



Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)

ISSN: 0185-1284

ISSN: 2448-878X

rlee@ibero.mx

Universidad Iberoamericana, Ciudad de México
México

Lugo Cuellar, Ma. del Carmen; Fierro Evans, María Cecilia
La formación letrada de docentes de preescolar en el dominio de la familia

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos
(México), vol. LII, núm. 1, 2022, Enero-, pp. 269-298
Universidad Iberoamericana, Ciudad de México
Distrito Federal, México

DOI: <https://doi.org/10.48102/rlee.2022.52.1.458>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27068693001>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

RLEE NUEVA ÉPOCA (MÉXICO) 2022

VOLUMEN LII NÚMERO 1

ISSN VERSIÓN EN LÍNEA: 2448-878X

ENERO-ABRIL

PÁGINAS 269-298

La formación letrada de docentes de preescolar en el dominio de la familia

Preschool Teachers' Literacy Training in the Family Realm

Ma. del Carmen Lugo Cuellar
UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA LEÓN, MÉXICO
carmenlugo1606@gmail.com

María Cecilia Fierro Evans
UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA LEÓN, MÉXICO
cecilia.fierro@iberoleon.mx

RESUMEN

Este trabajo reporta el avance parcial de una investigación doctoral orientada a comprender las experiencias de literacidad que permitieron formarse como sujetos lectores a docentes de preescolar. Se trata de un estudio con un enfoque cualitativo a través del método autobiográfico narrativo. Se trabajó con un grupo de seis docentes de varios municipios del estado de Querétaro, quienes, a través de una pregunta generadora, escribieron un relato sobre situaciones, personas y textos con los que interactuaron en sus itinerarios de vida lectora. Se realizó el análisis con una perspectiva hermenéutica, horizontal temática, desde la mirada sociocultural de la literacidad. Entre los resultados, se destaca que la participación de la familia en los primeros años del proceso lector está centrada en la alfabetización a través de la reproducción mecánica de letras, copia de planas, tareas y fluidez lectora. También se dan, en menor medida, espacios de encuentro libre, lúdico, de disfrute de la lectura, principalmente con textos vernáculos. Sin embargo, la evidencia de que el espacio familiar reproduce los patrones escolares de acercamiento con la lengua escrita, limita la forma en que la familia puede aportar al proceso lector del sujeto.

Palabras clave: formación, narrativa, educación preescolar, literacidad

ABSTRACT

This paper reports the partial progress of a doctoral research aimed at understanding the literacy experiences of preschool teachers that allowed them to form themselves as reading subjects. It is a study with a qualitative approach through the narrative autobiographical method. We worked with a group of six teachers from various municipalities in the state of Querétaro, who, through a generative question, wrote a story about situations, people and texts with which they interacted in their reading life itineraries. The analysis was carried out from a hermeneutic, horizontal thematic perspective from the sociocultural perspective of literacy. Among the results, it stands out that the participation of the family in the first years of the reading process is centered on literacy through the mechanical reproduction of letters, copy sheets, homework and reading fluency. Although, to a lesser extent, there are also spaces for free, playful encounters and enjoyment of reading, mainly with vernacular texts. However, the evidence that the family space reproduces the school patterns of approach to written language limits the way in which the family can contribute to the reading process of the subject.

Keywords: education, narrative, preschool education, literacy

INTRODUCCIÓN

La lengua escrita es una herramienta fundamental de la educación para el desarrollo del ser humano, del pensamiento y es base de otros conocimientos. En el nivel preescolar el desarrollo del lenguaje oral y escrito es de gran relevancia, ya que para muchos niños y niñas es su primera experiencia escolar y están en proceso de alfabetización. En tal sentido, tiene mayor importancia la interacción y la mediación docente entre los y las estudiantes y los textos. En la formación docente, sin embargo, se consideran los conocimientos disciplinares del lenguaje y las formas de mediación didáctico-pedagógicas, pero se descuida la propia formación de las docentes como lectoras y escritoras.

La formación de las docentes como sujetos lectores adquiere relevancia por dos razones: primero, porque este aspecto formativo no es un tema que preocupe tanto a la familia, la escuela, la profesión o el discurso hegemónico. Segundo, porque una de las funciones docentes de gran relevancia es la formación lectora de sus estudiantes, tarea que, en última instancia, se arraiga en las propias experiencias como sujetos lectores.

Esta investigación doctoral se plantea como pregunta de investigación ¿de qué manera las experiencias de literacidad de docentes de preescolar en sus recorridos de vida configuran su formación lectora? Ya que el objetivo es “comprender las experiencias de literacidad de docentes de preescolar que les permitieron formarse como sujetos lectores a partir de lo que ellas narran”.

La manera de dar respuesta a la pregunta es a través de la autobiografía narrativa, la cual permite dar cuenta de lo que aconteció en la vida de las docentes, en particular, de los significados de las experiencias letradas (Bertaux, 2005).

Este trabajo enfoca uno de los segmentos de resultados, relativo a la participación de la familia como espacio de la formación lectora. Como se mostrará, las familias tienden a reproducir los patrones escolares del acercamiento a la lengua escrita, como son la reproducción mecánica de textos, la identificación de palabras aisladas, ejercicios motrices, copia de planas, tareas, como la manera en que la escuela suele llevarlo a cabo. Todo ello, en detrimento de

una lectura con un uso relevante en el contexto social y significativa, aspectos que, de acuerdo con los Nuevos Estudios del Literacidad (NEL), serían clave para la formación temprana de entusiastas lectores y escritores. Si bien no está del todo ausente en los seis casos analizados el sentido lúdico y situado de prácticas lectoras, éstas tienen menos fuerza como experiencia formativa. De ahí que esta investigación concluye recomendando fortalecer los espacios familiares de lectura lúdica y creativa, así como apoyar el quehacer escolar en cuanto a la lectura y la producción de textos desde su sentido social en contextos situados de prácticas.

Luego de un breve planteamiento del problema, se muestra una revisión de investigaciones biográficas de formación letrada de docentes, enfatizando la mediación de la familia. Posteriormente, se presentan algunos conceptos clave que sustentan la investigación. Le sigue el método y el contexto de las participantes. Finalmente, se exponen los resultados y conclusiones.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Constituirse como lector representa un complejo proceso psicosocial determinado por los acontecimientos, experiencias y oportunidades por las que transita un sujeto en un contexto social y cultural situado (Lave y Wenger, 2003). Con el interés de comprender los significados de las experiencias que permitieron formarse a las docentes de preescolar como sujetos lectores, enfocamos, en primer término, la participación de la familia, la cual, como mostraremos, tiende a reproducir los patrones escolares en el aprendizaje y desarrollo de la lengua escrita.

La formación del docente como sujeto lector es un tema poco abordado en el nivel preescolar, lo cual es remarcable toda vez que la propia formación de las docentes como sujetos lectores a partir de sus propias prácticas y aproximación sociocultural a la lectura –previas incluso a la formación inicial– determinarán sus propias prácticas docentes y, por ende, las posibilidades de contribuir a formar a sus estudiantes como sujetos lectores.

Dentro del ámbito familiar, varias investigaciones muestran que la lectura y la escritura se realizan con fines escolares y que la fami-

lia transmite a los hijos e hijas una concepción de la lectura como obligación escolar (Moreno, 2001). De la Peña, Parra y Fernández (2018), indagaron las prácticas de alfabetización en la familia, que entre otros aspectos fueron, por ejemplo, la compra y lectura de cuentos de padres a hijos, si los padres actúan como modelos lectores de lectura de recetas y etiquetas a las hijas e hijos, o si los padres ayudan en las tareas y la elaboración de la lista de compras con ellos y tener en casa una biblioteca; mostraron que en las familias extensas y con menos recursos económicos es muy baja la frecuencia o nula la presencia de prácticas de alfabetización en casa.

