

## EL LENGUAJE COMO MEDIO DE CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL CONOCIMIENTO EN EDUCACIÓN INFANTIL

**M<sup>a</sup> del Pilar Fernández Martínez \***

**Isabel M. Gallardo Fernández \*\***

**SÍNTESIS.** El artículo tiene como referente un proyecto de investigación más amplio que indaga sobre las «Secuencias didácticas para escribir textos expositivos en Educación Infantil». Mostramos, desde el desarrollo de un proyecto de trabajo, cómo el lenguaje facilita la construcción social del conocimiento en un aula de niños de 5 años, así como los procesos de interacción y los conocimientos construidos.

Este estudio ha sido realizado a partir del análisis cualitativo de 24 sesiones de aula y sus correspondientes transcripciones, y también de toda la documentación pedagógica del «Proyecto sobre el Cuerpo Humano».

Los principales hallazgos identifican a los docentes como el motor de cambio de las prácticas de enseñanza. Para cambiar la escuela infantil es necesario que las prácticas docentes cambien. Y para que estas cambien, se precisa de un profesorado que analice e investigue sobre su propia práctica, generando un espacio de intercambio, debate y reflexión en relación a los desafíos que supone avanzar hacia una educación inclusiva, de calidad para todos, en el ámbito de las políticas, la cultura y las prácticas educativas.

**Palabras clave:** educación infantil; construcción social del conocimiento; lenguaje verbal; trabajo por proyectos.

### **A LINGUAGEM COMO MEIO DE CONSTRUÇÃO SOCIAL DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO INFANTIL**

**SÍNTESE.** A artigo toma como referência um projeto de investigação mais amplo que indaga sobre as “Sequências didáticas para escrever textos expositivos em Educação Infantil”. Mostramos, com base no desenvolvimento de um projeto de trabalho, como a linguagem facilita a construção social do conhecimento numa sala de aula de crianças de 5 anos, bem como os processos de interação e os conhecimentos construídos.

Este estudo foi realizado a partir da análise qualitativa de 24 sessões de aula e das respetivas transcrições, e também de toda a documentação pedagógica do “Projeto sobre o Corpo Humano”.

\* Universidad Complutense de Madrid (UCM) e Investigadora del Grupo DIDACTEX.

\*\* Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universitat de Valencia.

*As principais descobertas identificam os docentes como o motor de mudanças nas práticas do ensino. Para mudar a escola infantil é necessário que as práticas docentes mudem. E para que estas mudem, é preciso um professorado que analise e investigue sobre a sua própria prática, gerando um espaço de intercâmbio, debate e reflexão em relação aos desafios colocados pelo avanço em direção a uma educação inclusiva, de qualidade para todos, no âmbito das políticas, da cultura e das práticas educativas.*

*Palavras-chave: educação infantil; construção social do conhecimento; linguagem verbal; trabalho por projetos.*

#### **LANGUAGE AS A WAY OF SOCIAL CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION**

**ABSTRACT.** *The article has as a reference a broader Research Project on didactic sequences for developing expository writing in Early Childhood Education.*

*We show from the development of a Work Project how the language facilitates the social construction of the knowledge in a classroom of five years, as well as the processes of interaction and the constructed knowledge.*

*This study has been done based on the qualitative analysis of twenty-four classroom sessions and their corresponding transcriptions, as well as all the pedagogical documentation of the project on the human body.*

*The main finds identify teachers as the engine of change in teaching practices. To change the early childhood school it is necessary that teaching practices change. And so these will be changed, are required teachers to analyze and to inquire about their own practice, generating a space of exchange, debate and reflection in relation to the challenges that it means to advance toward inclusive, quality education for all, in the scope of politics, culture and educational practices.*

*Keywords: Early childhood education; social construction of knowledge; verbal language; work project.*

## **1. INTRODUCCIÓN**

El trabajo que presentamos tiene como referente un proyecto de investigación más amplio que indaga sobre las secuencias didácticas para escribir textos expositivos en educación infantil<sup>1</sup>.

Este artículo muestra cómo en educación infantil (en adelante EI) es posible aprender desde el interés de los niños<sup>2</sup>, y cómo el lenguaje facilita la construcción social del conocimiento en el aula. Pretendemos explicitar y

---

<sup>1</sup> Investigación acometida por la profesora M.<sup>a</sup> del Pilar Fernández Martínez en la elaboración de su tesis doctoral, presentada en diciembre de 2015 en la Universidad Complutense de Madrid.

<sup>2</sup> Utilizamos el masculino como no marcado, para evitar la especificación del tipo «niño/a».

argumentar cómo, desde el diseño de tareas y proyectos de aula realizados, el diálogo y la conversación son el eje vertebrador del día a día en las aulas de EI, en tanto que suponen una manera de concebir la relación pedagógica. Este planteamiento está justificado por el valor del diálogo en el aula, que permite la construcción de conocimiento conjunto y de la metacognición para recrear las situaciones de aprendizaje. Todo ello constituye la esencia de un proceso de enseñanza-aprendizaje relevante y con sentido (Mercer, 1997; Gimeno, 2013).

Consideramos que la enseñanza en una sociedad multicultural y compleja ha de facilitar el aprendizaje relevante de los niños y despertar su interés por el saber. Dicha enseñanza debe estimular la experimentación, contar con la participación activa de los niños, propiciar situaciones de trabajo común que permitan la reflexión conjunta de profesorado y alumnado sobre los múltiples aspectos de los problemas que se plantean, y ayudar a los niños a reelaborar el pensamiento, los sentimientos y la experiencia, así como a integrarlos, relacionando las adquisiciones de su vida cotidiana con las aportaciones de las distintas fuentes de la cultura. Como sostiene Morin (2001), la complejidad es la característica que define las situaciones de enseñanza. Necesitamos educar para la comprensión de las otras personas, culturas y civilizaciones. No hay una única manera de mirar la escuela de la infancia. Desde nuestra perspectiva, la concebimos como centro de vida, de juego, de comunicación y de conocimiento, es decir, como un espacio diseñado y organizado para hacer posible una existencia gozosa, con múltiples y variadas experiencias de relación y de realización personal.

