

December 2021

Literacidades críticas, académicas y cotidianas en el nivel elemental: una reflexión de 10 años de investigación

María del Rocío Costa
Universidad de Puerto Rico

Carmen L. Medina
Universidad de Indiana

Follow this and additional works at: <https://digitalcommons.fiu.edu/led>



Part of the [Language and Literacy Education Commons](#)

Recommended Citation

del Rocío Costa, María and Medina, Carmen L. (2021) "Literacidades críticas, académicas y cotidianas en el nivel elemental: una reflexión de 10 años de investigación," *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*. Vol. 1: Iss. 9, Article 6.

Available at: <https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss9/6>

This work is brought to you for free and open access by FIU Digital Commons. It has been accepted for inclusion in *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir* by an authorized administrator of FIU Digital Commons. For more information, please contact dcc@fiu.edu.

LITERACIDADES CRÍTICAS, ACADÉMICAS Y COTIDIANAS EN EL NIVEL ELEMENTAL: UNA REFLEXIÓN DE 10 AÑOS DE INVESTIGACIÓN

CRITICAL, ACADEMIC AND EVERYDAY LITERACITIES AT THE ELEMENTARY LEVEL: A REFLECTION OF 10 YEARS OF RESEARCH

María del Rocío Costa⁴⁰ • Carmen L Medina⁴¹

Resumen

Artículo en el que se comparten las experiencias producto del trabajo de 10 años con estudiantes de segundo, tercero y cuarto grado del nivel elemental. En estas se partió de la cultura popular de los niños y se incluyeron actividades dramáticas para desarrollar una coyuntura entre las literacidades académicas y críticas, la literatura infantil y la cultura popular.

Palabras clave: Literacidad crítica. Cultura popular. Escritura activa. Lectoescritura.

Abstract

Article sharing the experiences resulting from 10 years of work with second, third and fourth grade elementary school students. These experiences were based on the children's popular culture and included dramatic activities to develop a juncture between academic and critical literacies, children's literature and popular culture.

Keywords: Critical literacy. Pop culture. Active writing. Literacy.

40) Universidad de Puerto Rico, Bayamón. costa.mariadelrocio@gmail.com

41) Universidad de Indiana, Bloomington

Introducción

Cuando trabajamos partiendo de lo que se conoce como la literacidad crítica (Cassany, 2006; Luke & Freebody, 1999; Harste, 2003) asumimos que todo texto está cargado de ideología. Desde esta perspectiva, parte de la tarea del lector es el cuestionarse cómo el texto lo posiciona. En un ambiente educativo en que se enseña a leer y escribir desde la literacidad crítica se cuestiona el discurso, el poder y la ideología en el texto; y cómo estos influyen en el lector. Desde este punto de vista, entendemos que es importante cuestionarnos las prácticas relacionadas a la enseñanza de la literacidad y explorar acercamientos en que nuestros alumnos tengan la oportunidad de utilizar diversas modalidades del lenguaje.

Consistentemente, los encuentros escolares que parten de una perspectiva crítica deben considerar la escisión que existe entre el mundo escolar y el comunitario-familiar. Los trabajos de Luis Moll (2005), relacionados con los fondos de conocimiento de los alumnos, y la investigación sobre la educación culturalmente relevante apuntan hacia la importancia de la incorporación de la cultura popular y las literacidades cotidianas (Xu, Perkins y Zurich, 2005) en las experiencias escolares desde temprano en la vida académica de nuestros estudiantes.

En este escrito compartimos experiencias que se generaron durante los últimos diez años de nuestro trabajo con niños y maestros del nivel elemental en una escuela pública cercana a la Universidad de Puerto Rico en Bayamón. Allí hemos asumido la problematización de las telenovelas y las nociones sobre belleza; el cuestionamiento del concepto del héroe mediante el trabajo con "los muñequitos" (caricaturas animadas), el teatro imagen (Boal, 2009), la fotografía y la escritura; y la implementación de invitaciones curriculares (VanSluys, 2005). Todo esto dentro del marco de un taller de escritura. Los temas desde los que hemos partido eran aquellos que en ese momento le eran pertinentes a los alumnos. Hemos incorporado la cultura popular en los eventos educativos desde

el disfrute y la problematización. Las experiencias que aquí compartiremos no han sido perfectas. Estas han sido parte del proceso de búsqueda e indagación de todos los participantes: maestros, investigadoras-maestras y alumnos. De ellas hemos aprendido y se ha nutrido nuestra gestión como docentes universitarios.