Por otro lado, la escuela es el espacio socialmente legitimado para aprender a leer y escribir. Sin embargo, las prácticas pedagógicas de la educación básica, como lo demostraron Díaz (2007), Clemente, Ramírez y Cruz (2010) y Jurado *et al.* (2013), se caracterizan por estar centradas en actividades perceptivo-motrices, la escasa frecuencia y obligatoriedad de lectura, así como la poca o nula interacción física y simbólica de los libros y los niños y niñas.

Todas estas prácticas pedagógicas en torno a lo escrito tienen repercusiones en los resultados del logro educativo en pruebas estandarizadas tanto a nivel internacional como nacional, de manera poco alentadora como lo muestran evaluaciones internacionales (PISA, 2018). Si bien la escuela es muy relevante, la lectura y la escritura no se circunscriben sólo al contexto escolar, hay otros espacios como la comunidad, en los que se aprende y se usa la palabra escrita (Kalman, 2004), los cuales tiende a invisibilizar y descalificar la escuela, porque no usan textos canónicos; sin embargo, son parte de la formación lectora de un sujeto.

El tránsito de la formación de las docentes como personas y lectoras se cruza con su propia trayectoria en la docencia y en la práctica profesional. En algunos trabajos (Ávalos, 2007, Bazán, Castellanos y Cruz, 2010) destaca que la formación inicial y continua tampoco contribuye a formar a las docentes sobre la lengua escrita, al priorizar los conocimientos disciplinares y didácticos sobre los relativos a su formación lectora.

Es notable que la formación del docente como sujeto lector sea una temática poco explorada en los campos de formación de maestros en México, y que haya escasa investigación sobre experiencias

y recorridos lectores de docentes que ayude a entender la práctica lectora en el aula (Carrasco y López Bonilla, 2014). Esto permite sostener la necesidad de investigar la naturaleza de las experiencias lectoras de docentes de preescolar, desde una perspectiva biográfica narrativa, considerando la importancia de su actuación como docentes en las oportunidades ofrecidas a sus estudiantes para propiciar encuentros significativos con la lectura.

En el siguiente apartado se muestran algunos trabajos que abordan los recorridos con la literacidad de docentes a través de la autobiografía narrativa. Se exponen algunos de sus hallazgos con el propósito de mostrar la influencia de la familia en el desarrollo lector de las docentes.

Algunos estudios sobre autobiografías narrativas que abordan experiencias letradas de docentes

La revisión de la literatura indicó que la autobiografía narrativa en la formación letrada de docentes se ha estudiado desde diferentes enfoques y perspectivas teóricas. La narración es una herramienta poderosa para explorar los procesos de formación de los sujetos. Los relatos de docentes acerca de experiencias letradas son ampliamente reportados en la tradición anglosajona. En la región latinoamericana, Brasil tiene una amplia tradición en investigación autobiográfica narrativa sobre experiencias con el lenguaje escrito (Oliveira *et al.*, 2013; De Queiroz y Cavalcanti, 2014). En cuanto a México, como señalamos, es de notar la escasez de estudios que aborden la formación letrada de docentes desde la autobiografía narrativa en general, y de manera particular, que los sujetos de estudio sean docentes de preescolar, lo que genera un vacío de investigación tanto sobre la formación docente letrada, como del enfoque sociocultural, dada la importancia del lenguaje oral y escrito en este nivel educativo. Por ello, se ha señalado que el abordaje de las experiencias letradas de docentes a través del enfoque biográfico-narrativo no ha tenido en México la relevancia que se le otorga en otras latitudes (Hulchim y Reyes, 2013).

Este estudio se posiciona teóricamente en los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL), el cual centra su atención en la reflexión de

los maestros en pre-servicio sobre su aprendizaje. Bokhorst-Heng Flagg-Williams y West (2014) mostraron que las experiencias con la alfabetización continúan configurándolos lo mismo como personas que como docentes que en un futuro alfabetizarán. Los maestros en pre-servicio reflexionaron sobre su autobiografía como lectores y escritores, como capas que se sobreponen una sobre la otra; en momentos parece que un evento anula a otro, pero luego se entremezclan en la propia narración de sus experiencias. Es así que entienden un palimpsesto y exponen que no fueron los eventos los que los hicieron personas alfabetizadas, sino que la relación, la interacción, la unión de las relaciones sociales, los eventos letrados y las prácticas letradas fue lo que les permitió dar sentido y significado en el contexto de las autobiografías de literacidad de sus estudiantes. Los autores refieren que la participación de la familia no necesariamente ayuda al desarrollo lector, más bien, le dan un peso importante a la formación docente.

Algunos estudios que destacan la participación de la familia en la configuración del sujeto docente lector son los trabajos de Boggs y Golden (2009), Heydon, Hibbert (2010), Parr et al. (2015), Párrado, Romero y Trigo (2018). Se muestra que algunos docentes habían tenido vivencias favorables con la lectura en la familia, y en otros casos, en el contexto escolar. Así también, que las mediaciones en la familia se dieron principalmente por los y las hermanas mayores, así como la madre.

La metáfora de la cebolla es usada para explicar que las experiencias de una persona se constituyen en capas, que éstas la van conformando y, si quitamos una de ellas, se pierde algo, porque el conocimiento humano es históricamente construido y acumulado desde nuestra situación histórico-social y cultural. Una de estas capas de la cebolla son las historias de lectura. Las historias mostraron que la lectura ocurre a gran escala fuera de la escuela. Todos los sujetos lectores relataron que estuvieron acompañados por alguien que los motivó o acercó a los libros, es decir, mostraron la importancia del otro en la formación de lectores (Arena y Resende, 2011).

Otros estudios también reportan, en algunos casos, la escasez de oportunidades de lectura en casa, restringida además a textos como los libros de texto y la Biblia (Mascarenhas, 2010), o bien que la fa-

milia no tuvo mucha influencia en la formación como lectores de los y las estudiantes de magisterio (Le Febrere, 2011). Las experiencias de la familia son fundamentales para encontrar el gusto por la lectura y tener un aprendizaje más eficaz en la escuela (Leland, 2013).

Por otra parte, Hsieh (2017) indaga las experiencias de literacidad en los casos de dos maestras, contrastantes entre sí, ya que una de ellas tiene experiencias positivas de intercambio con la literacidad y la percibe como lectura placentera tanto en el contexto familiar como en el escolar. En contraste, la otra docente la percibe en términos de obligación y para el logro de metas académicas; en el contexto familiar refiere que no recibió modelos lectores y caracterizó su viaje de alfabetización como uno marcado por la lucha y la resistencia, sólo expresando confianza en la alfabetización, que contiene imágenes de forma utilitaria.

En resumen, la revisión de literatura lleva a afirmar que es preciso estudiar las experiencias con la literacidad de docentes, dado el nivel educativo que ellas atienden y la relevancia del lenguaje escrito en la edad preescolar; así como la importancia de la familia en la configuración de sujetos lectores.

En el siguiente apartado se exponen las perspectivas del lenguaje, y de manera específica, la sociocultural y los NEL. El concepto de literacidad, de prácticas letradas y, por último, se define la formación de un sujeto.

