



# En busca del desarrollo social sostenible a partir del trabajo de la comprensión lectora por medio de proyectos

Lorena del Socorro Chavira-Álvarez<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Unidad Pedagógica Nacional, Unidad 284, México. lore.chavira@gmail.com

---

Recibido: 31 enero 2019; Publicado: 10 julio 2019

**Cita APA del artículo:** Chavira-Álvarez, L. (2019). Searching of sustainable social development based on the work of reading comprehension through projects [En busca del desarrollo social sostenible a partir del trabajo de la comprensión lectora por medio de proyectos], *Ecociencia International Journal*, 1(1), 39-47.  
doi: [dx.doi.org/10.35766/je19116](https://dx.doi.org/10.35766/je19116)

---

**Resumen:** La lectura es una construcción social y un acto político. Es una construcción social porque aprender a leer requiere —además de un desarrollo de procesos cognitivos— una indagación del contexto sociocultural particular de cada discurso y práctica. Es un acto político, porque en la medida en la que ejercemos este derecho, desarrollamos nuestra capacidad para denominar, reflexionar, tomar conciencia y transformar lo que vivimos (Cassanny, 2006). La idea principal del artículo es mostrar el trabajo realizado con un grupo de primaria de una escuela pública de la Ciudad de México en el desarrollo de la comprensión lectora a partir de una problemática del contexto, de un interés genuino de los estudiantes que entran en interacción con cada uno de los textos a su alcance guiados por un sentido. Lo anterior se posibilita mediante el trabajo por proyectos; estrategia que propicia el talento humano en la niñez, entendido éste como un trabajo colaborativo para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas para el proceso de un pensamiento crítico, lo que conlleva a una realización personal y comunitaria, vías para alcanzar un desarrollo social sostenible (Aguilar-Esteva, 2018). La meta planteada es reconocer los fundamentos pedagógicos de la estrategia del trabajo por proyectos, las etapas, el rol del docente y de los estudiantes a través de la narración de la propia experiencia docente en un grupo de 4° año grupo B de la escuela primaria pública “Zimbabwe”, localizada en la alcaldía Álvaro Obregón de la Ciudad de México durante el ciclo escolar 2015-2016.

**Palabras clave:** comprensión lectora, desarrollo social sostenible, talento humano, trabajo por proyectos

## Title: Searching of Sustainable Social Development Based on the Work of Reading Comprehension Through Projects

**Abstract:** Reading is a social construction and a political act. It is a social construction because learning to read requires —in addition to a development of cognitive processes— an investigation of the particular sociocultural context of each discourse and practice. It is a political act, because to the extent that we exercise this right, we develop our capacity to name, reflect, become aware and transform what we live (Cassanny, 2006). The main idea of the article is to show the work done with a primary’s school group in Mexico City in the development of reading comprehension from a problematic context, from a genuine interest of students who enter interaction with each of the texts at your fingertips guided by a sense. The above is made possible through work by projects; strategy that promotes human talent in childhood, understood as a collaborative work to identify, interpret, argue and solve problems for the process of critical thinking which leads to personal fulfillment and as a community (Aguilar-Esteva, 2018). The goal is to recognize the pedagogical foundations of the work-by-project strategy, the stages, the role of the teacher and the students through the narration of the teaching experience in a group of 4th year group B of the primary school public “Zimbabwe”, located in the Álvaro Obregón mayor's office in Mexico City during the 2015-2016 school year.