## 2. METODOLOGÍA Y PARTICIPANTES

La mirada del aula que presentamos está vinculada al recorrido personal y profesional de sus autoras y también a las voces y saberes de los niños. Las maestras de EI constatamos que los niños llegan a la escuela con un bagaje de conocimientos sobre los diferentes ámbitos de la realidad. La amplitud de este bagaje está determinada por su contexto familiar y social. La función educativa de la escuela es, en primer lugar, la de facilitar la reconstrucción de los conocimientos y las pautas de conducta que el niño ha adquirido antes de llegar a ella, y compensar las diferencias iniciales con las que los niños comienzan mediante la atención y el respeto a la diversidad.

Consideramos que la metodología cualitativa es la más adecuada para *mostrar evidencias* de lo que acontece en las aulas de EI. Optamos por un enfoque metodológico de carácter cualitativo porque somos conscientes de

la complejidad de las situaciones educativas en EI, de su imprevisibilidad, de su constante cambio y reorganización. La investigación cualitativa supone un acercamiento naturalista e interpretativo al mundo (Denzin y Lincoln, 2005).

Los participantes en esta investigación son un grupo de 23 niños y niñas del último curso de EI y su maestra.

Disponemos del corpus de datos que nos proporcionan las observaciones realizadas durante 24 sesiones y sus correspondientes transcripciones y toda la documentación pedagógica del aula de 5 años. El análisis de este corpus nos ha facilitado la selección de fragmentos que muestran cómo el lenguaje es el medio de construcción social del conocimiento en EI.

Desde el análisis del desarrollo del «Proyecto sobre el cuerpo humano», mostramos los procesos de interacción y cómo, por medio del lenguaje, los niños explicitan sus intereses, deciden temas a investigar, aprenden a formular preguntas, buscan información, explican las tareas que realizan, comparten cualidades del objeto, conversan con sus iguales y con la maestra, aprenden a escuchar, escriben y leen textos.

### 3. EL AULA COMO CONTEXTO DE APRENDIZAJE

Asumimos que la escuela es un magnífico espacio para crecer como ser social, para desarrollar habilidades comunicativas, para aprender a expresarse siendo entendido por los demás, para compartir y para aprender a vivir y a convivir. Imaginar un mundo de aislamiento, sin relaciones, sin grupo, es hoy por hoy imposible en EI. Además vivimos en un mundo rico, plural, de grupo, de intercambio, de acción conjunta, de grandes deseos por contar, de compartir; en definitiva, el aula debe favorecer aprender a vivir juntos y a convivir con los demás (Delors, 2003).

El diálogo organizado permite a los más pequeños expresarse y comprender y desarrollar las propias habilidades cuando hablan; pero, para poder hablar, han de aprender a ser buenos oyentes y a prestar atención a la argumentación del otro. El poder de razonamiento y el respeto por el otro impregnan todo este proceso, como mostraremos en el análisis del «Proyecto de trabajo sobre el cuerpo humano». En esta situación de aula, un grupo de niños de 5 años y su maestra crean el marco del trabajo. Para ello, la maestra plantea el proyecto a los niños. En primer lugar, intenta captar su atención, para lo cual les anticipa lo que va a hacer y les pregunta sobre sus intereses: ¿de qué os gustaría saber cosas? Los niños responden con una variedad de temas: *animales, letras, universo, planetas, cuerpo*.

Ante esta variedad de temas que los niños formulan, les propone una votación para que elijan uno. Por mayoría salió el tema del *cuerpo*. Dar a los niños la oportunidad de elegir un tema es importante por diversas razones: los niños participan activamente en la tarea, tienen que pensar y decidir, todo ello despierta su interés y favorece su autonomía, ya que no es lo mismo tomar parte en la elección de algo que trabajar en un tema dado de antemano. La maestra verbaliza todas sus acciones y las justifica. Esta forma de actuar contribuye a la comprensión de la tarea por los niños, a mantener su atención y a que participen en su desarrollo. Asimismo, la maestra anota, delante de los niños, lo que van diciendo para poder volver sobre ello y recordarlo.

Los docentes hemos de asumir el reto de crear un clima en el aula y en el centro que favorezca los principios básicos de convivencia, de experimentación no exclusivamente académica, de aprendizaje y de maduración, de aciertos y errores, de autonomía personal y de desarrollo de la personalidad, de tolerancia, de reflexión y diálogo. De este modo, posibilitaremos que los niños se sientan seguros y respetados, reflexivos y respetuosos. El aula de EI ha de ser un lugar de relaciones. Lo que hay en juego es cómo miramos a los niños, cómo los escuchamos y cómo nos relacionamos y conversamos con ellos. Es de ahí de donde tiene que nacer todo lo demás (Loughlin y Suina, 1990; Ortega, 1992; Freire, 2005; Piaget, 2007). Entendemos que en nuestro estudio la metodología del aula atiende a uno de los puntos planteados por el Comité de los Derechos del Niño en la Observación n.º 12 (ONU, 2009), cuando señala que hay que asegurar el derecho que tienen los niños a ser escuchados.

#### 4. LOS PROYECTOS DE TRABAJO EN EDUCACIÓN INFANTIL

*La acción de preguntar supone la aparición de conciencia.*

*La palabra saca a las cosas del silencio.*

María Zambrano (2007)

Siguiendo los planteamientos de Hernández y Ventura (1992), hablar de proyectos supone plantearnos otra concepción de la educación, aprender a mirar a los niños de otra manera, asumir que la clase es un centro de investigación, y, sobre todo, la consideración de los alumnos como sujetos creativos capaces de navegar por la incertidumbre.

La metodología de proyectos de trabajo consiste en la puesta en práctica de secuencias de enseñanza y aprendizaje en el aula que para su realización requieren que el grupo se involucre en un proceso de construcción de conocimiento, con el apoyo imprescindible del lenguaje oral. Las secuencias de enseñanza y aprendizaje comienzan con la selección consensuada de un tema de investigación. La organización de los procesos de aprendizaje a través de los proyectos de trabajo conlleva el desarrollo de un tipo de comprensión significativa que exige que el individuo establezca relaciones entre las fuentes de información y los conocimientos previos que posee. Las relaciones que se establecen entre la planificación del profesor y las relaciones que cada alumno puede llegar a establecer a partir de sus conocimientos iniciales muestran que, trabajando por proyectos, el proceso de enseñanza y aprendizaje se sitúa en la perspectiva del constructivismo, se apoya en la interacción comunicativa en el grupo y también en contenidos globalizados en torno a una actividad significativa. Esta es la tesis del enfoque sociocultural del aprendizaje que establece que la actividad cognitiva del individuo no puede estudiarse sin tener en cuenta los contextos relacionales, sociales y culturales en que se lleva a cabo (Pérez Gómez, 2014).