MARCO TEÓRICO

El soporte teórico para comprender los itinerarios de vida con la lectura y la escritura de las docentes se plantea desde una perspectiva sociocultural de la literacidad. A continuación, se exponen las diferentes miradas en torno al lenguaje, con foco en la sociocultural y de los NEL (Barton y Hamilton, 2012, Cassany, 2013, Zavala, 2004). Luego se conceptualizan la literacidad, las prácticas letradas y la formación de la persona.

Las perspectivas más relevantes en el estudio y conceptualización de la lectura y la escritura son: la lingüística, la psicolingüística y la sociocultural. La primera considera que en los procesos de leer y escribir sólo intervienen procesos mecánicos de codificación y des-

codificación; valora el dominio en el trazado de letras y la velocidad lectora. La perspectiva psicolingüística considera los procesos cognitivos por los que atraviesa el sujeto para leer un texto, del proceso de adquisición de la lengua escrita (Cassany, 2006, 2013). La perspectiva sociocultural es la que adopta esta investigación para entender las experiencias letradas dentro del contexto familiar de docentes de preescolar, y se expone a continuación.

Los principios de la perspectiva sociocultural, con base en los aportes de Barton y Hamilton (2012), son: a) la literacidad es un cúmulo de prácticas sociales, en el que están implicadas actividades en las que se usan textos escritos; b) hay más de una literacidad; c) las prácticas letradas están delineadas por instituciones sociales que sustentan poder, por lo que algunas literacidades son más visibles que otras; d) las prácticas letradas están regidas por propósitos y se insertan en prácticas socioculturales más amplias; e) la literacidad puede ser localizada históricamente; f) las prácticas letradas mutan y, por lo regular, son aprendidas en ambientes informales donde se construye el significado.

Esta perspectiva considera que leer y escribir no es sólo un proceso psicológico y cognitivo realizado con signos lingüísticos y con habilidades cognitivas (Cassany, 2013). Es también una práctica social y cultural inserta en una comunidad, ya que cuando leemos o escribimos, no lo hacemos de manera individual, sino vinculados a una comunidad que le da cierto uso y valor a la lectura, es decir, leemos con determinados propósitos, con ciertos valores culturales (Cassany, 2013; Barton y Hamilton, 2012). Por ello es que las prácticas culturales son los contextos idóneos para el desarrollo de la literacidad (Hernández, 2018).

Además, se plantea que el desarrollo cognitivo está mediado por herramientas simbólicas como el lenguaje escrito y la cultura. El desarrollo involucra a la persona entera y no sólo a la cognición. No es posible separar a la persona en tanto sujeto cognoscente, del sujeto que siente, o del que actúa (Hernández, 2018). Ser letrado implica apropiarse de diversas prácticas sociales. Es decir, aprendemos y nos desarrollamos a través del contexto, en actividades socioculturales mediadas por la escritura, participando en eventos comunicativos y en prácticas sociales (Barton y Hamilton, 2012).

El término literacidad, que proviene de inglés *literacy*, hace referencia tanto a los aspectos más restringidos de la lectura y la escritura, como a decodificar textos escritos y codificar el habla (Graff, 2008, citado en Kalman, 2008), como a los culturales, en un sentido más amplio (Kalman y Street, 2009). En la mirada sociocultural, este término adquiere un sentido mayor, ya que la literacidad alude a lo que la gente hace cuando lee o escribe, visto como una práctica social situada (Barton y Hamilton, 2012). Se trata, en consecuencia, de entender por qué la gente lee lo que lee, con qué fines, bajo qué circunstancias, qué textos; leer no es cuestión de hábitos, sino que el contexto social nos demanda diferentes prácticas de lectura y escritura (Street, 1993, mencionado en Zavala *et al.*, 2004). La literacidad está asociada también a un modelo ideológico en el que se inscriben las instituciones con prácticas letradas, aspectos que refieren no sólo a la cultura, sino también a las estructuras de poder y dominación (Street, 1993, mencionado en Zavala *et al.*, 2004).

Para Barton y Hamilton (2012, p. 8), “la literacidad es mejor entenderla como un conjunto de prácticas sociales, aquellas que pueden ser inferidas de eventos, los cuales son mediados por textos escritos”. Es decir, no son habilidades mentales o psicológicas que deban ser aprendidas; tampoco características intrínsecas a los textos. Antes bien, se localizan en la interacción entre individuos y entre éstos y los textos.

De acuerdo con los planteamientos de los NEL y según Barton y Hamilton (2012), la clave de la literacidad es situar a la lectura y la escritura en un contexto social. En tal sentido, es necesario definir las prácticas letradas ya que en los relatos se da cuenta de ellas de manera diacrónica y se observa cómo se van transformando histórica, social y culturalmente.

Las prácticas letradas se definen como el “enlace entre las actividades de lectura y escritura y las estructuras sociales en las cuales se encuentran imbricadas y las cuales ayudan a delinear” (Barton y Hamilton, 2012, p. 6). Son convenciones sociales internalizadas por los sujetos y situadas histórica y socioculturalmente que, en su dinámica con el evento letrado –las actividades concretas que se hacen con la lectura y la escritura – y el texto escrito como tal, dan sentido a la relación del individuo con este último.

En síntesis, las prácticas letradas son las formas mediante las cuales las personas se relacionan con los textos y con otras personas vía estos últimos, considerando siempre su dimensión simbólica y sociocultural, en términos de los significados que a nivel individual o social pueda tener una práctica específica frente a un texto y contexto específico (Barton y Hamilton, 2012; Street, 1993, mencionado en Zavala *et al.*, 2004).

Las experiencias de lectura de las docentes están inscritas en un proceso, en un recorrido formativo, lo que implica un proceso histórico de formación de la persona. Los acontecimientos con la palabra escrita que vivieron las maestras se inscriben a lo largo de su vida. Antes de ser docente o lector, se es persona. Para entender la formación, Ducoing (2003) plantea dos acepciones distintas: “dar forma” y “formarse”. Aquí se emplearán como dos perspectivas de un continuo que va de la heteroformación a la autoformación. Desde la perspectiva de “dar forma” implica que los demás nos dan forma, los otros delinean nuestra formación. Así, las circunstancias y las situaciones, el contexto social y cultural nos van conformando, nos van dando forma como un producto. Ducoing (2003) establece una distinción entre el hacer y el actuar. El sentido de “dar forma” se sitúa en el hacer, por ello los demás y el contexto nos dan forma.

Por otro lado, la autoformación o “formar-se” se da a través de la acción y la palabra (Ducoing, 2003), porque es a través de la palabra que el mundo se hace un lugar reconocible por el hombre. Ducoing (2003) entiende la acción como la capacidad de decidir, de actuar, de tomar el propio destino en las manos. La acción no tiene un fin externo, sino más bien es por sí misma el propósito de su actuar. “La acción no se agota, permanece siempre en la incompletud, en lo no acabado, en lo infinito, en tanto que concierne a la vida completa del sujeto” (Ducoing, 2003, p. 234). Esta incompletud en la formación también es considerada en los planteamientos de Baudouin (2016) y también se le denomina horizonte (Honoré, 1980).

MÉTODO

En términos epistemológicos, esta investigación se inscribe en el paradigma interpretativo, dado que pretende dar cuenta de las interacciones humanas en la voz de los propios sujetos en sus contextos

situados de prácticas. En cuanto al enfoque, se orienta como cualitativo (Sautu, 2005). Se utilizó el método autobiográfico narrativo (Connelly y Clandinin, 1995; Bertaux, 2005; Bolívar, Domingo y Fernández, 2001). Como dispositivo metodológico se empleó el relato de vida temático, enfocado a un tema particular (Bertaux, 2005; Bolívar, Domingo y Fernández, 2001) en el que se relata la interacción social con los textos, los otros y en determinados contextos. Otro instrumento empleado fue el diario de campo.

