

La formación en competencias ciudadanas en el preescolar

Fernando MARMOLEJO-RAMOS
Universidad de Ballarat, Australia
Alexa Tatiana JIMÉNEZ HEREDIA
Universidad del Valle, Colombia

Resumen

El escrito propone una estrategia para formar a niños de edad preescolar en competencias ciudadanas basada en elementos propios de la psicología del lenguaje y del desarrollo en relación con este nivel de escolaridad. Para argumentar la propuesta se retoman los lineamientos ofrecidos desde políticas educativas acerca de la formación en estas competencias, haciendo hincapié en dos de sus componentes: los procesos cognitivos y el manejo de las emociones. Se propone el trabajo con textos narrativos como una vía apropiada para poner en evidencia la comprensión que alcanzan los niños frente a las competencias ciudadanas. Por último se presentan elementos de intervención pedagógica basada en hallazgos hechos desde la psicología y que pueden ser empleados por quienes están encargados de la formación de niños pequeños.

Palabras clave: competencias ciudadanas, niños en edad preescolar, psiconarratología, cognición social.

Abstract

This paper shows a potential way to train preschoolers in citizenship competences by gathering foundations from psychology of language and socio-cognitive development appropriate for this group of age. To sustain this proposal there are stated ideas coming from educational politics about what is essential to citizenship competences, stressing specialty its cognitive processes and emotional components. Working with narrative texts is proposed as the best form to disclose children comprehension about this matter. Finally, there are presented some suggestions based in psychopedagogical basis to use in school settings.

Key words: Citizenship competences, Preschoolers, Psychonarratology, Social cognition.

Dirección del primer autor: School of Behavioral and Social Sciences and Humanities, University drive, Mt Helen, University of Ballarat, PO Box 663, Ballarat, Victoria, 3353, Australia. *Correo electrónico:* fmarmolejoramos@students.ballarat.edu.au

Recibido: octubre 2005. *Aceptado:* diciembre 2005.

Dentro del programa de gobierno colombiano llamado *Revolución Educativa* se crearon las *Pruebas Saber 2003*, las cuales tuvieron como intención universalizar la evaluación de la educación básica, primordialmente en los cursos 3°, 5° de Primaria, 7° y 9° de Bachillerato, en competencias matemáticas, comunicativas, científicas y ciudadanas y que pretendían indagar cómo utilizan los niños su saber en contextos más amplios y diversos que los que han experimentado con las tareas y evaluaciones de clase (I.C.F.E.S., 2003).

El Ministerio de Educación Nacional (M.E.N.) entonces determinó que para dar con criterios claros que permitieran valorar si la formación de un estudiante en determinada competencia cumple o no con las expectativas sociales de calidad en educación (estándares) e indicaran lo que los niños deben saber y saber hacer con lo que aprenden, dichos estándares debían tener un nuevo énfasis en el desarrollo de competencias de razonamiento, de análisis, de síntesis, de interpretación, de relación con el mundo en que se vive, de comportamiento responsable, ético y moral y que dentro de cada competencia se evaluaran conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y comprensiones y disposiciones específicas del dominio sobre el cual se habla (M.E.N., 2003a).

Para el caso particular de las *competencias ciudadanas*, éstas fueron definidas como aquellas habilidades –cognitivas, emocionales y comunicativas–, conocimientos y actitudes que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática. En ellas se evalúa el grado en el cual los estudiantes son capaces de contribuir a la convivencia pacífica, de participar democráticamente y de respetar y valorar la diversidad y los derechos de los demás en su vida cotidiana. Como

componentes de la prueba se determinaron siete indicadores: conocimientos en ciudadanía, actitudes hacia la ciudadanía, acciones ciudadanas, ambientes democráticos, procesos cognitivos, manejo de las emociones y empatía (M.E.N., 2003c).

No sólo de acuerdo a los resultados obtenidos en los cursos 5° y 9° que muestran en general un promedio en la puntuación apenas sobre la media (sobre 6 en una escala de 1 a 10) y con una dispersión considerable (entre 1 y 1.5) (M.E.N., 2003b), sino por su carácter de capacidades básicas para considerar a un niño ciudadano competente, se hace evidente que dos de los componentes merecen especial atención: procesos cognitivos y manejo de las emociones. El primero hace referencia a la competencia para ponerse en el lugar del otro y comprender su punto de vista y sus intenciones. El segundo a la competencia para identificar las emociones propias, controlar la intensidad de las mismas y expresarlas adecuadamente.