**Keywords:** human talent, reading comprehension, sustainable social development, project work

## Introducción

Leer es comprender y comprender es una acción no solamente mental, sino una facultad del ser humano que conlleva a estar abierto a lo extraño, a lo que no entendemos, a asimilar la diversidad, a asumir lo otro, su existencia y su “razón de ser” (Mariscal y Iglesias, 2013, p. 144). Comprender es reconocer la elaboración y atribuciones de los significados, identificar en los discursos la visión del mundo inmersa y es estar atento a los efectos que provocan esos discursos en nuestra comunidad (Cassany, 2006). ¿Qué es entonces la comprensión lectora? Es un término que en la actualidad está presente en propósitos escolares, prácticas educativas y acciones particulares de las aulas de nuestro país en búsqueda de su desarrollo para los estudiantes. De lo anterior se desprenden las siguientes preguntas: ¿Cómo desarrollar la comprensión lectora desde una perspectiva socioformativa?, ¿cómo contribuir al impulso de la regulación y autonomía de los estudiantes?, ¿cómo lograr un trabajo en equipo entre padres de familia, estudiantes y docentes para la consecución de un desarrollo social sostenible?

## Desarrollo

Tradicionalmente, la comprensión lectora se ha abordado a partir de la aplicación de cuestionarios y pruebas de rendimiento; con preguntas de cuadernillos de tipo cerrado (ítems de elección múltiple) o de tipo abierto (elaboración de las respuestas), que se aplican en un determinado tiempo (máximo dos horas) con el apoyo de personas externas al centro escolar o por los propios docentes (Sanz, 2005, p. 98). Además, es común que una de las prácticas para el desarrollo de la comprensión lectora, sea pedir a los estudiantes la lectura en voz alta, tomar el tiempo que emplean para leer las palabras y hacer un registro del número de palabras que leyó por minuto. Posteriormente, se realizan 4 o 5 preguntas sobre la lectura para determinar qué tanto comprendieron los estudiantes.

Lo anterior, ha llevado a diversos autores, entre ellos Sergio Tobón, a cuestionar el enfoque “de competencia” desde las políticas educativas, pues menciona que en éstas se asume al ser humano desde un plano unidimensional y se pierde su multidimensionalidad, pues se reduce a categorías objetivables; con un reducido o nulo acercamiento a los problemas reales del contexto. Se prioriza la heteroevaluación y los exámenes como instrumento de valoración (Tobón, 2010). No hay interacción, cuestionamiento, vinculación, análisis, con lo que se lee en clase.

Desde el enfoque socioformativo o la sociedad del conocimiento se propone abordar el tema desde una problemática real, una problemática cercana al mundo de la vida de niñas, niños, docentes, comunidad escolar; donde encuentren una vinculación cercana a lo que experimentan día con día, sean capaces de autoevaluarse y coevaluarse para asumirse como seres humanos reflexivos, críticos, cuestionadores, propositivos, autónomos, que se regulan a sí mismos, indagadores, que trabajan en equipo, que se responsabilizan, comparten, realizan actividades con un sentido; ideales presentes en la estrategia del trabajo por proyectos (Martinello y Cook, 2000; Díaz-Barriga, 2006; Kilpatrick, 1936 y Manning, 2000). Sin lugar a dudas, son ideales que estimulan a accionar a niñas y niños hacia un cuidado y equilibrio del medio ambiente, hacia un compromiso con las necesidades sociales en lo micro y macrosocial; es decir, hacia un desarrollo social sostenible.

### *Fundamentos pedagógicos y etapas del trabajo por proyectos*

El trabajo por proyectos, de acuerdo con Kilpatrick (1936) se fundamenta en principios pedagógicos tales como que el estudiante es responsable de su propio aprendizaje, es capaz

de tomar una mayor responsabilidad sobre su proceso y pone en juego los conocimientos, habilidades y actitudes desarrolladas tanto fuera como fuera del aula.

Anteriormente, en Chavira (2018) se trabajaron las ideas del educador estadounidense William Kilpatrick (1871- 1965), discípulo de John Dewey. Kilpatrick propuso una forma de trabajo dentro de la escuela con una serie de etapas a seguir vinculadas con el interés genuino de los estudiantes a la que denominó trabajo por proyectos. Esta metodología busca enriquecer la vida de la comunidad escolar a través de la experimentación de la democracia. Implica diversos cambios: de gestión escolar, de actitud, de preparación y actualización de profesores, de posicionamiento frente al currículum (Kilpatrick, 1936, p.10).