Taller de pequeños escritores: Jugamos en la escritura

Durante el año académico 2009-2010, Maestra Nadja había dado comienzo a trabajar experiencias en la escritura que fueran más pertinentes para los estudiantes en su salón de clases. Ella seleccionaba un género, presentaba la convención de la escritura y de ahí los estudiantes partían a practicar utilizando sus ideas para escribir dentro del género seleccionado. Poesía y cuentos fueron algunos de los géneros que ella había decidido trabajar. Aunque este acercamiento proveía cierta libertad y flexibilidad para los estudiantes, ella entendía que no estaba funcionando del todo.

En discusiones sobre los retos que Nadja veía, Rocío sugirió otro acercamiento cercano al "taller de escritura" (Graves, 1983), pero incluyendo el trabajo creativo usando imágenes (image making). En esta metodología se comienza con la creación de imágenes abstractas realizadas mediante la exploración de técnicas de ilustración, tales como verter pintura en un papel que se coloca en una bandeja poco profunda y se pone a rodar sobre la pintura una canica que va creando líneas de color. Otra técnica de arte con que se juega es la mezcla de pintura y aceite sobre una bandeja poco profunda, dentro de la cual se desliza un papel que absorbe las formas creadas por la pintura. Estos productos artísticos, fruto de la serendipia, luego se observan y se interpretan las formas que surgen. Tal y como muchas veces interpretamos las formas de las nubes. De estas imágenes producto del azar se pasa a la escritura. Las imágenes abstractas sugieren personajes, ambientes y giros argumentativos que llevan a los niños a producir textos escritos partiendo de estas.

Mientras este taller iba en progreso, Maestra Nadja continuaba preocupada por aquellos estudiantes que aún no se sentían motivados a escribir. Había un grupo de alumnos que usaban el tiempo del taller de escritura para conversar y dibujar, permaneciendo en la etapa de preescritura de manera indefinida. Conversamos sobre la situación y Carmen Liliana trajo la idea de trabajar con "invitaciones curriculares" (Harste, Short y Burke, 1995; Van Sluys, 2005) enmarcadas en los intereses particulares de los estudiantes. De esta forma se dio una apertura para que las experiencias de los estudiantes con la cultura popular proveniente de los medios globales -televisión, cine, internet, música- fueran parte de la escritura en el salón de clases.

Comenzamos por "invitar" a los estudiantes a traer juguetes, entre los que estaban las figuras de acción. Con esta modificación al taller de escritura, los estudiantes se notaban entusiasmados, ya que como regla general traer juguetes a la escuela no es permitido. El juego se convirtió en una actividad de pre-escritura y desde ese momento en adelante surgieron orgánicamente varias otras opciones de "invitaciones de escritura" para escoger. Los estudiantes tenían la opción de jugar y escribir, de continuar con los escritos que habían comenzado en el taller de géneros, o escoger alguna de las "invitaciones de escritura" que produjimos, tales como diseñar un manual para jugar un videojuego, o desarrollar un cuento utilizando las figuras de acción, entre otras.

Fotografías proporcionadas por las autoras



Algunas invitaciones se transformaron en el proceso. Por ejemplo, una de las invitaciones se relacionaba con desarrollar un manual para la utilización de un juego de vídeo. De esta, un grupo de niñas decidió trabajar un manual de juegos de manos y otro grupo trabajó un manual para jugar "Crazy bones game". Abrir la puerta y permitir traer juguetes creó un espacio donde la cultura material de los niños/as fuera del salón de clases entró al espacio socio-cultural del aula.

Ahora bien, de estas experiencias surgieron nuevos retos. Por ejemplo, en momentos no estábamos seguras si los estudiantes entendían el proceso como parte del taller de escritura, es decir, como un ejercicio para escribir, o si solo lo conceptuaban como parte de un juego. Además, nos preocupaba la relación entre las figuras de acción, los videojuegos, la violencia y la reafirmación de estereotipos basados en el género.

Por ejemplo, en una conversación con Andrés sobre "One war", el texto que él estaba componiendo, nos preocupaba cómo el escrito representaba una posible idealización de la guerra y la violencia. Cuando Rocío cuestionó a Andrés sobre el contenido violento de su trabajo, él la miró y con una sonrisa le respondió: "Es solo un juego, Rocío". Andrés estaba reafirmando y reclamando el espacio lúdico perteneciente a los juegos. De esta manera cuestionaba nuestro interés en adjudicar al juego una conexión con el mundo de la realidad, al mismo tiempo que demostraba su habilidad para diferenciar entre la guerra, y un juego sobre la guerra. De esta forma el espacio para imaginar fue defendido por un niño de nueve años.

En esta investigación, además, pudimos entender que las figuras de acción pueden relacionarse, a través de la escritura, a otros artefactos culturales, trayectorias históricas y significados. Por ejemplo, las figuras de acción de "soldaditos" provocaron una conexión intertextual con relación a la película "Avatar" y al juego de vídeo "Call of Duty" -ambos seleccionados para diseñar un manual-, que a su vez guardaba relación con la guerra de Iraq. La apertura de un espacio para los juguetes provocó

discusiones y creación de textos intertextuales y multimodales entre los estudiantes.

Otra pieza dentro de las experiencias de escritura que nos llamó la atención fue "El salón loco", en la que Abimael, su autor, escribió su versión de una canción popular de reggaetón. El estudiante cambió el lugar donde la canción se llevaba a cabo y transportó a los reggaetoneros al salón de clases de Maestra Nadja. Este escrito de Abimael demostró una construcción híbrida de su realidad donde, al igual que en otras formas de cultura popular que fueron acogidas en el salón de clases, los cantantes de reggaetón entran también a ese espacio vedado institucionalmente.

Reflexionando en la experiencia de trabajo, nos hubiese gustado tener más tiempo para cuestionar aún más los discursos dominantes en los trabajos de los estudiantes. Aun así, notamos que abrir la puerta a la cultura popular a la que los estudiantes estaban expuestos fuera de la escuela sirvió como un mecanismo para que ellos utilizaran su conocimiento sobre diferentes realidades sociales, y a su vez se interesaran por el taller de escritura, al tiempo que desarrollaban un sentido de logro dentro del contexto de la escritura en el salón de clases.

Justicia, Injusticia y Tolerancia: Colaboraciones entre estudiantes, maestras y familias

Era una mañana entre enero y principios de febrero de 2010, cercano al día de San Valentín. En esos días Maestra Dilma, Rocío y Carmen tenían planificado comenzar un nuevo círculo de indagación con los estudiantes de segundo grado, con el propósito de expandir el trabajo curricular basado en la literacidad crítica que habíamos desarrollado anteriormente. Esa mañana, antes de reunirnos con los estudiantes, Maestra Dilma nos llamó aparte para compartir que estos habían llegado a la escuela bastante impactados con una noticia relacionada a los temas de violencia y agresión, y que ellos querían explorarlo como tema en nuestro trabajo.

Al igual que en salón de Maestra Nadja, que describimos en la sección anterior, en el salón de Maestra Dilma existía un sentido de comunidad que producía el fomento de la discusión casual, abierta y de contenido social. Mientras conversábamos, los alumnos nos relataban lo que habían visto en las noticias. Reseñaron el reportaje noticioso sobre la agresión de la que una mujer fue víctima mientras esperaba su turno para entrar a los servicios sanitarios de un establecimiento de entretenimiento nocturno. Nosotras escuchábamos detenidamente mientras de forma colectiva ellos ofrecían detalles de lo ocurrido. Nos tomó por sorpresa lo detallado de sus descripciones, la intensidad emocional y el nivel de sensacionalismo en la narrativa de los estudiantes. Nosotras, mientras tanto, les cuestionamos: ¿y eso pasó de verdad?, ¿y ustedes lo vieron en las noticias?, ¿y una mujer asesinó a la otra por no haber esperado su turno en la fila del baño?. A partir de ese incidente dio comienzo nuestro trabajo del semestre. Las voces de los estudiantes eran demasiado fuertes y contundentes como para ignorar la oportunidad de explorar este problema en la vida cotidiana del país.

Como la situación estaba enmarcada en un evento de agresión física, muchas de las ideas que surgieron en las discusiones giraban en torno a cómo y qué condiciones son necesarias para evitar este tipo de violencia. Los estudiantes comenzaron a sugerir ideas alrededor del término "tolerancia" para buscar formas de coexistir en paz. Entonces, en lugar de una celebración tradicional en el día de San Valentín (14 de febrero), los estudiantes decidieron trabajar en una campaña de concienciación sobre "la tolerancia".

Con esta propuesta en mente trabajamos en actividades exploratorias, basadas en el trabajo de Augusto Boal (2009) en técnicas de teatro imagen, improvisando y jugando con diferentes nociones relacionadas a la violencia y la justicia. Entre otras actividades, los estudiantes construyeron imágenes teatrales de personas perdiendo la paciencia en una congestión de tráfico o en conflictos familiares. Aunque hubo aspectos del proceso que se sentían productivos, como facilita-

doras estábamos un poco frustradas con nuestra inhabilidad para entablar e involucrar a los estudiantes en respuestas más complejas, más allá de la idea de "vamos a llevarnos bien". Nos daba la impresión de que los estudiantes dominaban el discurso de proveer la respuesta "apropiada", o sea la que "la maestra quiere escuchar" y a la que probablemente habían estado expuestos en sus hogares. Esto, particularmente vinculado con nociones relacionadas a la justicia social. Nos sentíamos paralizadas con el trabajo. Necesitábamos otro acercamiento que proveyera una ruptura de esa pared invisible e impenetrable entre la escuela y los discursos de justicia, injusticia y equidad fuera del salón de clases.

Estábamos comprometidas en continuar el trabajo creativo y una vez más, pensando en el trabajo de Boal con el teatro imagen, se nos ocurrió la idea de proveer cámaras de fotografía desechables para que los estudiantes las llevaran a sus casas. Enviamos una carta a las familias explicando en qué consistía el proyecto. Le pedimos a las familias que identificaran tres problemas sociales que les preocupan y que para cada uno de ellos tomaran una fotografía de una imagen teatral representando cada uno de los problemas identificados. La respuesta de las familias fue abrumadora. Alrededor de 20 familias enviaron las fotos. La gama de problemas sociales representados incluía ideas que nosotras no habíamos considerado y esto expandió las posibilidades de discusión.

Entre los ejemplos de problemas de corte social que escogieron las familias se incluyeron eventos nacionales tales como los asesinatos, los despidos injustificados y la corrupción gubernamental. Las familias discutieron también eventos internacionales como situaciones de equidad en Haití, y la construcción del muro en la frontera entre México y Estados Unidos, entre otros. Además, identificaron otros problemas sociales como el abuso infantil, el abuso hacia los envejecientes, el abuso hacia los animales, el racismo, la discriminación por preferencia de género y sexualidad, y la dependencia. Juntos analizamos con detenimiento la variedad de temas que teníamos ahora disponi-

bles para explorar. Las familias nos habían provisto un nuevo guion o norte para explorar e improvisar sobre los problemas sociales.



Fotografías proporcionadas por las autoras



Fotografía proporcionada por las autoras

Partiendo de las fotos que las familias nos proveyeron, los niños se dedicaron a escribir sobre ellas. Entre estos escritos nos llamó la atención el trabajo de una niña respecto al tema de la homosexualidad. En el momento en que trabajábamos en este proyecto, las autoridades escolares a

nivel central acababan de prohibir las discusiones sobre perspectivas de género y sexualidad en las escuelas. Al ver las fotografías, el trabajo y la preocupación que traía la estudiante y su familia, nos reafirmamos en lo problemático que resulta silenciar y marginar perspectivas y realidades. Aprendimos que, para romper con la desconexión entre las escuelas y los discursos sociales fuera del salón de clases, necesitamos reinventarnos, desarrollar estrategias y acercamientos alternos a lo que tradicionalmente hacíamos.

Por otra parte, esta experiencia nos demostró alternativas para disminuir la brecha entre la escuela

y el hogar. En múltiples ocasiones nos hemos confrontado a la pregunta de parte de docentes y docentes en formación sobre cómo traer temas de naturaleza social al ambiente educativo previendo la renuencia de los padres para que estos temas se traten. Sin embargo, en esta ocasión fueron los padres los que sugirieron los temas.

