

La Lúdica y el Aprendizaje Significativo en la Enseñanza de la Comprensión Lectora

Play and Meaningful Learning in Teaching Reading Comprehension

José Almeiro Quevedo Ruiz.¹; Olga Castillo de Cuadros.²

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Fecha de recepción: 15 de agosto de 2025.
Fecha de aceptación: 30 de septiembre de 2025.

¹Magister en Educación. Docente. Secretaria Departamental de Educación. Meta - Colombia.
E-mail: dariksonqr2016@gmail.com
Código ORCID:
<https://orcid.org/0009-0000-5473-0824>

²Doctora en Ciencias de la Educación. Universidad de Pamplona. Pamplona - Colombia.
E-mail: ocastillo@unipamplona.edu.co
Código ORCID:
<https://orcid.org/0000-0002-4935-397X>

CITACIÓN: Quevedo, J. & Castillo, O. (2025). *La Lúdica y el Aprendizaje Significativo en la Enseñanza de la Comprensión Lectora*. Revista Conocimiento, Investigación y Educación. (CIE) (Edición especial), 78-87.

Resumen

La investigación analizó cómo la teoría de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, mediante una propuesta didáctica y significativa, contribuye al mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes de primaria de la sede rural multigrado Las Brisas del Centro Educativo Bocas del Perdido, en La Macarena, Meta. Se desarrolló desde un enfoque cualitativo, con investigación acción y diseño descriptivo-interpretativo. Los informantes fueron 21 estudiantes de primaria y 8 docentes. Los resultados, obtenidos mediante guías de observación inicial y final, entrevista semiestructuradas y diario de campo, evidenciaron mejoras en los niveles literal, inferencial, argumentativo y propositivo, así como mayor motivación y cambios positivos en la actitud frente a los procesos de lectura.

Palabras Clave: *Comprensión lectora, aprendizaje significativo, propuesta didáctica, lúdica.*

Abstract

The study analyzed how the theory of Emilia Ferreiro and Ana Teberosky, through a didactic and meaningful pedagogical proposal, contributes to the improvement of reading comprehension in primary school students from the rural multigrade site Las Brisas of the Centro Educativo Bocas del Perdido, located in La Macarena, Meta. The research was conducted using a qualitative approach, with an action-research methodology and a descriptive-interpretive design. The participants included 21 primary school students and 8 teachers. The results, obtained through initial and final observation guides, semi-structured interviews, and a field diary, showed improvements in literal, inferential, argumentative, and propositional levels of reading comprehension, as well as increased motivation and positive changes in students' attitudes toward reading processes.

Keywords: *Reading comprehension, meaningful learning, didactic strategy, Playful learning.*

Introducción

La comprensión lectora, actualmente es desafío para los docentes, puesto los procesos de enseñanza aprendizaje ha sufrido cambios acelerados transformando los contextos educativos tanto a nivel global como nacional.

La problemática que atraviesa la enseñanza de la comprensión lectora se evidencia en las falencias recurrentes que tienen los estudiantes en el desempeño de las competencias de interpretación, análisis y comprensión textual, las cuales se reflejan en los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), donde los resultados arrojan un retroceso significativo en el desempeño lector tras la pandemia, de donde se ha desprendido una crisis educativa que demanda estrategias pedagógicas renovadas y contextualizadas (OCDE, 2023).

En América Latina, esta problemática se agudiza, puesto que los informes regionales señalan que más del 40 % de los estudiantes de tercer grado y más del 60 % de sexto grado no alcanzan los niveles mínimos de lectura, situación que se intensificó tras la emergencia sanitaria del 2020 (UNESCO, 2020; Mukasa 2022). En este sentido, países como Colombia, presentan desempeños inferiores en comprensión lectora frente a otras naciones de la región, lo que evidencia profundas falencias educativas (Smartick, 2022).

En el contexto colombiano, aunque se han registrado avances moderados, en los resultados de PISA entre 2006 y 2022, estos progresos muestran signos de estancamiento e incluso retrocesos recientes (Icfes, 2024). Es así como, la

enseñanza de la lectura en primaria continúa dominada por metodologías tradicionales centradas en la decodificación, y en la competencia de lectura literal interpretativa, dejando de lado la argumentativa y propositiva lo que genera desmotivación, baja comprensión y dificultades persistentes para interpretar textos (Laboratorio de Economía de la Educación, 2021).