Las emociones, los niños y los textos narrativos

La posibilidad de ubicarse en el lugar del otro, comprender su punto de vista y sus intenciones e identificar las emociones propias, controlar la intensidad de las mismas y expresarlas adecuadamente, constituyen funcionamientos psicológicos necesarios para enfrentar las situaciones de carácter social; funcionamientos que empiezan a fundarse desde muy temprano en el desarrollo (Harris, 1989/1992; Karmiloff-Smith, 1994a/1992, Karmiloff-Smith, 1994b; Tomasello, 1999) y conforman la base para resolver problemas de la vida cotidiana.

Tal tipo de funcionamiento psicológico hace parte intrínseca de las vicisitudes humanas; éstas a su vez son sinónimas de la

experiencia de los sujetos en su entorno físico y social, permitiendo entonces la asistencia de elementos emocionales, intencionales, en tiempos y espacios particulares. La experiencia humana se organiza a través de lo que Bruner (1986/1988) llama “pensamiento narrativo”. Ésta forma de pensamiento “*se ocupa de las intenciones y acciones humanas y de las vicisitudes y consecuencias que marcan su transcurso*” (Bruner, 1986/1988, pág. 25), y marca su génesis desde los primeros años cuando los niños se inician en conversaciones con sus pares, hermanos y padres, conversaciones que tienen una estructura narrativa (Nelson, 1999, 2000; Harris, 2000; Graesser y Ottati, 1996; Rubin, 1995; citados en Graesser, Olde y Klettke, 2002).

Los contenidos del pensamiento narrativo han sido preservados en el tiempo a través de discursos que han pasado de generación en generación retomando historias y eventos que han marcado la pauta y/o han dejado huella en las culturas. Bien sea añadiendo o sustrayendo elementos de las historias originales, éstas se han pasado entonces a sistematizar en textos; textos que no sólo pueden ser considerados como consignaciones fidedignas puestas en papel, sino como cadenas lingüísticas habladas que forman una unidad comunicacional, ya se trate de una secuencia de oración, de una única oración, o de un fragmento de oración.

Es así como el texto narrativo es un dispositivo esencial que permite desde la experiencia de lo humano, pensar sobre esa experiencia, es decir, permite una actividad meta-cognitiva pues se opera sobre conocimientos que son cotidianos, esenciales y necesarios; por ende y para el caso de la dimensión emocional e interpersonal de estos textos, se deben analizar cognitivamente las emociones, pues quien lee textos narrativos debe recurrir a su conocimiento acerca del

funcionamiento del lenguaje para resolver anáforas que refieren a estados emocionales y/o mantener en mente las intenciones de los personajes para luego ser cotejadas en cuanto a sus cambios, por ejemplo; y analizar emocionalmente tanto el texto en sí como su contenido, pues el lector no sólo ha de hacer valoraciones sobre la “artesanía” del texto – los tropos a los que al autor recurre, el manejo de la gramática de la narración, etc.–, sino que debe recurrir a sus experiencias emocionales para resolver las intenciones y emociones que subyacen a las acciones de los personajes a lo largo de la historia. A este respecto ya se han hecho estudios empíricos (Black, Freeman y Johnson-Laird, 1986; Dijkstra, Zwaan, Graesser y Magliano, 1994; Hoeken y van Vliet, 2000; Kneepkens y Zwaan, 1994) que prueban que alteraciones en las propiedades del texto como son su verosimilitud o plausibilidad, su gramática prototípica, etc., permiten que éste sea más o menos comprensible y que, incluso, se evoquen emociones no sólo ante el contenido del texto sino ante éste como estructura narrativa.

