

July 2017

El desarrollo del pensamiento en el niño para escuchar, hablar, leer y escribir

Angela K. Salmon
Florida International University, salmona@fiu.edu

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



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

Recommended Citation

Salmon, Angela K. (2017) "El desarrollo del pensamiento en el niño para escuchar, hablar, leer y escribir," *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*: Vol. 1 : Iss. 2 , Article 1.
Available at: <http://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss2/1>

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

El desarrollo del pensamiento en el niño para escuchar, hablar, leer y escribir

Ángela Katuska Salmon Roldán
(Ecuador y Estados Unidos)

Mediante el uso de la técnica “Dibuja y Comparte” (Salmon & Lucas, 2011), la maestra pide a Nichole —de cuatro años de edad—, que dibuje lo que significa *pensar*. Una vez que la niña termina su dibujo la maestra le vuelve a preguntar: *¿Qué es pensar?* Apuntando hacia su dibujo, Nichole responde: *Pensar es cuando lees un libro y piensas en algo que quieres, como estar en un lugar que tú quieres estar. Es cuando puedes cerrar tus ojos e imaginar lo que quieras. Al terminarde dar esta definición, la mente de Nichole parece trasladarse a otro lugar... La niña utiliza su dedo índice para hacer dibujos en el aire.*

Esta es una de las muchas historias que he visto a lo largo de mi investigación. En ésta, como en muchas otras historias, se revela la estrecha relación que existe entre pensamiento y lenguaje (Salmon & Lucas, 2011). La comprensión de la conjugación de pensamiento y lenguaje es fundamental para entender los procesos de construcción de significados, tanto al leer un texto como al expresarlo en forma escrita. En el ejemplo anterior, Nichole nos manifiesta los procesos mentales que ocurren en su mente —imaginación— cuando lee un libro. De igual manera, se ve una estrecha relación con la escritura, cuando la niña traduce sus pensamientos en un dibujo. Tanto el dibujo como la escritura son pensamientos impresos en papel. Ritchhart & Perkins (2011) sostienen que cuando los niños hablan o escriben, ellos profundizan su pensamiento.

Los maestros, como facilitadores de procesos cognitivos y de lectoescritura, nos preguntamos: *¿Cómo cultivar lectores pensantes, escritores efectivos e individuos que escuchen efectivamente?* Después de trabajar en el aula de Kindergarten y de constatar

la estrecha relación que existe entre lenguaje y pensamiento, he sentido la necesidad de saber cómo mantener a los estudiantes cognitivamente curiosos; puesto que, cuando los niños sienten curiosidad de conocer algo y de expresarse, tienen que recurrir necesariamente a la lectura y a la escritura. Es así como tuve mi primer encuentro con el enfoque de «Pensamiento Visible» desarrollado por investigadores del Proyecto Cero, de la Escuela de Graduados de la Universidad de Harvard (Ritchhart & Perkins, 2011). Este enfoque, basado en investigaciones, ha desarrollado una serie de estrategias que ponen al descubierto el pensamiento. Así, he podido comprobar cómo el pensamiento promueve el lenguaje y éste se hace visible a través de la escritura. El niño, cuando toma conciencia de su pensamiento, desarrolla funciones ejecutivas y teorías de la mente. ¿Qué son las funciones ejecutivas y las teorías de la mente? Las funciones ejecutivas consisten en tomar conciencia del pensamiento —metacognición— y la autorregulación (Dawson & Guare, 2010), mientras que la teoría de la mente (Flavell, et al, 1995) se relaciona con la capacidad de atribuir pensamientos e intenciones a otras personas. Para cultivar lectores pensantes, escritores efectivos e individuos que escuchan efectivamente es preciso entrar en la mente del individuo; es decir, conocer las teorías de su mente y el uso de sus funciones ejecutivas.

Este manuscrito introduce al lector en el enfoque de Pensamiento Visible como vía de entrada, en la que los niños hacen uso de sus funciones ejecutivas y de la teoría de la mente, como elementos claves para el desarrollo de la lectura y la escritura. Además, puede tener beneficios en estudiantes con necesidades especiales y estudiantes de segunda lengua.