116

Lo que diferencia al trabajo por proyectos de otras propuestas metodológicas no es el tema, los objetivos, los contenidos o la duración de la actividad, sino el papel que desempeña el maestro en el desarrollo de los mismos. En el ámbito de las actitudes, el docente necesita sentir la necesidad de cambio, de transformación y de adaptación a la realidad, de profundizar en la escucha activa y de respetar el ritmo de cada niño. Para conseguirlo, el docente habrá de conocer el pasado, incluso el de cada niño del aula, para poder comprender el presente e intervenir en él. En el ámbito de la formación, el docente ha de conocer las aportaciones a la educación de las diferentes disciplinas y cómo se realizan los procesos de aprendizaje de los niños, intentando adaptarse a esos procesos individuales mediante diferentes formas de enseñar, sin relativizar nada de lo que ocurre en las *interacciones* que tienen lugar en el aula. El docente debe acercar la realidad a los niños mediante la descripción, ya que estos interpretan la realidad guiados por esa descripción del adulto. Además, tiene que saber gestionar el grupo, teniendo presentes las peculiaridades de las personas que lo forman. También ha de ser conocedor de las formas de investigar y de los pasos a seguir. En el desarrollo de un proyecto, todos estos aspectos suelen funcionar de forma simultánea, y no necesariamente con un orden preestablecido.

Por otro lado, los proyectos de trabajo se incluyen en aquellas propuestas pedagógicas que contribuyen a la construcción de conocimiento desde el planteamiento de la globalización, en cuanto que consideran la enseñanza como algo más que la transmisión de contenidos de información

desde el docente al grupo: otorgan un sentido funcional a los aprendizajes, se adquieren en un proceso de construcción conjunta y no son algo estático (Hernández, 2002).

En los proyectos de trabajo, las *preguntas* se convierten en el motor de los aprendizajes en tanto que actúan como organizadoras del saber escolar. Así, estas despiertan nuestro deseo de conocer cosas nuevas, nos ayudan a reflexionar sobre el propio saber y el proceso de aprendizaje. Pero es necesario *aprender a formularlas*. Como dice Gadamer (1998, p. 113), «preguntar es pensar»; por tanto, alguien que no pregunta es alguien que no piensa.

## 5. DESARROLLO DEL «PROYECTO SOBRE EL CUERPO HUMANO»

Los proyectos de trabajo son una forma de aprender, un camino para acercarse a la resolución de un problema; además, se caracterizan por despertar el interés de los niños por el aprendizaje. En este contexto, la maestra ayuda a los niños a desarrollar y a construir sus conocimientos por medio de la conversación y de la formulación de preguntas. Desde los estudios y aportaciones de Wells (2001) y de Pérez Gómez (2014), consideramos que el diálogo en clase sirve para practicar las habilidades de forma integrada.

La realización del «Proyecto sobre el cuerpo humano» tiene lugar en un aula de EI con niños de 5 años. La mayoría de estos niños están en el mismo centro y con la misma maestra desde que iniciaron la escolaridad con tres años; por tanto, este es su tercer curso de escuela y de compartir grupo. Esto implica que los niños y la maestra ya tienen una *historia educativa compartida*. Dicha historia es el fruto de sus interacciones de aprendizaje y enseñanza durante este tiempo. En estas interacciones, la maestra ha guiado la conversación, la lectura y la escritura para que los niños construyan conocimiento, pues, como observa Mercer (1997, p. 73), «la mayoría de los profesores y de los alumnos tienen relaciones continuadas; sus conversaciones se construyen sobre su historia compartida (por lo menos a medio plazo), trabajan hacia un futuro conjunto».

Hay que señalar que la maestra no utiliza libros de texto y trabaja diferentes temas a lo largo del curso, lo que facilita el hecho de relacionar la vida del aula con la sociedad y la cultura en la que están inmersos estos niños.

El proyecto se ha desarrollado en 24 sesiones, enmarcadas en cuatro fases recursivas; en otros términos, estas fases no suceden de forma lineal, sino que están interrelacionadas. En la **fase I** tiene lugar la contextualización

del proyecto (elección del tema); en la **fase II** nos hacemos la pregunta ¿qué queremos saber sobre el tema?; en la **fase III** buscamos información, y en la **fase IV** presentamos la información: ¿qué hemos aprendido?

### Fase I. Planteamiento del proyecto: elección del tema

En esta primera fase, la maestra se propone crear el contexto del proyecto, ayudar a los niños en la elección del tema y acceder a sus conocimientos, puesto que ellos ya tienen ideas previas (primera sesión).

La selección de los contenidos educativos de esta fase del proyecto no está determinada previamente. La maestra se sitúa en un perfil de prácticas situacionales que se caracterizan, entre otros aspectos, por no tenerlo todo programado de antemano y por el aprovechamiento de las situaciones que surgen en clase, denominadas «emergentes» (González, Buisan y Sánchez, 2009). Se trata de respetar el interés de los niños y partir de su realidad concreta.

La maestra tiene en cuenta los intereses de los niños, tanto para la elección del tema como para lo que quieren saber acerca de él, porque piensa que esta forma de actuar es importante para que los aprendizajes que los niños realicen sean significativos y tengan sentido, con el propósito de que puedan relacionar la información nueva que van adquiriendo con la que ya poseen. Para ello, conversa con los niños, les pregunta, escucha sus respuestas, las escribe y las lee con su colaboración para que quede constancia de cómo va surgiendo el texto y así poder volver sobre ello todas las veces que sea necesario.

118

El siguiente fragmento ilustra el diálogo entre la maestra (M) y la investigadora (I) sobre la elección del tema (primera sesión):

M: Les dije a los niños que les iba a preguntar una cosa y que me tenían que contestar de uno en uno; y la pregunta fue: ¿de qué te gustaría saber cosas?

