



PERTINENCIA DEL ENFOQUE DE GÉNERO PARA MEJORAR LOS PROCESOS DE LECTURA Y ESCRITURA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA.

Diana Margarita García Leyva
Universidad de la Costa-CUC, Colombia
dgarcia42@cuc.edu.co

Resumen

Melba Rosa Cuadrado Galán
Universidad de la Costa-CUC, Colombia
mcuadrad1@cuc.edu.co

Este trabajo presenta los resultados de una investigación cualitativa apoyada en el método de la investigación acción en la que se averigua la pertinencia del enfoque de género, desde la Lingüística Sistémico Funcional (LSF) para mejorar la lectura y escritura en estudiantes de grado noveno (9°) de una institución privada de la ciudad

de Barranquilla; ello con base en el marco legal establecido por el Ministerio de Educación Nacional, que resalta la formación de individuos con un nivel crítico de lectura y una producción textual con propósitos definidos. Así pues, desde el análisis de resultados se tuvo que esta pedagogía de género se constituye en una herramienta que refuerza competencias significativamente en cuanto a la

lectura y escritura, debido a que orienta claramente sus etapas a través de una mediación docente pertinente.

Palabras clave: Lectura, escritura, enfoque de género, Lingüística Sistémico Funcional.

INTRODUCCIÓN



A nivel macro, múltiples son las investigaciones que ilustran cuán fallidos resultan los aspectos de la enseñanza tradicional en términos del aprendizaje de competencias comunicativas a través de las habilidades de lectura y escritura, hallazgos que se corresponden con las pruebas nacionales e internacionales que determinan el bajo nivel de lectura de los estudiantes colombianos. Tal cuestión suscita preocupación en el ámbito de ciencias de la educación en el país, por lo que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) diseñó el Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE) en el que se pretende que los estudiantes de básica primaria y secundaria mejoren sus procesos en estas habilidades. Sin embargo, el primer aspecto del tema problémico es que las estrategias propuestas en este plan priorizan el proceso lector.

Tal separación entre nociones de lectura y escritura supone una falencia metodológica, de paradigma didáctico, porque se dejan de lado aspectos necesarios

para la consolidación de un aprendizaje significativo amplio por parte de los estudiantes en lo que tiene que ver con sus procesos comunicativo, contrario a lo que Chambers (2008) expone cuando sugiere rescatar esta estrecha relación de habilidades desde el ámbito escolar.

Por otro lado, en la educación secundaria los docentes asumen que los estudiantes ya han adquirido algunas competencias básicas para desarrollar los procesos de lectura y escritura como lo son identificar tipologías textuales, intención comunicativa de los textos, planificación del proceso escritor y regulación en sus producciones textuales, a causa de que los lineamientos que rigen la norma educativa así lo estipulan (Lineamientos Curriculares, Estándares, Derechos Básicos de Aprendizaje); pero, la realidad es otra, ya que los estudiantes al finalizar sus estudios de secundaria, tal como se evidencia en las pruebas Saber 11°, no tienen dominio de estas competencias.

El problema se hace aún mayor, debido a que la mayoría de docentes de estos grados no son conscientes de la importancia de un acompañamiento que garantice la mejora continua de la lectura y la escritura a lo largo de su formación escolar. Asimismo, se percibe debilidades en el planteamiento de lineamientos claros en cuanto el abordaje metodológico de las asignaturas que se suponen va dirigida al desarrollo de la lectura y la escritura.

Atendiendo a la necesidad de esa búsqueda de estrategias que mejoren la lectura y escritura, se estableció la pedagogía de géneros textuales como una metodología que responde a las necesidades que puedan presentarse en la clase de lengua castellana.

Por eso, surge esta investigación que busca responder a las exigencias del MEN de desarrollar procesos en las aulas de clase que garanticen el desarrollo de las competencias básicas

