



## **Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura / IV Congreso Leer.es**

*Salamanca, España, 5 al 7 de septiembre de 2012*

### **Secuencias didácticas para la construcción de saberes complejos en la enseñanza inicial de la lengua escrita**

Isabel Ríos García <sup>1</sup>  
Pilar Fernández Martínez <sup>2</sup>  
Isabel M. Gallardo Fernández

**Sección: Alfabetización inicial, algo más que las primeras letras**

---

<sup>1</sup> Departamento de Educación. Grup Interdisciplinari d'Investigació Docent (UJI). Avda. Sos Baynat, s/n CP 12071 Castellón. rios@uji.es

<sup>2</sup> Pilar Fernández Martínez, Grupo Didactext .Universidad Complutense de Madrid. C/ Rodas, 7. CP 28221. Madrid. FERNANDEZ.PILAR@telefonica.net



## Resumen

Esta comunicación pretende mostrar que, más allá de la enseñanza de los elementos gráficos, la alfabetización inicial se apoya en la elaboración de textos y significados insertados en situaciones de comunicación social complejas, que no sólo son posibles en las aulas de los más pequeños sino que son *necesarias* para dar verdadero cuerpo de naturaleza al aprendizaje de la lectura y la escritura.

Por un lado, la implementación del currículo de educación infantil supone concebir el aula como un espacio privilegiado para potenciar la autonomía personal, en el que se confíe en las capacidades del niño y donde las actividades estén cargadas de intencionalidad educativa.

Así pues, el aula ha de ser ante todo un sistema complejo, dinámico y adaptativo y estimulante, capaz de facilitar y sugerir múltiples posibilidades de acción en el que el lenguaje sea pieza clave. Sobre el lenguaje, oral y escrito, se va construyendo el pensamiento y la capacidad de codificar y decodificar la realidad y la propia experiencia, así como la capacidad de aprender. Para acceder y apropiarse de esa realidad que envuelve al niño hay que manejar situaciones sociales y textos complejos y realizar operaciones mentales de alto nivel, que van más allá de las tareas simples de acceso al código desprovistas de significatividad y de intencionalidad comunicativa. Por ello, partimos de la base de que las actividades de alfabetización inicial no se circunscriben a “los métodos”, por lo que proponemos el modelo de elaboración de secuencias didácticas. Estas posibilitan que los alumnos establezcan una relación consciente y voluntaria con un texto; que se formen una representación de la actividad de escritura como la elaboración progresiva de un producto de trabajo colaborativo. Suponen un trabajo simultáneo de adquisición de información para expresar o interpretar el texto escrito y de aprendizaje del género que transmite dicha información.

**Palabras clave: aprendizaje complejo, alfabetización inicial, secuencias didácticas.**



## Introducción

En otras contribuciones (Ríos, 2005; 2006; Fernández, Gallardo y Ríos, 2009; Ríos, Fernández y Gallardo, en prensa) ya hemos argumentado la necesidad de cambiar algunas perspectivas, no solamente teóricas, sino relacionadas con la práctica docente, que consideren la importancia de encarar la alfabetización inicial, ya en la educación infantil, para que niños y niñas puedan acceder a unos contenidos de enseñanza complejos que les permitan crecer cognitivamente y lingüísticamente.

Pese a las numerosas investigaciones y propuestas didácticas existentes (Tolchinsky, Bigas y Barragán, 2010; González, Buisán y Sánchez, 2009; Fons, 1999; Carlino y Santana, 1996), desarrolladas durante los últimos 20 años, no se ha generalizado una enseñanza inicial de la lengua escrita basada fundamentalmente en el acceso al conocimiento de los textos y de los géneros. Sabemos (Tolchinsky y Ríos, 2009) que hay diferentes maneras de considerar las actividades de lectura y escritura en las aulas de educación infantil y primeros cursos de primaria y que un porcentaje importante de docentes (30%) priman el trabajo de acceso al código sobre el de acceso a los textos.

Este trabajo pretende mostrar, con un modelo concreto y experimentado que, más allá de la enseñanza de los elementos gráficos, la alfabetización inicial se apoya en el manejo de textos y significados insertados en situaciones de comunicación social complejas.