Esta situación se agrava en contextos rurales y escuelas multigrado, donde la escasez de recursos didácticos y tecnológicos, la limitada formación docente y el uso de evaluaciones cerradas restringen el desarrollo del pensamiento crítico y la comprensión profunda de los textos (Forero & Tejada, 2021; Castellanos & Guataquira, 2020).

Las consecuencias de estas limitaciones se reflejan en bajo rendimiento académico, desinterés por la lectura y dificultades cognitivas que afectan el aprendizaje integral de los estudiantes (Vallés 2005; García, & Hernández, 2018; Pulido, 2020).

Esta realidad se evidencia de manera particular en los estudiantes de primaria de la sede Las Brisas del Centro Educativo Bocas del Perdido, ubicada en el municipio de La Macarena, Meta., marcada por limitaciones de conectividad, escasos recursos pedagógicos y condiciones socioculturales marcadas por la vulnerabilidad social, que inciden negativamente en la continuidad educativa y el acceso a materiales de lectura significativos.

Por tanto, la enseñanza, especialmente en las aulas multigrado exige estrategias didácticas diferenciadas que, en muchos casos, no han sido suficientemente

desarrolladas, dando lugar a procesos de lectura descontextualizados, mecánicos y poco motivantes.

Estas condiciones limitan la decodificación y la comprensión del lenguaje y desarrollo de una comprensión lectora profunda, la construcción de significado y el fortalecimiento del pensamiento crítico (Gough & Tunmer, 1986), de modo que la construcción de significado y el fortalecimiento de dificultades en cualquiera de estos componentes del pensamiento crítico, afecta el entendimiento del texto.

Complementariamente, el modelo de Construcción de Kintsch (1988) explica que el lector elabora representaciones mentales del texto al integrar la información nueva con sus conocimientos previos, lo que evidencia el carácter activo e interpretativo de la lectura.

Frente a este panorama, la investigación plantea la pregunta orientadora. ¿Cómo la aplicación de las teorías de Ana Teberosky y Emilia Ferreiro contribuye al mejoramiento de la comprensión lectora mediante una estrategia didáctica en estudiantes de primaria de la sede Las Brisas del Centro Educativo Bocas del perdido, de la Macarena Meta? pregunta que se convierte en el objetivo principal del análisis.

Por tanto, desde una perspectiva teórica, el trabajo investigativo resulta relevante puesto que retoma los principios teóricos del aprendizaje significativo y constructivista de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, con sus aportes psicogenéticos que conciben la lectura y la escritura como procesos activos de construcción del conocimiento, permitiendo ampliar la

comprensión sobre el desarrollo del sistema de escritura en contextos rurales y multigrado.

En el plano pedagógico, la implementación de estrategias didácticas fundamentadas en estas teorías favorece prácticas de aula más participativas, lúdicas y significativas, ajustadas a los ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes.

Asimismo, desde una dimensión sociocultural, el fortalecimiento de la comprensión lectora contribuye a la equidad educativa, la inclusión y el desarrollo de habilidades comunicativas esenciales para la autonomía y la participación social de los niños, especialmente en territorios históricamente vulnerables (Delgadillo & Chacón, 2014; Ramírez & Fernández, 2022).

Asimismo, desde una dimensión sociocultural, el fortalecimiento de la comprensión lectora contribuye a la equidad educativa, la inclusión y el desarrollo de habilidades comunicativas esenciales para la autonomía y la participación social de los niños, especialmente en territorios históricamente vulnerables (Delgadillo & Chacón, 2014; Ramírez & Fernández, 2022).

Bases Teóricas

Aspectos teóricos, la Lectura y la Comprensión Lectora

La lectura es concebida actualmente como un proceso cognitivo complejo que articula la decodificación y la construcción de significado. Desde el modelo de la Simple View of Reading, la comprensión lectora resulta de la interacción entre la decodificación y la comprensión del

lenguaje (Gough & Tunmer, 1986), de modo que las dificultades en cualquiera de estos componentes afectan el entendimiento del texto.

Complementariamente, el modelo de Construcción-Integración de Kintsch (1988) explica que el lector elabora representaciones mentales del texto al integrar la información nueva con sus conocimientos previos, lo que evidencia el carácter activo e interpretativo de la lectura

Asimismo, la comprensión lectora implica la activación de procesos ascendentes y descendentes que se integran de manera flexible según los propósitos del lector y las demandas del texto (Smith, 2004). Esta interacción permite desarrollar distintos niveles de comprensión, literal, inferencial y crítico, los cuales favorecen habilidades fundamentales como la interpretación, el análisis y la argumentación (Solé, 2012).