Esta elección metodológica obedece a que la narrativa es una herramienta poderosa para indagar los procesos formativos de los adultos y recupera las experiencias como aquello que le acontece al sujeto y que éste mismo significa. La narrativa es la totalidad que estructura la experiencia, la vivencia de los sujetos. Es importante diferenciar que, dentro de la propia narrativa como método de indagación, se eligieron los relatos de vida (*life story*) ya que se refieren a la narración biográfica contada por la propia persona sobre algunos aspectos de su vida (Pujadas, 1992). En este estudio se asume el término de relato de vida.

La narrativa estudia las bifurcaciones de la vida en una polifonía de voces, de los intercambios de docentes –en este caso– con los miembros de la familia con los que vivenciaron la lectura y la escritura, con quienes les brindaron oportunidades de interacción con lo escrito, reproduciendo formatos escolares en el intercambio de la literacidad. En la figura 1 se exponen las personas, los textos y los contextos con los que interactuaron las docentes en su proceso formativo como lectoras y que se muestra en los relatos de vida.

■ Figura 1. Autobiografías narrativas de experiencias letradas de docentes de preescolar



Participantes y contexto

El nivel educativo en el que se inscribe la investigación es el preescolar. Las participantes de la investigación son seis docentes de preescolar, cuatro de ellas son docentes y dos son directoras.

Las participantes tienen entre tres y 30 años de servicio. El nivel de escolaridad en su mayoría es de licenciatura, aunque dos de ellas tienen un posgrado. Las edades fluctúan entre los 32 y los 42 años. El criterio de selección de las participantes fue por conveniencia, como aquellos casos en los que fue de fácil acceso de acuerdo con las condiciones del estudio (Flick, 2007). Los nombres reales de las participantes fueron cambiados y ellas mismas se autonombbraron, con el objetivo de respetar su identidad.

El contexto de esta investigación se ubica en tres municipios del estado de Querétaro. Los espacios culturales con que cuentan los municipios son: una biblioteca pública municipal y una librería, en otro municipio, ninguna librería. Tienen entre dos y cuatro puestos de periódicos en el jardín central y cada municipio cuenta con una Casa de la Cultura (SIC, s. f.). Sólo un municipio tiene un museo privado (Red de Recintos Culturales, s. f.).

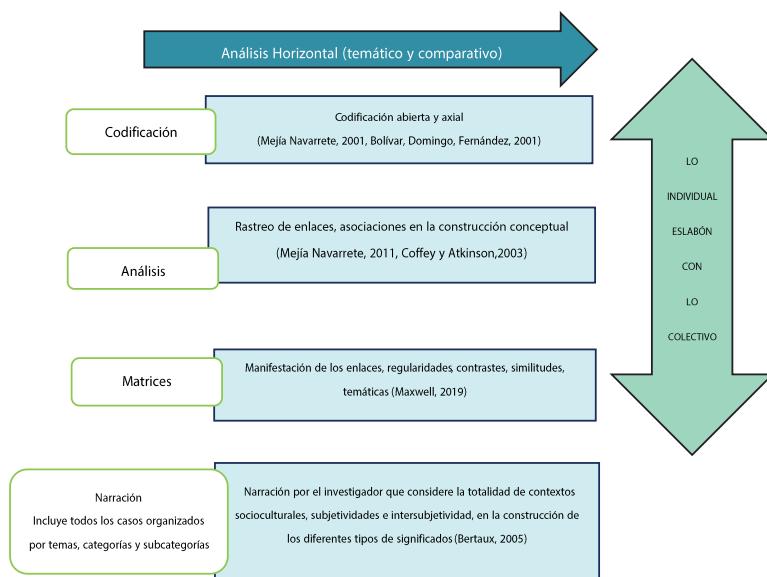
Instrumentos y procedimiento

Los instrumentos para la recolección de la información fueron los escritos autobiográficos enfocados a un tema particular (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001), de sus experiencias con la lectura y la escritura, en los que se describen situaciones, personas y textos con los que interactuaron en su vida. Los relatos de vida fueron escritos por las docentes con la siguiente pregunta detonadora: “¿qué experiencias, acontecimientos, personas y textos tienes presente en tu recorrido de vida lectora?” Nos reunimos en un “Taller de trabajo”, se llevaron a cabo cuatro sesiones de alrededor de una hora y media. Sin embargo, la pandemia nos impidió continuar las reuniones. Luego, los textos fueron recibidos por correo, y constan de entre 11 y 14 páginas. Otro instrumento que se utilizó fue el diario de campo.

Para fines de la escritura de este artículo, sólo se expone la estrategia analítica del segmento presentado. Primeramente, para el

análisis, se codificaron y categorizaron los relatos de vida. Es lo que se denomina como una codificación abierta, en temas, en categorías sustantivas de las participantes –emic– y una codificación axial (Strauss y Corbin, 2002). En un segundo momento del análisis, se rastrearon los enlaces, las asociaciones entre las categorías abiertas –emic– con las categorías axiales, que son construidas por la investigadora (Kelle, 2005; Strauss y Corbin, 2002). El tercer momento en el proceso de análisis es la manifestación de los vínculos encontrados entre las categorías y dentro de las propias categorías; para ello, se elaboraron matrices (Maxwell, 2019). En el cuarto momento del proceso de análisis se elaboró un texto de resultados que contiene tanto un texto narrativo, como un texto de análisis categorial, a modo de reconfigurar todas las piezas y armar un todo coherente, que recupera la voz de las informantes –con los segmentos– pero también un análisis de segundo orden (figura 2).

■ Figura 2. Proceso analítico



Fuente: elaboración propia con base en los aportes de Guzmán (2021), y Bolívar, Domingo y Fernández (2001).

RESULTADOS

La participación de la familia en el desarrollo lector

En los relatos de las experiencias lectoras de las docentes se aborda la participación de la familia en su propio desarrollo lector. Para su análisis, se organizaron en tres categorías: las formas escolares de la lengua escrita durante la infancia; espacios de encuentro libre, no regulado con la lectura, y los textos, los artefactos y los otros como mediadores de la lengua escrita.

El hogar y las formas escolares de la lengua escrita durante la infancia y la vida escolar

En este apartado se muestra que, en el periodo del desarrollo lector de la infancia (0-6 años) y la primaria, al referir sus vivencias de lectura en casa, las informantes expresan que las prácticas letradas estaban referidas a aprender a leer y escribir, así como para hacer la tarea con la ayuda de los y las hermanas mayores o la mamá. Hay que considerar que, en este periodo del desarrollo, los niños y niñas están en proceso de adquisición de la lengua escrita, por lo que la mediación de los textos y los adultos es fundamental.

Las formas escolares para aprender a leer y escribir

Las prácticas letradas con la lengua escrita dentro de la familia. Según los relatos, tenían un formato escolar y estaban orientadas hacia el propósito de enseñar a leer y escribir. Por ejemplo, Valentina le ayudaba a su hermano Carlos a hacer la tarea a escondidas para que no lo regañara su mamá; la actividad era remarcar los libros con letras y palabras, los mismos que habían usado todos sus hermanos y hermanas:

Aprender a leer y a escribir no me fue difícil para mí, ya que yo siempre me acercaba a mis hermanos cuando ellos estaban haciendo la tarea, escuchaba y veía lo que ellos hacían, y yo lo repetía, además, como ya escribí anteriormente, les agarraba sus cuadernos

de tareas y empezaba a realizar lo que veía, creo que leer y escribir lo aprendí en casa acompañada siempre de mis hermanos mayores (VRdeVp2).