## Referentes teóricos

El nuevo escenario de la sociedad del conocimiento y los desafíos de aprendizaje que debe enfrentar la educación en este milenio han sido determinados por la transformación del mundo en las esferas económicas, políticas y culturales. El desarrollo tecnológico y la globalización económica han generado nuevas formas de trabajo, centradas en el sujeto que aprende, en el conocimiento y la colaboración a través de una educación que optimice el máximo desarrollo de todas las capacidades del niño en la etapa de Educación Infantil. *Abrir oportunidades para crecer* ha de ser el objetivo de la escuela infantil y los adultos, profesores y familias, somos los facilitadores, mediadores de procesos, contextos y textos (Bruner, 1997).

La implementación del currículo de educación infantil supone concebir el aula como un espacio privilegiado que potencie la autonomía personal, que confíe en las capacidades del niño y cuyas actividades estén cargadas de intencionalidad educativa. Así, el aula ha de ser un sistema complejo, dinámico, adaptativo y estimulante, *en el que el lenguaje sea pieza clave*.

Los niños y niñas de educación infantil tienen un mundo interior mucho más organizado del que los adultos creemos, puesto que construyen significados sobre la vida cotidiana para comprenderse a ellos mismos, para comprender a las personas y para comprender el mundo que les rodea (Morin, 2000). Los docentes, deben facilitar espacios de reflexión donde sea posible la construcción del conocimiento en colaboración, ya que las



situaciones vitales son complejas y el reto de la escuela del siglo XXI es formar en la creatividad desde la resolución de problemas (Pérez Gómez, 1998). Se puede acceder a todo ello cuando *pensamos y planificamos la tarea docente* desde la complejidad del aula que facilita la construcción de un pensamiento complejo (Morin, 1997). En esta escuela, la *discusión y el debate son parte central de la actividad escolar*, garantizando la posibilidad real de desarrollar competencias comunicativas y la construcción conjunta del conocimiento. En ella se integra la vida cotidiana del niño con sus actividades de aprendizaje a partir de la comprensión común, en un proceso abierto de diálogo y comunicación (Mercer, 1994). Esto exige valorar los conocimientos de los niños y niñas, sus creencias, vivencias, concepciones básicas, intereses, preocupaciones y deseos; para implicarles en un proceso de expresión de su visión de la realidad.

Defendemos el *trabajo por proyectos, y desde ellos, el diseño de secuencias didácticas para reinventar las perspectivas de la escuela infantil; aprender desde la diversidad cultural; facilitar la reconstrucción del pensamiento; partir de la cultura experiencial del alumnado; crear en el aula un espacio de conocimiento compartido; facilitar la socialización de los aprendizajes desde la negociación, el diálogo, la participación y la descentralización del saber* (Hernández y Ventura, 1992; Hernández, 2002).

Centrando todo lo dicho anteriormente en el lenguaje oral y escrito, se va construyendo el pensamiento y la capacidad de codificar y decodificar la realidad y la propia experiencia, así como la capacidad de aprender. Para acceder y apropiarse de esa realidad que le envuelve el niño debe manejar situaciones sociales y textos complejos y realizar operaciones mentales de alto nivel, que van más allá de las tareas simples de acceso al código desprovistas de significado y de intencionalidad comunicativa. Debe acceder a una escritura epistémica (Wells, 1998).

La didáctica de la lengua escrita inicial (centrada en el período de 3 a 8 años) se apoya sobre lo que sabemos hoy de psicología del aprendizaje (Vigotsky, 1973; Bruner 1997); sobre los procesos de transferencia de conocimientos del adulto a los aprendices (Rogoff, 1993); sobre lo que sabemos de los procesos de escritura y las operaciones complejas (Bereiter & Scardamalia, 1987) que ayudan a la construcción eficaz del texto y a la construcción de la mente del escritor. De aquí la importancia de que el docente proporcione situaciones y ayudas para acceder a estas tareas complejas.

La construcción del conocimiento sobre la lengua escrita se realiza, obviamente, sobre los conocimientos anteriores de los niños y niñas, desde los primeros momentos en que la sociedad y su entorno les aportan información sobre el escrito. Por ello apostamos por una didáctica de la lengua escrita inicial basada en situaciones reales y reflexivas de uso de la lengua, en contextos creados a partir de necesidades de aprendizaje y de motivos por los cuales vale la pena incorporar contenidos nuevos, los relativos a “aprender a escribir” (Camps, 2000; Fons, 1993).