Desde una perspectiva sociocrítica, Freire (2005) amplía esta visión al afirmar que leer no es solo decodificar palabras, sino leer el mundo, otorgando a la comprensión lectora un sentido ético, político y transformador.

Niveles de Comprensión Lectora

La comprensión lectora se estructura en niveles progresivos que reflejan la profundidad del procesamiento textual. El nivel literal se orienta a la identificación de información explícita y constituye la base del proceso lector (Solé, 1992; Kintsch, 1998).

El nivel inferencial implica deducir información implícita, establecer relaciones y anticipar significados a partir del texto y los conocimientos previos (Goodman, 1986; Kintsch, 1998), proceso que se

fortalece mediante la mediación pedagógica y la interacción social (Vygotsky, 1979).

El nivel interpretativo o crítico permite analizar la intención del autor, valorar el contenido y relacionarlo con la realidad social (Cassany, 2006; Freire, 2005), mientras que el nivel argumentativo y propositivo representa el grado más complejo de comprensión, en el que el lector formula juicios fundamentados y propone alternativas a partir de lo leído (Cassany, 2006).

Este nivel se vincula con el desarrollo del pensamiento formal (Piaget, 1970) y con la concepción de la lectura como práctica social planteada por Ferreiro & Teberosky (1979).

Teorías del Aprendizaje Significativo y Constructivista

El desarrollo de la comprensión lectora se sustenta en teorías que conciben al estudiante como sujeto activo en la construcción del conocimiento. La teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1968) sostiene que comprender implica relacionar la nueva información con estructuras cognitivas previas de manera no arbitraria, lo que en lectura se manifiesta cuando el estudiante logra integrar el contenido textual a sus saberes previos. En esta línea, los organizadores previos facilitan la interpretación y la inferencia, evitando aprendizajes mecánicos.

Desde el enfoque sociocultural, Vygotsky (1978/1979) explica que la comprensión lectora se desarrolla a través de la interacción social y la mediación pedagógica, especialmente en la Zona de Desarrollo Próximo.

La mediación docente, conceptualizada como andamiaje (Wood, Bruner & Ross, 1976), permite que el estudiante avance progresivamente hacia una comprensión autónoma. Estas perspectivas convergen en entender la lectura como un proceso dinámico, social y cultural.

Igualmente, los aportes psicogenéticos de Ferreiro y Teberosky (1979) profundizan esta visión al demostrar que los niños construyen activamente hipótesis sobre el sistema de escritura antes y durante la escolarización. La lectura, desde este enfoque, no se reduce a la decodificación, sino que implica otorgar significado al texto como objeto cultural.

Esta concepción se articula con el constructivismo de Piaget (1977), quien explica el aprendizaje como un proceso de asimilación y acomodación que permite reorganizar los esquemas cognitivos del lector. En conjunto, estas teorías coinciden en que la comprensión lectora es un proceso evolutivo, activo y progresivo.

La Lúdica y los Juegos en el Desarrollo de la Comprensión Lectora

La lúdica se constituye en una mediación pedagógica fundamental para el fortalecimiento de la comprensión lectora en educación primaria, al promover la motivación, la participación y el aprendizaje significativo.

Desde enfoques clásicos, Freire (1997), Ausubel (1983) y Vygotsky (1979) coinciden en que el juego favorece la interacción, la construcción de significados y el desarrollo cognitivo dentro de contextos socialmente mediados, mediante el desarrollo de las actividades lúdicas que fortalecen las habilidades lectoras como la inferencia, la integración textual y el pensamiento crítico (Cassany, 2006).

En igual forma, los juegos pedagógicos incrementan el compromiso cognitivo y mejoran significativamente la comprensión lectora en niños de primaria (García et al., 2021). En síntesis, la lúdica transforma la lectura en una experiencia activa y significativa, integrando procesos cognitivos, sociales y emocionales esenciales para el desarrollo lector.

Metodología

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, orientado a comprender los significados y transformaciones generadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora en un aula rural multigrado, de acuerdo con propuesto por (Hernández- Sampieri & Mendoza, 2018) en metodología de la investigación. Este enfoque permitió rescatar las voces de estudiantes y docentes, concibiendo el conocimiento como una construcción dialógica y situada (Iño Daza, 2018).

Se adoptó el tipo de investigación la Investigación Acción Participativa (IAP), entendida como un proceso cíclico, reflexivo y transformador que articula conocimiento y acción pedagógica (Fals 1987; Colmenares, 2012). Desde una perspectiva crítica, la IAP que posibilita la co-construcción de saberes y la resignificación del contexto rural como espacio legítimo de producción de conocimiento educativo (Merçon, 2022).