Lenguaje y Pensamiento

La estrecha relación existente entre pensamiento y lenguaje supone un estudio profundo sobre cómo desafiar a los niños cognitivamente para que éstos tengan la necesidad de recurrir al lenguaje oral y escrito para comunicarse. John Dewey (1910) defiende la idea de que los maestros deben dar importancia al pensamiento en la educación. Por otro lado, Goodman (2008), Smith (2004) y otros expertos enfatizan

en la importancia de procesos cognitivos que permitan al lector hacer conexiones de conocimientos y experiencias previas para darle sentido a un texto y, de este modo, lograr la comprensión o la escritura. Smith (2004), particularmente, sostiene que la comprensión de la lectura involucra una serie de procesos cognitivos. Al leer y/o escribir, no hay una zona específica del cerebro involucrada en la construcción de significados, sino una serie de funciones cerebrales —la visión, el oído, la memoria, las emociones, etc.— que se conectan.

Concentrar la atención en el pensamiento del niño resulta beneficioso en todos los niños; sobre todo en aquellos que crecen en medios bilingües o que hablan una segunda lengua, porque el pensamiento ocurre indistintamente y sin limitaciones, en cualquiera que sea la lengua que hable el niño.

Pensamiento visible

Pensamiento Visible es un enfoque, basado en investigaciones, que integra el desarrollo del pensamiento en el niño a través de las distintas disciplinas. El Pensamiento Visible crea disposiciones para pensar, entre otras: la curiosidad, la comprensión y la creatividad. No se centra únicamente en las destrezas de pensamiento, sino en las oportunidades para usar el pensamiento. Para David Perkins, uno de los creadores de Pensamiento Visible, el aprendizaje es resultado del pensamiento (1992). Esto nos lleva a concientizar la importancia de promover el pensamiento en los estudiantes y hacerlo visible para que el estudiante entienda su forma de aprender.

Para hablar de procesos cognitivos en el plano psicopedagógico es conveniente partir de las siguientes preguntas: “¿Cómo piensan los niños? ¿Por qué es importante enseñar a los niños a pensar? ¿Cómo se puede enseñar a pensar a los niños? ¿Cómo el pensamiento promueve la lecto-escritura en los niños?”. Nuestro pensamiento es por naturaleza invisible para las personas que están a nuestro alrededor. El Pensamiento Visible es una iniciativa que surge de investigaciones en medios naturales, como el aula, con el fin de poner al descubierto el pensamiento de

las personas (Tishman & Perkins, 1997). El lenguaje, tanto oral como escrito, es el medio más común para exteriorizar el pensamiento de las personas. Es por esto que el estímulo cognitivo tiene tanta importancia para generar pensamiento y promover el lenguaje en todos los niños y, sobre todo, en niños con necesidades especiales o que aprenden en una segunda lengua. Ritchhart y Perkins (2008) proponen seis características que hacen visible el pensamiento:

- El aprendizaje es consecuencia del pensamiento.
- El pensar bien no es solo asunto de destrezas, sino de disposiciones o hábitos.
- El desarrollo del pensamiento es un asunto social.
- Para promover el pensamiento se requiere hacer el pensamiento visible.
- La cultura del salón de clase da el tono y la forma de lo que se debe aprender.
- Las escuelas deben ser culturas de pensamiento para las escuelas; es decir, el maestro debe estar aprendiendo constantemente.

Para lograr hacer visible el pensamiento en el aula, es preciso crear culturas de pensamiento; es decir, valorar el pensamiento y hacerlo visible. Para ello, Ritchhart (2011) propone ocho fuerzas culturales que imprimen una cultura de pensamiento en el aula. Estas fuerzas culturales son:

- *Expectativas*: Se requiere que el maestro tenga altas expectativas de que sus estudiantes utilicen el pensamiento para aprender, resolver problemas, preguntarse, tener perspectivas, etc. Vygotsky (1978) dice que el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso mediante el cual los niños accedan a la vida intelectual de aquellos que los rodean.
- *Oportunidades*: Las expectativas del maestro lo llevan a crear oportunidades de

aprendizaje en las que los niños pueden utilizar distintas formas de pensar para comprender y aprender. Se dejan abiertas las puertas hacia la curiosidad y el pensamiento.