Aquí se muestra que para Valentina aprender a leer y escribir era repetir lo mismo que hicieron los demás, y no interviene la reflexión o un propósito sobre para qué leer o escribir. Ella valora esta práctica letrada como sencilla, además de que estaba rodeada de sus hermanos y hermanas cuando aprendió a leer y escribir.

Ya una vez dominado el código, la preocupación de la familia se centra en la fluidez de la lectura, como enseguida se muestra.

La fluidez lectora

Con el ingreso al nivel primaria se inicia formalmente el aprendizaje de la lectura y escritura y la preocupación se traslada ya no al aprendizaje del código, sino a mejorar la fluidez de la lectura. La lectura en voz alta como actividad escolar es replicada en casa, como es el caso de Teresina, a quien ponían a leer libros de texto en voz alta –como una costumbre de su mamá– para mejorar la fluidez:

a veces ella (mi mamá) me motivaba porque me decía que le leyera media hora y así lo hacía, ella estaba ocupada haciendo sus labores cotidianas y yo le leía en voz alta, creo que era su costumbre porque así ponía a mis hermanos a leer (TRdeVp2).

Más adelante en el relato, Teresina cuenta que ella también pone a leer en voz alta a sus tres hijos, como su mamá, pero que ella sí les pone atención cuando leen y se ocupa de “enfatizar lo bueno de la lectura”. Como se observa, valora como “buena” la lectura en voz alta, aunque haya algún reclamo por la falta de atención. Así, esta práctica letrada se convirtió en una costumbre familiar.

Durante la primaria se observó que, del aprendizaje del código, esta preocupación migró a la mejora de la fluidez en la lectura. La preocupación de la familia estaba orientada al aprendizaje del sistema de escritura, sin referencia al uso social del lenguaje escrito y enseñado de manera mecánica, sin mucho sentido para las informan-

tes. Enseguida se muestran otras prácticas letradas que realizaban las informantes con propósitos escolares, como hacer la tarea en casa.

Leer y escribir para hacer la tarea

Otro de los usos de la lengua escrita más comunes dentro de la familia es para hacer la tarea. Durante la infancia, por ejemplo, en el caso de Valentina hacía de tarea manualidades o coloreaba dibujos que le dejaban en el preescolar. Durante el periodo de la primaria, las tareas escolares consistían en hacer ejercicios como remarcar palabras en letra cursiva en las libretas de tareas de los hermanos y hermanas mayores o en un libro con hojas de cebolla, hacer planas de cada sílaba, copiar letras y palabras, ejercicios de caligrafía. La tarea era realizada siempre en compañía de los hermanos y las hermanas mayores o de su mamá, como relatan todas las informantes, a excepción de Luka.

La copia de un texto era una actividad recurrente en la escuela primaria, pero también era una actividad de tarea, como transcribir lo que decían las estampas de biografías de los héroes nacionales, según con el propósito de investigar:

las biografías, nos encargaban de todos los héroes de la independencia de México y de la Revolución Mexicana; teníamos que leer y escribir lo que venía en la parte de atrás de éstas; hubo ocasiones que se me hacía muy difícil porque me dejaban hacer varias de tarea para el siguiente día, me dolía la mano de tanto escribir y a veces lloraba, las letras eran demasiado pequeñas (TRdeVp2).

En ocasiones, Teresina requería de la ayuda de su mamá, a ella le gustaba mucho hacer sus trabajos, su tarea. Pero se le dificultaba al tener que forzar la mano por la copia del texto y su extensión, es decir, las dificultades eran mecánicas. Esta práctica letrada conlleva un supuesto epistemológico: se considera que para leer y escribir sólo intervienen procedimientos mecánicos de codificación y descodificación; se valora el dominio en el trazado de letras y la velocidad lectora. Para conocer, se centra en los textos (Solé, 2007).

En los relatos se muestra, además, que las mediaciones de la literacidad en la familia estuvieron limitadas en cuanto al repertorio y

tipo de textos, así como a las formas de interactuar con los textos, reproduciendo los patrones escolares de enseñanza de la lengua escrita.

Es necesario hacer notar que la mediación de la familia se dio durante los primeros años escolares y se detiene, más o menos, en el periodo de la escuela primaria baja. Posteriormente, la participación de la familia disminuye o desaparece, dejando a la escuela por completo la tarea de la formación letrada de los sujetos, como se muestra en los relatos.

Sin embargo, en los relatos también se aprecian prácticas letradas que dan cuenta de que los textos se usaron con diversos propósitos, en interacciones sociales con los otros, en ámbitos personales, privados y de manera libre.

Espacios de encuentro libre, no regulado con la lectura

Encontramos en los relatos de eventos de lectura y escritura alusiones a las interacciones con personas y textos que relatan momentos de uso libre, orientado al gusto, al disfrute, al ocio, y la elección personal, autogenerados y no regulados por la escuela. Estas experiencias con la lectura y la escritura están referidas a relaciones sociocognitivas y afectivas con los miembros de la familia y con determinados textos.

Por ejemplo, la lectura en voz alta era una experiencia que era vivida de forma gratuita, en la que no había una devolución o un requerimiento –como contestar un examen o un cuestionario–, sino por el gusto de escuchar una historia y que las propias informantes valoraban la práctica letrada como de disfrute, de interés.

La gratuidad de la lectura.

La lectura en voz alta por parte de los miembros de la familia durante los primeros años de vida es reportada por todas las informantes en este periodo. Uno de los textos que usaban todas las informantes eran los comics, los cuales eran leídos, por lo regular, por los hermanos o hermanas mayores, o como en este caso, por la mamá:

recuerdo muy bien que disfrutaba de las revistas de Capulinita, Popeye el marino, Don Gato y su pandilla, y mi favorito, La Pantera

Rosa. Me gustaba que la primera vez me leyera la revista mi mamá, después yo la evocabo y me imaginaba los diálogos de las nubes en donde yo veía las letras escritas, aunque en esa época aún no entendía (ASRdeVp2).

Como se observa, hay una fuerte relación sociocognitiva entre la informante, la mediadora y el texto.

La escritura de cartas.

Entre los primeros eventos de escritura que se muestran en los relatos está la escritura de la carta a los Reyes Magos, la cual era realizada con el propósito de hacer una petición. Esta vivencia aparece antes de que las informantes aprendieran a escribir de manera convencional; eran sus hermanos o hermanas mayores o su mamá quienes les proporcionaban la ayuda necesaria:

Mi carta a los Reyes Magos para mí era un reto de cada año, a través de mis dibujos y letras yo me daba a entender en los primeros años y ya una vez que aprendí a leer con ayuda de mi mamá hacia mi carta, recuerdo que usaba para escribir, letras mayúsculas y minúsculas, las mayúsculas las escribía con el lápiz bicolor (ASRdeVp3).

Ha de hacerse notar que en la escritura de la carta hay indicios de la forma de enseñanza escolar del código, cuando escribe las letras mayúsculas con el lápiz bicolor. Este tipo de texto se aprendió primero en casa y luego fue usado en el contexto escolar, traspasando, permeando los límites de los dominios –privados y públicos– y las instituciones sociales.