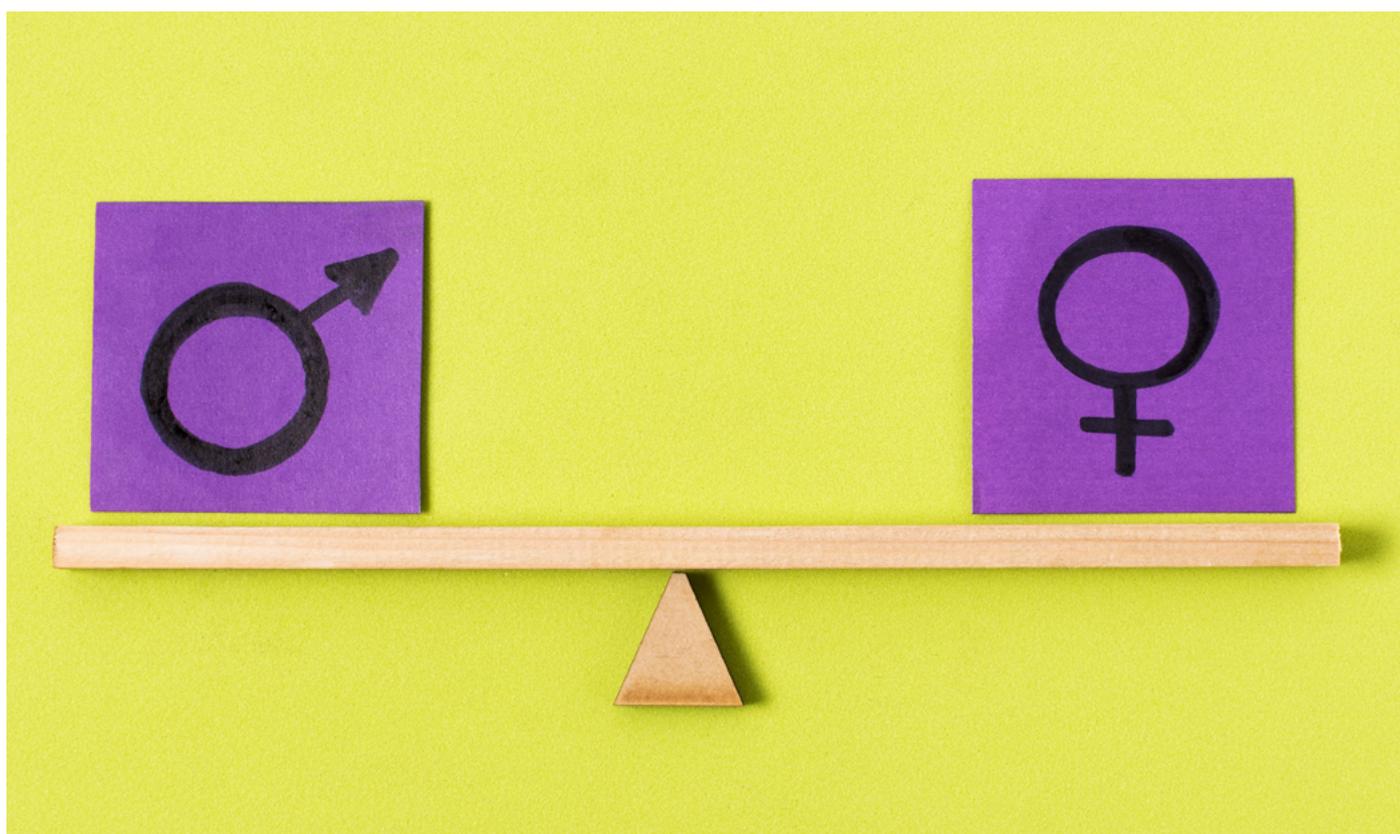
en los estudiantes y mejorar las debilidades que un grupo de ellos presentan en lectura y escritura de un colegio privado de la ciudad de Barranquilla, quienes se les dificulta los procesos de comprensión lectora y producción escrita al no contar con las estrategias adecuadas al momento de leer y escribir. Todo esto incidía de forma negativa en su aprendizaje, por tanto la investigación en curso tiene como objetivo principal determinar la pertinencia del enfoque de género en los procesos de lectura y escritura.

A este respecto, Toloza, Barletta y Moreno (2013) mencionan que: "Las pedagogías basadas en géneros parten de la base de que el lenguaje es una actividad social. Así, la escritura se realiza para un

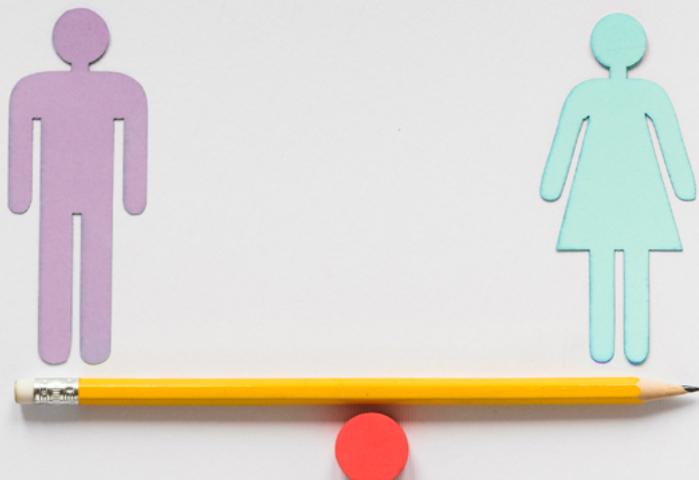
propósito social particular y por ello implica ciertas escogencias lingüísticas que permitan lograrlo. Por otra parte, es un proceso social en el aula porque se lleva a cabo colaborativamente entre profesor y alumno o entre los estudiantes mismos en parejas o en grupos" (p.43).