Por otro lado, la necesidad de incorporar a los alumnos a las prácticas sociales de referencia nos lleva a contemplar diversos géneros y tipos de textos que abarquen una gran variedad de situaciones. No compartimos algunas propuestas didácticas simplificadoras que restringen el abanico de textos para los niños pequeños. Encontramos en los materiales o guías didácticas muchas propuestas relacionadas únicamente con el



cuento como género central, y otros textos muy simples (frases, palabras y textos mínimos por su simplicidad, (Ríos, 2006). Por todo ello, creemos necesario que la complejidad de las situaciones sociales se acerque al aula y ayude a plantear temáticas, que si bien son próximas a los niños y niñas, se convierten en objetos de estudio y adquieren relevancia y dimensión alfabetizadora. Estos parámetros se aproximan a la metodología de proyectos de trabajo (Dewey 1989; Camps, 1994; Hernández y Ventura 1992), que sirven como cañamazo a las secuencias didácticas para aprender a escribir, centrales en esta contribución.

Los proyectos de trabajo se incluyen en aquellas propuestas pedagógicas que contribuyen a la construcción de conocimiento desde el planteamiento de la globalización; que consideran la enseñanza como algo más que la transmisión de contenidos de información desde el docente al grupo; que dan un sentido funcional a los aprendizajes; que se adquieren en un proceso de construcción conjunta y no son algo estático y dado.

Estas propuestas pedagógicas suelen otorgar una atención especial a la comunicación, que, en algunos casos, es entendida como acción conjunta aplicada a la resolución de tareas. Ello implica una gestión del aula que tiene en cuenta la iniciativa de los alumnos, con la doble finalidad de mejorar su aprendizaje y de desarrollar en ellos actitudes autónomas y responsables. Se podría situar el origen de estas prácticas pedagógicas en los comienzos de lo que se denominó Escuela Nueva, de principios del pasado siglo<sup>3</sup>, que supuso un reto para transformar la escuela en un contexto favorable para impartir una educación global. Sus representantes iniciales provocaron, con sus ensayos y prácticas experimentales un cambio cualitativo con respecto a la escuela tradicional.

Haciendo especial referencia al campo de la enseñanza de la lengua, que enmarca esta contribución, conviene recordar las propuestas de Freinet, (1972) que dan prioridad a las actividades expresivas y comunicativas y al trabajo colaborativo como instrumento para el desarrollo personal, social y escolar de los niños.

La caracterización de los proyectos es amplia y puede incluir tipos de trabajo muy variados y diversificados. Una de las más conocidas es la denominada *secuencia didáctica*. En este sentido, los proyectos globalizados, dado que poseen un carácter más amplio, posibilitan la realización de secuencias didácticas para abordar diferentes temas o aspectos de la realidad.

---

<sup>3</sup> Al siglo XX bien se le podría denominar como el siglo de la renovación de la escuela por el gran movimiento de cambio con que comenzó. La Escuela Nueva, corriente que sin duda sienta las bases de la pedagogía contemporánea (en torno a 1875). Se trata de un movimiento heterogéneo, sin que exista un único fundador, sino una serie de personajes que buscan compartir su mirada sobre el hecho educativo, poseen sus propias teorías, y su forma de concebir el ser humano; pero todos ellos coinciden en cuestionar las formas tradicionales de enseñanza. El calificativo de nueva expresa ese deseo de ruptura, de renovación de lo que hasta entonces se había estado haciendo en la mayoría de las escuelas (Guichot, 2010)



## **Modelo didáctico propuesto a partir de la implementación en las aulas. Un ejemplo: El libro sobre las abejas**

Las secuencias didácticas para enseñar a escribir, ya experimentadas como modelo en otros niveles de enseñanza (Camps y Zayas, 2003), se nos presentan como una herramienta de gran utilidad también para la enseñanza en los primeros niveles (Fernández, 2010; Fernández y Ríos, 2010). La secuencia didáctica es un instrumento a través del cual se pretende resolver un problema planteado mediante la producción de un texto (oral o escrito).

