

September 2019

Cómo mediar el desarrollo de la lectura y escritura a través de hacer visible el pensamiento

Angela K. Salmon
Florida International University

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



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

Recommended Citation

Salmon, Angela K. (2019) "Cómo mediar el desarrollo de la lectura y escritura a través de hacer visible el pensamiento," *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*. Vol. 1: Iss. 4, Article 6.

Available at: <https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss4/6>

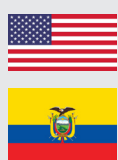
This work is brought to you for free and open access by FIU Digital Commons. It has been accepted for inclusion in *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir* by an authorized administrator of FIU Digital Commons. For more information, please contact dcc@fiu.edu.

UNA MIRADA DESDE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN



CÓMO MEDIAR EL DESARROLLO DE LA LECTURA Y ESCRITURA A TRAVÉS DE HACER VISIBLE EL PENSAMIENTO

HOW TO MEDIATE LITERACY DEVELOPMENT BY MAKING THINKING VISIBLE



Dra. Angela K. Salmon¹
Universidad Internacional
de la Florida
Estados Unidos y Ecuador

Resumen

Este artículo se fundamenta en teorías que sugieren la importancia de nutrir el pensamiento para promover la lectura y la escritura. A través de ejemplos provenientes de experiencias de investigación acción en salones de clase, la autora da crédito a teorías científicas que sostienen la importancia de estimular el lenguaje oral como base para el desarrollo del lenguaje escrito. Por otro lado, se enfatiza la estrecha correlación entre lenguaje y pensamiento para reflexionar sobre la importancia de estimular el pensamiento para generar en el niño la necesidad de hacerlo visible a través del lenguaje oral y escrito. Se propone ofrecer a los niños un currículo rico en experiencias que les permitan desarrollar su vocabulario y así

¹Profesora asociada, Directora del Programa de Educación Temprana en la Universidad Internacional de la Florida. Su interés por la interacción entre la cognición y el desarrollo del lenguaje y la alfabetización la han llevado a realizar investigaciones en áreas como la teoría de la mente, los hábitos de la mente, las funciones ejecutivas, la metacognición, el desarrollo del lenguaje y la alfabetización, el discurso del profesor en el aula y el desarrollo de comunidades de práctica. Su investigación se extiende al pensamiento de los niños durante el juego. Es autora de tres libros y decenas de artículos en revistas profesionales. En su larga trayectoria de colaboración con el Proyecto Cero de la Escuela de Graduados en Educación de la Universidad de Harvard, ella ha desarrollado numerosas iniciativas de

facilitar la comprensión de textos. Con ejemplos de aula se aprecia cómo la implementación de estrategias de Pensamiento Visible (desarrolladas por investigadores del Proyecto Cero de la Universidad de Harvard) estimula el pensamiento y lo hacen visible. De este modo, los niños usan el lenguaje de modo funcional y significativo.

Palabras clave: lenguaje y pensamiento, rutinas de pensamiento, funciones del lenguaje, pensamiento visible, brecha de la palabra, disposiciones.

Abstract

This article is founded on theories that suggest the importance of nurturing thought and language to promote reading and writing. Through examples from action research experiences in classrooms, the author gives credit to scientific theories that support the importance of stimulating oral language as a basis for the development of written language. On the other hand, the close correlation between language and thought is emphasized to reflect on the importance of stimulating thinking to provoke in the child the need to make thinking visible through oral and written language. The article recommends to offer children a curriculum rich in experiences that allow them to develop their vocabulary and thus facilitate the understanding of texts. With classroom examples we can see how the implementation of Visible Thinking strategies (developed by researchers from Project Zero of Harvard University) stimulate thinking and make it visible. In this way children use language in a functional and meaningful way.

