

## **LA PROBLEMÁTICA DE LA ESCRITURA EN LA UNIVERSIDAD : UNA PROPUESTA DE SOLUCIÓN A PARTIR DE LA ARTICULACIÓN CON EL POLIMODAL.**

Nelsi Lacon de De Lucía. Facultad de Filosofía y Letras. UNCuyo.  
[nelsidel@logos.uncu.edu.ar](mailto:nelsidel@logos.uncu.edu.ar)

Susana Ortega de Hocevar. Facultad de Educación Elemental y Especial.  
UNCuyo. [hocevar@nysnet.com.ar](mailto:hocevar@nysnet.com.ar)

### **Introducción**

Es un hecho innegable que el aprendizaje está estrechamente relacionado con el lenguaje oral y escrito. Sin embargo, varios estudios que iluminan algunos de los problemas asociados con el fracaso de los alumnos en su paso por la educación media y universitaria, señalan que los usos de la lengua, en especial, la escrita, en las diferentes áreas curriculares han sido concebidos de manera estrecha. No se abordan en forma sistemática las tareas de lectura y escritura a fin de que los alumnos conozcan cuáles son las estrategias que deben usar para comprender y producir competentemente distintos tipos de textos o al menos como lo sugiere Atwell (1990) que usen la lectura y la escritura en las distintas disciplinas para descubrir sentido, como lo hacen los científicos, *“pensar sobre el papel”*.

Esta problemática se evidencia de manera notoria en las evaluaciones de ingreso a los estudios universitarios. Al respecto, en la nota editorial del diario Clarín del 17-02-04 se destaca que es alarmante el fracaso masivo de los egresados que intentan acceder a la universidad, tanto es así que las autoridades educativas bonaerenses han decidido modificar los planes de estudios del polimodal. En especial, se advierten más las falencias en las ciencias exactas, en comprensión y producción de textos.

Asimismo este editorial destaca: *“En materia educativa hay un consenso unánime: la enseñanza media es la que presenta las mayores deficiencias en el sistema educativo y, por tanto, la que precisa de las más urgentes transformaciones”*.

Ahora bien, como lo señala Lomas (1999:324) las principales dificultades a la hora de abordar el trabajo con textos escritos, en la educación media, son originadas, básicamente, por los siguientes aspectos: el escaso horario del área Lengua y la sobrecarga de contenidos del programa, la ausencia de una metodología específica para la enseñanza de la lengua escrita, la escasa colaboración del profesorado de otras áreas y el desaliento que produce el lento desarrollo de las capacidades escritas a consecuencia de las desigualdades de partida de los alumnos. A ello se suma *“el hecho*

*de que vivimos en una cultura audiovisual que dificulta el uso de la lectura y la escritura como fuentes de conocimiento y de comunicación entre las personas.”<sup>1</sup>*

Estas reflexiones del catedrático Carlos Lomas revelan la misma preocupación que, como profesoras de Lengua y Literatura, hemos tenido siempre ante la dificultad que presentan los estudiantes para comprender y producir textos escritos tanto en nivel medio como universitario.

Una posibilidad de hacer frente a esta problemática es que los profesores de todas las áreas propongan actividades, dentro de la temática de su especialidad, que involucren la tarea de leer y escribir. Pero para ello los mismos docentes deben tener una concepción clara de cuáles son las estrategias a aplicar para comprender y producir un buen escrito y cuáles, las pautas de evaluación que deben ser tenidas en cuenta. Ello requiere el análisis de la situación vigente en las instituciones educativas y, de acuerdo con esto, la propuesta de una metodología que permita generar respuestas eficaces.