Los diversos autores o escuelas que han abordado o adoptado el modelo de secuencias didácticas, coinciden en una estructura básica que se concreta en: *establecimiento de los objetivos; planificación de la tarea; búsqueda de información (temática o textual); organización de la información recogida; elaboración del texto intermedio o borrador; revisión del borrador, y redacción-edición del texto definitivo.*

Para la escritura de los textos conviene recorrer las diferentes fases de composición que ayudan a una escritura eficaz: planificación, textualización, revisión. Y en el camino que recorre la planificación del texto, aparece la elaboración del *texto intentado*, o texto preparado oralmente para ser escrito (Camps, 1994; Ríos 2000) y en todo el proceso es esencial la intervención docente.

En el ejemplo que hemos tomado de una experiencia de aula, de una clase de 5 años de educación infantil, observada bajo una perspectiva etnográfica, y analizada bajo el esquema de las secuencias didácticas, encontramos la colección de textos escritos dentro de un proyecto de trabajo más amplio, "Las Abejas". En él, los textos para organizar la información obtenida se han convertido en el eje de nuestro análisis y del trabajo de enseñanza de la lengua escrita que la maestra lleva a cabo.

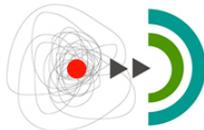
Dentro del esquema general del proyecto, que presentamos a continuación, aparece el esquema general de la secuencia didáctica de cada texto que se escribe.

### ***El proyecto***

Presentamos a continuación las diferentes fases en la elaboración del proyecto "El mundo de las abejas", tratando de mostrar las acciones y tareas complejas que se llevan a cabo en cada una de ellas. Es preciso también referirnos a la intervención docente como una muestra del acompañamiento necesario para realizar proyectos de trabajo y secuencias didácticas en el aula de educación infantil.

#### ***Primera fase: elección del tema y conocimientos previos de los niños.***

Se eligió el tema de *las abejas*, entre otros que se habían planteado en el aula. Este tema surgió porque una niña trajo a clase un panal artificial. La maestra preguntó a los niños y tomó nota de lo que sabían. Los niños sabían muchas cosas. El trabajo es fundamentalmente oral, con la exigencia de formular las ideas, seleccionarlas, expresarlas de forma coherente y comprensible.



**Segunda fase: lo que los niños quieren saber**

Los niños querían saber más cosas de las abejas que pensaron y expresaron al grupo. Formularon cada uno una pregunta y la maestra tomó nota de ellas. Aparece en este momento *el primer texto escrito*, en colaboración. El *segundo gran texto* del que los niños son testigos y presencian su elaboración es la categorización, realizada por la maestra en un gran esquema, de los contenidos que los niños quieren aprender. Surge la necesidad de buscar información. Hay que leer con ayuda de los padres: se accede a los conocimientos a través de la lectura y otros documentos visuales, etc.

**Tercera fase: de la búsqueda de información a la escritura del texto**

Se escribió una nota para los padres. Aparece así el *tercer texto*. Se hace en colaboración, aparece la formulación del *texto intentado*, dictado a la maestra. Constatamos la dificultad de adaptar la necesidad de saber a las preguntas dirigidas a los padres, a través del proceso completo de escritura del texto (Imagen 1). Con la ayuda de los padres buscaron la información y algunas fotos.

Imagen 1. Pregunta y respuesta

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

NOMBRE: *Keila*  
DÍA: *13-4-2010*

MAMÁ, PAPÁ AYUDADME A BUSCAR LA SIGUIENTE INFORMACIÓN. La tengo que escribir yo y puedo documentarla con imágenes. Muchas gracias.