Igualmente, el diseño metodológico se estructuró en las fases de planificación, acción, observación y reflexión, las cuales se retroalimentaron de manera continua para ajustar la intervención pedagógica (Hernández & Mendoza, 2022; Latorre, 2003). Los informantes clave estuvieron conformados por 21 estudiantes de primaria

y 8 docentes del Centro Educativo Bocas del Perdido, seleccionados por su pertinencia y conocimiento del contexto (Arias, 2019; Alejo & Osorio, 2016).

La recolección de información se realizó mediante guías de observación inicial y final a los estudiantes para determinar el nivel de desempeño en las competencias lectoras; Se aplicó la entrevista semiestructurada a los docentes seleccionados, para determinar su visión y prácticas pedagógicas en la enseñanza de lectura.

La observación participante fue la técnica que se usó para el seguimiento del desarrollo de las actividades y se registró en el diario de campo.

La información obtenida de los instrumentos permitió un seguimiento sistemático del proceso y una valoración final real y categórica del proceso educativo (Creswell & Poth, 2018; Flick, 2023). El análisis de datos se desarrolló mediante análisis de contenido y triangulación, garantizando rigor interpretativo y coherencia teórica (Bardin, 2002; Krippendorff, 2018; Hernández et al., 2018).

Resultados

De acuerdo con la información obtenida de la guía inicial diagnóstica se diseñó una propuesta didáctica estructurada en seis talleres de actividades lúdicas y luego de la implementación de las actividades lúdicas y con los registros de la observación participante en el diario de campo, se procedió a hacer un análisis de proceso de aprendizaje y actitudes de los estudiantes ante el mismo.

Es así como, el análisis comparativo entre el diagnóstico inicial y los resultados

obtenidos tras la aplicación de las guías de observación Final, evidencia avances significativos en los niveles de comprensión lectora literal, inferencial, interpretativo, argumentativo y propositivo en los estudiantes de básica primaria del Centro Educativo Rural Bocas del Perdido.

Estos resultados confirman la pertinencia de la propuesta didáctica fundamentada en el aprendizaje significativo y el enfoque constructivista, al favorecer procesos de comprensión progresivos y contextualizados.

En el nivel literal, inicialmente se identificaron dificultades para reconocer información explícita, personajes y acciones. Posteriormente, los estudiantes demostraron mayor precisión y autonomía en la comprensión básica de los textos, lo cual se explica por la vinculación de los contenidos con sus conocimientos previos y experiencias cotidianas, condición esencial del aprendizaje significativo (Ausubel, 2002), así como por procesos de asimilación y acomodación descritos por Piaget (1970).

Respecto a los niveles inferencial e interpretativo, los resultados finales muestran una mejora en la capacidad para deducir información implícita, interpretar mensajes y relacionar los textos con el contexto social y cultural.

Estos avances se favorecieron mediante el trabajo colaborativo y la mediación docente, coherentes con la teoría sociocultural de Vygotsky (1979), que destaca la interacción social como base del aprendizaje y el desarrollo de la zona de desarrollo próximo.

Conclusiones

Desde la teoría del aprendizaje significativo, los avances se explican por la articulación entre los contenidos trabajados y los conocimientos previos de los estudiantes, así como por la contextualización de los textos en la realidad rural. Tal como plantea Ausubel (1983, 2002), el aprendizaje se consolida cuando la nueva información se relaciona de manera sustancial con las estructuras cognitivas existentes, lo que permitió que la lectura adquiriera mayor funcionalidad y sentido para los estudiantes.

Asimismo, los hallazgos, se relacionan con el enfoque socio constructivista, al evidenciar que la interacción social, el trabajo colaborativo y la mediación docente favorecieron la construcción colectiva del significado textual.

De acuerdo con Vygotsky (1979), estas dinámicas posibilitaron avances desde el nivel de desarrollo real hacia la zona de desarrollo próximo, mientras que, desde Piaget (1970), se evidenciaron procesos de asimilación y acomodación cognitiva mediante la acción reflexiva sobre los textos.

Finalmente, los resultados confirman los aportes de Ferreiro & Teberosky (1979), al demostrar que la lectura y la escritura son procesos de construcción conceptual. La incorporación de estrategias lúdicas fortaleció la motivación, la participación y la actitud crítica frente a la lectura, coincidiendo con Freire (1997), quien concibe la lectura como un acto de comprensión crítica del mundo. En conjunto, la propuesta didáctica se consolida como una alternativa pedagógica pertinente para contextos rurales multigrado.