Una de las ideas que retomó Kilpatrick de su maestro John Dewey fue que un proyecto es la posibilidad de preparar al estudiante no sólo dentro de la experiencia concreta en el aula, sino también para situaciones diversas de su vida presente y futura por medio del trabajo colaborativo, la creatividad, indagación, cuestionamiento y actividad constante con un propósito elegido conscientemente y con etapas ordenadas para alcanzarlo. De igual forma, para ambos autores la educación moral está presente en la enseñanza experiencial mediante proyectos, pues los estudiantes construyen su carácter moral a través de lo realizado.

Dentro del trabajo por proyectos las preguntas de niñas y niños juegan un papel clave, pues son el inicio de la indagación: “saber que no se sabe nada para iniciar un diálogo y una investigación con el otro” (Sumiacher, 2013, p.70). Preguntar significa acercarnos a todo aquello que nos genera duda, incertidumbre, sorpresa, perplejidad; donde diversas emociones emergen y lo que le agrega un sentido a nuestra vida (Martinello y Cook, 2000); además, indagar lleva a los estudiantes a la necesidad de buscar, organizar y seleccionar diversas fuentes de información con el fin de sintetizar, comprender, analizar y formar un criterio propio sobre una temática determinada.

Para lograr que los estudiantes desarrollen habilidades, actitudes y procedimientos como los mencionados anteriormente, el trabajo por proyectos requiere de “un currículo integrado que supere los límites de las materias y que estimule el uso de teorías y procedimientos de diferentes áreas de conocimiento que permita comprender y dar respuesta a los problemas planteados” (Puig, 2007, p.141). El mismo Kilpatrick (1936) observó que el aprendizaje está ligado con las situaciones prácticas de la vida y no con las imposiciones de los planes y programas de estudio en cada una de las asignaturas de manera fragmentada. Arguyó que la escuela debía buscar que el estudiante se fijara meta relacionadas con su vida, con sus intereses, que se fijara metas y que éstas fueran el timón que dirigieran las motivaciones y palpitación durante el proceso de aprendizaje. Para Kilpatrick los contenidos de los programas solo se trabajan en el momento en que se requieren de acuerdo al proceso del estudiante: “intentar presentar los contenidos antes de que sean necesarios es perder la oportunidad de crecimiento. Es exactamente ese crecimiento continuo que necesitamos en este mundo social en constante proceso de cambio” (Kilpatrick, 2011, p.112). Para el autor, el niño necesita formas mejores de comportamiento para su vida presente y “en la búsqueda de esas formas mejores de comportamiento es como los contenidos entran” (Kilpatrick, 2011, p.114). La existencia de un currículo planeado entre el profesor y los estudiantes es una oportunidad invaluable de crecimiento.

Las etapas que conforman un trabajo por proyectos son:

1. Elección del proyecto
2. Indagar, reunir los materiales y recursos

3. Planear el proceso de trabajo del proyecto. Creatividad e imaginación por parte de niñas, niños y profesor
4. Poner el plan en práctica con una enfoque de evaluación como proceso (socioformativa)
5. Compartir lo realizado, producto
6. Recapitular lo elaborado y evaluar los procesos

Desde mi experiencia como docente, considero que es necesario preparar a los estudiantes para un trabajo por proyectos. Para ello, trabajar con las técnicas que el educador francés Célestine Freinet propuso, conlleva a formar una cultura participativa, colaborativa, honesta y responsable entre los integrantes del grupo. Éstas son: el diario de grupo, la agenda, el cuadro meteorológico, el pase de lista, la correspondencia escolar, el rincón vivo, el periódico vivo, los rincones, la conferencia escolar y la asamblea. El análisis de cada una de ellas sería cuestión de un trabajo que se realizará en otro momento.