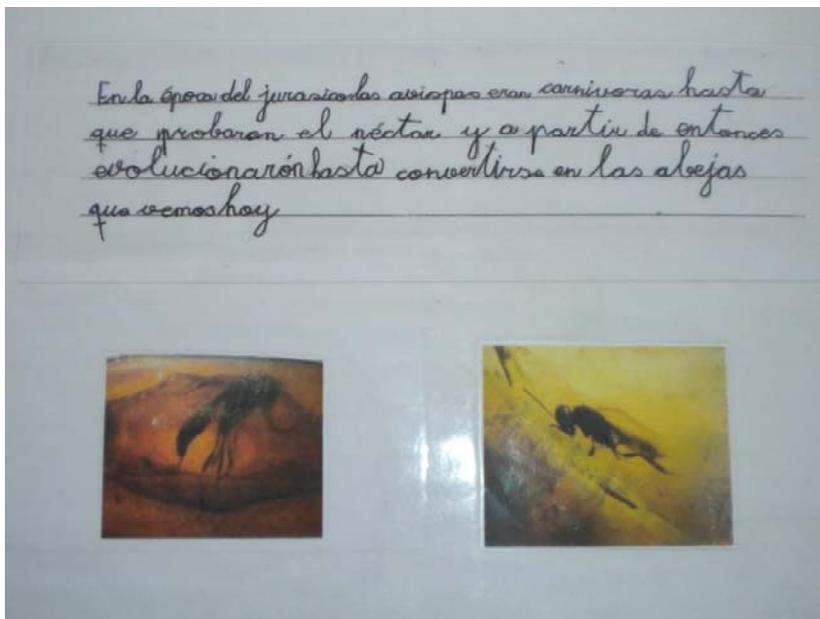
PREGUNTA: ¿TODAS LAS ABEJAS SON DEL MISMO TAMAÑO?

RESPUESTA: *NO. LA ABEJA REINA ES LA MAS GRANDE EL ZANGANO es mas pequeño y la abeja obrera es la mas pequeña de todas. La abeja reina pone huevos en celdillas de 8 milímetros para los zanganos y de 6 milímetros para las obreras. El tamaño tambien depende del tipo de abeja: la abeja asiatica es grande y la abeja negra europea es pequeño.*

**Cuarta fase: de la búsqueda de información a la escritura del texto**

Trajeron la información a clase y la leyeron a los compañeros, con ayuda de la maestra, que explicaba las cosas que no entendían y completaba la información. Vieron varias veces un vídeo sobre la vida de las abejas (aparece aquí el uso de textos audiovisuales). Como tarea colaborativa se planificó el texto, para llegar a un *texto intentado* que dio lugar al texto definitivo, escrito en la pizarra por la maestra; los niños lo copian, según sus posibilidades, en su dossier.

**Imagen 2: Texto definitivo**



**Secuencia didáctica para la escritura de cada texto**

En boca de los propios niños, a través de la narración de su experiencia, la secuencia de escritura de cada texto es la siguiente:

*“Llevamos a casa un papelito, y con ayuda de nuestros papás y nuestra mamá, buscábamos información sobre lo que queríamos saber” (...)*“leíamos a nuestros



*compañeros con ayuda de la maestra (...). Por último escribíamos **entre todos** el texto. La maestra escribía delante de nosotros el texto que acordábamos, que era el que mejor quedaba, para que cuando alguien lo lea, lo entienda y sea de utilidad”.*

Referimos las siguientes operaciones en la secuencia didáctica para escribir cada texto del proyecto, que se ajustan plenamente a los modelos experimentados e implementados en otros niveles de enseñanza:

- Selección del tema: problematización de la realidad y propuesta de solución a través de la investigación sobre el tema.
- Elaboración de preguntas, ejes del trabajo.
- Búsqueda y lectura de información temática
- Consideración del contexto de recepción del texto. Elaboración de la información misma y selección de ideas para cada texto (planificación)
- Selección léxica y gramatical del mensaje escrito: Propuesta de *texto intentado*
- Escritura material del texto (textualización y revisión). Texto final.
- Copia y edición de cada texto en el dossier general del libro de cada niño.

### **La intervención docente**

Debemos destacar la actuación docente y las ideas sobre la escritura y sobre el aprendizaje que poseen los docentes que trabajan por secuencias didácticas para enseñar a leer y a escribir. También es relevante el tipo de materiales que usan, las expectativas que tienen sobre los diferentes niveles del alumnado y la organización de los tiempos y los espacios del aula.

En una investigación en la que participamos, se detectaron tres perfiles de prácticas para enseñar a leer y escribir en las etapas iniciales, que denominamos *instruccionales*, *situacionales* o *multidimensionales* (González, Buisán y Sánchez, 2009). Una maestra cercana al perfil *situacional* organiza frecuentemente sus actividades en pequeños grupos, utiliza las situaciones que emergen en clase para trabajar la lectura y la escritura, decide qué vocabulario enseñar teniendo en cuenta las experiencias de vida que le relatan los niños, evalúa el progreso observando cómo los niños escriben autónomamente textos (Tolchinsky y Ríos, 2009). Nuestra propuesta didáctica se aproxima a las posibilidades docentes de este perfil.