A partir de lo anterior, el objetivo general de la investigación fue determinar la pertinencia del enfoque basado en género para mejorar los procesos de lectura y escritura en los estudiantes de clase 9° de un colegio privado de la ciudad de Barranquilla; para lo cual fue necesario: caracterizar los procesos de lectura y escritura de los estudiantes; identificar las estrategias pedagógicas del enfoque basado en género que resultan más efectivas para

mejorar los procesos de lectura y escritura en los estudiantes; analizar la forma en que este enfoque incide en el aprendizaje de la estructura de un texto argumentativo de justificación; plantear recomendaciones del rol docente como mediador en el mejoramiento de los procesos de lectura y escritura; y, por último, determinar el impacto de las estrategias de la pedagogía de género a través del análisis de la percepción de los estudiantes.



REFERENTES TEÓRICOS



E Las perspectivas teóricas tuvieron los siguientes núcleos conceptuales que, para efectos de una mejor comprensión, se presentan de manera organizada iniciando con la noción de lectura según Cassany (2006) como un proceso de comprensión que involucra una dimensión lingüística, una psicolingüística y una sociocultural; desde la perspectiva de Lomas (1999) es importante que el acto de leer se realice en contexto, lo que concuerda con lo expresado por Smith (1983) que la contribución activa por parte del lector es fundamental para dar sentido al texto.

Sobre la segunda noción de escritura fue preciso revisar los planteamientos de Condemarin (2001) quien enfatiza en la importancia de escribir sin dejar de lado aspectos como la ortografía, gramática, caligrafía; para Jolibert (1991), es necesaria la integración de la lectura y escritura; lo que finalmente se complementa con la motivación de la escritura a partir del conocimiento previo así como lo expone Cassany (1990). Complementariamente,

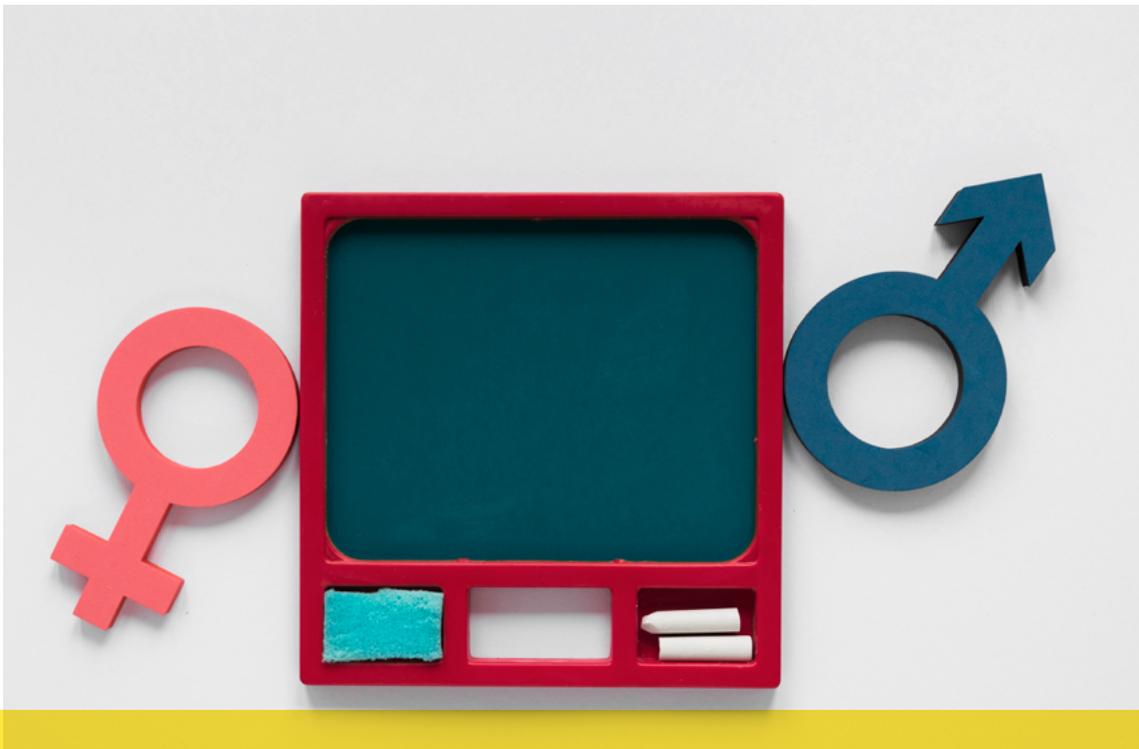
se presentan los modelos de producción escrita desde referentes de calidad como los Lineamientos curriculares (MEN, 1998), donde se presenta la escritura como proceso mental en el cual se encuentran implícitos subprocesos que implican actividades cognitivas significativas. De allí que las estrategias en este plano se consideran relevantes, cuya importancia radica en el despliegue de actividades pedagógicas en pos de favorecer la organización en la información y redacción logrando producir textos significativos

Por su parte, Jurado (1997) enfatiza en la importancia de establecer pasos o fases de la escritura; y como complemento Serafini (1989) y Van Dijk (1980) indican en sus respectivos trabajos que existen subprocesos en el proceso escritural, que incluyen propósito, objetivo, tipo de lector (comunidad a la que va dirigida el texto), planificación, organización coherente. Uso de borradores; para lo cual es indispensable el uso de estrategias y estructuras textuales pertinentes.