### *La comprensión en la lectura*

La lectura puede tener varios sinónimos. Algunos de ellos: viaje, creatividad, aventura, imaginación, felicidad. Leer permite ampliar horizontes y descubrir nuevos mundos, miradas, reflexiones. Leemos todo tipos de textos: miradas, imágenes, expresiones, actitudes. Este apartado se refiere, no obstante, a la lectura de palabras escritas. Leer va más allá de descodificar signos y vocalizar letras. Va más allá de ser capaces de identificar las letras de un alfabeto. Leer implica la posibilidad de comprender, de interpretar, descubrir. Leer es “valorar un texto y reflexionar acerca de su sentido, de interiorizarlo” (Andricaín, Marín y Rodríguez, 2012, p.13). Leer, por tanto, es apropiarse de un significado, de su propósito, de su intención, de poder formular un criterio, relacionar el texto con las vivencias, sentimientos, creencias, emociones, expectativas, pensamientos.

Leer es también un proceso complejo que requiere mucho tiempo y esfuerzo para ser aprendido. Leer es pensar. Se podría decir que leer es tener un diálogo con el autor para refutar o bien suscribir. Leer es un acto de comunicación que enriquece en todos sentidos: emocional, cognitiva, social, espiritual y personalmente. Es un acto placentero, un espacio para soñar y recrearse. Además, al leer se posibilita el acceso al poder político, económico y social del contexto circundante, pues “un individuo que lee está mejor preparado para incidir en las decisiones de su comunidad y ejercer de forma efectiva su papel como ciudadano” (Andricaín, et al., 2012, p.13). Leer, por tanto, corresponde a una interacción activa entre el lector y el texto en lo individual, social, cultural e histórico ya que es un proceso de prácticas socioculturales. Una de las funciones de la escuela es desarrollar este acto de liberación a través de la habilidad para comprender y usar los recursos intelectuales y del aprendizaje para pensar acerca del mundo y de nosotros mismos (Olmos y Carrillo, 2009, p.118); de aquí la importancia de desarrollar la comprensión en la lectura.

La palabra comprender se compone de las raíces etimológicas latinas cum con y prehendere tomar, por tanto puede entenderse como “tomar unido o con-tener”. Cabe el cuestionamiento entonces de ¿contener qué? Puesto que las informaciones por sí mismas no bastan. Para construir conocimiento es necesaria la organización, el cuestionamiento, la indagación, puesta en relación con el contexto. Por lo tanto, comprender requiere un esfuerzo constructivo. Es una operación mental que está presente en la LECTURA con mayúsculas,

en ese proceso extremadamente complejo y que requiere mucho tiempo y esfuerzo para ser aprendido, no en la simple descodificación.

Para desarrollar la comprensión es necesario crear un ambiente en donde el estudiante esté continuamente en exposición de sus ideas, discusión, donde se empleen conceptos nuevos, conocimientos elaborados y comunique sus emociones; es decir, una didáctica de la comprensión. La didáctica de la comprensión remite a acceder a una forma más completa de comprensión, lo que implica un acercamiento activo al texto: “sumar varias interpretaciones, en poder escuchar lo que entienden personas diferentes sobre un mismo texto” (Cassany, 2006, p.56), y de esta forma, desarrollar las macro-habilidades de focalización (el tema y el marco del texto; explicación (causas, propósitos el modo en que se desarrolla); y de valoración (intenciones, formas de razonamiento, grados de certeza del autor, así como las valoraciones emotivas del lector). Lo anterior, será posible desde un enfoque socioformativo a través de la estrategia del trabajo por proyectos, como fue vivido con un grupo de 4º grado de una escuela pública.