I: Pero, espera, espera, ¿tú no planteaste el tema?

M: Yo no hice ningún planteamiento, y ellos me dijeron: *animales, letras, universo, planeta, cuerpo*.

I: ¿Y cuál fue la pregunta?

M: ¿De qué os gustaría saber cosas?, ¿de qué te gustaría saber?

I: ¿Esa fue la pregunta?

M: Y entonces dijeron: *animales, letras, universo, planeta, cuerpo*.

I: ¿Y eso lo tienes tú registrado?

M: Lo fui anotando para que no se me olvidara. La mayoría ya decidieron entre el cuerpo y el universo. Entonces la mayoría eligió el cuerpo por votación.

**Fase II.** Los niños expresan lo que quieren saber sobre el tema, formulan preguntas

En esta segunda fase del proyecto, desarrollada en ocho sesiones, la maestra pretende, por una parte, que los niños avancen en la construcción de conocimiento sobre el tema elegido; por otra, que aprendan a formular preguntas; y, por último, que tanto el tema como las preguntas estén orientados a la producción de un texto expositivo, propósito final de la maestra. Para conseguir estas finalidades, la maestra conversa con los niños y les solicita que reflexionen sobre lo que quieren saber. Pero ella no se conforma con que lo expresen de forma general, sino que intenta que especifiquen un poco más y que formulen preguntas. Por ejemplo: «¿Cómo es el cerebro por dentro?». Esta exigencia lleva a los niños a pensar y a argumentar lo que van a decir.

El propósito de la maestra en esta segunda sesión es acceder a los conocimientos que los niños ya tienen sobre el tema y contribuir a que sigan avanzando en esos conocimientos. Esto coincide con lo que observa Mercer (1997, p. 20): «[...] para ser efectivo, cualquier profesor necesita explorar el alcance del conocimiento previo existente en un alumno».

El contenido gira en torno a lo que los niños quieren saber del cuerpo humano. La maestra, con el fin de enmarcar la actividad y darle continuidad, les recuerda lo tratado en la sesión anterior: la búsqueda y la elección del tema del cuerpo humano. Además, les pregunta sobre las cosas que quieren saber. Estas ayudas de la maestra contribuirán a que los niños reelaboren su conocimiento (Mercer, 1997).

La maestra escribe sus respuestas en un papel; al lado escribe sus nombres. Cuando coinciden en la respuesta, escribe los nombres de todos los que responden lo mismo (figura 1).

Cabe destacar la importancia de las *ayudas* de la maestra para que los niños puedan pasar progresivamente de la elección del tema general, el cuerpo humano, a temas más específicos del mismo.

La maestra coloca el cartel con las respuestas de los niños en el lugar de la clase que habían destinado a este proyecto para hacerlas visibles y accesibles. La acción conjunta de la maestra y de los niños forma parte de la historia compartida en ese grupo. A partir de los temas que los niños han propuesto, la maestra intenta categorizarlos en función de la estructura del cuerpo humano, con el fin de orientar las producciones de los textos escritos.

## FIGURA 1

### Temas del cuerpo humano sobre los que los niños quieren saber

- LAS COSTILLAS (Aitor)
- DEL CORAZÓN (Alba, Álex, Ángela y Pamela)
- + DEL CEREBRO (Pablo)
- DEL CRÁNEO (Jaime)
- DE LOS HUESOS (Gonzalo B.)
- + DEL TRONCO (Irene)
- DE LOS PULMONES (Javier)
- + DE LOS OJOS (Héctor)
- + LA BARRIGA (Mónica)
- + EL OÍDO (Miguel M.)
- LA COLUMNA (Giacomo y Miguel)
- LAS PIERNAS (Lesly)
- + DE LA VULVA (Paula R.)
- + DEL HÍGADO (Rodrigo)
- + DEL CULO (Álvaro)
- + DE LAS CÉLULAS (Paula P.)
- + DE LA CABEZA (Natalia)

En esta tercera sesión, la maestra comienza mostrándoles el cartel, en el que ha escrito los temas que ellos han sugerido, agrupados en tres grandes categorías: cabeza, tronco y extremidades. La maestra comenta que en la cabeza hay cuatro cosas que les interesan: el cerebro, el cráneo, el ojo y el oído, y que van a empezar por el cerebro. Inicia la conversación con la pregunta: ¿Qué cosas queréis saber del cerebro? El siguiente diálogo recoge las preguntas formuladas:

120

Natalia: ¿Cómo funciona?

M(aestra): ¿CÓMO FUN/CIO/NA/? (*Va diciendo lentamente, a la vez que escribe*). Ya está... A ver..., Alejandro.

Alejandro: ¿Cuántas venas?...

M: ¿Cuántas venas qué?

Alejandro: ¿Cuántas venas tiene el cerebro?

M: ¿Que cuántas venas tiene el cerebro?

Alejandro: Sí.

M: (*Escribe y va diciendo a la vez que escribe*) CUÁN/TAS VE/NAS TIE/NE EL CE/RE/BRO... ¿Alguien más había levantado la mano? (*Varios niños tienen la mano levantada*). A ver..., Aitor.

Aitor: ¿Cómo funciona?

M: Quieres saber lo mismo que Natalia...: cómo funciona. Como ya está escrito, no nos hace falta escribirlo otra vez, ¿vale? Tenemos todas esas preguntas del cerebro. ¿Las vuelvo a recordar?

La maestra repite lo que los niños dicen, lo reformula o amplía si es necesario, gestiona la conversación, da el turno de palabra, etc. Va guiando no solo la formulación de preguntas de forma oral, sino la forma de escribir

una pregunta. Les ayuda a plantearse el uso de los signos de interrogación, el uso de la tilde y todas las cuestiones formales y ortográficas que aparecen en el texto y que ella hace asequibles a los niños.

En la cuarta sesión, la maestra y los niños continúan con la formulación de preguntas sobre lo que quieren saber sobre el ojo y el oído. Se centra en el contenido del trabajo que van a abordar, tal como mostramos en este fragmento:

Pero tenemos ahora que ver... qué cosas queréis saber de los ojos. ¿Qué queréis saber de los ojos?... Pensad un poco antes de decirlo. ¿Qué queremos saber de los ojos?... Pensadlo un poquito... Y ahora, vamos a escribir... qué me gustaría saber de los ojos.