Por lo regular, el sentido lúdico de la lengua escrita está ausente en casi todas las prácticas letradas, sin embargo, se muestran algunas vivencias en este sentido.

Uso lúdico de la lectura y la escritura.

La escritura también era usada con el propósito de jugar, por ejemplo, Airam Susey escribía listas del mandado, o con hojas de reúso

elaboraba libretitas para escribir recados y jugaba a la tiendita con las primas, o a escribir recados en *post it*. En otro de los casos, por ejemplo:

los recetarios de mi mamá los podíamos dejar en cualquier lugar y éos ya los teníamos maltratados porque, junto con mi hermano Carlos, Martha y Noel, jugamos a la cocinita y a la casita y, pues, como eran los libros que teníamos más a la mano los agarrábamos y jugábamos con ellos (VRdeVp4).

Por otro lado, una persona puede participar en un evento letrado sin siquiera leer o escribir, sino solamente escuchando y viendo qué y cómo se usa la palabra escrita, como se expone a continuación.

Escuchar y ver leer

Todas las informantes refieren haber presenciado actos de lectura, escuchar y ver cómo disfrutan de la lectura de libros de cuentos, de revistas, del periódico o de la Biblia, a miembros de la familia como el papá, la mamá, los hermanos y las hermanas mayores o el abuelo y la abuela. En el caso de Mahetsi, no sólo participó observando y escuchando cuando era pequeña, sino que interactuó tanto con el texto como con quien leía, su papá:

yo llegué, me acurruqué junto a él y empecé a observar las imágenes y las letras, sentía mucha curiosidad de saber qué era lo que algunas veces lo hacía reír o enojarse mucho y le decía que me señalara la imagen que le había causado la risa, o también en ocasiones lo hacía para preguntar dónde decía tal o cual cosa según lo que comentaba con mi mamá... mi papá respondía con paciencia a todas mis preguntas y a cada respuesta salía una nueva inquietud, así estábamos, en un juego de preguntas y respuestas (MHRdeVp2).

El hablar forma parte de las habilidades lingüísticas, por lo que conversar y que en este hecho esté implicado un texto forma parte de una práctica letrada, como enseguida se muestra.

Conversar para compartir experiencias y la implicación del texto

En la práctica letrada están implicados tanto los textos como las conversaciones –la oralidad– entre las personas con las que se relacionaron. En el caso de Valentina, ella conversaba con sus hermanos y hermanas mayores sobre sus profesiones y le mostraban folletos, libros o planeaciones didácticas:

otra de mis hermanas, de nombre Carmen, estudiaba la carrera de turismo y esos (folletos) de mi parte también siempre los tomaba de su lugar porque me llamaban la atención por la información que tenían de otros estados y países, aparte porque, cuando escuchaba a mi hermana Carmen platicar de sus clases o experiencias, la escuchaba muy animada, le daba mucho gusto platicar sobre su escuela (VRdeVp5).

Lo anterior revela que escuchar y hablar forman parte de las prácticas letradas de las informantes con propósitos como el compartir momentos con los hermanos y las hermanas mayores, en los que están implicados ciertos textos, las emociones, el interés y la admiración a los miembros de la familia.

Enseguida se muestran las situaciones en las cuales la lectura era practicada dentro de la familia sin restricciones, de manera informal, con el propósito de sólo disfrutar de la lectura, algunos de los textos usados eran libros del género literario, pero también se usaron textos vernáculos.

Disfrutar de la lectura

La lectura se realizaba de manera libre, por gusto, por interés, por el mero disfrute de la historia o por interés personal, y se desarrollaban en el dominio privado de la familia. En las prácticas letradas, las participantes usaron una diversidad de textos y artefactos como los comics, revistas, periódicos, sopa de letras, libros de texto, cuentos, con diversos propósitos, como el gusto, el disfrute, o el ocio.

Por ejemplo, la lectura de libros de texto por gusto es referida por Teresina, quien relata que leía sin que su mamá la obligara.

Leía los libros de ciencias naturales, pero en el libro de español, leía canciones como “Cucú cantaba la rana”, “La víbora de la mar”, los mitos de “Medusa y Perseo”, de las historias de las culturas mayas y aztecas le gustaban “El conejo en la luna”, rimas clásicas como la de “Los tres tristes tigres” o “Pablito clavo un clavito”. Refiere que le impresionaban mucho, que lograban atraer su atención y le parecía increíble la mitología griega.

A continuación, se muestra que un texto puede ser parte de la identidad como adolescentes.

Compartir intereses lectores como parte de la identidad en la adolescencia

Se muestra en los relatos que una forma de identificarse con los demás siendo adolescentes, era a través de los textos que leían y compartían con las primas o las amigas, en el caso de Teresina, leía revistas como TV Notas y ERES.

En lo que sigue se muestra que las informantes lograron conectarse con el personaje o con la historia de un libro, de tal manera que se apropiaron del texto.

Encontrar en la lectura un alma gemela. La lectura del género literario está en estrecha relación con el interés por ciertos temas. Para Maryeri había un fuerte interés en temas de terror y misterio y con la muerte de su hermano y relata que:

a partir de ahí comencé a leer más cosas que tuvieran que ver con estas cuestiones, las leyendas de Edgar Alan Poe, como es la del Cuervo, fue una de las más interesantes para mí pues relataban la locura de una persona y el temor hacia lo desconocido que quizás era algo que tenía en esos momentos por ir a la casa de mi padre (MYRdeVp3).

La narración literaria le permitió a Maryeri conectarse con el personaje de la historia, la trama y sus propias vivencias. Se muestra que el interés de un texto se relaciona con temas personales, íntimos, en el que están implicados los afectos y las emociones, encamados en contextos particulares.

Resumiendo lo presentado en este apartado y tal como se mostró en los relatos, en los espacios libres de lectura de textos vernáculos,

se aprecia una diversidad de prácticas letradas que se centran en el disfrute, el gusto, o que les llama la atención, es de su interés, o hay cierta identidad en los temas –como en la adolescencia–, y las personas con quienes comparten los textos –principalmente los hermanos y las hermanas mayores–, con los que se relacionan de manera cercana en encuentros con la lectura, de manera autogenerada. Es decir, se produjeron al interior de los sujetos por iniciativa propia, interés y elección personal, en espacios no escolares de encuentro con la lectura.

DISCUSIÓN

Las formas de mediación de la lengua escrita en la familia estaban reguladas e impuestas por la institución escolar y eran replicadas en el dominio del hogar. Las prácticas letradas se circunscribían a aspectos del aprendizaje del sistema de escritura, como el aprendizaje del código, la fluidez lectora y las tareas escolares (mediadas por los y las hermanas mayores principalmente y con escaso repertorio de textos, en su mayoría, libros de texto).

Estas formas descritas de mediación dan cuenta de la conceptualización del sistema de escritura que prevalece: un sistema estático que sólo es cuestión de repetir, sin reflexión y carente de un contexto social de uso, en el que las formas y los propósitos son impuestos por la escuela. Además, se considera a la lengua escrita como si fuera portátil (Hernández, 2018), desprovista de cualquier contexto y sin considerar las interacciones con los demás o los textos implicados en dicha práctica letrada. Leer y escribir, son un fin en sí mismo (Zavala, *et al.*, 2004).

Las prácticas letradas del hogar replicaron las formas o patrones de la escuela. Esto significa, de acuerdo a Street y Street (1991, mencionado en Zavala, *et al.*, 2004), que los significados y los usos de la literacidad están inmersos en valores y prácticas, que toman un rol de pedagogización de la literacidad, no en el sentido estrecho de las estrategias de enseñanza del maestro, sino como “procesos institucionalizados de la enseñanza y el aprendizaje asociados a la escuela, pero crecientemente identificados con las prácticas de lectura y escritura en el hogar” (Street y Street, 1991, citado en Zavala, *et al.*, 2004, p. 182).

Un aspecto reportado que hay que hacer notar es que la participación de la familia prácticamente desaparece más o menos en el periodo de la primaria. En los siguientes años escolares no hay indicios de su participación, de su función mediadora del lenguaje escrito. Estos hallazgos también son referidos en la investigación de Guichot (2015), como la falta de implicación de la familia. Una vez que el niño o la niña aprende a leer, la familia abandona la insistencia de la lectura acompañada o mediada.

Los hermanos o hermanas mayores al ser lectores y escritores expertos, junto con los textos, mediaron el aprendizaje y desarrollo de la literacidad de las docentes (Lave y Wenger, 2003); esta mediación se dio en interacciones sociocognitivas y afectivas. Sin embargo, el acceso a la lengua escrita estuvo restringido a usos escolares. Por otro lado, también se mostraron intersticios, como espacios de encuentro con la lectura y escritura en el dominio familiar. Estas prácticas letradas tienen diferentes propósitos, como el interés, el gusto, el disfrute o para satisfacer ciertos intereses.

Se mostró que disfrutar de una historia, de una narración, ocurre en el espacio social privado de la familia, de manera informal, que escapa a los cánones regulados por la institución escolar. Las prácticas letradas en las que hubo gratuidad de la lectura, tales como momentos de lectura en voz alta con el único propósito de disfrutar de la lectura, o con un sentido lúdico hacia el objeto-libro (como en el restaurante), dan cuenta de que un texto no tiene un significado autónomo, independiente del contexto. El texto es un artefacto de uso social insertado, por ende, en prácticas sociales, y que, al darse una relación con él, el sujeto se apropiá y participa en prácticas ya preestablecidas (Cassany, 2006).

Algunas prácticas letradas son aprendidas en el contexto escolar y luego son transportadas al dominio familiar, con un uso social que va definiendo ciertas identidades y roles en la producción de textos, traspasando, permeando los límites de los dominios –públicos y privados– y las instituciones sociales (Barton y Hamilton, 2012).

Las informantes participaron en prácticas letradas cotidianas en las que tuvieron una relación sociocognitiva y afectiva con los demás y los textos, las valoraron a veces de manera gustosa, por interés y, otras, regidas por la obligación, la repetición o vividas de forma trau-

mática. Dieron cuenta así de la subjetividad en la formación letrada en un contexto social más amplio.

Además, estas prácticas letradas fueron autogeneradas, surgieron del interés y necesidades personales de las informantes (Ivanic y Ross, 1991, mencionado en Zavala *et al.*, 2004). Las propias docentes buscaron la interacción con los otros y los textos.

En resumen, las prácticas letradas que suceden en el dominio familiar no alcanzaron a contribuir de manera significativa a la formación letrada de las docentes, cuando al interior del hogar se tiene de a reproducir las formas escolares mecánicas de la adquisición de la lengua escrita. Y aunque hay disponibilidad de participación con los otros y los textos en el espacio familiar, también hay una precariedad de la contribución de la familia en el desarrollo de la lengua escrita de las docentes, cuando no alcanzaron a formarse como lectoras autónomas. Hubo pocas oportunidades de interactuar con otros lectores, otros escritores y textos que les permitieran tomar decisiones sobre qué leer y escribir, con propósitos distintos de los impuestos por la escuela.

Al parecer la escuela es una institución muy poderosa que impone ciertas prácticas, valoraciones y usos, por sobre otras prácticas vernáculas que no logran traspasar los límites del hogar.

CONCLUSIONES

Lo anteriormente expuesto permite plantear que la familia tiene un papel subordinado a las prácticas, las concepciones y las valoraciones de la lengua escrita impuestas por la escuela. Las prácticas letradas que se aprenden en el contexto escolar se transportan al contexto familiar (Barton y Hamilton, 2012). Al estar la mediación de la familia centrada en aspectos de codificación y descodificación, descuida de manera importante la formación letrada de sus integrantes.

Sin embargo, al ser la literacidad una práctica social, cultural e histórica, la propia formación letrada de los padres –como herencia cultural– se transmite a la siguiente generación, reproduciendo patrones culturales en relación con la literacidad. Aunque los y las hermanas mayores pudieron ser mejores mediadores –en frecuencia de lectura y variedad de textos–, no trascendieron los límites de la obligación escolar.

Las prácticas letradas vernáculas del hogar –asociadas al disfrute y en relaciones sociocognitivas y afectivas– dejaron a la deriva el desarrollo del lector y escritor y se estableció una clara división entre la lectura y escritura con propósitos de ocio, de disfrute, de gusto, por una lectura marcada por la obligación escolar, el miedo o la repetición sin sentido de letras y palabras. Esta división en cuanto a prácticas y propósitos, al parecer, infranqueable cuando se lee para estudiar y se asocia de manera casi inmediata a la obligación y al tedio, deja de lado el disfrute de la lectura. Aparece el poder de la escuela como principal responsable de este desencanto por la lectura.

Lo anterior sugiere recomendar fortalecer los espacios familiares de lectura lúdica, creativa y con uso social en el desarrollo lector, ampliar los márgenes en el repertorio de textos y artefactos que hay disponibles y de las oportunidades que tiene un sujeto de participar en situaciones en las que interactúa con otros lectores y textos, en un contexto sociocultural determinado como la familia.

Finalmente, esta investigación sugiere la necesidad de revisar el supuesto de que los docentes en formación, así como los y las docentes en ejercicio son lectores y escritores en un sentido amplio, que se han apropiado ya de diversas prácticas sociales y que han participado en eventos comunicativos con diferentes propósitos y en distintos contextos situados socioculturalmente. La competencia lectora y escritora tendría que evaluarse como parte del currículo de la formación inicial docente, así como atender su aprendizaje y desarrollo, ya que las maestras serán las mediadoras privilegiadas de la palabra escrita con niños y niñas en edad preescolar.

REFERENCIAS

- Arena, A. P. B., y Resende, V. A. D. L. (2011). Histórias de leituras: da metáfora da cebola à metáfora da Princesa e a erva-lhê. *Álabe*, 3, 1-21. <http://www.ual.es/alabe>
- Ávalos, B. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: Lo que nos dice la experiencia internacional y de la región Latinoamericana. *Rev. Pensamiento Educativo*, 41(2), 77-99. <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/417/public/417-934-1-PB.pdf>
- Barton, D., y Hamilton, M. (2012). *Local Literacies. Reading and Writing in One Community*. Londres: Routledge.