### *La experiencia docente con el grupo de 4ºB*

Para dar a conocer la experiencia docente del trabajo de la comprensión lectora a través del trabajo por proyectos caracterizo el estudio. Se trató de un estudio cualitativo. Retomo lo que menciona Eisner sobre que este tipo de investigación es un arte: “no se trata de examinar las conductas, sino de percibir su presencia e interpretar su significado” (Eisner, 1998, p.50). El sentido que los sujetos poseen del mundo. El mundo construido por él. Es interpretativo, porque los investigadores tratan de descubrir detrás de la conducta manifiesta el significado de los hechos para quienes los experimentan dentro de su contexto. Tienen: coherencia, intuición y utilidad instrumental (Eisner, 1998, p.154).

Los escenarios y personas son siempre dignos de estudio. El científico cualitativo es alentado a crear su propio método. Los métodos sirven al investigador como guía no para encadenarse al proceso o técnica. La investigación cualitativa es inductiva pues se desarrollan conceptos a partir de datos. Permite una indagación flexible ya que en el inicio se tienen formulaciones vagas que posteriormente se pueden modificar. El investigador ve al escenario y a las personas desde una perspectiva holística, estudia a las personas en el contexto de su pasado y de las situaciones presentes. La investigación cualitativa trata de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas: experimentar la realidad tal como ellos la experimentan y todas las personas son valiosas. Se trata de dar voz a personas que raramente son escuchadas y el investigador suspende sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones. Lo invita a ver las cosas como si estuvieran ocurriendo por vez primera.

Una investigación-acción se trabaja para describir una serie de actividades que realiza el profesor en su propia aula. Estas actividades tienen en común la identificación de estrategias de acción que son implementadas y más tarde sometidas a observación, reflexión y cambio.

De acuerdo con Elliot (1993), la investigación-acción supone un ciclo que consiste en una modificación de la idea inicial, reconocimiento, plan general, revisión de la implementación y sus efectos y nuevamente un reconocimiento para hacer ajustes.

Observar y supervisar la acción es algo más que la simple recogida de datos, es la generación de datos para reflexionar, evaluar y explicar lo ocurrido. La observación recae en la propia acción y en la acción de otras personas. Es importante recordar que se necesita utilizar técnicas de recogida de datos que aporten evidencias de la calidad del curso de acción

emprendido y que se deben utilizar técnicas que pongan de manifiesto los efectos derivados de la acción, tanto los buscados como los imprevistos.

Trabajar a partir del enfoque biográfico-narrativo dio la posibilidad durante la intervención de este trabajo, de describir, comprender e interpretar los propios sentidos de acción para que los estudiantes aborden la lectura y de cómo ellos realizan esta actividad. El dar cuenta narrativamente del mundo escolar y sus actores da la posibilidad de escuchar las voces de los mismos actores: estudiantes, maestros, padres de familia; que muchas veces son silenciadas o nulificadas en las actuales políticas educativas.

El enfoque biográfico-narrativo permitió utilizar un lenguaje coloquial que ha permitido re-crear palabras e imágenes que remiten a una representación espacial y temporal del grupo en cuestión: el 4° año B de la escuela primaria Zimbabwe durante el ciclo escolar 2014-2015. Las construcciones elaboradas, han permitido, aprendizajes significativos—tanto para los estudiantes y padres de familia como para el propio docente que lo ha narrado—. Es un privilegio decir que nos hemos convertido en los autores narradores de nuestra historia escolar, de nuestra propia existencia dentro del aula, al mismo tiempo que hemos mostrado públicamente los saberes profesionales, significados culturales y comprensiones sociales que se ponen a jugar cotidianamente en las prácticas educativas (Suárez y Ochoa, 2009, p.77).