Estos asuntos hacen relevante un estudio psicológico del funcionamiento narrativo pues éste involucra no sólo aspectos lingüísticos sino también psicológicos que deben ser procesados al unísono en la lectura de textos de tal calidad por quien se enfrenta a ellos. Recientemente ha surgido una corriente en Psicología llamada *Psiconarratología* (Dixon y Bortolussi, 2001; Bortolussi y Dixon, 2003) que se encarga de estudiar el funcionamiento narrativo, específicamente aquel propuesto desde la narratología, haciendo uso de la metodología de la ciencia cognitiva y el procesamiento del discurso. Sin embargo sus datos han sido obtenidos con lectores expertos y no con lectores en ciernes, por ello es importante añadir la psicología del desarrollo como complemento esencial a la

psiconarratología para poder de este modo dilucidar cómo tales habilidades de comprensión –o de procesamiento si se desea– del discurso narrativo se aprenden, emergen y cambian. Este engranaje –psiconarratología y psicología del desarrollo– invita a pensar en el desarrollo de la comprensión de textos narrativos; tema de investigación que debe ser encarado por la psicología actual.

Ahora bien, en relación con el asunto del procesamiento de este tipo de textos, resulta importante resaltar que una de las dimensiones de estos textos menos abordadas –quizá debido a su carácter altamente implícito– es la dimensión emocional (ver De Vega, Díaz y León, 1999; Groen, Syssau, De la Haye y Brouillet, 2000; Glenberg, Havas, Becker y Rinck, 2005) y menos aún en población preescolar. La investigación hecha al respecto muestra que los niños conocen las situaciones que corresponden a las emociones básicas basándose en los deseos del protagonista; es decir que establecen niveles de concordancia entre el contexto y la emoción del protagonista, teniendo como referente el cumplimiento o no de sus deseos (Borke, 1971; Trabasso, Stein, y Johnson, 1981; citados en Harris, 1989/1992, 2000).

Lo anterior permite prever que el desempeño de los niños frente a los textos narrativos puede ser análogo a aquel hecho en situaciones reales si se tiene en cuenta que desde edades inferiores a los 6 años de edad los niños tienen una sorprendente competencia para desempeñar una actividad inferencial (o de comprensión) en el ámbito socio-afectivo (Ordóñez y Bustamante, 2000). Un estudio reciente (Marmolejo-Ramos y Jiménez, 2005a; Marmolejo-Ramos y Jiménez, 2005b; Marmolejo-Ramos y Jiménez, en prensa) ofrece pruebas al respecto y muestra que niños entre 3 y 4 años comprenden los estados emocionales en los textos narrativos, pues

infiere los estados emocionales de los personajes en ausencia de marcas textuales explícitas y los actualizan a medida que se procesa nueva información proveniente del texto.

Esto pone de manifiesto que los preescolares perfectamente pueden ponerse en el lugar del otro y comprender su punto de vista y sus intenciones e identificar las emociones propias, aprender a controlar la intensidad de las mismas y expresarlas adecuadamente. Específicamente para lograr la comprensión de un texto narrativo, los niños deben *entrar* en la mente de los personajes y entender sus posiciones frente al escenario ficcional y a otros sujetos textuales para así operar sobre sus conocimientos, intenciones y emociones desde la propia experiencia que los niños han ido construyendo.

Vías para formar en competencias ciudadanas

Se indicaba en párrafos iniciales que el M.E.N. colombiano determinó que los estándares para valorar si la formación de un estudiante en determinada competencia cumple o no con las expectativas sociales de calidad en educación (estándares) e indicaran lo que los niños deben saber y saber hacer con lo que aprenden, debían apuntar al desarrollo de competencias de razonamiento, de análisis, de síntesis, de interpretación, de relación con el mundo en que se vive, de comportamiento responsable, ético y moral. Además de evaluar, dentro de cada competencia, conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y comprensiones y disposiciones específicas del dominio sobre el cual se habla.

A través de un trabajo serio con los textos narrativos se puede formar a los niños de edad preescolar en competencias ciudadanas –y en otras competencias–, particularmente

cuando este trabajo se articula con lo que se conoce como proyectos lúdico-pedagógicos (por ejemplo, Arroyave, Jiménez, Londoño y Marmolejo-Ramos, 2004; Jiménez y Marmolejo-Ramos, en prensa; Marmolejo-Ramos, 2005), pues sitúa a los niños en un escenario de trabajo sustentado en actividades con sentido y significado para ellos.