Referencias Bibliográficas

- Alejo, L., & Osorio, M. (2016). Los informantes clave en la investigación cualitativa. Editorial Académica Española.
- Arias, F. G. (2019). El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica (7.^a ed.). Editorial Episteme.
- Ausubel, D. P. (1968). Educational psychology: A cognitive view. Holt, Rinehart and Winston.
- Bardin, L. (2002). Análisis de contenido. Ediciones Akal. Recuperado de https://www.akal.com/libro/analisis-de-contenido_32579/.
- Cassany, D. (2006). Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea. Editorial Anagrama. https://www.anagrama-ed.es/libro/argumentos/tras-las-lineas-sobre-la-lectura-contemporanea/9788433962362/A_341
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1994). Enseñar lengua. Editorial Graó. Recuperado de <https://www.grao.com/libros/ensenar-lengua-1509>
- Castellanos, J. M., & Guataquira, A. M. (2020). Factores asociados al bajo desempeño en comprensión lectora en estudiantes de educación básica. Revista Colombiana de Educación, (79), 213–235. <https://doi.org/10.17227/rce.num79-9456>

- Colmenares, A. M. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102–115.
<https://doi.org/10.18175/vys3.1.2012.07>
- Delgadillo, L. M., & Chacón, M. C. (2014). La lúdica como estrategia pedagógica para fortalecer el aprendizaje significativo. *Educación y Desarrollo Social*, 8(2), 56–71.
- Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. En A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (3.^a ed., pp. 205–242). International Reading Association.
https://www.researchgate.net/publication/254282574_Effective_Practices_for_Developing_Reading_Comprehension
- Fals Borda, O. (1987) *Ciencia propia y colonialismo intelectual: Los nuevos rumbos*. Bogotá, Colombia: Carlos Valencia Editores.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Forero, J. A., Rivas, L. M., & Tejada, C. A. (2021). Prácticas evaluativas en comprensión lectora en escuelas rurales multigrado. *Educación y Pedagogía*, 33(86), 97–112.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores
- Flick, U. (2023). *An introduction to qualitative research* (6th ed.). SAGE.
- García, M. E., Arévalo, D. A., & Hernández, J. S. (2018). Comprensión lectora y rendimiento académico. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 48(2), 45–68.
- Goodman, K. S. (1986). What's whole in whole language? Heinemann.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 610.
<https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill Education.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2018). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2022). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (7.^a ed.). McGraw-Hill Education.
- ICFES. (2024). *Resultados de Colombia en PISA 2022*. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación.

- Iño Daza, W. (2018). Investigación educativa desde una perspectiva cualitativa: Reflexiones epistemológicas y metodológicas. *Revista Educación*, 27(52), 11–28. <https://doi.org/10.18800/educacion.201801.001>
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction- integration model. *Psychological Review*, 95(2), 163–182. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.163>
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, España: Graó.
- Merçon, J. (2022). Investigación acción participativa y diálogo de saberes: horizontes transdisciplinarios y decoloniales. *Revista Polisemia*, 18(33), 45–63. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.poline.mia.18.33.2022.45-63>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA): Lenguaje (2.ª versión)*. Recuperado de https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-06/DBA_Lenguaje-min.pdf
- Mukasa, H. (2022). COVID-19: A threat to progress against child poverty. UNICEF. <https://www.unicef.org>
- OCDE. (2023). *PISA 2022 Results (Volume I)*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- Piaget, J. (1977). *La equilibración de las estructuras cognitivas*. Siglo XXI Editores
- Pulido Falcón, M. A. (2020). Dificultades lectoras y su impacto. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 115–132.
- Ramírez-Sierra, M., & Fernández-Reina, C. (2022). Comprensión lectora y pensamiento crítico. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 1–19.
- Smartick. (2022). *Informe sobre hábitos y comprensión lectores en Iberoamérica*. <https://www.smartick.com>
- Smith, F. (2004). *Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read (6th ed.)*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Solé, I. (2012). *Competencia lectora y aprendizaje*. Graó.
- UNESCO. (2020). *Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Recuperado de <https://www.unesco.org/es/articles/estudio-regional-comparativo-y-explicativo-erce-2019>
- UNESCO Office Santiago & Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). (2020). *Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*. UNESCO Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean (OREALC/UNESCO)

- Santiago). Recuperado de <https://www.unesco.org/es/articles/estudio-regional-comparativo-y-explicativo-erce-2019Vallés>
- Arándiga, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. EOS. Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica. Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17(2), 89–100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>