Los participantes fueron 30 estudiantes: 15 niñas y 15 niños entre 9 y 10 años de edad. Los instrumentos que se emplearon fueron cuestionarios y entrevistas a estudiantes (Mkernan, 1999; Becker, 1998), que consistieron en una serie de preguntas sobre: responsabilidades, manejo de conflictos, hábitos de lectura, escritura, oralidad; trabajo en la escuela; diario del profesor y del grupo (Porlán y Martín, 1991), que fueron cuadernos con anotaciones tanto del docente como de estudiantes con reflexiones de su actuar en los niveles propuestos por Brockbanck y McGill, (1999): acción, reflexión en la acción, descripción de la dimensión 2, reflexión sobre la descripción de la dimensión 3; y los cuadernos de trabajo (Becker, 1998), uno por todas las asignaturas de acuerdo al proyecto trabajado. En el cuaderno se encontraba presente los comentarios de niñas, niños, maestros y padres de familia. Con lo descrito anteriormente, los proyectos que se trabajaron con los estudiantes para el desarrollo de la comprensión lectora se sintetizan en la siguiente tabla 1:

**Tabla 1.** Proyectos trabajados con los alumno para el desarrollo de la comprensión lectora

Proyecto	Fecha	Textos leídos y analizados	Productos logrados
¡Oscar Brenifier nos visita! (Visita del filósofo francés autor de libros analizados)	Del 3 al 14 de noviembre de 2014	-cartas -instructivos Libros de filosofía para niños del autor	-cartas para el autor -poemas -narraciones
Nuestro camapamento - pijamada	Del 12 de enero al 13 de febrero de 2015	-cuentos -leyendas -textos científicos -instructivos	-cuentos y leyendas -instructivos de juegos inventados

---

En búsqueda del tesoro: actividad del Día del Niño	Del 16 de febrero al 30 de abril de 2015	-cuestionarios -libros de texto -cuentos -acertijos -instructivos	-instructivos para encontrar el tesoro -mapas y croquis -escenografías de ambientación -cartas -cuestionarios de diversos contenidos de las asignaturas del plan y programa de estudios
--	--	---	---

---

Fuente: Reestructurado por la autora a partir de las experiencias descritas con mayor profundidad en el texto de Serrano, Chavira y Ramos (2019).

## Conclusiones

A partir del análisis llevado a cabo, se pueden establecer las siguientes conclusiones:

1. La comprensión lectora abordada desde la socioformación, consiste en que niñas, niños, docentes y padres de familia interactúen con diversos tipos de texto desde un sentido del mundo de la vida, una problemática del contexto, un interés genuino del grupo. Trabajar mediante proyectos posibilita lo anterior, desde el ideal de ser humano en el que se fundamenta, los planteamientos pedagógicos, el trabajo interdisciplinario, la evaluación como proceso: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación (Salazar- Gómez, 2018).
2. El rol en niñas, niños, docentes y padres de familia dentro del trabajo por proyectos es posible transformarlo para dar pie al desarrollo del talento de la niñez y de actitudes como la autonomía y la autorregulación; así como para el desarrollo de la comprensión lectora.
3. La comprensión lectora se aborda a través de los siguientes ejes: acercamiento al texto, interacción durante la lectura, reflexión y actividades posteriores a su lectura. El trabajo por proyectos es una estrategia para su desarrollo desde que se parte del interés y contexto del estudiante. Estos ejes y perspectivas representan un cambio frente a la metodología tradicional centrada en la lectura de palabras por minuto o resolución de cuestionarios por preguntas cerradas o abiertas posteriores a la lectura de cualquier texto.
4. Los esfuerzos en el desarrollo de la oralidad y escritura van de la mano para la comprensión lectora, en un ambiente participativo, cooperativo, democrático, logrado a través del trabajo por proyectos y que llevan a la consecución del desarrollo social sostenible.

Es recomendable que haya una preparación previa para estudiantes, docentes y padres de familia al trabajar por proyectos a través de diversas técnicas, como las Freinet. Además, tener en cuenta las etapas de un trabajo por proyectos clarifica la acción educativa durante éste, sus motivaciones y alcances, dentro de un proyecto ético de vida (Tobón, 2018).

## Referencias

- Aguilar-Esteva, V. (2018, octubre). Gestión del talento hacia los retos de la sociedad del conocimiento desde la socioformación. En S. R. Herrera-Meza (Moderador), III Congreso de Investigación en Gestión del Talento Humano (CIGETH-2018). Congreso conducido por el Centro Universitario CIFE, Cuernavaca, México ([www.cife.edu.mx](http://www.cife.edu.mx)).
- Andricaín, S., Marín F., & Rodríguez, A. (2012). Puertas a la lectura. Bogotá: Magisterio.
- Becker, H. (1998). Trucos del oficio. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Brockbanck, A. y McGill, I. (1999). Aprendizaje reflexivo en la educación superior. Madrid: Morata.
- Cassany, D. (2006). Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Anagrama.
- Chavira, L. (2018). El sentido del trabajo por proyectos en educación primaria: un estudio comparativo. Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Díaz-Barriga, F (2006). Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida. Ciudad de México: McGraw-Hill.
- Eisner, E. (1998). El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa. Argentina. Paidós.
- Elliot, J. (1993). El cambio educativo desde la investigación-acción. Morata: Barcelona.
- Kilpatrick, W. (1936). *Remarking the curriculum*. Río de Janeiro: Vozes.
- Kilpatrick, W. (2011). *Educacao para uma sociedade em transformacao*. Río de Janeiro: Vozes.
- Manning, M. (2000). Inmersión temática: el currículo basado en la indagación para los primeros años y años intermedios de la escuela elemental. Madrid: Gedisa.
- Mariscal, S. y Iglesias, P. (2013). La experiencia de filosofía para niños en el colegio Lope de Vega. En: Barrientos, J. *Filosofía para niños y capacitación democrática freiriana*, (págs. 129-158). Madrid: Liber-factory.
- Martinello, M. y Cook, G. (2000). *Indagación interdisciplinaria en la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Gedisa.
- Mckernan, J. (1999). *Investigación-acción y curriculum*. Barcelona: Morata.
- Olmos, A. y Carrillo, A. (2009). *Juego y alfabetización: bases para un sistema educativo cultural vygotskiano*. Ciudad de México: Porrúa.
- Porlán, R. y Martín, J. (1991). *El diario como instrumento para detectar problemas y hacer explícitas las concepciones*. Sevilla: Díada.
- Puig, J. (2007). *Competencia en autonomía e iniciativa personal*. Madrid: Alianza editorial.
- Salazar-Gómez, E. (2018, octubre). Validez de constructo y confiabilidad de una rúbrica de evaluación de las competencias digitales desde el enfoque socioformativo. En S. R. Herrera-Meza (Moderador), III Congreso de Investigación en Gestión del Talento Humano (CIGETH-2018). Congreso conducido por el Centro Universitario CIFE, Cuernavaca, México ([www.cife.edu.mx](http://www.cife.edu.mx)).

- 
- Serrano, J.A., Chavira, L., Ramos, J.M. (2019). Entre la gestión y la circulación de ideas pedagógicas. Un acercamiento desde la perspectiva biográfico-narrativa. *Diálogos sobre educación: temas actuales en la investigación educativa*, 10(18) pp. 1-22.
- Suárez, D. y Ochoa, L. (2005). *La documentación narrativa de estrategias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Sumiacher, D. (2013). *Filosofía para niños: una disciplina que el tiempo hace emerger*. En: Barrientos, J. *Filosofía para niños y capacitación democrática freiriana*, (págs. 60-89). Madrid: Liber-factory.
- Tobón, S. (2010). *Formación integral y competencias: pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Colombia: Instituto CIFE, ECOE ediciones.
- Tobón, S. (2018, octubre). Proyecto ético de vida. En S. R. Herrera-Meza (Moderador), III Congreso de Investigación en Gestión del Talento Humano (CIGETH-2018). Congreso conducido por el Centro Universitario CIFE, Cuernavaca, México ([www.cife.edu.mx](http://www.cife.edu.mx)).