Keywords: language and cognition, thinking routines, functions of language, visible thinking, word gap, dispositions

Comprender cómo los niños aprenden a hablar, leer y escribir es un tema de interés para quienes trabajan con niños. Leer y escribir van más allá del dominio de competencias basadas en la decodificación de símbolos y de sonidos (Lesaux & Harris, 2015). La lectura tiene que ver con el lenguaje receptivo, a partir del uso de sistemas de símbolos para construir significados y está ligada a experiencias previas. La escritura se refiere al lenguaje expresivo sobre experiencias. La escritura es un modo de comunicar el pensamiento de la persona, unida a sus emociones y conocimientos de mundo, es decir, la escritura utiliza competencias basadas en significados (Lesaux & Harris, 2015). Este artículo aborda tres preguntas guías:

1. ¿Cuál es la correlación entre el pensamiento visible y la lectura y escritura?
2. ¿Cómo el pensamiento visible promueve el desarrollo cognitivo y lingüístico del niño?
3. ¿Cómo las investigaciones nos informan sobre la eficacia de currículos estimulantes y la interacción entre el adulto y el niño para cerrar la brecha de la palabra y favorecer el desempeño escolar?

Antecedentes teóricos y prácticos

Investigaciones de importancia

Las investigaciones sugieren la importancia de proveer a los niños de oportunidades para que tengan la necesidad de utilizar su lenguaje tanto verbal como oral. En sus estudios longitudinales Hart & Risley (1995) encontraron que los niños que reciben pocos estímulos del mundo que los rodea, no logran desarrollar su vocabulario debido a las oportunidades

limitadas para explorar su entorno, a diferencia de niños que tienen un sinnúmero de vivencias e interacciones. Los investigadores sostienen que mientras más se exponga al niño a usos del lenguaje, contará con más oportunidades para desarrollarlo, especialmente el vocabulario. De ahí que es indispensable ofrecer un currículo rico y estimulante para que los niños usen el lenguaje unido a interacciones de calidad con el adulto.

Los estudios de Resnick & Snow (2009) sostienen que escuchar y hablar son destrezas básicas para la lectura y la escritura. Los niños se sienten motivados a leer y escribir, no porque quieren hablar del lenguaje, sino porque quieren comunicar qué saben, qué les interesa o qué quieren del mundo. Por naturaleza los niños son curiosos, ellos le dan sentido al mundo cuando pueden hacer preguntas, enfrentar diferentes perspectivas, resolver problemas, entre otros. Estas son actividades intelectuales que el maestro debe poner a disposición del estudiante. Cuando el maestro(a) entiende el pensamiento de sus estudiantes, puede mediar procesos de construcción de conocimientos.

La autora toma ejemplos de su experiencia de investigación acción en el aula que, de acuerdo a McNiff (2002), se trata de investigación acción colaborativa. Es decir, un grupo de maestras trabajando en un tema común. El papel de la autora es de amiga crítica, quien documenta y discute la documentación con la maestra para mejorar las prácticas. Esta experiencia propone prácticas que ayudan al maestro a proveer a los niños de oportunidades que estimulen su pensamiento para activar su curiosidad e imaginación.

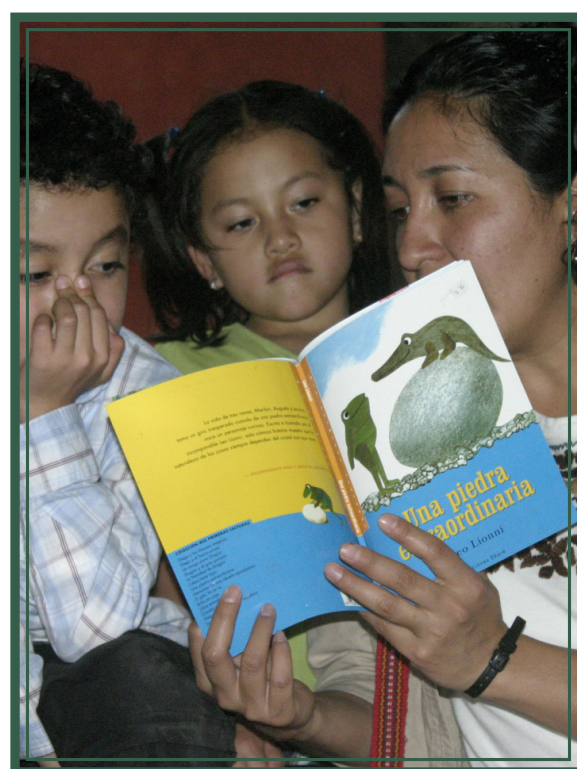
Además, se proponen estrategias pedagógicas como el "hacer el pensamiento visible" para establecer el andamiaje entre lo que sabe el niño y lo que puede lograr con la ayuda de otros,

conocido como la zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1978). En 1977 Jerome Bruner, discípulo y seguidor de Vygotsky, propuso la teoría sobre el andamiaje para explicar el papel que tiene el entorno social al contribuir a cerrar la brecha en la zona de desarrollo próximo.