La maestra verbaliza todas sus acciones y las justifica. Como ya hemos señalado, esta forma de actuar contribuye a la comprensión de la tarea por los niños, a mantener su atención y a que participen en su desarrollo. El papel de la maestra es guiar la sesión, preguntar, escribir las respuestas, ayudar a matizarlas, verbalizar lo que está haciendo, etc.

En la quinta sesión la maestra y los niños continúan con la formulación y la escritura de preguntas. Los contenidos que tratan, en esta ocasión, son los del tronco. La maestra guía la formulación de preguntas de los niños, y, para ello, les invita a consultar la información, como lo atestigua el siguiente fragmento:

M(aestra): ¿Cómo lo podemos saber?  
 N(iño): Preguntamos en casa.  
 M: Claro, los padres lo saben todo ¿no? Y si no lo saben, ¿qué hacen?  
 N: Buscarlo en un libro.  
 M: ¿Y si no tienen libros? (*Hablan varios niños a la vez*).  
 N: Pues vas al médico.  
 M: Pues que vaya al médico a preguntárselo.  
 N: En Internet.

Los contenidos que se trabajan en esta sesión son: el tronco, las costillas, las células y el esternón. De los contenidos lingüísticos tratados destaca el guion de separación.

Los niños formulan las preguntas con la ayuda de la maestra. Primero, proponen las preguntas del corazón y después las de los pulmones, como recoge el siguiente fragmento:

Giacomo: ¿Qué lo hace mover?  
 M: ¿Qué habías dicho? ¿Cómo se mueve?... Otra pregunta.  
 Javier: ¿Cómo es por dentro?

M: Ya está... Otra pregunta.  
Héctor: ¿Cuánta sangre tiene?  
M: Rodrigo.  
Rodrigo: ¿De qué color es?  
Pablo: ¿Cómo funcionan los pulmones?  
Rodrigo: ¿Cómo respiramos?  
Paula: ¿Cuánta sangre tienen?  
Giacomo: ¿Cómo están protegidos?

La maestra escribe las preguntas con la colaboración de los niños, quienes participan unas veces a petición de la maestra y otras por propia iniciativa.

En la séptima sesión van recordando lo que tienen ya escrito; leen para recordar y contextualizar la sesión. Los contenidos de trabajo son: la columna, la caja torácica y el hígado. Para la formulación de las preguntas, la maestra ha guiado a los niños y los ha ayudado a concretarlas, como manifiesta el siguiente fragmento:

Rodrigo: ¿Cómo es por dentro?  
M: ¿El qué?  
Rodrigo: La columna.  
M: ¿Cómo es por dentro la columna? Él quiere ver cómo es por dentro la columna.  
Pablo: ¿Cuántos huesos tiene la columna?  
M: ¡Uh!... ¿Cuántos huesos tiene la columna? Cerramos la llave... y ahora ponemos aquí «columna», ¿no?/ CO/LUM/NA. ¿Qué es lo que nos toca después? ¡Uy! ¿Qué será eso? El hígado... A ver..., pensamos ahora sobre el hígado (*Hablan varios a la vez*).  
Niño: Yo he pensado.  
M: Vale, el que no quiera preguntar que no pregunte. No es obligatorio. ¿Alguien sabría decir qué es el hígado?  
Rodrigo: Yo quiero saber cómo es por dentro.  
Alejandro: ¿Cuánta sangre tiene?  
Pablo: ¿Qué forma tiene?

La maestra recuerda la funcionalidad de la escritura a los niños:

M: Esta pregunta: ¿quién dijo que quería saber del hígado? ¿Quién preguntó? Rodrigo fue el que habló del hígado. Aquí podemos saber quién habló del hígado porque lo tenemos anotado... ¿Veis para qué nos ha servido tenerlo escrito? ¿Para qué nos ha servido?: ahora ya sí nos acordamos.

La maestra inicia la octava sesión dando continuidad a las sesiones anteriores. En esta ocasión no lee las preguntas, sino que recuerda a los niños los contenidos que han trabajado. Una niña, Paula, hace una pregunta y la maestra le ayuda a contextualizarla, como evidencia el siguiente fragmento:

Paula P.: ¿Cómo es por dentro?

M: ¿Cómo es por dentro qué?

Paula P.: La barriga.

M: ¡Ah! Que ya estás hablando de la barriga..., pero no lo hemos escrito. Voy a escribirlo aquí, ¿vale? Paula ha preguntado... Ella quiere saber cómo es por dentro. Hoy vamos a... empezar a poner qué queremos saber de la barriga.

Los niños formulan las preguntas sobre la barriga.

Héctor: ¿Cuántas cosas tiene?

Alejandro: ¿Cuánta sangre tiene?

M: Vale.

Niño: ¿Cómo sabe el cuerpo que...?

M: ¡Mira qué listo! ¿Y cómo lo sabe el cuerpo? ¿Qué pregunta tan interesante!

Alba: ¿Por qué la barriga tiene un tubito por donde va la comida?

M: ¿Y tú preguntas por qué? (Alba mueve la cabeza con gesto afirmativo).

Entonces ¿por qué tiene un tubito?

Mónica: ¿Cómo funciona la barriga?

En otros momentos, la maestra centra el tema cuando los niños discuten y no hay acuerdo, como testimonia el siguiente fragmento.

M: Mejor que lo contemos para todos... Unos dicen que por las rojas..., otros dicen que por las verdes..., y Giacomo dice por las rojas y por las verdes.

Giacomo: No, por las azules.

M: Perdón, azules.

Giacomo: Porque por las rojas va la sangre limpia, y por las azules, la sangre sucia.

M: A ver, a ver cómo podemos concretar eso... Vamos a centrarnos de nuevo. Es cierto que hay sangre que va por las venitas azules o por las rojas... ¿Y cómo sabe la sangre por dónde tiene que ir? ¿Cómo sabe si está limpia o está sucia?

Acaba la sesión, recordando lo que los niños querían saber de las distintas partes del cuerpo y lo que les falta para terminar: estudiar las extremidades.

La maestra inicia la novena sesión comentando que llevan ya varios días haciendo preguntas sobre lo que quieren saber del cuerpo humano. A continuación, los niños formulan las preguntas sobre las piernas con la ayuda de la maestra.

