma “moodle”, han constituido para todos los participantes (docentes y equipo de apoyo) auténticos escenarios para la construcción de conocimiento sobre prácticas sociales de lectura y escritura atendiendo a la zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1978) de cada participante. Por tanto, las narraciones pedagógicas registradas constituyen un material muy valioso, no sólo para entender las intenciones y pensamiento didáctico de esta comunidad de estudio sino, también, para reconstruir las prácticas de interacción oral, de escritura y de lectura en las que su alumnado ha tenido posibilidades para desarrollar, desde su propia diversidad, su competencia en comunicación lingüística.

En síntesis, el discurso narrativo pedagógico elaborado ha ofrecido un interjuego interesante desde el cual se ha podido retroalimentar el diálogo y la creación de ideas en distintas direcciones, propiciando, de este modo, distintos procesos que se retroalimentan entre sí, tales como:

- Análisis interconectando **distintos parámetros**: pensamiento didáctico de los docentes, prácticas de escritura y lectura, desarrollo competencial del alumnado..., entre otros.
- Establecimiento de **relaciones entre propósitos y concreciones**: lo esperado en cada momento del proceso de formación y su conexión con las propuestas de lectura y escritura organizadas en el aula.
- Etc.

215

2.3 Categorías analizadas a partir de las prácticas de lectura y escritura

Siguiendo los aportes de Glaser y Strauss (1967), se ha aplicado el análisis comparativo constante a los documentos narrativos pedagógicos elaborados en el contexto de esta comunidad de estudio, entendiendo que se trata de una metodología de seguimiento idónea para aproximarse al conocimiento de categorías de análisis emergentes. A continuación, se presenta un detalle ejemplificador de estas categorías, estableciendo relaciones con las propuestas del Proyecto EcL que más incidencia han tenido en esta comunidad de estudio. Asimismo, se acompañan estas categorías con extracciones de las narrativas docentes (imágenes de la 1 a la 6) que, por razones de espacio, en esta comunicación, se presentan de forma esquemática. Dichas narrativas sirvieron de base a la elaboración de la documentación narrativa pedagógica realizada en esta comunidad de estudio docente. La codificación que se ha utilizado para identificar las narrativas docentes se corresponde con la siguiente nomenclatura:

- **D**: Docentes (de 1 a 16)
 - **EA**: Equipo de apoyo (formado por 1 asesor de formación y 1 ponente externo).
- a) Categorías de análisis relacionadas con la propuesta** “anticipar la propuesta narrativa de un texto”:
- Innovar sobre modos de sugerir la lectura de textos literarios (leer para los demás, generar misterio, analizar la portada del libro...).
 - Acercarse a los intereses del alumnado.
 - Desarrollar estrategias de inclusión educativa (“*todos tienen opinión*”, “*todos pueden participar*”).
 - Disfrutar la lectura de la obra en compañía de otros.