Varios elementos pueden contribuir a lo anterior. Tomando al texto narrativo como eje axial en la constitución de un proyecto, se debe en principio hacer un análisis del texto y de la tarea que implica su comprensión por parte de los niños; análisis que ha de ir desde aspectos formales, como la gramática misma del texto, hasta asuntos instrumentales, como el suceso al que el texto refiere y los implícitos pragmáticos de éste. Se debe prestar atención especial a la relación que guarden los niveles de análisis y los tipos de preguntas que se han de plantear a los niños para apoyarlos en la comprensión del texto; por ejemplo, un nivel de análisis descriptivo acarrea abordar los elementos explícitos del texto y que normalmente hallan su correlato en las expresiones lingüísticas y la sintaxis original de éste; por otra parte un nivel analítico del mismo, apunta a tratar las situaciones a las que el texto refiere, e incluso discriminar sobre qué dimensión se desea hacer mayor hincapié (el caso de discusión en curso es sobre la dimensión emocional e interpersonal).

Recurrir al uso de maquetas o construcción a escala de la historia del texto permite alcanzar niveles más altos de comprensión pues se presentan como situaciones más concretas para razonar, analizar e interpretar. Esto cobra gran importancia cuando se tiene en cuenta el desarrollo cognitivo y lingüístico del preescolar. Por mencionar algo sobre ello: a esta edad los niños están iniciándose en la conciencia metalingüística, justo cuando las

marcas lingüísticas; por ejemplo, “feliz”, “pensar”, etc., cobran sentido y significado en relación con su experiencia sobre objetos y personas; que para el caso particular, sobre las emociones e intenciones tiene. Investigaciones clásicas y recientes sustentan esta propuesta. Las primeras investigaciones en psicolingüística del desarrollo llevadas a cabo en la escuela de Ginebra (Bronckart, Sinclair y Berthoud-Papandropoulou, 1985/1976; Bronckart, 1992; Schneuwly, Bronckart y Groupe Didactique des Langues, 1985/1983; Sinclair y Bronckart, 1972; Sinclair, Berthoud-Papandropoulou, Bronckart, Chipman, Ferreiro, y Rappe du Cher, 1985/1976) mostraron que niños preescolares lograban comprender y producir oraciones simples al ser tratadas no sólo lingüísticamente sino cuando se les permitía ver la manipulación de juguetes que el experimentador usaba para representar las frases (por ejemplo, “*el niño es empujado por la niña*”) y manipular directamente los juguetes para representar este tipo de frases cuando el experimentador las decía. Al nivel de investigaciones hechas no con frases simples sino con textos cortos, se ha comprobado que cuando los niños manipulan juguetes que representan a los personajes de la historia, su comprensión del texto es mejor que la que puede ser alcanzada a través de meros cuestionarios (Glenberg, Gutiérrez, Levin, Japuntich y Kaschak, 2004). Este último trabajo apoya la propuesta de que la adquisición, aprendizaje y desarrollo del lenguaje está fuertemente ligado a la acción del hombre –para el caso particular: del niño– sobre su entorno físico y social (ver De Vega, 2002).

Por último este tipo de trabajo resulta incompleto si no se revisan los tipos de preguntas que se han de hacer a los niños para guiarlos en su comprensión y que deben enmarcarse en formatos conversacionales, tipo conversatorio.

Parece más apropiado el uso del método clínico o conversatorio piagetiano de preguntas abiertas, en lugar de cuestionarios con opciones dicotómicas o de resolución cerradas, dado su potencial para evocar y “escuchar” los pensamientos de alto orden de los niños y llevarlos hacia estados más complejos de comprensión. Aunado a esto se ha probado empíricamente que lejos de ser una “entrevista” —como ha sido calificado por algunos investigadores—, puede convertirse en una fuente de inspiración para diseñar métodos interactivos adaptados para estudiar tanto el desarrollo del lenguaje como su producción; de lo cual se concluye que este método es apto para tal estudio, pues simula modos de funcionamiento lingüístico que le son familiares al niño. Incluso, la situación experimental se asemeja a situaciones cotidianas, pues los niños están familiarizados con estructuras lingüísticas complejas oídas durante sus interacciones con adultos y niños mayores (Berthoud-Papandropoulou y Kilcher, 1996).