Miguel: ¿Cómo se podían mover?

M: ¿Cómo se pueden mover o cómo se mueven? A ver... ¿Cómo quieres que hagamos la pregunta?

Miguel: ¿Cómo se mueven?

Pablo: ¿Cómo se doblan?

Héctor: ¿Cómo es por dentro?

M: ¿Cómo es por dentro? Entonces ¿preguntamos «cómo es»? ¿Sería correcto decirlo así?

Niña: Cómo son.

M: ¿Cómo preguntaremos?

Niños: ¿Cómo son?

La maestra finaliza la formulación de preguntas sobre las piernas cuando los niños repiten las mismas cuestiones.

M: ¿Alguna pregunta más de las piernas?... Yo creo que con todo esto ya vamos a saber muchas cosas de las piernas: cómo se mueven, cómo se doblan y cómo son por dentro...

Como hemos ido mostrando, en esta fase II del proyecto los niños y la maestra han avanzado en la construcción de conocimiento sobre el cuerpo humano y han aprendido a formular preguntas orientadas a la producción de un texto expositivo, propósito final de la maestra.

### Fase III. Buscamos la información

124

Esta tercera fase está centrada en la búsqueda de información y en la presentación de la misma al grupo-clase. Aunque se desarrolla durante cuatro sesiones, constituye una unidad, ya que todas ellas tienen una continuidad y un esquema de actuación similar por parte de la maestra y de los niños.

En la fase segunda del proyecto, la maestra ha ido fomentado en los niños la necesidad de buscar información; también les ha ido dando recursos para saber dónde buscarla. La necesidad de pedir ayuda a las familias ha surgido del trabajo llevado a cabo por la maestra y por los niños. Con este propósito se redacta, entre todos, una nota para solicitar la colaboración de los padres. La maestra se plantea, además, la organización de la información de una forma interesante para no perderse en ella. Cada niño tiene que obtener información de la pregunta que ha planteado y que escribe en su nota.

De las cuatro sesiones realizadas, por cuestiones de extensión del texto, solamente describimos la sesión n.º 11, en la que los niños comparten con sus compañeros el contenido de la siguiente información que han traído de casa: ¿Cómo es el cerebro? ¿Tiene mucha sangre el cerebro? ¿Qué tiene el cerebro por dentro? ¿Cómo es por dentro el cráneo?, ¿y por fuera? ¿Cuántas venas tiene? ¿Cómo ve la pupila?

Los niños leen la información a sus compañeros con la ayuda de la maestra, que les acompaña en la lectura y les guía con preguntas para que comprendan la información que están presentando. También les pregunta

de dónde han obtenido la información y con qué ayuda contaron, tanto para encontrarla como para la escritura de la misma. Además, invita a los otros a participar y completa la información que los niños aportan.

En el siguiente fragmento de la sesión podemos observar las actuaciones de la maestra y de los niños.

Pablo: (*Leyendo*) *¿CÓMO ES EL CEREBRO? ES OVALADO.*

M: ¿Cómo es el cerebro?... Paramos un poquito, porque ahora viene la respuesta, ¿vale?

Pablo: *ES OVALADO.*

M: Es ovalado.

Pablo: *ESTÁ FORMADO POR DOS PARTES. PESA...*

M: No sabes decir ese número, 1350 gramos: un poquito más de un kilo.

Pablo: *TIENE...*

M: Tiene... ¿Qué tiene?

Pablo: *SURCOS.*

M: Surcos.

Pablo: *Y ES DE COLOR GRIS.*

M: Y es de color gris... ¿Qué oímos el otro día? Algunos niños que decían «es rosa», «es blanco»... Y la información que ha buscado Pablo... dice que es de color...

Pablo: Gris.

M: Gris. ¿Te importa leerlo otra vez... para que se nos vayan grabando las cosas que has dicho? Esto ya nos va a servir para ponerlo..., para nuestro libro que hagamos con todas las cosas que vamos a aprender. A ver, léelo otra vez.

Pablo: (*Lee de nuevo*) *¿CÓMO ES EL CEREBRO? ES OVALADO Y ESTÁ FORMADO POR DOS PARTES. PESA 1350 GR. TIENE SURCOS Y ES DE COLOR GRIS.*

M: Bien, vale. Lo dejamos recogido. Como ya tiene nombre... ¿Quién te ayudó a buscar la información?

Pablo: Mi padre y mi madre.

M: ¿Y dónde la buscasteis?

Pablo: En un libro.

Volvemos a destacar que el proceso que lleva a cabo la maestra está dirigido a la posterior escritura del texto expositivo sobre el cerebro.

#### Fase IV. Reelaboran la información: ¿Qué hemos aprendido?

Esta cuarta fase del proyecto tiene una duración de once sesiones que van de la catorce a la veinticuatro. Dada la complejidad y extensión de los procesos de escritura, presentamos estas sesiones agrupadas en torno a la producción de los diferentes textos y solamente mostramos ejemplos de la escritura del texto del cerebro y del corazón. Los proyectos de trabajo suelen finalizar con la presentación de la información en diferentes formatos,

carpetas, murales, etc. En cambio, al tratarse de un proyecto de escritura, nuestro propósito es transformar la información obtenida en las tres primeras fases del proyecto en textos expositivos.

El contenido de las sesiones n.º 14, 15 y 16 recoge el proceso de escritura del texto del cerebro. Dicha escritura se lleva a cabo en un proceso recursivo que tiene una duración de tres sesiones, a lo largo de las cuales el texto es modificado, enriquecido y mejorado por las sucesivas revisiones. En estas sesiones se accede a los conocimientos de los niños, se planifica, se redacta y se revisa. La maestra prepara la composición del texto mediante la lectura oral de la información aportada y continúa el proceso ayudando a planificar el texto.

Una vez acordado el texto que van a escribir, *texto intentado* o texto preparado oralmente para ser escrito (Camps, 1994; Ríos, 1999), la maestra escribe lo que los niños le dictan:

M: Yo voy a poner aquí arriba... ¿de qué estamos hablando?

Niños: Del cerebro.

M: Voy a ponerlo aquí, en el centro, CE, que no se nos olvide, con RE... CE-RE-BRO.

Niños: Es ovalado.