- *Rutinas de pensamiento*: Estas son estructuras de preguntas o provocaciones que generan el pensamiento en el niño.
- *Lenguaje y conversaciones*: Las interacciones entre el adulto y el niño ponen al descubierto tanto las expectativas que el maestro tiene del niño como la manera en que éste valora el pensamiento en su aula.
- *Modelar*: La manera en que el maestro modela el pensamiento marca la forma que tendrá la cultura en el salón de clase.
- *Interacciones y relaciones*: Se refiere al discurso del maestro en el aula; es decir, a sus interacciones con los estudiantes. Si el maestro demanda algún tipo de pensamiento para resolver un problema, creará un diálogo enfocado en el pensamiento.
- *Ambiente físico*: Como dicen los maestros de las escuelas de Reggio Emilia en Italia, el ambiente físico es otro maestro. El ambiente físico no sólo revela la filosofía del maestro y cuánto valora el pensamiento, sino que también pone al descubierto el trabajo de los niños y el respeto y valor al pensamiento que ha dado forma a un trabajo.
- *Tiempo*: El maestro crea oportunidades en las que los niños puedan pensar. El maestro abre espacios para la reflexión.

Las fuerzas culturales llevan, tanto al maestro como al estudiante, a profundizar textos y a exteriorizar el pensamiento. Las fuerzas culturales son condiciones que permiten poner el pensamiento del niño al descubierto. Si consideramos que la escritura es pensamiento en papel, el maestro ofrece, a través de ésta, oportunidades para que el estudiante pueda manifestar su pensamiento y, a la vez,

crear conciencia sobre el mismo.

El Pensamiento Visible tiene tres elementos a practicarse en el aula: las rutinas de pensamiento, la documentación y el grupo de estudio. Las rutinas de pensamiento son preguntas o secuencias cuya meta es generar algún tipo de pensamiento en el niño. Una vez que estas rutinas pongan al descubierto el pensamiento del niño, el maestro lo documentará a través de videos, notas de conversaciones, artefactos escritos, dibujos, etc. Finalmente, una vez recogida la documentación, los maestros participarán de un grupo de estudio para analizar los tipos de pensamiento y sus implicaciones en el aprendizaje. A continuación pongo a su disposición dos rutinas de pensamiento: *Ver/Pensar/Preguntarse* y *¿Qué te hace decir eso?* Luego, mostraré un ejemplo ocurrido en un salón de clase que fue documentado en forma escrita para ser analizado por un grupo de estudio.

Ver/Pensar/Preguntarse

Desarrolla la descripción, la interpretación y el cuestionamiento.

Objetivo de pensamiento:

Esta rutina motiva a los estudiantes a hacer observaciones cuidadosamente y a desarrollar la curiosidad. Esta rutina permite el desarrollo del vocabulario a través del lenguaje oral con sujetos y vocabulario de alta frecuencia.

¿Qué ves?

¿Qué piensas sobre lo que ves?

¿Qué te preguntas sobre lo que ves?

¿Qué te hace decir eso? ¿Qué pasa? ¿Qué ves que te hace decir eso?

Permite razonar con evidencia e interpretar con justificación.

Objetivo de pensamiento: Ayuda a los niños a elaborar conceptos sobre algo que saben o a construir explicaciones. Ayuda a elaborar interpretaciones, comprender alternativas y ver distintas perspectivas.

El siguiente ejemplo ilustra una actividad de clase en la que la maestra de niños de 4 años tenía como meta de comprensión que sus estudiantes apreciaran otras culturas y sus costumbres. Para esto, la maestra puso a disposición de los niños una pintura titulada «La Curandera», de Carmen Lomas.

Maestra: First we will observe the image in silence. Take your time. (Primero vamos a mantenernos en silencio y a observar la imagen. Tómense su tiempo...)

Maestra: What do you see? (¿Qué ven aquí?) (Enseñando la obra.)

José: A boy. (Un niño.)

Maestra: A boy. (Un niño.)

Paula: Una cosita así. (Dibujando una cruz en el aire).

Maestra: Una cruz, una T. ¿Qué piensan?

José: He is sick. (Está enfermo.)

Maestra: You think he is sick? (¿Tú piensas que está enfermo?)

Manuel: Ahí se murió el niño Jesús.

Maestra: ¿Qué ves para que digas eso?

José: The boy has a cough (El niño está con tos.) Maestra: Can you hear? (¿Puedes oír?) (Hace un gesto con el oído.)

Eliana: No, because it is not real. (No, porque no es real.)

María: No... It's a girl. (Es una niña.)

Maestra: There is a discrepancy: Jose thinking that it is a boy and Mary thinks it is a girl. That's Okay, there's no problem. (Aquí hay una discrepancia: José piensa que es un niño y María piensa que es una niña. Está bien, no hay problema.)

Este es tan solo un segmento de dos o tres minutos. El ejemplo ilustra claramente cómo la maestra pone en juego fuerzas culturales mientras ella utiliza las rutinas *Ver/Pensar/Preguntarse* y *¿Qué te hace pensar eso?*. Para empezar es

evidente que ella tiene altas expectativas de las teorías y conexiones que los niños pueden hacer al ver la imagen. La maestra inicia la actividad invitando a los niños a tomarse su tiempo para que procesen lo que observan y lo compartan; es decir, ella permite que el pensamiento sea visible a los demás a partir de la observación e interpretación de una imagen. A medida que los niños interactúan, la maestra modela el lenguaje del pensamiento preguntando a los niños qué es lo que piensan y qué les hace pensar así. Por tanto, los niños tienen que proveer una evidencia de lo que dicen. También se puede observar cómo a través de la rutina de pensamiento los niños ofrecen ideas en el idioma de su preferencia y la maestra crea un andamiaje para enriquecer el vocabulario en los dos idiomas. Esta manera de integrar a los niños en la conversación genera un ambiente libre de errores; es decir que no hay respuesta correcta o errónea, simplemente distintas perspectivas. Esto es poderoso para los niños con necesidades especiales y niños que hablan una segunda lengua. Además, se aprecia cómo la maestra ofrece a los niños la oportunidad de interactuar y crear lo que Paul (2001) llama *Pensamiento Dialogado*. Este es tan solo un pequeño ejemplo de cómo una rutina de pensamiento ayuda a los niños a escuchar, interpretar, predecir, hacer conexiones y otras destrezas cognitivas esenciales para comprender un texto.

Los investigadores de Proyecto Cero han desarrollado varias rutinas que son magníficas para que los niños comprendan historias y las extiendan. Las rutinas *¿Qué te hace decir eso?* Y *Ver/Pensar/Preguntarse* son muy útiles para libros con ilustraciones. Con este tipo de rutinas, el maestro tiene la oportunidad de conocer lo que saben sus estudiantes y, de este modo, identificar las zonas de desarrollo próximo, que, de acuerdo con Vygotsky (1978) es la distancia que existe entre lo que el niño sabe y lo que puede conocer con la ayuda de un adulto.

Hay muchas rutinas de pensamiento para diferentes metas de pensamiento (Project Zero 2013). A continuación presento dos ejemplos más de rutinas de pensamiento, para promover la comprensión de textos.

Círculo de punto de vista

Es una rutina para explorar diversas perspectivas.

Objetivo de pensamiento: Ayuda a considerar distintas perspectivas y a comprender que la gente piensa y siente diferente.

Hacer una lluvia de ideas de las diferentes perspectivas y usar el siguiente formato:

Estoy pensando en... (Tópico, libro, etc.)... desde el punto de vista de... (A quien ha escogido.)

Yo pienso... (Describir el tópico desde el punto de vista... Adopte un personaje desde su punto de vista...)

Resumir: *¿Qué nuevas ideas tiene sobre el tópico que no tenía antes? ¿Qué nuevas preguntas tiene?*

Encabezado/Título

Esta rutina captura la esencia de un tema.

Objetivo de pensamiento: Ayuda a los niños a mantener el foco y a establecer conclusiones.

Esta idea surge de los encabezados del periódico. La rutina consiste en hacer la pregunta:

Si tú tienes que escribir un título sobre el tema en discusión para capturar lo más importante, ¿qué escribirías? Una segunda pregunta consistiría en: ¿Cómo ha cambiado el encabezado y cómo se diferencia del primero?

Funciones Ejecutivas

El lóbulo frontal del cerebro —también definido por Luria como *el órgano de la civilización* (en Goldberg, 2001) — es el que realiza las funciones más avanzadas y complejas del cerebro. Estas funciones se conocen como funciones *ejecutivas* y están directamente relacionadas con el desarrollo cognitivo.

Las funciones ejecutivas son un conjunto de procesos mentales que conectan experiencias pasadas con acciones del presente y tienen relación con las funciones cerebrales que ponen en marcha, organizan, integran y manejan otras funciones. Para Horowitz (2007), las funciones ejecutivas tienen relación con las emociones o motivaciones del individuo, y la habilidad de autocorregirse y pedir ayuda. Por otro lado, las funciones ejecutivas permiten al ser humano buscar soluciones para los problemas a través de la planificación, organización y autorregulación; también, hacen que las personas sean capaces de medir las consecuencias de sus acciones a corto y largo plazo, así como de calcular los resultados. Además, las funciones ejecutivas permiten que las personas sean capaces de evaluar sus acciones, tanto en el momento de llevarlas a cabo, como en el momento de hacer los ajustes necesarios, en caso de no obtener el resultado deseado.

La función ejecutiva tiene que ver con la auto-regulación; es decir, la responsabilidad que toma el lector para entender textos y expresarse. El niño, al pensar como piensa, logra autorregularse y aprender a aprender. Al leer una historia, el niño utiliza estrategias cognitivas que le permiten construir significados; por ejemplo: formular conexiones, formar conceptos, hacer predicciones, etc.

Las funciones ejecutivas juegan un papel importante en el proceso de la lectoescritura. Al leer, la persona tiene que sincronizar diferentes áreas del cerebro, incluyendo aquellas que tienen que ver con las emociones y conocimientos previos para construir significados (NPR, 2009; Smith, 2004). Al escribir, la persona tiene que procesar su pensamiento con la ayuda de experiencias, emociones y acciones para transmitir el mensaje deseado. Cuando escribe la persona tiene que planificar lo que quiere comunicar y, además, debe autocorregirse; puesto que puede anticipar las consecuencias o efectos de su mensaje en otras personas (Graham, et al., 2007). En este sentido, la escritura requiere de autorregulación.

El ejemplo de Nichole, mencionado al inicio de este manuscrito, revela el uso de la imaginación e imágenes mentales para construir significados. La niña, al estar consciente de su proceso mental, adquiere conciencia de lo que ocurre en su mente

cuando lee un libro y, por ende, aprende a autorregularse. La autorregulación, de acuerdo con Dawson & Guare (2010) está bajo las funciones ejecutivas que permiten al individuo organizarse, y manejar sus emociones y su conducta.

Teoría de la Mente

La teoría del pensamiento hace conciencia sobre el hecho de que cada persona piensa de modo distinto y nadie puede leer la mente de otra persona, sino a través de sistemas de símbolos como la lectoescritura. La lectoescritura tiene como función la comunicación. El niño, al desarrollar la teoría de la mente, toma conciencia de que cada persona piensa diferente y, por ende, la escritura es la vía tanto para dar a conocer a otros nuestro pensamiento como para acceder al pensamiento de otros. Smith (2004) sostiene que no podemos hablar o escribir de modo competitivo si no sabemos de qué queremos hablar o qué queremos dar a conocer a los demás. Por su lado Calkins (1991), sostiene que es sumamente importante que los niños lean y escriban por las mismas razones por las que los adultos leen y escriben; es decir, para comunicarse, entretenerse y reír. La lectoescritura es uno de los mecanismos con los que podemos conocer el pensamiento de los demás.

Los niños pequeños, cuyo pensamiento va más allá de conceptos concretos que no pueden ser ilustrados con un dibujo, tienen la necesidad de utilizar la escritura convencional para que los demás entiendan lo que quieren decir. Tal es el caso de Daniel, otro niño de cuatro años, a quien también se le pidió que ilustrara su concepto de lo que es pensar. Al describir su dibujo, Daniel indica que se vio en la necesidad de dibujar dos personas con la burbuja de conversación porque nadie sabe lo que piensa la otra persona. Además, inserta una serie de garabatos dentro de la burbuja y su explicación es que esas eran palabras escritas porque él aún no sabe escribir convencionalmente. Esta conversación con Daniel es sumamente reveladora, pues refleja la importancia de la teoría de la mente en el proceso de la escritura.

Conclusiones

El lenguaje tiene dos funciones: La función receptiva —escuchar y comprender

los mensajes, tanto orales como escritos— y la expresiva —aprender a hablar y usar el lenguaje, tanto oral como escrito, para comunicarse— (Sulzby & Teale, 1996). Por lo tanto, en el desarrollo de la lectoescritura, los niños deben desarrollar destrezas de lenguaje tales como escuchar, hablar, leer y escribir (Resnick & Snow, 2009).

El enfoque de Pensamiento Visible provee al maestro de una serie de herramientas dentro del marco de una cultura de pensamiento donde los niños, al desarrollar procesos mentales, tengan la oportunidad de ponerlos al descubierto —lenguaje expresivo— y, así, lograr dar visibilidad al pensamiento. El enfoque, además, enfatiza en el papel fundamental del adulto para establecer zonas de desarrollo próximo y el andamiaje necesario para la lectoescritura. Las fuerzas culturales crean en el aula un ambiente donde el estudiante tiene la disposición para ver el mundo desde varias perspectivas —teoría de la mente—, entender conceptos o ideas a profundidad, comunicar ideas con evidencia, etc. El niño, con alta actividad cognitiva, se ve con la necesidad de buscar mecanismos de comunicación, siendo la escritura uno de los más comunes y el dibujo en niños de edad pre-escolar. En cuanto a la lectura, cuando el maestro prepara al niño a navegar en el mundo de un libro proveyéndole de experiencias que le permiten hacer conexiones, le ayudará a entender un texto. Rutinas como *Ver/Pensar/Preguntarse* utilizadas para introducir un libro a través de su cubierta, por ejemplo, provocan en el niño la activación de conocimientos previos y desarrolla la curiosidad por saber y predecir lo que puede ocurrir en el libro.

El Pensamiento Visible promueve el desarrollo de funciones ejecutivas que permiten al niño conocerse a sí mismo, y por ende autorregularse; así el niño aprende a aprender. El niño, cuando conoce su forma de pensar y resolver problemas, está más apto para: hacer conexiones con experiencias previas, manejar sus emociones y autocorregirse. A través de la lectura los niños logran construir significados que son labrados a partir de su pensamiento.

De igual manera, al percatarse de que cada persona piensa diferente, o tiene distintas teorías de la mente, el niño siente la necesidad de escribir para dar a otros a

conocer sus pensamientos y, por otro lado, accede al pensamiento de los demás a través de sus textos. En conclusión, es imprescindible nutrir el pensamiento el niño como precursor del desarrollo de lenguaje tanto oral como escrito. Vygotsky (1978) sostiene que el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso mediante el cual los niños accedan a la vida intelectual de aquellos que los rodean. Para esto, Ritchhart & Perkins (2008) proponen la creación de culturas de pensamiento en el aula, las mismas que se dan cuando las fuerzas culturales están presentes.

Referencias

- Calkins, Lucy McCormick. (1991). *Living Between the Lines*. Portsmouth, N.H.: Heinemann.
- Dawson, P., & Guare, R. (2010). *Executive skills in children and adolescents*. New York, NY: Guilford Press.
- Dewey, J. (1910). *How We Think*. Boston. D.C. Heath & Co, Publishers.
- Flavell, J., Green, F. and Flavell, E. (1995). *Children's knowledge about thinking*. In Harris, P., & Wilde, J. Monographs of the Society for Research in Child Development, 1995, 60 (1, Serial No. 243).
- Graham, St., Harris, K., & Olinghouse, N. (2007). Addressing executive function problems in writing. Meltzer, L. *Executive function in education: From theory to practice*. New York: Guilford Press.
- Goldberg, E. (2001). *The executive brain: Frontal lobes and the civilized mind*. New York: Oxford University Press.
- Goodman, K. S. (2008). Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, 6, 126-135.
- Paul, R. (2001). Dialogic and dialectical thinking. In Costa, A. (Ed.) (2001). *Developing minds: A resource book for teaching thinking* (pp. 427-436). Alexandria: Virginia. ASCD.
- Perkins, D. (1992). *Smart Schools: From Training Memories to Educating Minds*. New York. Free Press.
- Resnick, L. & Snow, C. (2009). *Speaking and listening for preschool through third grade* (Revised ed.). Washington, DC: New Standards.
- Ritchhart, R. & Perkins, D. N. (2008). Making thinking visible. *Educational Leadership*, 65 (5), 57-61.

Ritchhart, R. Church, M. & Morrison, K. (2011). *Making Thinking Visible: How to promote engagement, understanding, and independence for all learners*. San Francisco, Jossey-Bass.

Salmon, A., & Lucas, T. (2011). Exploring young children's conceptions about thinking. *Journal of Research in Childhood Education*. 25, 4, 364-375

Smith, F. (2004). *Understanding reading*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates. Visible Thinking Website http://pzweb.harvard.edu/vt/VisibleThinking_html_files/VisibleThinking1.html

Sulzby, E. & Teale, W. (1996). Emergent literacy. In R. Barr, M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, & P.D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2, pp. 727-757). Mahway, NH: Lawrence Erlbaum.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.