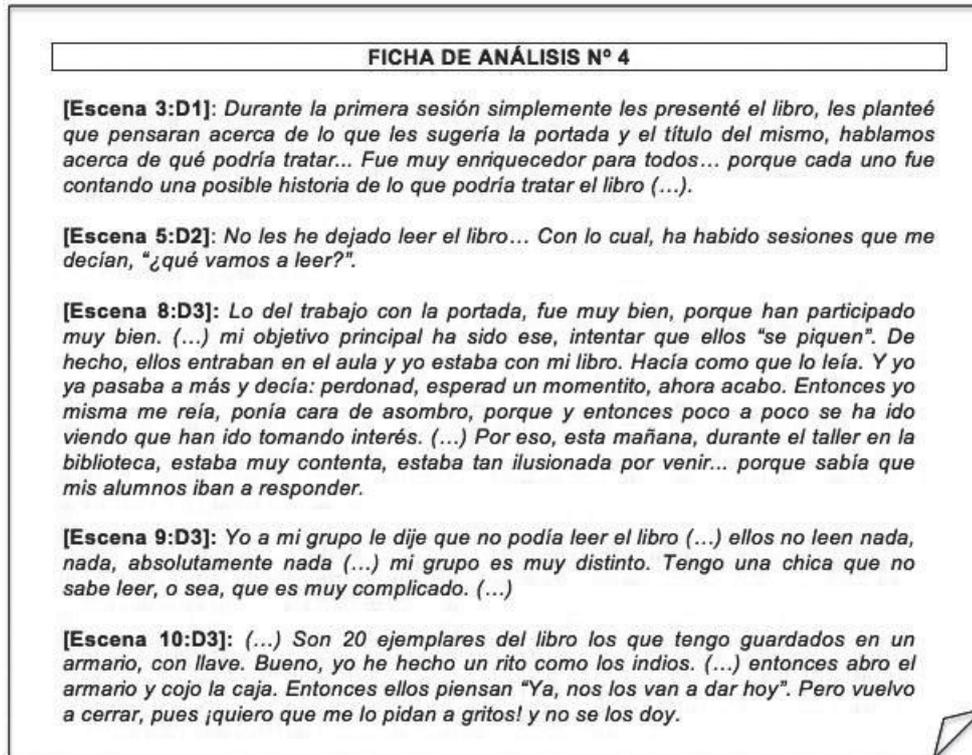


Figura 1. Ficha de análisis n° 4.

216

b) Categorías de análisis relacionadas con la propuesta “Investigar en torno a distintos aspectos que aporta una obra”:

- Incluir los conocimientos previos del alumnado en los distintos procesos socio-discursivos que se generan en torno a la obra literaria.
- Sistematizar procesos de información diversificada atendiendo a los criterios que aporta el alumnado.
- Disfrutar el diseño de pequeños proyectos de investigación.

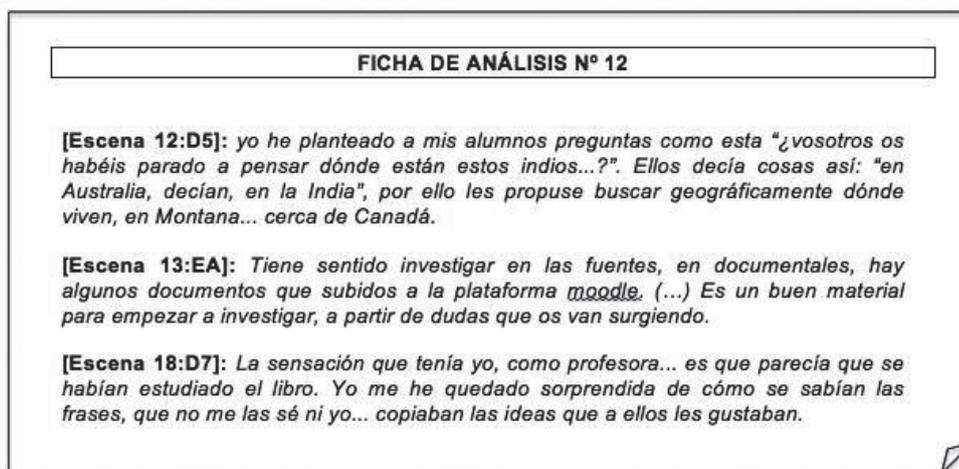


Figura 2. Ficha de análisis n° 12

c) Categorías de análisis relacionadas con la propuesta “Interpretar la vida, las características, etc. de los personajes de la obra”:

- “Dar vida” a los personajes como parte del proceso de investigación organizado en torno a la obra literaria.
- Reescribir fragmentos de la obra literaria incluyendo los propios aportes en relación con los personajes (características, vivencias, etc.).

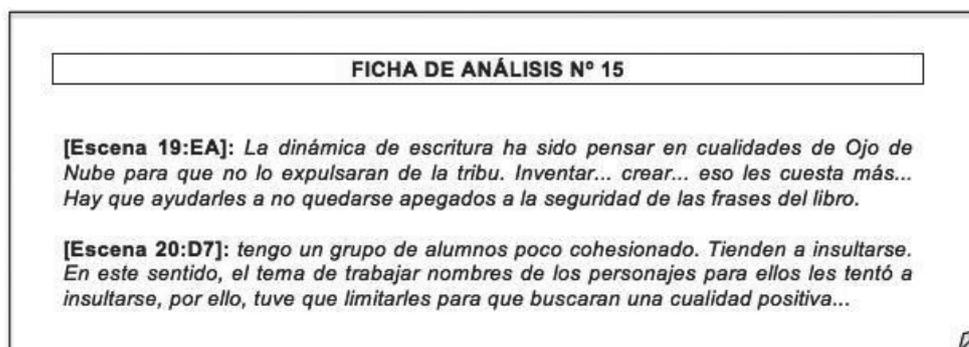


Figura 3. Ficha de análisis n° 15.