M: El cerebro es ovalado..., ¿qué más?

Niño: Es de color gris.

M: A ver, es ovalado... ¿Y tiene que ver algo ovalado con el color gris?

Niños: No.

M: ¿Y cómo soluciono eso? ¿Qué tengo que poner?

Niños: Tienes que separarlo.

M: ¿Y qué pongo para separarlo/una?

Niños: Coma.

La maestra continúa el proceso de composición del texto ayudando a los niños a realizar la revisión hasta llegar al siguiente texto final:

### EL CEREBRO

#### ¿CÓMO ES Y CÓMO FUNCIONA EL CEREBRO?

EL CEREBRO ES OVALADO Y TIENE SURCOS, ES BLANDITO Y DE COLOR GRIS. ESTÁ DIVIDIDO EN DOS HEMISFERIOS CASI IGUALES. PESA 1350 GRAMOS APROXIMADAMENTE. TIENE CÉLULAS NERVIOSAS LLAMADAS NEURONAS. ES LA PARTE DEL CUERPO QUE DIRIGE A LAS OTRAS PARA QUE SE MUEVAN, PIENSEN, HABLEN, ETC. EL CEREBRO MANDA LAS ÓRDENES A TRAVÉS DE LAS TERMINACIONES NERVIOSAS.

EL CEREBRO ESTÁ DENTRO DEL CRÁNEO Y ESTE LO PROTEGE.

El contenido de las sesiones n.º 17, 18 y 19 se centra en el proceso de escritura del texto sobre el ojo. Este texto es el segundo que escriben. Los niños ya han adquirido experiencia y han generado un conocimiento compartido con la maestra del proceso de escritura, con sus correspondientes fases recursivas (acceso al conocimiento, planificación, producción y revisión).

En las sesiones n.º 20 y 21 se lleva a cabo el proceso de escritura del texto sobre el oído. El contenido de la sesión n.º 22 recoge el proceso de escritura del texto sobre las costillas. Las sesiones 23 y 24 presentan el proceso de escritura del texto sobre el corazón.

La escritura de este texto, como el de los anteriores, se lleva a cabo en un proceso recursivo que tiene una duración de dos sesiones. En el transcurso de las mismas, el texto es modificado, enriquecido y mejorado. En estas sesiones se accede a los conocimientos de los niños, se planifica, se redacta y se revisa el texto del corazón.

Para acceder al conocimiento, la maestra pide a los niños que lean la información que responde a las preguntas ¿cómo es el corazón? y ¿cómo funciona el corazón? Los niños la leen con su ayuda. Además, ella explica, comenta y amplía la información aportada por los niños con la lectura en voz alta de los libros que tienen en la clase.

Con la pregunta ¿qué hemos aprendido del corazón? la maestra está invitando a los niños a participar, como manifiesta el siguiente fragmento:

M: Venga, que lo tengo que contestar con otro color... ¿Cómo es el corazón? Empiezo... ¿Qué me habéis dicho?

N: Es un músculo.

Niño: El corazón es un músculo.

M: Pero como ya hemos dicho «el corazón», sabemos que estamos hablando del corazón... ¿Tengo que empezar por «el corazón» o puedo empezar por «es un músculo»? Escribo: ES UN MÚSCULO, un músculo...

N: Que... que...

N: Que bombea la sangre.

M: (*Escribe*) QUE (con la QU), como decía Giacomo, bombea, BOMBEA LA...

N: Sangre.

M: Sangre, SANGRE. ¿Qué más hemos dicho antes?

N: Tiene forma..., tiene forma de puño.

M: ¿Es la forma? (*Hablan varios niños a la vez*).

Niño: No, es el tamaño.

Niño: Tiene el tamaño de un puño.

M: ¿Hemos dicho que tiene la forma o el tamaño?

Niños: El tamaño.

M: No es lo mismo decir que tiene la forma de un puño... que decir que tiene el tamaño de un puño... Entonces (*Lee*) es un músculo que bombea la sangre. ¿Qué más? Vamos a decir eso último que me habéis dicho.

Niño: Tiene cuatro partes.

M: No, vamos a decir lo del tamaño. (*Hablan varios a la vez*).

Niño: Y tiene el tamaño de un puño.

Presentamos el texto final del corazón:

**¿CÓMO ES EL CORAZÓN?**

ES UN MÚSCULO QUE BOMBEA LA SANGRE A TODO EL CUERPO Y LLEVA OXÍGENO A LAS CÉLULAS.

TIENE EL TAMAÑO DE UN PUÑO. ESTÁ DIVIDIDO EN CUATRO CAVIDADES, DOS AURÍCULAS Y DOS VENTRÍCULOS.

Finalizado el desarrollo del proyecto se procede a la edición de los textos. Cada niño va escribiendo un fragmento, así todos tienen la oportunidad de escribir. El resultado es un libro para la biblioteca de aula. La maestra fotocopia este libro para que todos los niños lo puedan llevar a casa. Cada uno realiza las ilustraciones para la portada de su libro. La maestra escribe una introducción, en la que explica a las familias el desarrollo del proyecto y el proceso de escritura realizado para la composición del libro.

## 6. ANÁLISIS DEL RECORRIDO DEL PROYECTO, DE LOS CONTEXTOS Y SU RELACIÓN CON LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Dadas las características de la enseñanza en Educación Infantil, hemos de señalar que la actividad de aprender se realiza en situaciones y contextos donde los saberes están relacionados, y es en esta relación donde podemos organizar las tareas escolares, facilitando así la construcción de conocimientos.

Las tareas, formalmente estructuradas como actividades de enseñanza y aprendizaje dentro de los ambientes escolares, [...] pueden ser un buen recurso de análisis, en la medida en que constituyen un modelo metodológico que pretende unas metas y se guía por ciertas finalidades (Gimeno, 1988, p. 48).

Como ya hemos señalado, el trabajo que presentamos se inscribe en un proyecto de investigación más amplio que indaga sobre las «Secuencias didácticas para escribir textos expositivos en Educación Infantil» (Fernández Martínez, 2015) con la finalidad de mostrar cómo trabajando por proyectos en EI se facilita la construcción social del conocimiento en el aula.