Consciente de la problemática, la Secretaría Académica del Rectorado de la UNCuyo elaboró y comenzó a implementar en el 2003 el Proyecto: “Articulación entre la UNCuyo y el sistema de educación polimodal de la provincia de Mendoza para optimizar el acceso a saberes y el desarrollo de competencias para la prosecución de estudios superiores”. El objetivo general que persigue este proyecto es: *Diseñar, implementar y evaluar acciones destinadas a los alumnos de la educación polimodal de la provincia de Mendoza, que apunten a informar y a orientar respecto de la oferta educativa de la Universidad Nacional de Cuyo y al desarrollo de las competencias y actitudes pertinentes para el ingreso y permanencia en el grado, a través de un conjunto de actividades de articulación con el nivel educativo inmediato anterior*

Entre las actividades del Proyecto ya cumplimentadas en el 2003 pero que continuarán en el 2004 destacamos la capacitación dirigida a docentes del nivel polimodal y del universitario de distintos espacios curriculares, en relación con la metodología para el desarrollo de las competencias básicas: comprensión lectora, resolución de problemas y producción escrita.. Otras fases del Proyecto contemplan el diseño y edición de material por los docentes capacitados destinado al desarrollo de las competencias básicas, la conformación de una red provincial de docentes capacitados como agentes multiplicadores y el desarrollo de las competencias básicas y específicas

---

<sup>1</sup> LOMAS, Carlos (1999), *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*, Barcelona, Paidós.

para la transformación/adequación de los contenidos y metodologías didácticas de los diversos campos de formación universitaria

### **Nuestra contribución al Proyecto**

En el marco de este Proyecto fuimos convocadas, en carácter de consultoras expertas, en la temática de escritura, en el segundo semestre de 2003. De esta manera tuvimos la posibilidad y el desafío de reflexionar con los profesores de todas las áreas de los cursos del polimodal -de un importante número de escuelas de la provincia de Mendoza- y de primer año del nivel universitario de todas las carreras, acerca de la enseñanza de la producción escrita y presentarles nuestra propuesta metodológica.

En función de lo expresado anteriormente, para trabajar en nuestra propuesta tuvimos en cuenta básicamente tres premisas:

- a- Los profesores de las distintas áreas no enseñan a escribir ya que consideran que esto es específico de la “hora” de lengua o, en última instancia, de las materias humanísticas,
- b- En la “hora” de lengua no se aborda la escritura en profundidad. Son escasos los profesores que trabajan sistemáticamente la tarea de producción y menos aún los que han cambiado el eje y priorizan comprensión y producción y a partir de estas competencias, la reflexión sobre el lenguaje.
- c- Los profesores de otras áreas, si deben orientar a los alumnos en tareas de escritura, en general, manifiestan que no saben cómo hacerlo. Un prejuicio generalizado es que la escritura es una actividad de expertos.

A fin de responder a la tarea encomendada, diseñamos un módulo de enseñanza – aprendizaje en el que incluimos junto a los aspectos teóricos con respecto a los modelos cognitivos de producción escrita y a las estrategias implicadas en los mismos, reflexiones sobre la incidencia de la metacognición en la escritura. También abordamos la problemática de la tipología textual e incluimos actividades teórico- prácticas cíclicas y flexibles como apoyo y aplicación de la teoría de base. Asimismo presentamos nuestra propuesta de modelo didáctico de producción escrita y pautas para su evaluación.

Este trabajo se concretó en la publicación por parte de la editorial universitaria, del libro *Producción de textos escritos* que fue entregado a todos los docentes que asistieron al curso de capacitación. El libro incluye propuestas de actividades mediadas pedagógicamente para facilitar la resolución de las mismas a distancia.

En las tres sesiones presenciales de trabajo que tuvimos con el grupo de profesores implicados en el proceso de renovación aplicamos una dinámica en la que se pueden diferenciar distintas instancias:

1- Actividad anticipatoria preliminar: una instancia de toma de conciencia y explicitación individual o grupal de las posturas personales o conocimientos previos de los asistentes sobre la temática a tratar en ese momento de la clase. Consideramos necesaria esta actividad para poder promover en los profesores actitudes de renovación, afirmación o cambio, según los casos, de sus propias ideas.

Damos un ejemplo al respecto:

-Preguntas para reflexionar y responder en forma individual por escrito antes de abordar el primer enfoque teórico sobre el significado de la escritura:

*a-¿Qué sabe acerca de la escritura?*

*b-¿Qué experiencias de escritura recuerda de su época de estudiante?¿Escribía a menudo composiciones?*

*c-¿Recibía explicaciones o consejos sobre pasos o fases a tener en cuenta para redactar? ¿Cuáles?¿En qué casos?*

*d-¿Qué pautas da usted a sus alumnos para que produzcan textos escritos?*

Las respuestas a estos requerimientos nos confirmaron la preocupación que teníamos. Los docentes, en especial, los de ciencias exactas, revelaron no manejar ninguna pauta para la escritura y además reconocieron que no solicitaban tareas de escritura a sus alumnos.

2- Una segunda instancia de exposición del marco teórico correspondiente a la temática tratada, dando pie, en esta presentación, a momentos de intercambio verbal con los asistentes a fin de afianzar y clarificar los conceptos vertidos.

3- Una tercera instancia de reflexión y de aplicación de lo expuesto para promover la reestructuración del nuevo saber. Para ello propusimos la resolución de secuencias de actividades de dificultad creciente, tanto de problemas de lectura y escritura como de evaluación

A continuación damos un ejemplo:

*-De acuerdo con lo explicitado, les proponemos comenzar con las prácticas de escritura. Nos vamos a colocar en el lugar de alumno para resolver las preguntas y tareas que iremos planteando:*

*. Práctica de observación, enumeración, selección y escritura*

- a-Observa la planta que te presentamos y piensa cómo la describirías: Escribe un listado de todas sus partes y sus características. Luego organiza los datos en un esquema que refleje el orden que le darías en un texto expositivo descriptivo.*
- b-Completa el ejercicio mencionando qué estrategias aplicaste para resolverlo.*

Decidimos trabajar con modelos cognitivos, sociocognitivos y psicolingüísticos de manera tal que se comprendiera el proceso que realiza la mente al producir un texto en el que inciden la situación comunicativa, la motivación, las creencias y predisposiciones para la selección de estrategias lingüísticas adecuadas. Asimismo, presentamos nuestro modelo didáctico de fases interactivas, diseñado a partir de la teoría de base, para su puesta en práctica en el aula.

Ahora bien, dado que en el ámbito educativo y académico predominan los textos que poseen secuencias expositivas y argumentativas, consideramos que debían ser trabajados prioritariamente en los últimos cursos del Polimodal. Por razones de tiempo y espacio, en nuestra propuesta, abordamos sólo el texto expositivo. No obstante ello, se puede extrapolar lo desarrollado al tratamiento del texto argumentativo.

#### ***Modelo didáctico de fases interactivas.***

Nuestro *Modelo didáctico de fases interactivas para la enseñanza de la producción textual* se estructura en ocho fases. Concebimos cada fase como un conjunto de actividades destinadas a ir desarrollando en forma de complejidad creciente las habilidades de los alumnos para producir textos escritos. Pretendemos con estas propuestas graduales que los alumnos conozcan las estrategias, sean capaces de usarlas, y lleguen a su utilización eficaz y flexible. Ello supone un progreso cognitivo y un control metacognitivo.

Esbozamos a continuación cada una de las fases:

1- Primera fase : ***“Diagnóstico de las capacidades escriturarias de los estudiantes”***: En esta fase los alumnos producen un texto dados los parámetros de una situación comunicativa concreta y posteriormente elaboran por escrito un informe metacognitivo explicitando cómo procedieron para redactar su escrito.

2-Segunda fase: ***“Procesamiento estratégico de textos expositivos”*** es una actividad preliminar de lectura y comprensión de textos modélicos, de apoyo para el abordaje de la enseñanza –aprendizaje de la producción escrita. Además del

procesamiento estratégico del texto en sus distintos niveles, se analizan los propósitos de las estrategias de lectura llevadas a cabo.

3- La tercera fase **“Conocimiento de estrategias de escritura”** consiste en el análisis realizado en forma colectiva y guiada por el docente, de uno de los textos leídos. Ello da pie al descubrimiento e identificación de las estrategias de escritura puestas en juego por el autor, a la reflexión sobre las mismas y a la sistematización de dichos procedimientos estratégicos en un organizador gráfico. Este cuadro síntesis será un apoyo externo para las fases posteriores.

4- La cuarta fase **“Evaluación colectiva de un escrito producido por un alumno y corrección estratégica”** propone, inicialmente, la revisión y corrección, en forma grupal, de un texto escrito por uno de los alumnos. Luego cada alumno revisa y corrige con un compañero, su propio escrito y finalmente, se procede a una última evaluación individual del propio texto.

5- La quinta fase **“Aplicación y reconocimiento de estrategias en ejercicios de escritura”** plantea ejercicios de escritura breves y graduados, a modo de situaciones problemáticas, que el alumno debe resolver usando estrategias de escritura. Asimismo, el estudiante debe explicitar cuáles son las estrategias aplicadas en cada ocasión. Los ejercicios son revisados entre pares y corregidos en forma colectiva.

6- La sexta fase **“Producción de textos escritos”** enfrenta a los estudiantes al desafío de escribir un texto adecuado a una situación comunicativa concreta, poniendo en juego las estrategias adquiridas y desarrolladas en este periodo de instrucción. Las tareas de revisión y reflexión sobre la aplicación de estrategias son apoyadas por el docente y, en forma colaborativa, por otros alumnos.

7- La séptima fase **“Producción final o postest e Informe metacognitivo de los estudiantes”** propone que los alumnos realicen en forma individual un último escrito, el postest y luego, escriban una explicación detallada de cómo procedieron para producir su texto desde el momento en que se seleccionó el tema hasta que finalizaron su trabajo.

8- En la octava fase **“Reflexión y análisis de resultados”**, profesor y alumnos cotejan los resultados del pretest y postest y los informes metacognitivos escritos por los alumnos en ambas oportunidades. Ello da pie a una sesión colectiva de discusión, análisis y formulación de conclusiones.

## **Conclusiones**

Consideramos que el proyecto de la UNCuyo que atiende al desarrollo de las competencias básicas de los estudiantes articulando acciones entre la educación

polimodal y la universitaria- comprensión lectora, producción escrita y resolución de problemas- y parte de la capacitación de docentes de distintas disciplinas en relación con esos saberes básicos, brinda la posibilidad de una mejora en la calidad de la formación de los jóvenes.

En relación con la producción escrita estimamos que nuestra propuesta puede ofrecer una alternativa de solución a la problemática de la escritura tanto en nivel medio o polimodal como en el universitario. Creemos que si se trabaja bien en el nivel medio dejará de ser una preocupación a nivel de enseñanza en el nivel universitario, nivel en que deberá convertirse en una herramienta que los alumnos utilicen con niveles crecientes de profundidad hasta lograr discursos académicos y científicos propios de su condición.

En nuestro Modelo de enseñanza hemos aunado modelos de producción escrita flexibles y funcionales que consideramos se complementan, apoyándonos también, en teorías metacognitivas. Esta conjunción, cuya eficacia hemos podido comprobar en nuestra experiencia y que hemos desarrollado aplicada a la elaboración de textos expositivos, podrá ser tenida en cuenta en el diseño de procedimientos sistemáticos de enseñanza de la producción escrita de distintos tipos de textos. En todos los casos será necesario que las tareas de escritura estén encuadradas en una situación comunicativa concreta y tengan un propósito determinado, a fin de que el alumno sea consciente de la pertinencia e importancia de emitir su mensaje en un contexto sociocultural específico. Ello puede darse, con mayor eficacia, si encuadramos la enseñanza de la escritura en un *proyecto interdisciplinario*. Asimismo, según el tipo de texto que se encare para la elaboración escrita, habrá que atender a las características propias de los mismos, en la planificación de tareas específicas.

Debemos destacar, además, que nuestro modelo didáctico procura que los alumnos vayan adquiriendo niveles de conciencia cada vez más elevados a lo largo de todo el proceso de producción. Debido a ello se enfatizan, en todas las fases, las tareas de índole metacognitiva. Con esto se busca cambiar la concepción que los alumnos tienen de la escritura, que conozcan y se involucren en los procesos que realizan al escribir de manera tal que, progresivamente, sean capaces por sí mismos de seleccionar las estrategias más adecuadas para cada tipo de texto inserto en una determinada situación comunicativa. En síntesis, que sean capaces de poner en marcha procesos de producción cada vez más complejos.

Ahora bien, consideramos que no es conveniente ser rígido en la enseñanza de las estrategias, lo que se pretende es desarrollar una tarea de enseñanza aprendizaje sistemática e intensiva para el desarrollo no solo de las competencias específicas sino también de las básicas en los diversos campos de formación polimodal y universitaria.

## BIBLIOGRAFÍA

---

- ADAMS, J. M. (1992), *Les textes: types et prototypes*, París, Nathan.
- ALVARADO, M.(1994)., *Paratexto*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
- ALVARADO M., YEANNOTEGUY, A. (2000), *La escritura y sus formas discursivas*, Buenos Aires, EUDEBA.
- ÁLVAREZ ANGULO, T. (1996), “El texto expositivo –explicativo: su superestructura y características textuales”, *Didáctica* 8, 29/44.
- BAJTÍN, M.M.(1990), “El problema de los géneros discursivos” en *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI.
- BAS, A et al (1999), *Escribir: apuntes sobre una práctica*, Buenos Aires, EUDEBA.
- BEREITER, C. y SCARDAMALIA, M.(1987) *The Psychology of Written Composition*, Hillsdale. N.J, Erlbaum.
- BRUNER, J.S. (1988), *Desarrollo cognitivo y educación*, Madrid, Morata.
- CAMPS, A (1990 ), “Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza”, *Infancia y aprendizaje*, 49, 3-19.
- \_\_\_\_\_ (1992), “Algunas observaciones sobre la capacidad de revisión de los adolescentes”, *Infancia y Aprendizaje*, 58, 65-81.
- \_\_\_\_\_ (1997), “Escribir. La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita” en *Signos*, Año 8, N° 20:24-33
- CAMPS, A., MILIAN, Marta (2000), *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*, Rosario, Homo Sapiens.
- CAROZZI, M y SOMOZA, P. (1998), *Para escribir textos expositivos*, Buenos Aires, Zona educativa, 7, 6-19.
- CASSANY, D.(1987), *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*, Bs. As, Paidós.
- \_\_\_\_\_ (2000), *Construir la escritura*, Barcelona, Paidós.
- CASTELLÓ, M., (2003), “De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura” en Revista *Signos*, Valparaíso, Chile, Volumen XXXV, N° 52-53, p. 149-162.
- CHAROLLES, M.(1978). “Introduction aux problemes de la coherence des textes”, *Languge Francaise* 38, 7-41, Paris, Larousse
- \_\_\_\_\_ (1988 ), “Les etudes sur la cohérence, la cohésion et la connexité textuelles “, *Modèles linguistiques*, X/ 2.
- CIAPUSCIO, G. (1992), *Ciencia para el lego: Investigaciones sobre textos de divulgación científica*, versión en castellano de tesis doctoral
- \_\_\_\_\_ (1994), *Tipos textuales*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
- CUBO DE SEVERINO, L. et al (1999), *Leo pero no comprendo*, Mendoza, Fac. de Filosofía y Letras.
- DE VEGA, M.(1984), *Introducción a la psicología cognitiva*, Madrid: Alianza
- DE VEGA, M. y CUETOS, F. (1999), *Psicolingüística del español*, Madrid, Trotta.
- FLAVELL, J.(1996), *El desarrollo cognitivo*, Madrid, Aprendizaje Visor.
- FLOWER, L. y HAYES, J. (1981). “A Cognitive Process. Theory of Writing”, *College Composition and Communication*, 32,4, 365-387.