Ahora bien, sobre las bases pedagógicas para propuestas curriculares que sustentan esta propuesta emergen la Teoría Sociocultural de Vygostky (1984); la del Aprendizaje significativo según Ausubel (1974); en complemento Jakobson (1923) fundamenta el papel de la escritura como herramienta óptima para desarrollar la función representativa del lenguaje, como instrumento mediador de toma de conciencia, de autorregulación.

En esta misma línea, Pérez (2000) propone que la evaluación de textos va más allá de lo gramatical; y como sustento teórico de la Lingüística Sistemática Funcional (LSF), se citan los trabajos de Halliday (2004, 1994); Martin (1992; Martin & Rose, 2003) y Matthiessen (Halliday & Matthiessen, 1999), definida como aquella que se ocupa fundamentalmente de describir el “significado potencial” –las opciones o elecciones lingüísticas disponibles para construir significados en contextos particulares en los que el lenguaje es usado.

Finalmente, en lo que se refiere a las nociones de tipologías textuales en los trabajos de Rose y Martin, (2012) desde la pedagogía de género, se sustenta que los patrones textuales de los géneros, se pueden enseñar y aprender; de ahí que Moss (2016) sugiera adecuadas para investigaciones similares a la que se expone en este artículo, las columnas de opinión que, dentro de la pedagogía de género, son textos argumentativos de opinión fueron la tipología textual básica.



METODOLOGÍA

La investigación estuvo estructurada desde un enfoque cualitativo, ya que este pretendió “comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto” (Hernández y Fernández, 2012, p.364).

Además, el paradigma fue coherente con una Investigación Acción Educativa, ya que esta se fundamentó en la necesidad de analizar y describir el quehacer docente con el objetivo de actuar sobre la misma para generar cambios constantes a partir de la reflexión, afirmación que encuentra

soporte en lo expuesto por García et al (2011), al afirmar que:

“La investigación acción educativa, se utiliza para describir una familia de actividades que realiza el profesorado en sus propias aulas con fines tales como: el desarrollo curricular, su desarrollo profesional, la mejora de los programas educativos, los sistemas de planificación o la política de desarrollo. Estas actividades tienen en común la identificación de estrategias de acción que son implementadas y más tarde sometidas a observación, reflexión y cambio” (párr. 3)

Seguidamente, se planteó el estudio de caso como diseño metodológico porque se

estudiaron a los individuos como actores interactivos dentro de la problemática enmarcada en un contexto real; se partió de la evaluación de los fenómenos hallados, ya que a través de esta se hizo una interpretación de los hechos tal como se presentaron y se pudieron explicar con base en los registros, análisis e interpretación de la naturaleza actual, siguiendo las nociones de Ying (1994).

Conjuntamente, con las fases desarrolladas se aplicaron las técnicas de recolección de datos: observación, entrevista, análisis documental y encuestas, y algunos instrumentos como de registro como el diario del estudiante, formato de observación del docente y pruebas escritas para facilitar un mejor proceso en el desarrollo de la investigación.

PROPUESTA

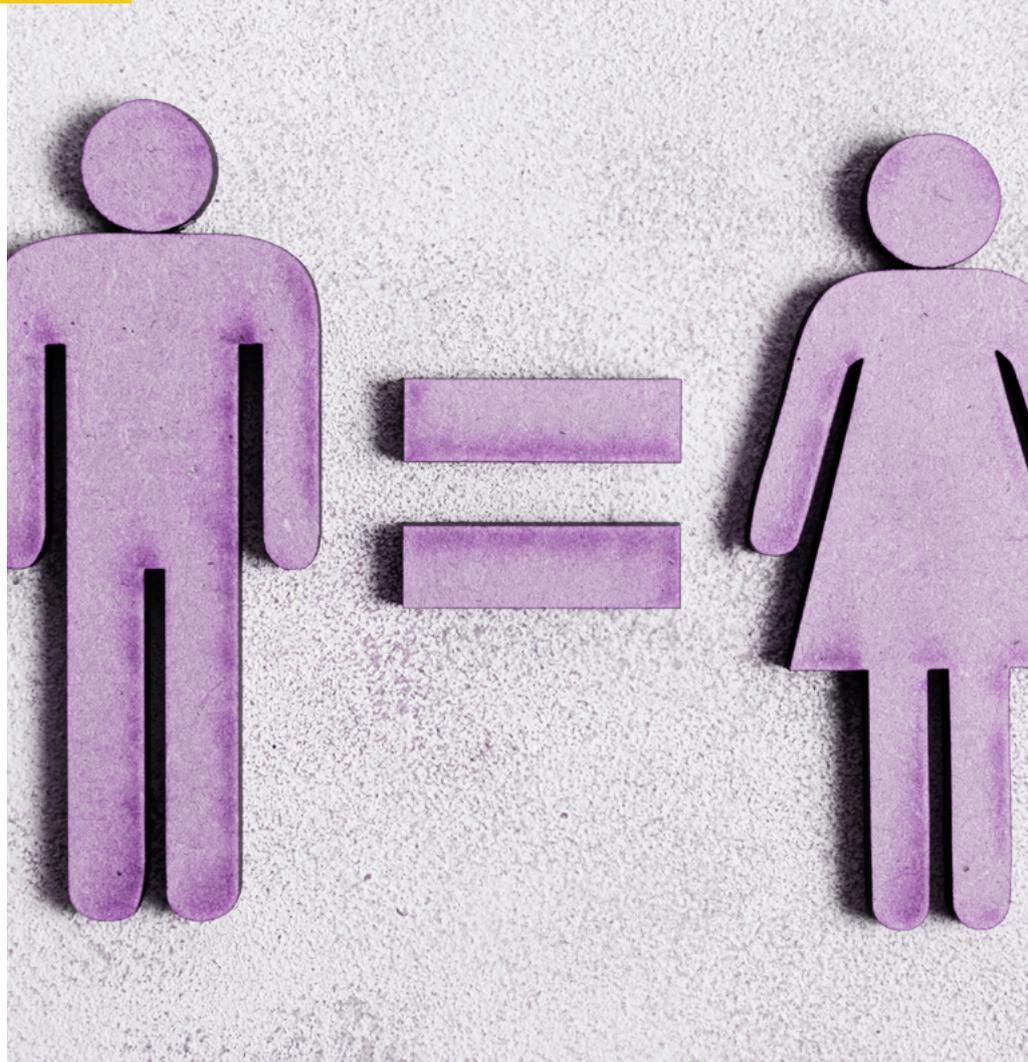
La propuesta investigativa titulada: Pertinencia del enfoque de género para mejorar los procesos de lectura y escritura en los estudiantes de un colegio privado de la ciudad de Barranquilla, pretendió determinar la conveniencia y eficacia del Enfoque de Género, desde la perspectiva de la Lingüística Sistémico Funcional (LSF), para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura en la educación media.