Las anteriores posturas ponen de relieve las vías por las cuales se puede formar en competencias ciudadanas desde el preescolar si y sólo si éstas guardan total consonancia con lo que hasta ahora la ciencia psicológica ha logrado dilucidar acerca del desarrollo psicológico de estos niños. Primero, que partir del texto como eje central de un proyecto significa darle un tratamiento analítico para extraer de él elementos que aporten tanto para la enseñanza como para el aprendizaje; segundo, que recurrir a experiencias directas como la manipulación, posibilita que la comprensión de la dimensión textual sobre la que se trabaje sea más completa; y tercero, que el instrumento esencial que debe cubrir todo este trabajo es un formato conversacional que sitúe a los niños en un entorno familiar y no intrusivo y que lo guíe hacia estados más complejos en la tarea.

Referencias

- Arroyave, M. E., Jiménez, A. T., Londoño, M. J. & Marmolejo-Ramos, F. (2004). Sobre las implicaciones pedagógicas del trabajo con textos narrativos como estrategia para la enseñanza de la lectura y la escritura. *Educare*, 30, 90-94.
- Berthoud-Papandropoulou, I. y Kilcher, H. (1996). Relations between the clinical method and the zone of proximal development in a constructivist approach to language acquisition. En A. Tryphon y J. Vonèche (Eds.), *Piaget-Vygotsky. The social genesis of thought* (págs. 171-187). Hove, East Sussex: Psychology Press.
- Black, A., Freeman, P. y Johnson-Laird, P. N. (1986). Plausibility and the comprehension of text. *British Journal of Psychology*, 77, 51-62.
- Bortolussi, M., y Dixon, P. (2003). *Psychonarratology: Foundations for the empirical study of literary response*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Bronckart, J.-P. (1992). El discurso como acción. Por un nuevo paradigma psicolingüístico. *Anuario de Psicología*, 54, 3-48.
- Bronckart, J.-P., Sinclair, H. y Berthoud-Papandropoulou, I. (1985). Semántica y realidad psicológica. En J. Dolz (Ed.), *Psicolingüística genética* (págs. 117-131). Barcelona: Ediciones Avesta (original publicado en 1976).
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Editorial Gedisa (original publicado en 1986).
- De Vega, M. (2002). Del significado simbólico al significado corpóreo. *Estudios de Psicología*, 23 (2), 153-174.

- De Vega, M., Díaz, J. M. y León, I. (1999). Procesamiento del discurso. En M. De Vega y F. Cuetos (Coords.), *Psicolingüística del español* (págs. 271-305). Madrid: Editorial Trotta, S. A.
- Dijkstra, K., Zwaan, R. A., Graesser, A. C. y Magliano, J. P. (1994). Character and reader emotions in literary texts. *Poetics*, 23, 139-157.
- Dixon, P. y Bortolussi, M. (2001). Prolegomena for a science of psychonarratology. En W. van Peer y S. Chatman (Eds.), *New perspectives on narrative perspective* (págs. 275-287). Albany, NY: SUNY Press.
- Glenberg, A. M., Gutierrez, T., Levin, J. R., Japuntich, S. y Kaschak, M. P. (2004). Activity and imagined activity can enhance young children's reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 96, 424-436.
- Glenberg, A. M., Havas, D., Becker, R. y Rinck, M. (2005). Grounding language in bodily states: The case for emotion. En R. Zwaan y D. Pecher (Eds.), *The grounding of cognition: The role of perception and action in memory, language, and thinking* (págs. 115-128). Cambridge: Cambridge University Press
- Graesser, A. C., Olde, B. A. y Klettke, B. (2002). How does the mind construct and represent stories?. En M. Green, J. Strange y T. Brock (Eds.), *Narrative impact: Social and cognitive foundations* (págs. 231-263). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Groen, S., Syssau, F., De la Haye, F. y Brouillet, D. (2000, Julio). Emotional inferences, course of activation in the Landscape Model. *Tenth Annual Meeting of the Society for Text and Discourse*, Lyon, Francia.
- Harris, P. L. (1992). *Los niños y las emociones. El desarrollo de la comprensión psicológica*. Madrid: Alianza Editorial (original publicado en 1989).
- Harris, P. L. (2000). Understanding emotion. En M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions (2nd Ed.)* (págs. 281-292). Nueva York: The Guilford Press.
- Hoeken, H. y van Vliet, M. (2000). Suspense, curiosity, and surprise: How discourse structure influences the affective and cognitive processing of a story. *Poetics*, 26, 277-286.
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES (2003). *Manual de procedimientos de la aplicación*. Santafé de Bogotá: Grupo de procesos editoriales – ICFES.
- Jiménez, A. T. y Marmolejo-Ramos, F. (en prensa). Sobre las implicaciones en el campo escolar del trabajo con textos narrativos: redefiniciones conceptuales y creación de ejercicios prácticos para el aula. *Universitas Psychologica*.
- Karmiloff-Smith, A. D. (1994a). *Más allá de la modularidad. La ciencia cognitiva desde la perspectiva del desarrollo*. Madrid: Alianza Editorial (original publicado en 1992)
- Karmiloff-Smith, A. (1994b). Précis of Beyond Modularity: A developmental perspective on cognitive science. *Behavioral and Brain Sciences*, 17 (4), 693-745.
- Kneepkens, E. W. E. M. y Zwaan, R. A. (1994). Emotions and literary text comprehension. *Poetics*, 23, 125-138.
- Marmolejo-Ramos, F. y Jiménez A. T. (2005a). *Cómo los preescolares comprenden la dimensión emocional en los textos narrativos*. Manuscrito presentado para su publicación.
- Marmolejo-Ramos, F. y Jiménez, A. T. (2005b). Character emotional states comprehension in the reading of a narrative