d) Categorías de análisis relacionadas con la propuesta “Reescribir la obra de la mano de sus personajes utilizando distintos discursos en relación con diversas intenciones (abordaje intertextual)”:

- Disfrutar de la originalidad y riqueza que aportan las producciones escritas y orales del alumnado.
- Propiciar que todo el grupo de alumnos y alumnas se sienta incluido en las prácticas de lectura y escritura que se realicen, incluso aquellos que aún no dominan la convencionalidad del código escrito.

217

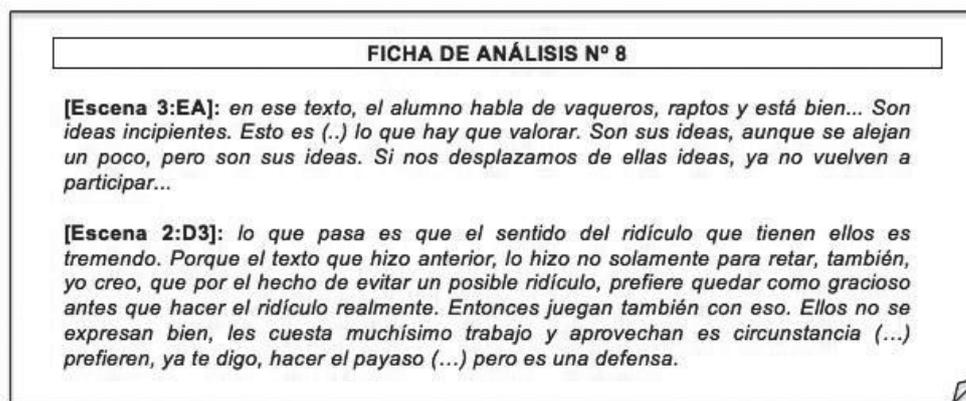


Figura 4. Ficha de análisis n° 8.

e) Categorías de análisis relacionadas con la propuesta “Leer, en interacción con otros, la obra y los textos propios producidos alrededor de la misma, dando lugar a comentar las respectivas interpretaciones (lectura comentada)”:

- Organizar procesos de lectura y escritura desde las diversas intenciones comunicativas que surjan en las circunstancias contextuales que genera el grupo (docente y del alumnado (comunidad de lectores y escritores).
- Disfrutar (desde el docente) leyéndoles al alumnado.
- Deleitar los progresos del alumnado ante su potencial de aprendizaje.

FICHA DE ANÁLISIS N° 6
<p>[Escena 11:D2]: (...) les daba la posibilidad de que cada uno pudiera leer el capítulo que quisiera. Hicimos puestas en común para saber los capítulos que se habían leído, comentando fragmentos (...).</p>
<p>[Escena 12:D3]: (...) yo actué llevándome el libro a clase todos los días, y se lo enseñaba, pero también se lo leía, por ejemplo: lo abría por la mitad y les leía una parte, pero muy poco, dos líneas. Lo cerraba y el objetivo no era ese en sí, ni que leyeran, ni que comprendieran ni nada, solamente he buscado su motivación por leer, su interés. (...).</p>
<p>[Escena 21:D7]: mis alumnos están acostumbrados a leer de forma pasiva, como cuando ven la televisión, por ello, les sugiero que leamos haciéndose preguntas... por ejemplo: "¿por qué la abuela y la madre de Ojo de Nube nunca hablan del problema, de la preocupación?"</p>
<p>[Escena 30:D10]: yo no soy la tutora de estos alumnos... pero habitualmente no tienen atención ninguna, ni se quedan con ningún dato de una lectura (...) después de esta experiencia, el tutor mismo estaba sorprendido, pues reconoce a un alumno, que habitualmente no se entera de nada, y observa que ¡se ha enterado de todo...!</p>

Figura 5. Ficha de análisis n° 6.

f) **Categorías de análisis relacionadas con la propuesta** "Promover la interacción social en torno a la lectura y la escritura":

218

- Organizar diferentes procesos de trabajo (de forma individual, grupal...) a partir de los propósitos de lectura y escritura.
- Acompañar y guiar los procesos lectores y escritores del alumnado (ayudar a reelaborar sus ideas, reflexionar sobre características lingüísticas, etc.)

FICHA DE ANÁLISIS N° 17
<p>[Escena 21:D7]: Yo a ellos no les he dado el libro. Les dije que el libro no era para leerlo, que era para escribir (...) tengo un alumno que es muy bueno en lo oral, pero le cuesta escribir... Yo he enfatizado mucho el aspecto de la escritura por estas situaciones.</p>
<p>[Escena 22:EA]: El libro se convierte en un motivo para escribir otros textos (...) una escena determinada nos puede inspirar.</p>
<p>[Escena 35:D7]: No querían participar pero al final todos querían leer lo que habían escrito.</p>
<p>[Escena 38:D5]: Es escribir con sentido social porque hay alguien que te va a leer y te tienes que enterar de ello. No escribir para que el maestro te corrija.</p>

Figura 6. Ficha de análisis n° 17.

3. Avance de conclusiones

Las narraciones docentes analizadas en esta comunidad de estudio se han orientado, teniendo en cuenta los trabajos de Suarez (2005), a elaborar documentos narrativos pedagógicos que recons-

truyen e interpretan los sentidos y significaciones que los docentes producen y comparten cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre sus colegas acerca de las experiencias vividas en el ámbito educativo. De este modo, en este espacio de trabajo colaborativo se han puesto en evidencia cuestiones de orden metodológico y evaluativo relacionadas con las prácticas de lectura y escritura que presenta el Proyecto EcL. Así mismo, se ha permitido reflexionar acerca de las implicaciones que tienen dichas cuestiones para la formación permanente del profesorado.

Atendiendo a la relación entre, por un lado, el progreso del alumnado en el desarrollo de su competencia comunicativa y por otro, las prácticas sociales de lectura y escritura propuestas en la comunidad de estudio que se generó en Jerez de la Frontera en torno al Proyecto EcL, se ha registrado un amplio y variado repertorio de narraciones docentes que expresan la evidencia de ciertos logros en el mencionado desarrollo. Entre las más relevantes expresiones, destacan aquellas en las que el alumnado considerado con más dificultades en el ámbito lingüístico, pudo mejorar en su compromiso por aprender. En este sentido, las prácticas de lectura que han empleado la estrategia de leer para los demás, dando lugar a interpretar los comentarios que al respecto genera cada uno, han favoreciendo especialmente la participación general. Este tipo de estrategias, con carácter netamente inclusivo, se han agrupado en torno a categorías de análisis organizadas poniendo especial énfasis en los procesos de interacción social y el trabajo cooperativo, así como, en la diversificación de propuestas de lectura y escritura respetando los errores cognitivos respecto a la convencionalidad del código escrito que manifiestan los aprendices como parte de su proceso de aprendizaje. Es decir, valorando los logros alcanzados aún cuando sus conocimientos no sean los convencionales.

Frente a la necesidad de activar estrategias de enseñanza y de evaluación que, en un caso, contemplen el desarrollo de prácticas comunicativas genuinas en las que la lectura y escritura sean herramientas útiles, y en el otro, valoren los aprendizajes primitivos en los procesos de enseñanza, este seguimiento ha permitido vislumbrar el papel decisivo que tiene el uso de la cultura escrita en contextos de comunidad para promover y movilizar las capacidades de comunicar, representar, investigar y comprender, y contextualizar los conocimientos. Este acercamiento ratificaría que, este tipo de relaciones, se encuentra en la base del desarrollo de la competencia en comunicación lingüística (entre otras competencias básicas) del alumnado.

219

4. Referencias bibliográficas

- Casalmiglia Blancafort, H. y Tusón Valles, A. (2004). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.
- D'Angelo, E. y Medina, A. (2011). *Aprender a aprender en los contextos cotidianos del aula de educación infantil*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Glaser, B. G. y Strauss, A. L. (1967). *El descubrimiento de la teoría fundamentada*. New York: Aldine Publishing Company.
- Suárez, D. y Ochoa, L. (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes*. Buenos Aires: MECyT/OEA.
- Suárez, D. (2005). Los docentes, la producción del saber pedagógico y la democratización de la escuela. En G. Anderson y otros, *Escuela: producción y democratización del conocimiento*. Ciudad de Buenos Aires: Secretaría de Educación - GCBA.
- Vygotsky, L.S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.