Su trascendencia en este contexto es significativa debido a la necesidad de que los estudiantes mejoren su desempeño en la lectura y escritura de manera que asuman una posición reflexiva, crítica y propositiva frente a los textos con los que interactúan.

El marco de esta propuesta, el texto adquirió una especial relevancia, ya que al reconocer que tiene una estructura identificable y enseñable, el estudiante puede leer todo tipo de información partiendo de técnicas sencillas hasta desarrollar su capacidad para avanzar en el proceso y lograr un nivel superior de comprensión que, en este caso, es el de la lectura crítica.

La metodología que se utilizó para llevar a cabo las fases de esta propuesta fue la implementada por la pedagogía de género de la escuela de Sidney (Rose y Martin, 2012).

Esta estrategia proporcionó tres niveles de apoyo (preparación antes de la lectura, construcción conjunta y escritura independiente) dentro de los cuales contextualizó



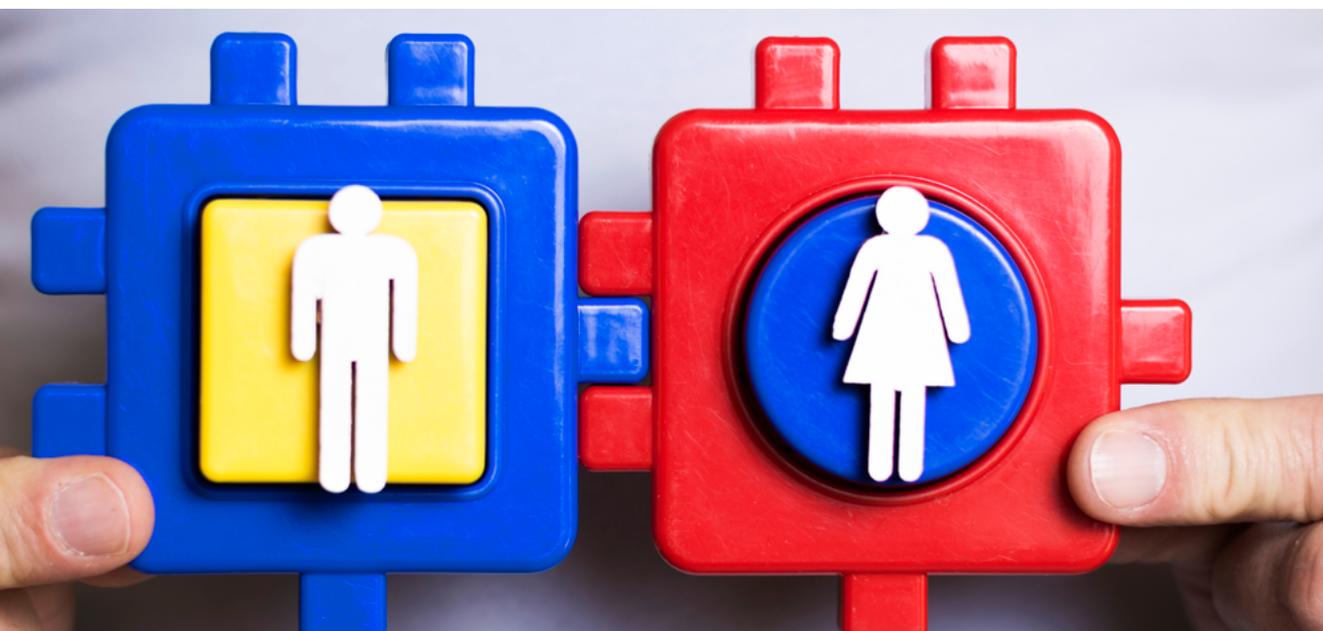
el texto y se identificó su estructura y propósito; luego se desarrolló la lectura detallada del texto con el fin de analizar las características discursivas, así como realizar ejercicios de paráfrasis teniendo en cuenta el modelo textual.

Antes de la escritura independiente, se orientó la elaboración de esquemas y gráficos que representaron el contenido del texto modelo y se propició el análisis crítico de los planteamientos para que los estudiantes pudieran tomar una posición frente a las situaciones presentadas por el autor. Para ilustrar mejor las etapas de las actividades que fundamentaron la propuesta, se muestran las estrategias de cada etapa de la clase.

En la primera etapa, Contextualización las estrategias sugeridas se orientaron a predecir a partir de títulos e información periférica (imágenes, información de fuente, autor, etc.), así como activar conocimientos previos.

La segunda etapa denominada estructura y propósito del texto, se enfocó en la presentación oral de la estructura del texto; la presentación del propósito e intención comunicativa del texto; y finalmente en la identificación de las unidades textuales (introducción, vínculo, transición, conclusión).

Acto seguido, durante la tercera etapa llamada lectura detallada fue el espacio para resaltar los argumentos y/o tomar apuntes,



formular preguntas, inferir información implícita, establecer conexiones con otros contextos, identificar y agrupar términos clave, desempacar metáforas gramaticales, usar el contexto para inferir el significado de léxico desconocido; y finalmente, reconocer el registro del texto.

La cuarta fase o (Re-) representación de las ideas del texto las estrategias sugeridas fueron hacer mapas conceptuales, completar o rotular diagramas, elaborar pirámide de importancia de ideas, completar o realizar cuadros sinópticos, completar o elaborar diagramas de flujo.

En la quinta etapa o Reacción al texto se sugirió cuestionar el texto, identificar voces presentes y ausentes, identificar vacíos en la información, evaluar la argumentación, identificar ideologías presentes en el texto. Seguidamente, las estrategias de la siguiente etapa que fue la de Reescritura conjunta, los estudiantes debían construir términos comunes, construir el campo o tópico del nuevo texto, escribir las ideas en el tablero, imitar los patrones presente en el texto con los términos o

expresiones clave, entender elecciones lingüísticas del autor, escritura de oraciones, formulación de preguntas dirigidas., discusión la función de los términos aprendidos en la lectura.

En la siguiente etapa o de Reescritura individual el trabajo se enfocó en imitar los patrones presentes en el texto con los términos o expresiones clave, hacer elecciones lingüísticas, utilizar las mismas etapas y fases del texto modelo y del texto escrito conjuntamente.

Como complemento y para esta serie de etapas, se presentó la de Escritura individual e n la que los participantes tuvieron que hacer elecciones lingüísticas, imitar patrones presentes en el texto modelo, utilizar las mismas etapas y fases del texto modelo para estructurar el propio.

El proceso, en que participaron seis (6) estudiantes como muestra, se inició con una prueba diagnóstica de lectura validada por expertos, se desarrolló con dos textos argumentativos de justificación (TAJ) diferentes, cada uno en 6 sesiones, las cuales se llevaron a cabo en cuatro (4)

horas semanales y terminaron con la aplicación de la misma prueba diagnóstica para verificar el avance del proceso.

Los estudiantes, por sesión, tuvieron un espacio para hacer su proceso de monitoreo de lo aprendido a través de un instrumento llamado Diario del estudiante que les permitió revisar lo que aprendieron, cómo lograron asimilar el nuevo conocimiento y qué estrategias emplearon para esto, lo cual les dio la posibilidad de ser más conscientes al momento de leer y escribir.

Las docentes, por su parte, tuvieron registradas las observaciones del trabajo desarrollado en clase en un formato de observación que permitió estar en una constante revisión, reflexión y evaluación del proceso.

Cabe resaltar que la estructura de la propuesta estuvo basada en la guía de lectura para textos expositivos y artículos de opinión de la docente e investigadora Diana Chamorro (2016).

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

S

e puede afirmar que la pedagogía de género se convierte en una herramienta valiosa que potencializa las competencias de los estudiantes en los procesos de lectura y escritura, esto debido que brinda una orientación clara en cada una de las etapas para el desarrollo de las habilidades de los estudiantes y da respuesta al objetivo del ministerio de educación nacional de desarrollar en la asignatura de lengua castellana la competencia comunicativa, más que la lingüística, enfoque que aún prevalece dentro de las aulas de clase.

Así pues, se detallan los aciertos a partir los resultados obtenidos en cada una de las etapas expuestas en el acápite anterior.

Para iniciar, en la contextualización, según las observaciones de clase, se mostró claramente la manera puntual y acertada en la que la docente hizo una contextualización adecuada antes de las lecturas, la cuales despertaron el interés de los estudiantes para el desarrollo de las siguientes etapas.

Es aquí donde se logra validar que los docentes en esta etapa han de ser una guía por medio de la interacción en el contexto de la experiencia compartida (Painter, 1986, citado por Moss, 2016) que permita que los estudiantes se interesen y motiven para ejecutar de la mejor manera posible las tareas propuestas.

En la siguiente etapa, la de estructura y propósito del texto, una de las mayores dificultades que enfrentaban los estudiantes era la identificación de la estructura de los textos y así seleccionar un tipo específico de acuerdo a la necesidad del momento, por esto la investigación se realizó basándose en el análisis de textos argumentativos de justificación dentro de la pedagogía de género.

En este momento se evidenciaron considerables avances en los estudiantes, en cuanto a la identificación de cada una de las etapas de la columna de opinión: Introducción, tesis, argumentos y reiteración, esto se evidenció en las observaciones de clase realizadas, debido que en el primer ejercicio el apoyo de la docente fue fundamental para que los estudiantes se familiarizaran con la estructura de la columna de opinión a través de la lectura y discusión de cada una de sus partes.

Para la siguiente fase, Lectura detallada siguiendo el objetivo de cada etapa de las estrategias propias de la Pedagogía de

Género, Moss (2016) propone en este momento una lectura en voz alta guiada por la docente para facilitar la comprensión de los estudiantes y de esa forma evitar posibles dificultades que puedan encontrar y de esa forma, la experiencia frente al texto, sea satisfactoria.

Porello, la docente, implementando las estrategias sugeridas por el enfoque, abrió el espacio de lectura en voz alta en la cual asignaba turnos a los estudiantes y cada uno leía un aparte, lo cual generó discusiones y aclaró dudas que surgieron en el momento; además de ello, la lectura en voz alta permitió deconstruir el texto modelo en cada una de sus etapas y de esa forma seguir afianzando la estructura por parte de los estudiantes.

Seguidamente, en la fase de reacción al texto, tal como propone Moss (2016) el estudiante expone su punto de vista, generando así una actitud crítica en el estudiante para ello propone una serie de preguntas que lo guían al cuestionamiento de lo propuesto en el texto.



Esta estrategia que proporcionó resultados satisfactorios debido que los estudiantes expusieron su punto de vista de forma escrita y oral, frente a las preguntas propuestas por la docente como se evidenció en cada uno de los diarios de estudiantes durante el análisis de resultados.

Más adelante, en la reescritura conjunta, formados en grupos, los estudiantes lograron apropiarse de cada una de las etapas que conforman la estructura de la columna de opinión: tesis, argumentos y reiteración, y realizar un ejercicio de parafraseo en el cual debían reescribir el texto. Para desarrollar esta actividad, la docente asignó por grupos cada una de las partes del texto.

En la siguiente fase, de reescritura individual, el desarrollo de las estrategias de la pedagogía de género, se ha enfatizado en la necesidad de que el estudiante interiorice la estructura de la columna de opinión, esto con el objetivo que al final del proceso cuente con las herramientas necesarias para producir su propio texto, es por esto que siguiendo la línea de lo propuesto por Rose (2005), se realizó el ejercicio de la reescritura individual, etapa en la cual se le pidió a cada estudiante que reescribiera el texto analizado en todo el proceso teniendo en cuenta las palabras clave y los patrones del texto original.

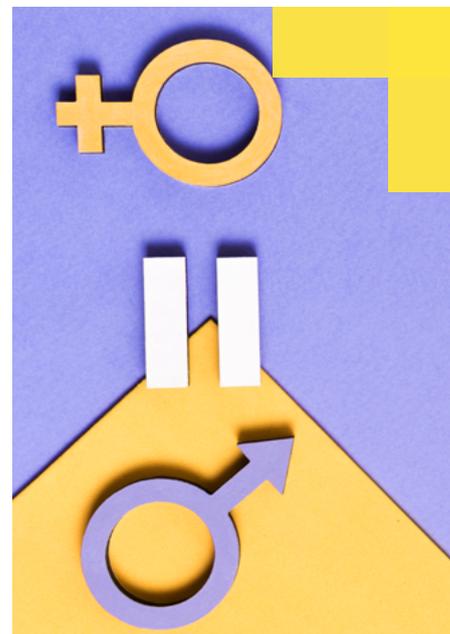
Durante la escritura conjunta, se guió a los estudiantes en la escritura de un nuevo texto del mismo género y con las mismas etapas y fases del modelo. Antes de comenzar juntos a escribir el nuevo texto, el curso construye el campo o nuevo tópico del texto que se va a construir (Rose 2012, traducido por Westhoff, 2013).