- Baudouin, J.M. (2016). Narrativa: biografía y autobiografías en la investigación en la educación. Metodología de la investigación. En P. Ducoing (ed.), *Investigación en la educación: epistemologías y metodologías* (pp. 405-421). México: AFIRSE, Plaza y Valdez.
- Bazán, A., Castellanos, S., D., Galván, G., y Cruz, L. (2010). Valoración de profesores de Educación Básica de cursos de Formación Continua. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(4). <https://revistas.uam.es/reice/article/view/4739>
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Bellaterra, SGU.
- Boggs, M., y Golden, F. (2009). Insights: Literacy memories of pre-service teachersself-reported categories of impact. *The Reading Matrix*, 9(2), 211-223. http://www.readingmatrix.com/articles/sept_2009/boggs_golden.pdf
- Bokhorst-Heng, W., Flagg-Williams, J., y West, S. (2014). The palimpsest layers of pre-service teachers' literacy autobiographies. *Pedagogies: An International Journal*, 9(4), 343-364. <http://doi.org/10.1080/1554480X.2014.951652>
- Bolívar, A., Domingo, J., y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfica-narrativa. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Carrasco, A., y López Bonilla, G. (Coords.) (2014). *Lenguaje y educación. Temas de investigación educativa en México*. México: Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2013). *Para ser letrados*. Barcelona: Paidós.
- Clemente, M., Ramírez, E., y Cruz, M. (2010). Enfoques teóricos y prácticas docentes en la enseñanza inicial de la lengua escrita. *Cultura y Educación: Culture and Education*, 22(3), 313-328. <http://dx.doi.org/10.1174/113564010804932175>
- Connelly, M., y Clandinin, D. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa *et al.* (Coords.), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-60). Barcelona: Laertes.
- De-La-Peña, C., Parra-Bolaños, N., y Fernández-Medina, J. M. (2018). Análisis de la alfabetización inicial en función del tipo de familia. Ocnos. *Revista De Estudios Sobre Lectura*, 17(1), 7-20. https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.1.1336

- De Queiroz, M.L., y Cavalcanti, A.(2014). Narrativas, diálogos e subjetividades das professoras da eja: (Des)velando práticas de leitura. *Revista Teias*, 15(38), 159-169. http://iresie.unam.mx/F?func=find-b-0&local_base=irs01
- Díaz Suárez, L. (2007). *Enfoques, perspectivas y prácticas en la enseñanza de la lectoescritura en Asturias*. (Tesis doctoral). Universidad de Oviedo, España. <https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/86149/DIAZ%20%20Las%20TIC%20como%20factor%20dinamizador%20del%20proceso%20de%2>
- Ducoing, P. (2003). ¿Dar forma o formarse? En P. Ducoing (comp.), *El otro, el teatro y los otros* (pp. 231-232). México: Coord. de Difusión Cultural, Dirección de Literatura, Centro Universitario de Teatro y Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Flick, U. (2007). *Investigación cualitativa: Relevancia, historia y rasgos. Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Guichot, E. (2015, 2 a 4 de septiembre). Biografías narrativas: la emoción como aliciente en el proceso de alfabetización. *I Congreso Internacional de Expresión y Comunicación Emocional. CIECE. Prevención de dificultades socio- educativas*. Sevilla. http://congreso.us.es/ciece/Publicacion_CIECE_2015.pdf
- Guzmán, C. (2021). *Seminario de especialización. Análisis de datos cualitativos*. Universidad Iberoamericana Puebla, México.
- Hernández, G. (2018). Literacidad y aprendizaje de adultos: teoría e investigación en la era del capitalismo global. *Revista Interamericana de educación de Adultos. CREFAL*, 40(2), 9-42. https://www.researchgate.net/profile/Gregorio_Hernandez-Zamora
- Heydon, R., y Hibbert, K. (2010). Relocating the Personal” to engender critically reflective practice in pre-service literacy teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26, 796-804. <https://eric.ed.gov/?q=&ft=on>
- Honore, B. (1980). Para una Teoría de la Formación. Madrid: Dinámica de la Formatividad, Narcea.
- Hsieh, B. (2017). Exploring Evolving Role(s) of Literacy in Secondary Preservice Teachers' Work: A Comparative Case Study. *Literacy Research and Instruction*, 56(4), 342-361. <https://doi.org/10.1080/19388071.2017.1350224>

- Huchim-Aguilar, D.; Reyes-Chávez, R.(2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 1-27. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44729878019>
- Jurado, F., Sánchez, L., Cerchiario, E., y Paba, C. (2013). *Práctica pedagógica y lengua escrita: una búsqueda de sentido*. México: Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Humanidades. <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n37/n37a02.pdf>
- Kalman, J. (2004). *Saber lo que es LA LETRA. Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*. México: Siglo XXI.
- Kalman, J. (2008). *Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita*. México: Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y Estudios Avanzados (Cinvestav) del Instituto Politécnico Nacional (IPN), México. <https://rieoei.org/RIE/article/view/719>
- Kalman, J., y Street, B. (Coords.) (2009). *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina*. México: Crefal, Siglo XXI.
- Kelle, U. (2005). ¿Hacer emerger o forzar los datos empíricos? Un problema crucial de la teoría fundamentada reconsiderada. *FQS. Forum: Qualitative Social Research*, 6(2), 7. <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/467/3397>
- Lave, J., y Wenger, É. (2003). *Aprendizaje situado. Participación periférica legítima*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores de Ixtacala.
- Le Fevre, D.M. (2011). Creating and facilitating a teacher education curriculum Using preservice teachers' autobiographical stories. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 779-787. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.01.003>.
- Leland, J. (2013). The Impact of a Teacher Preparation Literacy Course on Pre-Service Teachers' Perceptions of Teaching Young Children how to Read. *Summer*, 22(2). <https://eric.ed.gov/>
- Mascarenhas, R. (2010). *Histórias de leitura, memória e formação: tecendo novos horizontes. Memoriais, literatura e práticas culturais de leitura*. Verbena Maria Rocha Cordeiro, Elizeu Clementinode Souza, organizadores. Salvador: Edufba. <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/19048>

- Maxwell, J. (2019). *Métodos. ¿Qué harás en verdad? Diseño de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Moreno, E. (2001). Análisis de la familia en los hábitos lectores de sus hijos e hijas. Un estudio etnográfico. *Contextos Educativos*, 4, 177-196. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=209694>
- Oliveira, R., Pires de Oliveira, B., Santos Mendonça, M. S., Da Silva, K. (2013). Palavras que dão forma àexperiênciā: narrativas de professoras a partir da literatura. *Interfaces da Educ., Paranaíba*, 4(10), 201-218 2013.
- Parr, G., Bulfin, S., Castaldi, R., Griffiths, E., y Charmaine, M. (2015). On not becoming 'a mere empirical existence': exploring 'who' and 'what' narratives in pre-service English teachers' writing. *Cambridge Journal of Education*, 45(2), 133-148. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.930416>.
- Parrado, M., Romero, M., y Trigo, E. (2018). *La experiencia literaria en la formación de futuros docentes: el viaje iniciático de nuestras biografías lectoras en 10 hashtag. Enfoque: Formativo, sujeto lector didáctico*. España: Universidad de Cádiz, UCA. https://scholar.google.com/citations?use_r=BTS1xREAAAJ&hl=fr
- Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) (2018). *Nota País. México*. https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf
- Pujadas, J. (1992). El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales. *Cuadernos metodológicos*, 5, 7-14.
- Red de Recintos Culturales (s/f). <https://culturaqueretaro.gob.mx/iqca/sitio/Espaciosculturalescontroller>
- Sautu, R. (2005). *El diseño de una investigación: teoría, objetivos y métodos. Todo es teoría*. Buenos Aires: Lumière.
- Sistema de Información Cultural (SIC) (s. f.). <https://sic.cultura.gob.mx/>
- Solé, I. (2007). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Codificación abierta. Bases de la Investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar teoría*. Antioquia: Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia.
- Zavala, V., et al. (2004). *Escritura y Sociedad, nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Perú: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. Pontificia Universidad Católica del Perú, Universidad del Pacífico. https://www.estudiosdelaescritura.org/uploads/4/7/8/1/47810247/zavala_et_al_2004_escritura_y_sociedad.nuevas_perspectivas.pdf.