- FLOWER, L. y HAYES, J. (1996). "La teoría de la redacción como proceso cognitivo" en *Textos en contexto*, Buenos Aires, Asociación Internacional de lectura, 73-110.
- GÓMEZ DE ERICE, M.V. (1995), *La problemática del texto*, Mendoza, FEEyE.
- \_\_\_\_\_ (1998), *¿Qué pasa con las tipologías?* Mendoza FEEyE.
- GÓMEZ DE ERICE, V., ZALBA, E. (2003), *Comprensión lectora*, Mendoza, EDIUNC.
- GORDON ROHMAN, D. (1965). "Pre Writing": The Stage of Discovery in the Writing Process", *College Composition and Communication*, 16, 106-112. (Cit. por Cassany, D, 1987).
- GRAVES, D. (1991), *Didáctica de la escritura*, Madrid, Morata.
- HALLIDAY, M. y HASAN, R. (1976), *Cohesion in English*, Londres, Longman.
- HAYES, J. (1996), "Un nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y lo emocional en la escritura" en *The Science of Writing*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Capítulo I: 1-27.
- KINTSCH, W. (1996) "El rol del conocimiento en la comprensión del discurso: Un modelo de construcción –integración", en *Textos en contexto*, Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura, 69-138.
- KINTSCH, W. (1982). "Test Representations", W, Otto y S. White, *Reading Expository Material*, London, Academic Press, 87-101. (Cit. por T. Álvarez Angulo, 1996).
- LACON de DE LUCIA, N. (2001), *Estrategias para la producción escrita de textos expositivos*, Mendoza, Facultad de Filosofía y Letras (Tesis de Maestría inédita).
- LACON de DE LUCIA, N, ORTEGA DE HOCEVAR, S (2003), *Producción de textos escritos*, Mendoza, EDIUNC.
- LOMAS, C. (1999) *Cómo enseñar a hacer cosas con palabras*, Barcelona, Paidós.
- MARINCOVICH, J., MORÁN, P y VERGARA, M. (1996) "Hacia una representación del proceso de producción escrita en el aula", *Signos* N° 40, 107-116.
- MARINCOVICH, J., Morán, P. (1995) "El procesamiento cognitivo en la producción escrita", *Signos* N° 37, 95-105.
- MARINKOVICH, J. (2003), "Enfoques de proceso en la producción de textos escritos" en *Revista Signos*, Valparaíso, Chile, Volumen XXXV, N° 52-53, p. 1217-230.
- MARRO, M. y DELLAMEA, A. (1994), *Producción de Textos. Estrategias del escritor y recursos del idioma*, Bs.As., Docencia.
- MUTH, D. (1991), *El texto expositivo. Estrategias para su comprensión*, Buenos Aires, Aique.
- NARVAJA de ARNOUX, E. (1999), *Talleres de lectura y escritura. Texto y actividad*, Buenos Aires, EUDEBA.
- NARVAJA de ARNOUX, E., DI STEFANO, M., PEREIRA, C. (2002), *La lectura y la escritura en la universidad*, Buenos Aires, EUDEBA.
- ORTEGA DE HOCEVAR, S. (2003), *La problemática de la producción*, Módulos I y II, Mendoza, F.E.E. y E.
- PARODI, G. (1999) *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva*, Valparaíso, Chile, Ediciones Universitarias de la Universidad Católica de Valparaíso.
- PERONARD, M. (1995/6) "Experiencia y conocimiento metacognitivo", *Signos* N° 38/ 39, 121-131.
- POGGIOLI, L. (2003), "Enseñando a aprender" [en línea], *Libro 4*, 12 de junio de 2003. <http://www.fpolar.org.ve/poggioli/poggio04.htm>.
- REYES G. (1998), *Cómo escribir bien en español*, Madrid, Arco.
- SALVADOR MATA, F. (1997), *Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita*, Málaga. Aljibe.
- SÁNCHEZ, M. (1993), *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*, Madrid, Aula XXI, Santillana.
- SCARDAMALIA, M. y BEREITER, C. (1992) "Dos modelos explicativos de los procesos de producción escrita", *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
- SERAFINI, M. (1994), *Cómo se escribe*, Barcelona, Paidós.
- van DIJK T. , KINTSCH, W. (1983), *Strategies for discourse comprehension*, New York: Academic Press.
- van DIJK, T. A. van (1978), *La ciencia del texto*, Barcelona, Paidós, (1989, 1a reimpr. en castellano).

- \_\_\_\_\_ (1980), *Estructuras y funciones del discurso*, Madrid, Cátedra.
- VIRAMONTE DE ÁVALOS, M. y CARULLO DE DÍAZ, A. (1993) *Enseñanza y Aprendizaje de la lengua en el nivel medio*, Córdoba, Centro de Investigaciones Lingüísticas, Escuela Superior de Lenguas.
- VYGOTSKY, L. S. (1977), *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires, La Pléyade.
- VYGOTSKY, L. S.(1979), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Grijalbo.
- WERTSCH, J.(1988), *Vygotsky y la formación social de la mente*, Barcelona, Paidós.