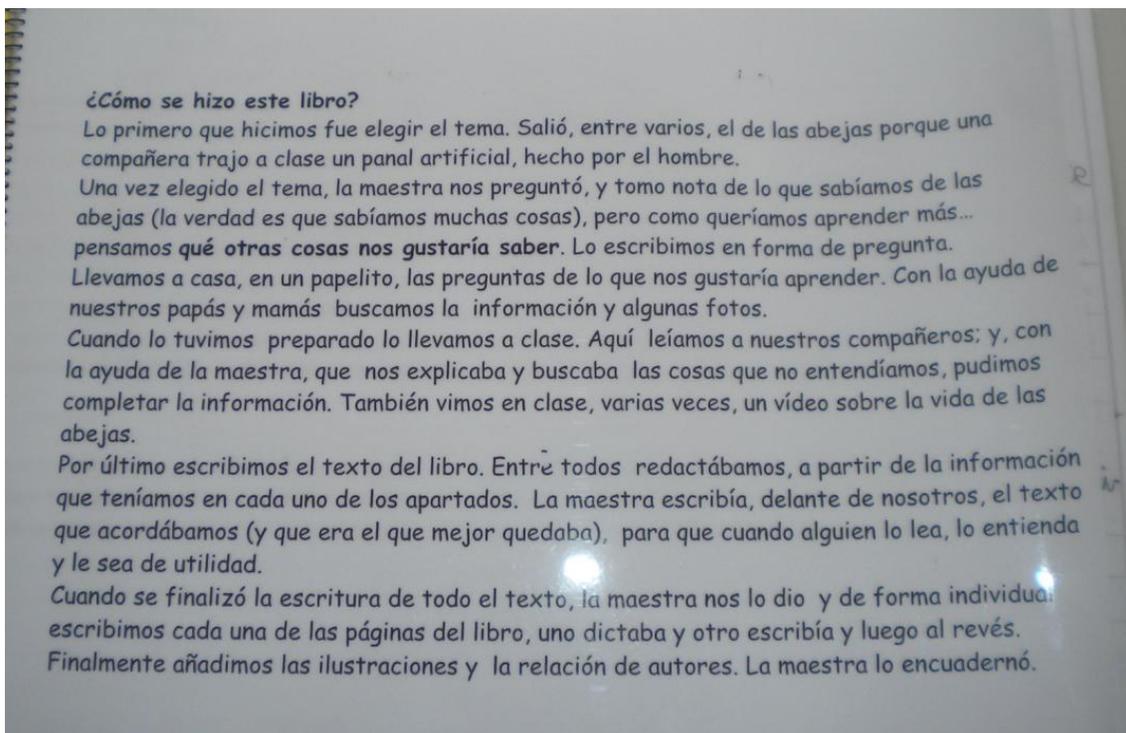
Por otro lado, no podemos olvidar el valor del diálogo en el aula, que permite la construcción de conocimiento conjunto y la metacognición para recrear las situaciones de aprendizaje y dotarlas de otra dimensión (Mercer, 1998; Wells, 2001). Ambos son constitutivos de un aula que trabaja por secuencias didácticas, ya que todo ello constituye la esencia de una enseñanza-aprendizaje relevante, con sentido y lleno de oportunidades.

### **Conclusión: Cómo se hizo este libro ?**



Si bien hemos teorizado sobre las secuencias didácticas para enseñar a escribir en las etapas iniciales, no podemos dejar de presentar, para concluir, el texto que muestra la cantidad de operaciones y saberes complejos a los que los niños acceden. Presentamos en la imagen 3 el texto recreado por la maestra con las aportaciones de los niños, en las que reflexionan sobre la situación vivida, y el esquema esencial que les queda después de trabajar en el proyecto y escribir los textos del mismo.

Imagen 3. Recuerdo de lo aprendido.



### Referencias bibliográficas

Bereiter, Carl y Scardamalia, Marlene (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, N.J. Erlbaum.

Brunner, Jerome (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor

Camps, Anna (1994) *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova



Camps, Anna (2000). Motivos para escribir. En *Textos de didáctica de la lengua y la literatura* .nº 23.Ed. Graó.