Telenovelas como eje temático: Integración de la cultura popular

Esta parte de nuestro trabajo realizando actividades críticas con maestros en Puerto Rico es una que usualmente interesa mucho. Esto, debido a que la idea de que niños de ocho a nueve años estén interesados en indagar curricularmente las telenovelas no es muy común. Además, el tema de las telenovelas, como textos pertenecientes a los medios globales dominantes, acarrea problemas y tensiones difíciles de enfrentar.

El tema de las telenovelas fue sugerido por el grupo de estudiantes de tercer grado. Para nosotras era difícil trabajar con ese tema, en parte porque conocíamos muy poco sobre el género televisivo y, sobre todo, por su naturaleza riesgosa. Entre las actividades que sostuvimos con los alumnos para explorar el tema fue compararlo con textos de literatura infantil como *La princesa vestida con una bolsa de papel* (Munsch, 1992); la creación del argumento de una novela escrita por los alumnos; la venta del concepto de la novela a unos ejecutivos de la televisión; y la creación de imágenes teatrales del argumento de la novela y su dramatización. Además de esto, dado que las novelas producidas por los niños y las novelas como género exploran el tema de la belleza, este también fue problematizado durante estas experiencias. A esto último contribuyó el que, dentro del grupo de alumnos, había un grupito de niñas muy vocales y fuertes que se caracterizaba por su interés en la belleza física. Las chicas de este grupito se llamaban telefónicamente por las tardes para decidir cómo irían vestidas y peinadas de manera coordinada al día siguiente.

La novela producida por un grupo de niños que aquí discutimos fue el trabajo de un equipo de niñas

entre ocho y nueve años. La telenovela contaba que después de dar a luz a su tercer hijo, el padre, por razones desconocidas, le pide a la madre la custodia de los hijos. La madre se rehúsa de forma tajante y le pide que se vaya de la casa. La madre logra eventualmente que el padre abandone el hogar, pero se siente confundida, puesto que los niños están preocupados porque el padre no tiene un lugar donde vivir, además de que lo extrañan. Por los niños, la madre llama al padre para pedirle que regrese, pero se da cuenta que está ebrio. Esta telenovela de las niñas termina sin muchas explicaciones. Al final, la madre permite que el esposo regrese y viven felices por siempre. Las chicas creadoras titularon su libreto actuado y escrito *Sin Corazón no hay amor*.



Fotografía proporcionada por las autoras

Esta novela produjo un espacio para la creación de significado que reflejaba aspectos de la vida social en los que se interseccionan múltiples imaginarios convergentes: primero, las experiencias cotidianas de los niños; en segundo lugar, los imaginarios dominantes de los medios que circulan de las telenovelas; y tercero, los imaginarios sociales fundamentados en el patriarcado, las relaciones afectivas familiares y los asuntos de la dependencia a sustancias, entre otros. Los encuentros entre los personajes se convirtieron en un texto híbrido entre el testimonio personal del grupo, los discursos de las telenovelas y las estructuras de re-significación en la escritura/actuación.

Otro ejemplo interesante sucede en la telenovela titulada *Barrio en la calle*, que trabajó otro grupo de estudiantes. De primera instancia, a nosotras, en nuestro rol de facilitadoras e investigadoras, se nos hizo difícil entender la temática y coherencia de la narrativa que presentaban los estudiantes en su telenovela. Nuestra primera reacción fue pensar que el texto trataba sobre deambulantes y personas sin hogar, cuando en realidad el texto lo que propone es una mirada a la vida en la calle desde la representación de los géneros de música urbana como el hip-hop y el reggaetón. De hecho, los protagonistas de la telenovela, "The Game" y "T.I.", son artistas raperos en los Estados Unidos y el estilo de escritura que utilizaron los estudiantes para diseñar el texto se inspiró en el grafiti. En *Barrio en la Calle* estos artistas llegan al Viejo San Juan, Puerto Rico, para vivir una aventura "en la calle".

Inicialmente, cuando los niños expresaron su interés en explorar las telenovelas, nosotras nos resistimos a la idea. Como investigadoras y maestras en este proyecto no estábamos interesadas en el tema, además de que pensábamos que el trabajo perpetuaría nociones patriarcales y estereotipos. Sin embargo, lo que aprendimos de esta experiencia es la importancia de involucrarse con la creación de significados de un modo creativo y dirigido por las personas de las comunidades (en este caso, niños). Desde esta perspectiva, nuestra investigación apoya las propuestas que sugieren que la literacidad es una práctica social, y como tal



Fotografías proporcionadas por las autoras

se debe trabajar en el aula escolar (Barton, Hamilton & Ivanic, 2000). En el caso de las telenovelas, un aspecto importante fue la diversidad de temas trabajados que nos demuestran la variedad de experiencias que navegan los estudiantes desde lo social-local, como problemas de relaciones de familia; hasta lo social-global, influenciados por el género de la música urbana en los Estados Unidos. De forma específica, en cuanto al manejo del taller de escritura, nuestra investigación pudo validar varios aspectos sobre la importancia de diseñar experiencias que se enmarquen y que se nutran de los fondos del conocimiento que traen los estudiantes para trabajar las prácticas de la escritura de forma culturalmente relevante y con sentido (Larson & Marsh, 2005).

Fotografías proporcionadas por las autoras



Puntos relevantes del trabajo:

En todas estas experiencias -las invitaciones de escritura, el trabajo con los temas de justicia y tolerancia y la indagación en torno a las telenovelas-, los niños se han posicionado como autores y productores, no como entes pasivos. Estas expe-

riencias no convencionales, atípicas en los salones tradicionales, constituyeron oportunidades de agenciamiento en las que los educandos tomaban decisiones en torno a la dirección de sus experiencias educativas. En muchas ocasiones, no solo los niños dirigieron los temas de indagación, sino que también contribuyeron con la generación

de las experiencias, como cuando transformaron las invitaciones de escritura. Estas experiencias irrumpieron en las formas normalizadas de trabajar la literacidad en los ambientes educativos en donde los libros de texto comerciales dominan el currículo de la enseñanza. Como maestras-investigadoras, experimentamos múltiples momentos de tensión e incertidumbre. Al abrirnos a la exploración imaginativa de textos y temas "peligrosos" o incómodos, como las telenovelas, la cultura popular y la violencia, aprendimos sobre las maneras de conocer de los alumnos. Al abrir la puerta a la cultura popular de los alumnos, el lenguaje y la escritura se transformaron.

Estos diez años de experiencias trabajando con niños desde una perspectiva crítica nos han ofrecido las posibilidades de explorar formas en que los ambientes educativos tradicionales pueden estar abiertos a la participación de los alumnos. Se han explorado nuevas formas de leer, interpretar y producir significado al interactuar con la cultura popular de los alumnos. Hemos aprendido a trabajar en medio de diversos tipos de tensiones. Pero, sobre todo, hemos aprendido a navegar, a confiar y compartir la codirección del barco junto a los estudiantes.

Referencias

- Barton, D., Hamilton, M. & Ivanic, R. (Eds.) (2000). *Situated literacies: reading and writing in context*. London: Routledge.
- Boal, A. (2009). *Teatro del oprimido*. Barcelona: Alba Editorial
- Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica. *Lectura y Vida*, XXV, 2, 6-23
- González, N.; Moll, L. y Amanti, C. (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. London: Routledge.
- Graves, D. (1983). *Writing: Teachers and children at work*. London: Heinemann Educational Books.
- Harste, J. (2003). What do we mean by literacy now? *Voices from the Middle*, X, 3, 8-12.
- Harste, J.; Short, K. y Burke, C. (1995). *Creating classrooms for authors and inquirers*. London: Heinemann Educational Books.
- Larson, J & Marsh, J. (2005). *Making Literacy Real: Theories and Practices for Learning and Teaching*. London: Sage.
- Luke, A., & Peter, F. (1999). *Further notes on the four-resource model*. Recuperado el 29 de enero de 2011, de Reading on line: <http://www.readingonline.org/research/lukefreebody.html>
- Munsch, R. (1992). *La princesa vestida con una bolsa de papel*. Toronto: Annick Press.
- VanSluys, K. (2005). *What if and why? Literacy invitations for a multicultural classroom*. London: Heinemann Educational Books.
- Xu, S., Perkins, R., & Zunich, L. (2005). *Trading cards to comic strips. Popular culture texts and literacy learning in grades K-8*. Newark: International Reading Association.



Artículo recibido: 29 de julio de 2021

Dictaminado: 17 de agosto de 2021

Aceptado: 24 de agosto de 2021