- text: A comparative study between 3 and 4 years old children. *The 2005 Annual Research Conference University of Ballarat*, Ballarat, Australia (noviembre 2005).
- Marmolejo-Ramos, F. y Jiménez, A. T. (en prensa). How preschoolers comprehend the emotional dimension in narrative texts [Abstract]. *Australian Journal of Psychology*.
- Marmolejo-Ramos, F. (2005). Niños de edad preescolar en la escuela pública. ¿Qué retos proponen?. *Fundamentos en Humanidades*, 2(10), 9-30.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2003a). *¿...Cómo entender las pruebas saber y qué sigue?. Serie guías No. 2*. Santafé de Bogotá: IPSA.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2003b). *Presentación y análisis de resultados. Pruebas saber 2003, competencias ciudadanas*. Santafé de Bogotá: IPSA.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2003c). *Evaluación en competencias ciudadanas. Formar para la ciudadanía*. Santafé de Bogotá: IPSA.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2004). *Formar para la ciudadanía ¡sí es posible!*. Santafé de Bogotá: IPSA.
- Nelson, K. (1999). Event representations, narrative development and internal working models. *Attachment & Human Development*, 1 (3), 239-252.
- Nelson, K. (2000). The developmental psychology of language and thought. En M. Bennett (Ed.), *Developmental psychology. Achievements and prospects* (págs. 185-204). Hove, East Sussex: Psychology Press.
- Ordóñez, O. A. y Bustamante, L. G. (2000). Habilidades para la comprensión y el razonamiento científico en el niño. Una revisión bibliográfica. En R. Puche-Navarro (Ed.), *Formación de herramientas científicas en el niño pequeño* (págs. 141-182). Santafé de Bogotá: Arango Editores/Universidad del Valle.
- Schneuwly, B., Bronckart, J.-P. y Groupe Didactique des Langues (1985). Por una psicología del lenguaje. En J. Dolz (Ed.), *Psicolingüística genética* (págs. 147-155). Barcelona: Ediciones Avesta (original publicado en 1983).
- Sinclair, H. y Bronckart, J.-P. (1972). S.V.O. A linguistic universal? A study in developmental psycholinguistics. *Journal of Experimental Child Psychology*, 14 (3), 329-348.
- Sinclair, H.J., Berthoud-Papandropoulou, I., Bronckart, J.-P., Chipman, H., Ferreiro, E. y Rappe du Cher, E. (1985). Investigaciones en psicolingüística genética. En J. Dolz (Ed.), *Psicolingüística genética* (págs. 93-116). Barcelona: Ediciones Avesta (original publicado en 1976).
- Tomasello, M. (1999). *The cultural origins of human cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.