Nuestra aportación se concreta en el análisis del recorrido seguido por un grupo de niños y niñas de 5 años y su maestra en el desarrollo del «Proyecto sobre el cuerpo humano». Se realiza la observación de todo el proceso mediante la grabación de las sesiones en vídeo, y, posteriormente, la transcripción de la misma.

El corpus de análisis de este artículo lo conforma la transcripción de las 24 sesiones realizadas, que ha facilitado el análisis de los momentos esenciales de este proceso, recogidos en los diferentes fragmentos presentados en el epígrafe anterior. Además, hemos aprovechado toda la documentación gráfica que ha generado el proyecto: diario de campo, registro de asambleas, recogida de la formulación de preguntas, murales, fotos, mapas conceptuales de los aspectos investigados, escritura de textos, *dossier* del proyecto y libros (de aula e individuales).

En el desarrollo del proyecto hemos analizado la fase I, elección del tema; en la fase II, ¿qué queremos saber sobre el tema?; en la fase III buscamos información, y en la fase IV presentamos la información: ¿qué hemos aprendido?

Del análisis realizado destacamos cómo la maestra ayuda a los niños a formular preguntas sobre lo que quieren saber, ya que considera que las preguntas son una herramienta fundamental de aprendizaje, en tanto que contribuyen a la reflexión sobre el propio conocimiento. Además, relee las preguntas formuladas para darles mayor relevancia y compartir el saber con todos los niños. Así, se ordena la conversación con una finalidad: que las ideas sirvan para escribir el texto y este sirva como instrumento de estudio posterior.

La investigación cualitativa nos ha proporcionado un acercamiento naturalista e interpretativo al mundo del aula. Hemos podido estudiar y analizar cuestiones en su ambiente natural (aula de 5 años de un centro público de la Comunidad de Madrid), tratando de buscar significados, interpretando desde las observaciones realizadas las interacciones y procesos que han surgido en los términos de los significados que las personas les dan (Denzin y Lincoln, 2005).

Del análisis realizado se deduce que el aula de Educación Infantil constituye un sistema complejo, dinámico y estimulante, capaz de facilitar y sugerir múltiples posibilidades de acción y de construcción. 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 (Werstch, 1985; Bassedas, Huguet y Solé, 2012).

## 7. A MODO DE CONCLUSIONES

*Lo que llamamos Realidad se nos da siempre en un despertar...*

*La realidad hay que descubrirla y antes de descubrirla hay que buscarla.*

*La vida humana es un viaje hacia la realidad como conocimiento.*

*María Zambrano (2007)*

De la interpretación de los resultados obtenidos en la investigación podemos inferir el planteamiento de que para cambiar la escuela es necesario que las prácticas docentes cambien. Y para que estas cambien se precisa de un profesorado que analice e indague sobre su propia práctica generando un espacio de intercambio, debate y reflexión con relación a los desafíos que supone avanzar hacia una educación inclusiva, de calidad para todos, en el ámbito de las políticas, la cultura y las prácticas educativas.

Trabajando por proyectos pretendemos potenciar una escuela que favorezca la comprensión y que posibilite el disfrutar aprendiendo, ya que educar es también comunicar actitudes, emociones y afectos. Todos ellos son aspectos fundamentales para ayudar a crecer a los niños y niñas de EI y para formar personas cada vez más autónomas, que sean capaces de interactuar en su vida cotidiana y comprender la realidad en la que viven.

130

El análisis realizado de las dinámicas e interacciones de aula, que ha generado el desarrollo del «Proyecto sobre el cuerpo humano», nos lleva a defender *el aula como escenario comunicativo* en el que se lee y se escribe a través de continuos actos de lectura y escritura reflexiva y compartida, superando como contenido de enseñanza el mero acceso al código de forma descontextualizada.

Nuestro trabajo sigue abierto y en proceso de análisis de toda la documentación pedagógica. Aquí hemos mostrado una pequeña parte de nuestra metodología y será la propia acción y reflexión la que irá orientando y trazando las directrices a seguir. Por tanto, las conclusiones son parciales y provisionales. Asumimos que nuestro papel como educadores en la EI ha de facilitar las actividades, experiencias, intereses y motivaciones a los niños/as para que les ayuden a aprender y a desarrollarse como ciudadanos críticos y reflexivos.

## BIBLIOGRAFÍA

- Bassedas, E., Hugué, T. y Solé, I. (2012). *Aprender y enseñar en Educación Infantil*. Barcelona: Graó.
- Camps, A. (1994). *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova.
- Delors, J. (2003). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Ediciones UNESCO. Disponible en: <http://www.scribd.com/doc/5447235/INFORME-DELORS-UNESCO> [Consulta: 23 de diciembre de 2015].
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. London/ Thousand Oaks: Sage Publications.
- Fernández Martínez, M. P. (2015). «Secuencias didácticas para escribir textos expositivos en Educación Infantil». Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.
- Gadamer, H. G. (1998). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- Gimeno, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (2013). *En busca del sentido de la educación*. [Archivo de Internet]. Madrid: Morata.
- González, X. A., Buisán, C. y Sánchez, S. (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.
- Hernández, F. y Ventura, M. (1992). *La organización del currículum por proyectos de trabajo*. Barcelona: Graó.
- Loughlin, C. y Suina, J. (1990). *El ambiente de aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento: el habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- ONU (2009). *Convención de los Derechos del Niño. Observación general n.º 12: el derecho del niño a ser escuchado*, en <http://reddedalo.files.wordpress.com/2012/12/observacic3b3ngeneral-12-cdn.pdf> [Consulta: 20 de diciembre de 2015].
- Ortega, R. (1992). *El juego infantil y la construcción social del conocimiento*. Sevilla: Alfar.
- Pérez Gómez, A. I. (2014). Aprender a pensar para poder elegir. *Cuadernos de Pedagogía*, 447, 38-41.
- Piaget, J. (2007). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Barcelona: Crítica.
- Ríos, I. (1999). «Les intervencions de la mestra en el procés de planificació oral de text escrit». Tesis doctoral. Castellón. Disponible en <http://www.tesisened.net/>.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Werstch, J. (1985). *Vigotsky. La formación social de la mente*. Buenos Aires: Paidós.
- Zambrano, M. (2007). *La actitud ante la realidad. Filosofía y educación*. Málaga: Ágora.