Teniendo en cuenta el ciclo de la escritura propio por la Pedagogía de género, la docente generó un espacio en el que los estudiantes propusieron nuevos tópicos y cada uno contribuyó con ideas y argumentos para la escritura grupal del texto. Los aportes realizados sobre la escritura del texto evidenciaron una excelente apropiación de la estructura y de las características de la columna de opinión.

Finalmente, en la escritura individual el producto obtenido en esta fase, es el resultado de una secuencia de pasos para la enseñanza que propone la lectura como punto de partida para el aprendizaje de la escritura. La secuencia posibilita además, un desarrollo progresivo de la autonomía del estudiante en las tareas de lectura y escritura propuestas durante la clase. Esta autonomía se logra a partir de un trabajo conjunto entre el docente y el grupo de estudiantes que gradualmente transitará hacia el trabajo individual (Moyano, 2010).

Teniendo en cuenta lo anterior, las etapas y estrategias propias de la pedagogía de género son acertadas para desarrollar en el aula de clases los procesos de lectura y escritura debido que apuntan al desarrollo de todas las competencias necesarias para alcanzar niveles satisfactorios en lectura y escritura.

Además, como se evidencia en los resultados, desarrollando cada una de las etapas mediada por el docente el estudiante es capaz de interiorizar la estructura de un texto en este caso el texto argumentativo de justificación, a través del análisis e identificación de cada una de las etapas y fases y el trabajo en grupo también es un elemento fundamental en el desarrollo de la clase.



El docente juega un rol importante en todo el desarrollo de las etapas de la pedagogía de género, debido que es un mediador entre el texto y las competencias a desarrollar en el estudiante, es por eso que debe tener algunos aspectos en cuenta como lo son la importancia del trabajo en grupo, debido que ello garantizará que los estudiantes compartan sus puntos de vista y de alguna forma se guíe aquel que durante el desarrollo de la actividad presente alguna dificultad, además se recomienda trabajar sobre la planificación de clase, para que las actividades sean significativas y alcanzar muy buenos resultados con los estudiantes.

Encuanto a los estudiantes se logró aceptación hacia las estrategias implementadas, debido que se sintieron protagonistas en las clases desarrolladas y tuvieron oportunidad de expresar su opinión sobre lo leído y no al final del texto, esto manifestó a través de los diarios de campo, donde se evidencia la aceptación y sus apreciaciones frente a los avances que ellos percibieron en su proceso en lectura y escritura.

REFERENCIAS

Ausubel, D. (1995). *Psicología educativa. Un punto vista cognoscitivo*. México, Trillo

Cassany, D. (1989). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Ediciones Paidós. Colección Paidós Comunicación.

García, B.E. et al. (2002). *Técnicas interactivas para la investigación social*. Medellín, Co-lombia: Departamento de Publicaciones FUNLAM

Halliday, M. A. K. (1994). *An introduction to functional grammar*. London: Arnold.

Halliday, M. A. K. (2004). *The language of science*. (Collected works of M. A. K. Halliday, vol. 5). London: Continuum.

Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. (2013).

Halliday's introduction to functional grammar. Routledge.

Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. Sexta edición. Editorial Mc Graw Hill. México.

Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras: teoría y práctica de la educación lingüística*. Vol. 1. Paidós.

Ministerio de Educación Nacional (1998). *LINEAMIENTOS CURRICULARES*; Ministerio de Educación Nacional, Editorial Magisterio, Santafé de Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. (2002). *ESTÁNDARES CURRICULARES, Lengua Castellana*. Santa fe de Bogotá D.C.

Moss, M. G. (2016a). *La pedagogía de géneros*. En M. G. Moss, T. Benítez Velásquez & J. Mizuno Haydar (eds), *Textos que se leen en la universidad: una mirada desde los géneros discursivos en la Universidad del Norte*, (pp. 19-26). Barranquilla:

Universidad del Norte Moss, M. G. (2016b). *La teoría de géneros*. En M. G. Moss, T. Benítez Velásquez & J. Mizuno Haydar (eds), *Textos que se leen en la universidad: una mirada desde los géneros discursivos en la Universidad del Norte*, (pp. 7-18). Barranquilla: Universidad del Norte.

Moyano, E. (2010). *Escritura académica a lo largo de la carrera: Un programa institucional*. *Revista signos*, 43(74), 465-488. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342010000500004>

Rose, D. & Martin, J. R. (2012). *Learning to write, reading to learn. Genre, knowledge and pedagogy in the Sidney School*. Sheffield: Equinox.

Tolosa, H., Barletta, N., Moreno, F. (2013). *Una experiencia de acompañamiento en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en educación media*. *Zona Próxima*, Julio-Diciembre, 39-55

Vygotsky, L. S. (1987). *Thinking and speech*. In R.W. Rieber & A.S. Carton (Eds), *The collected works of L.S. Vygotsky, Volume 1: Problems of general psychology* (pp. 39–285).

New York: Plenum Press. (Original work published 1934.)

Yin, R. (1994): *Case Study Research: Design and Methods*. Sage Publications, Thousand Oaks, CA.