Con base en lo anterior, se explorarán principios básicos sobre el lenguaje y el pensamiento para estudiar las aplicaciones prácticas tendientes a promover el desarrollo de la lectura y la escritura en el niño. A continuación, nos enfocaremos en las interacciones del docente para promover el desarrollo del lenguaje.

Desarrollo del lenguaje oral y escrito

Estudiosos (Smith, 2004; Halliday and Christian, 1999) en el área de lenguaje y la lectoescritura sostienen que el lenguaje escrito ocurre cuando hay un objetivo o una meta, a partir del cual se trata de construir significados. Smith (2004) sostiene que los procesos de lectura y escritura se ubican en distintas áreas del cerebro donde se activan memorias, emociones, y obviamente el lenguaje receptivo y



expresivo. Al leer, el estudiante construye significados basados en lo que conoce; de ahí la importancia de un vocabulario rico y conectado a experiencias significativas. Por otro lado, la escritura es un proceso cognitivo porque la persona tiene que recordar información y organizarla, de tal manera que lo que diga tenga sentido. Escribir es lo mismo que pensar en un papel. Por su parte, Goodman (2014) sostiene que el lenguaje oral y escrito son dos procesos paralelos. Para él, el lenguaje escrito tiene las mismas características que el lenguaje oral; por lo tanto, no se puede tratar el lenguaje oral aislado del lenguaje escrito.

Para Lesaux & Harris (2015), el lenguaje escrito requiere dos tipos de competencias: competencias basadas en destrezas de códigos y competencias basadas en significados.

Competencias basadas en destrezas de códigos

- Conceptos sobre códigos de letras.
- La habilidad de oír y las diferencias entre sonidos.
- Conocimiento del alfabeto.
- Lectura de palabras.
- Ortografía.

Competencias basadas en significados

- Conceptos sobre el mundo.
- La habilidad de comprender y de expresar ideas complejas.
- Vocabulario.
- Estrategias para descifrar significados de palabras.

Las funciones del lenguaje

El lenguaje promueve el pensamiento. Cuando el niño dispone de palabras y símbolos, es capaz de construir conceptos (Vygotsky, 1978) y, por ende, desarrollar su vocabulario. Cabe recalcar que al hablar de competencias basadas en significados, es preciso conocer que el estudiante utiliza el lenguaje para comunicar lo que desea, lo que siente, entre otros. De ahí que es pertinente recordar las funciones del lenguaje que los lingüistas Halliday y Christian (1999) presentan. Esta es una información importante para que el maestro cree experiencias que permitan a los niños hacer uso intencional de estas funciones del lenguaje.

- **Función instrumental:** uso del lenguaje como medio para obtener cosas o mediar. Por ejemplo: Yo quiero que me lleven a la fiesta.
- **Función regulatoria:** uso del lenguaje para regular la conducta de otros. Por ejemplo: Dame eso.
- **Función personal:** uso del lenguaje para comunicar a los demás algo de uno mismo. Por ejemplo: Me da miedo.
- **Función imaginaria:** uso del lenguaje para crear nuestro mundo y expresar nuestra imaginación. Por ejemplo: Supongamos que somos súper héroes.
- **Función interactiva:** uso del lenguaje para iniciar y mantener la interacción con uno mismo y con los demás. Por ejemplo: Hagamos un experimento.
- **Función heurística:** Esta función tiene relación con la palabra descubrir. A través del lenguaje los niños tratan de buscar explicaciones. Por ejemplo: ¿Por qué...?
- **Función informativa:** Esta función tiene que ver con el dar a conocer a otros lo que uno sabe. Por ejemplo: Las orugas se convierten en mariposas.

Pensamiento visible y lenguaje

Lenguaje y pensamiento

La estrecha relación entre lenguaje y pensamiento lleva a analizar la importancia de fortalecer el pensamiento para promover el lenguaje tanto oral como escrito. Este tema ha sido ampliamente discutido por los expertos (Piaget, 1977; Vygotsky, 1978) quienes han impulsado la reflexión sobre el papel que juega el adulto en el desarrollo del lenguaje y el pensamiento. Para Vygotsky (1978), el desarrollo del lenguaje es un proceso de mediación social, que lleva a analizar la importancia de hacer visible el pensamiento del estudiante para poder establecer un andamiaje. Más adelante se hablará de cómo hacer el pensamiento visible.

Para Perkins (2001), un problema sencillo con el pensamiento es que es invisible. Entonces, es preciso que los maestros utilicen estrategias que hagan al pensamiento de los niños visible para que, de este modo, puedan apoyarse en este conocimiento y así crear oportunidades de aprendizaje que respondan a sus intereses y, sobretodo, lograr que se ajusten a sus necesidades intelectuales. Estas estrategias están bajo el marco del Pensamiento Visible. Hacer el pensamiento visible es un enfoque flexible y sistemático, basado en investigaciones que integran el desarrollo del pensamiento de los estudiantes con contenido disciplinario (Proyecto Cero, 2018).

Si se parte de las premisas de que lenguaje y pensamiento están relacionados y que a su vez están mediados por el entorno social, entonces es necesario concentrarse en las herramientas que favorecen este tipo de mediación. Específicamente se hará referencia al Pensamiento Visible, a currículos ricos en experiencias y al discurso del docente en el aula.

¿Qué es pensamiento visible?

Pensamiento visible es un enfoque desarrollado a partir de las investigaciones del Proyecto Cero de la Universidad de Harvard (Ritchhart & Perkins, 2008). Las investigaciones parten de observaciones de salones de clase de maestros que valoran el pensamiento, lo promueven y lo hacen visible (Ritchhart, 2002). El Pensamiento visible integra el desarrollo del pensamiento de los estudiantes con contenido disciplinario. Perkins (2003), uno de los investigadores de este proyecto, argumenta que hay un problema sencillo en el pensamiento y es que es invisible. La filosofía básica de esta iniciativa es hacer el pensamiento más visible en el salón de clases para que tanto los niños como los maestros lo puedan ver y el maestro pueda estimular el aprendizaje de los niños.

Este enfoque pretende promover disposiciones de pensamiento, es decir, la inclinación para pensar y resolver problemas. Para Tishman, Jay & Perkins (1993), las disposiciones son conductas intelectuales que no solo se refieren a las destrezas de pensamiento, sino a las actitudes, motivaciones, hábitos de la mente y otros elementos que están presentes en buenos pensadores. Tishman, et al. (1993) proponen tres tendencias:

- **Sensibilidad**, la percepción del momento apropiado, el estado de alerta para usar una conducta determinada.
- **Inclinación**, la tendencia o motivación a usar una conducta específica.
- **Habilidad**, la capacidad básica para ejecutar cierta conducta.

Estas disposiciones no se enseñan en lecciones específicas, sino que se desarrollan a través de la cultura. De hecho, para Vygotsky (1978) los niños crecen mediante el contacto con la vida intelectual de aquellos quienes los rodean. Por eso Ritchhart

(2015) propone crear culturas de pensamiento en el aula. Las culturas de pensamiento son espacios donde el pensamiento es valorado, promovido y visible. Para esto, según Ritchhart (2015) se requiere de las fuerzas culturales. Estas son:

1) Altas expectativas.

Expectativas de que todo ser humano tiene potencial para pensar. Cuando estas expectativas son altas, se crean oportunidades para que el estudiante pueda pensar.

2) Oportunidades para que los niños piensen, es decir un currículo rico y significativo para la vida de los niños.

3) Rutinas de pensamiento.

Durante estas experiencias, se utilizan rutinas de pensamiento que son estructuras de preguntas o acciones cognitivas que sirven como herramientas para promover el pensamiento.

4) Modelaje. El maestro utiliza el lenguaje explícito de pensamiento y modela su uso.

5) Relaciones e interacciones entre los niños, caracterizadas por el respeto, donde se acepten las perspectivas de cada uno e inviten a la participación libre de riesgo. Durante interacciones con los estudiantes, el maestro respeta las contribuciones de los estudiantes y sus perspectivas respecto al objeto o los objetos de estudio.

6) El lenguaje del pensamiento, es decir, ser explícitos con el tipo de pensamiento que se usa para resolver problemas, explorar el mundo, entre otros.

7) Un ambiente físico donde se reflejen artefactos o documentación producto del trabajo de los niños. El maestro abre espacios y tiempo para pensar y documentar las acciones que revelan pensamiento en forma de fotografías, trabajos de estudiantes, videos o cualquier otra forma tangible para los estudiantes hagan uso de



Figura 1: La Casa de Sueños

esa documentación y, de este modo, puedan revisar el pensamiento que tuvo lugar en el salón de clase.

8) Tiempo para pensar. Ir despacio y permitir que los niños se expresen.

El Pensamiento visible y la lectura y escritura

Se ha hablado de la importancia de estimular a los niños para que hablen y escuchen. En el marco de las interacciones sociales y culturales, incluyendo el uso de rutinas de pensamiento, los estudiantes tienen la oportunidad de hacerlo. Los investigadores del Proyecto Cero han desarrollado una serie de rutinas de pensamiento (Proyecto Cero, 2018). Estas son estrategias sencillas y con una meta de pensamiento para crear zonas de desarrollo próximo y su andamiaje (Vygotsky, 1978).

Algunas de ellas son:

•*Ver-pensar-preguntarse*: Una rutina para activar conocimientos previos, razonar con evidencia y cuestionarse.

•*¿Qué te hace pensar eso?* Una rutina para razonar con evidencia.

En la clase del kindergarten, la maestra expone a los niños la imagen de la obra *La Casa de Sueños*

y los invita a observar detenidamente (figura 1). Las repuestas de los niños descubren múltiples funciones de lenguaje que usan para referirse al mundo. La maestra crea oportunidades para que el niño se exprese. Al invitar a los niños a observar la imagen, utilizando la rutina de pensamiento, el niño utiliza el lenguaje informativo.

Maestra: *Vamos a usar la rutina de pensamiento "Ver-pensar-escuchar" para analizar esta obra de arte. ¿Qué es lo que ustedes ven?*
Mateo: *Veo un bebé dentro de la casa.*
Daniel: *No es un bebé.*
Marina: *Los bebés no tienen pelo.*
Juan: *Sí, tienen pelo, yo tenía pelo cuando era bebé.*
Ana: *Mira, sí tienen pelo.*
Pedro: *Yo veo a unos niños relajándose.*
Maestra: *¿Qué ves que te hace pensar eso?*
Pedro: *Es que cuando yo era pequeño mi mamá y yo subíamos al techo para relajarnos.*

Con esta corta interacción, el maestro puede conocer actividades que los niños realizan. Por ejemplo, cuando el niño comenta que él y su mamá suelen subir al techo para relajarse. De este modo, la maestra está promoviendo la conversación con los niños. Ahora analicemos la siguiente conversación, estimulada por las rutinas de pensamiento.

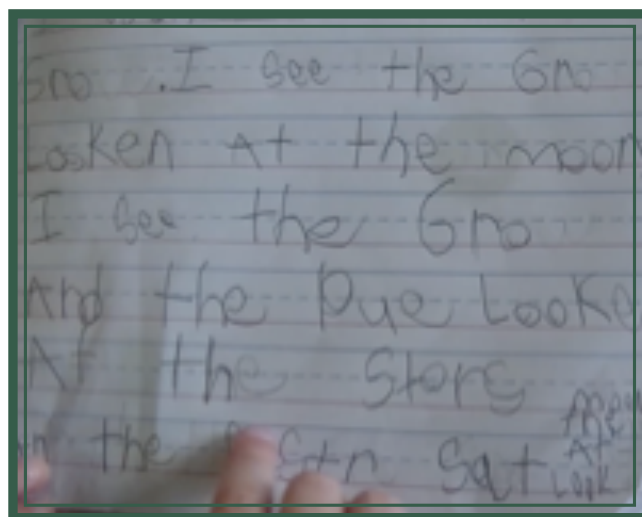
Sofía: *La mami está en el cuarto poniendo la cobija.*
Maestra: *¿Qué te hace decir eso?*
Sofía: *Porque veo que hace así la cobija (moviendo los brazos). Cuando yo era chiquita, mi mamá hacía así la cama.*

Maestra: *Sofía está haciendo una conexión; ella dice que cuando era pequeña su mamá hacía así la cama.*

En la cultura de pensamiento de este salón de clase, la maestra modela y ayuda a los niños a reconocer el tipo de pensamiento que ellos utilizan para comunicarse. Aquí se puede apreciar cómo esta interacción entre la maestra y los estudiantes incentiva a los niños a usar la función interactiva del lenguaje.

Al establecer conexiones con la lectura, la maestra puede aprovechar este tipo de rutinas para activar el conocimiento de los niños y así los puede ayudar a construir significados. Es preciso dar a los niños tiempo suficiente para explorar detallada y cuidadosamente las imágenes de los libros. Aquí es importante respetar y valorar el tiempo. Mientras más se les permita observar y discutir la imagen de un cuento, más se empapan del mensaje del libro y esto les ayuda a comprender el texto que leerán. En la medida en que los niños estén inmersos en la historia de la imagen y se involucren en conversaciones, el maestro incentiva a los niños a desarrollar su vocabulario y, de esta manera, a comprender el texto.

Figura 2: En los zapatos de otros



Nota: En la imagen está escrito "I see the girl looking at the moon I see the girl and the friend looking at the stars". Traducción al español "Veo a una niña viendo la luna veo a una niña y su amiga viendo las estrellas".

En este mismo salón de clase, se produjo la siguiente conversación:

Tomás: Yo veo el sol; está atardeciendo.

Niña: No; está amaneciendo.

Maestra: Y ¿qué es lo que te hace pensar eso?

Tomás: Porque cuando es tarde, el sol sube y en la tarde se cae.

Maestra: ¿Qué es lo que tú ves que te hace pensar eso?

Tomás: No está amaneciendo porque el color naranja aparece al atardecer.

Con este sencillo intercambio de interpretaciones, la maestra puede conocer las teorías que el niño tiene o sus concepciones erradas y, de esta manera, diseñar o ajustar su currículo para cubrir sus inquietudes.

Veamos otra rutina de pensamiento para invitar a los niños a usar su lenguaje expresivo a través de la escritura. En los siguientes intercambios, se aprecia cómo la maestra, al usar la rutina de pensamiento "En los zapatos de otros", invita a los estudiantes a usar la función personal del lenguaje (figura 2).

Maestra: Vamos a usar la rutina de pensamiento "En los zapatos de otros". Con esta rutina vamos a imaginarnos que nos ponemos en los zapatos de las imágenes que están en el cuadro y vamos a hablar desde su perspectiva.

Maestra: Ustedes me van a contar lo que piensan desde el punto de vista de los protagonistas. Vamos a escribir en sus diarios y luego compartimos.

Ana: Yo quiero ser el bebé.

Juan: Y yo el niño.

Daniel: Yo vi un ladrón.

Pedro: Yo vi un ladrón de verdad.

Ana: ¿Y tu mami y tu papi llamaron a la

policía?

Luis: ¿De ahí la policía va a atrapar a los ladrones?

En este espacio, los niños con sus conversaciones paralelas, hacen visibles las ideas que pasan por su mente. Cuando Ana dice que quiere ser un bebé, ella está usando la función personal del lenguaje. Cuando los niños hablan del ladrón y la policía, están usando la función imaginaria o informativa del lenguaje.

En el siguiente ejemplo una de las niñas usa el lenguaje para informar. Esta es otra respuesta a la invitación de la maestra a usar la rutina de pensamiento "En los zapatos de otros".

Yo veo a la niña observando la luna. Veo a la niña viendo las estrellas. De ahí la hermana dijo: vean la luna.

Como se puede ver en estos ejemplos, el entusiasmo de los niños por querer comunicar aquello que les interesa es un motor para promover la lectura y la escritura. Es evidente cómo el uso de rutinas de pensamiento facilita la apropiación del aprendizaje de los niños.

Conclusiones

La interacción entre lenguaje y pensamiento invita al maestro a profundizar en cómo impulsar el pensamiento para que sea exteriorizado a través de la escritura. La lectura, por su parte, es un proceso de construcción de significados. Para que el estudiante entienda lo que lee, necesita conocer el vocabulario y tener algún tipo de conexión con la temática. Por otro lado, los niños aprenden a leer y escribir en la medida que tienen la oportunidad de escuchar y hablar. El maestro debe crear un currículo rico en experiencias significativas para que los estudiantes tengan una rica exposición al mundo y, de este modo, puedan desarrollar su vocabulario.

Dicho así, se comprueba que las rutinas de pensamiento en un ambiente donde priman las fuerzas culturales, permiten hacer visible el pensamiento de los niños. Al propiciar el pensamiento y hacerlo visible en los niños, el docente puede reconocer experiencias para poder ayudarles a construir nuevos pensamientos. En otras palabras, el maestro puede reconocer las zonas de desarrollo próximo y así establecer el andamiaje apropiado.

Los ejemplos citados, por sencillos que parezcan, son genuinos y revelan cómo piensan los niños. Esto se logra a través de las rutinas de pensamiento, por ejemplo la de "Ver-pensar-preguntarse", que permitan tanto al maestro como a los estudiantes recordarlas y usarlas con facilidad. La idea es facilitar su uso y que se conviertan en actividades rutinarias.

El desarrollo del lenguaje oral y escrito ocurre cuando los niños tienen la necesidad de usarlo. Más aún, la relación entre lenguaje y pensamiento nos lleva a analizar la necesidad que el docente cree contextos en los cuales los niños desarrollen su pensamiento y tengan la oportunidad de externalizarlo. Al escribir o dibujar, el niño profundiza su pensamiento (Ritchhart & Perkins, 2008). Es preciso que el maestro promueva el uso del lenguaje a través del currículo. Más aún, el tipo de interacciones entre el niño y el adulto deben ser de calidad. El uso de rutinas de pensamiento facilita las interacciones entre los estudiantes y el maestro, promueve el uso de lenguaje con distintos tipos de funciones, acelera la adquisición de vocabulario y motiva intrínsecamente al estudiante porque parte de sus conocimientos previos.

Referencias

- Bruner, J. (1977). *The Process of Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Goodman, K. (2014). *What's Whole in Whole Language in the 21st Century?* Garn Press, New York, New York: Garn Press.
- Halliday, M. A. K. and Christian, M. I. M. (1999). Construing Experience through Meaning: A Language-based Approach to Cognition. *Computational Linguistics*, 27 (1), 140-142.
- Hart, B. & Risley, T. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American Children*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- McNiff, J. (2002). *Action Research for Professional Development: Concise Advice for New Action Researchers*. Recuperado de www.jeanmcniff.com/Copy%20booklet%20for%20web%20site.doc
- Lesaux, N. & Harris, J. (2015). *Cultivating knowledge, building language: Literacy instruction for English Language Learners in Elementary School*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Perkins, D. N. (2001). Thinking for understanding. In A. Costa (Ed.), *Developing minds: A resource book for teaching thinking* (pp. 446–450). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Perkins, D. N. (2003). *Making Thinking Visible: New Horizons for Learning*. Visible Thinking Website <http://education.jhu.edu/PD/newhorizons/strategies/topics/thinking-skills/visible/>
- Piaget, J. (1977). *The Development of Thought: Equilibrium of Cognitive Structures*. New York: Viking.
- Project Zero. (2018). Recuperado de <http://www.pz.harvard.edu/projects/visible-thinking>
- Resnick, L. & Snow, C. (2009). *Speaking and listening for preschool through third grade* (revised ed.). Washington, DC: New Standards.
- Ritchhart, R. (2002). *Intellectual character: What it is, why it matters, and how to get it*. The Jossey-Bass education series. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ritchhart, R. & Perkins, D. N. (2008). Making thinking visible. *Educational Leadership*, 65 (5), 57-61.
- Ritchhart, R. (2015). *Creating Cultures of Thinking: The 8 Forces We Must Master to Truly Transform Our Schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Smith, F. (2004). *Understanding reading*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates. Visible Thinking Website http://pzweb.harvard.edu/vt/VisibleThinking_html_files/VisibleThinking1.html
- Tishman, S., Jay, E. & Perkins, D. (1993). Teaching thinking dispositions: From transmission to enculturation. *Theory Into Practice*, 32(3), 147-153. DOI 10.1080/00405849309543590
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.