Carlino, P.; Santana, D. (1996) *Leer y escribir con sentido. Una experiencia constructivista en Educación Infantil y Primaria* Madrid: Visor

Fernández Martínez, Pilar (cord.) (2010). *Secuencias didácticas: Hacemos un libro para la biblioteca de aula.* [http://docentes.leer.es/wp-content/uploads/web\\_librosanimales/Creditos.htm](http://docentes.leer.es/wp-content/uploads/web_librosanimales/Creditos.htm)

Fernández, P.; Ríos, I. (2010). *Práticas de sala de aula e sequências didáticas: uma relação de mão dupla.* PROJETO-REVISTA DE EDUCAÇÃO nº 12 Porto Alegre: Editora Projeto

Fernández, Pilar; Gallardo, Isabel. M.; Ríos, Isabel (2010). *A vueltas con la enseñanza inicial de la lengua escrita. No hay nada resuelto ?* I CONGRESO INTERNACIONAL: REINVENTAR LA PROFESIÓN DOCENTE, NUEVAS EXIGENCIAS Y NUEVOS ESCENARIOS EN LA ERA DE LA INFORMACIÓN Y LA INCERTIDUMBRE, Málaga 8, 9 y 10 de noviembre.

Fons, Montserrat (1999). *Llegir i escriure per viure.* Barcelona: La Galera.

Freinet, Célestin (1972). *Los métodos naturales.* Barcelona: Ed. Fontanella, (3 vol.)

García Parejo, Isabel (2011). *Escribir textos expositivos en el aula.* Barcelona: Graó

Gimeno, José [Comp.] (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum.* Madrid: Morata

Guichot, Virginia (2010) Bases pedagógicas de la escuela nueva. El progresismo de John Dewey. En: *Historia y perspectiva actual de la educación infantil* (2010) Sanchidrián, C. y Ruiz Berrio, J. (coords) Barcelona: Graó.

Grupo Didactext (2006). *Secuencia didáctica para la escritura de textos expositivos.* Textos, 43, pp.97-106

González, X. Antón., Buisán, Carmen. y Sánchez, Susana (2009). Las prácticas docentes para enseñar a leer y escribir. *Infancia y Aprendizaje*, 32, 2, 153-169

Hernández, F. (2002): Los proyectos de trabajo. Mapa para navegantes en mares de incertidumbre. *Cuadernos de Pedagogía*, 310, 78-82.

Mercer Neil.; Edwards, Donald (1994). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula.* Barcelona: Paidós

Mercer, Neil (1998). *La construcción conjunta del conocimiento.* Barcelona: Paidós



Ríos, Isabel (2005). La enseñanza inicial de la lengua escrita en la escuela actual. Panoramas, retos y propuestas de investigación. *Actas del IX simposio internacional de la SEDLL*, La Rioja.

Ríos, Isabel (2006). *Panoramas, preocupaciones y perspectivas en la enseñanza inicial de la lengua escrita*. Castelló: Universitat Jaume I.

Ríos, Isabel (2006). Materials didàctics per ensenyar a llegir i escriure. En *El primer aprenentatge de la lectura i l'escriptura. Articles*, nº 40. Ed. Graó. pp. 76-88

Ríos, Isabel.; Fernández, Pilar; Gallardo, Isabel.M (en prensa). Prácticas docentes, condiciones de enseñanza y oportunidades de aprendizaje inicial de la lengua escrita. En *Cultura y Educación* (art. Aceptado para su publicación en el año en curso).

Rogoff, Barbara (1993). *Aprendices del pensamiento*. Madrid: Paidós.

Sánchez, Susana. Ríos, Isabel (2011). Llegir i escriure en el primer cicle de primària: aportacions d'una recerca. *Articles*, 55, pp.

Tolchinsky, Liliana; Ríos, Isabel (2009). ¿Qué dicen los maestros que hacen para enseñar a leer y escribir? *Aula de Innovación Educativa*, nº 179.

Tolchinsky, Liliana, Bigas, Montserrat. y Barragán, Catalina. (2010) Pedagogical Practices in the Teaching of Early Literacy in Spain: Voices from the Classroom and from the Official Curricula, *Research Papers in Education*, 25, pp. 1-22.

Vigotsky, Lev.S. (1973). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

Wells, Gordon (1998). *Aprender a leer y escribir*. Barcelona: Laia

(2001): *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós