



INTERACCIÓN VERBAL PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES EXPRESIVAS DE LOS NIÑOS

Luis Arturo Ávila Meléndez y Héctor Muñoz Cruz

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2009) - Volumen 7, Número 1

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num1/art5.pdf>

Fecha de recepción: 23 de septiembre de 2008
Fecha de aceptación: 9 de diciembre de 2008



El desarrollo de habilidades de lectura y escritura está íntimamente ligado a los contextos concretos de aprendizaje y a la forma en que las habilidades de expresión y comprensión oral son utilizadas para lograr dicho desarrollo (Cassany, 1999:39-40). El estudio de Scribner y Cole muestra que las propiedades del sistema de lectoescritura en sí no explican la proficiencia en ciertas habilidades cognitivas, más bien se relacionan con la práctica pedagógica que rodea a cada tradición de lectoescritura: “particular practices promote particular skills” (Scribner y Cole, 1981:258; Reder y Davila, 2005: 172). De ahí la importancia de analizar las prácticas discursivas que tienen lugar en los procesos concretos de aprendizaje en el aula.

A continuación, presentaremos parte de los resultados inéditos de una investigación realizada en una escuela bilingüe de Huautla de Jiménez, municipio mazateco de la sierra norte del estado de Oaxaca,¹ en la que se analizan las prácticas discursivas docentes durante diversas actividades de enseñanza del lenguaje. Estamos conscientes de que, por regla general, la información de campo se considera caduca, obtenida entre 1997 y 1998. Sin embargo, nos aventuramos a presentar esta revisión porque resultados de investigaciones más recientes en escuelas bilingües de Hidalgo y Michoacán (Hamel et al. 2004), y los resultados en pruebas internacionales del desempeño de los estudiantes en la asignatura de español para México (Instituto de Evaluación, 2007: 32), indican la pertinencia del análisis realizado con esta fuente empírica. Igualmente, se ha observado la dificultad para transformar la práctica real de los profesores frente a grupo (Santibañez, 2007), por lo que existen altas probabilidades de que los patrones que identificamos estén aún presentes en muchas de las escuelas bilingües actualmente.

En este artículo en particular, hacemos un análisis de la interacción verbal en el aula con el fin de precisar la función del discurso oral en el logro de las actividades de comprensión de lectura y en el desarrollo de las habilidades de lectoescritura implicadas en ellas.² Suponiendo que la interacción social es fundamental para el desarrollo de nuevas habilidades y conocimientos de los individuos, siguiendo las ideas de Vigotsky al respecto (1972), se vuelve pertinente la relación entre el tipo de interacción verbal durante las actividades de comprensión de lectura y el tipo de interacciones que potencialmente pueden tener lugar entre los alumnos y un texto narrativo (Nichols, 2000; Heath, 1986).

1. METODOLOGÍA

Para apreciar la adecuación entre el desarrollo de habilidades específicas de comprensión de lectura, en este caso el comentario libre de un texto, y las prácticas discursivas mediante las cuales se construye la situación didáctica (instrucciones), es apropiada una orientación cualitativa. Desde esta orientación el análisis de la organización social de las clases muestra los significados y relaciones de poder implicados en la interacción dentro del aula: la persuasión del maestro y la legitimidad de su discurso entran en juego cuando tienen lugar diversas negociaciones realizadas de manera fundamental verbalmente (Erickson, 1985:49). El argumento central del artículo es que el desarrollo y comprensión de los objetivos de la actividad mediante la interacción verbal (instrucciones) se logra mediante la

¹ Agradecemos a los profesores y autoridades escolares que nos permitieron registrar las actividades de sus respectivos grupos.

² En el *V Congreso Nacional de Investigación Educativa* se presentó otro avance de esta misma investigación en el que se emplean fragmentos diferentes del corpus a los que aparece en este texto. Aquí presento segmentos de interacción verbal específicos a un solo tipo de actividad: el comentario libre de un texto narrativo.

apropiación de ciertos patrones que en ocasiones, como en el caso del comentario libre, se oponen al tipo de discurso que se supone deben ejercitar los alumnos.

Metodológicamente recurrimos a la propuesta de Erickson para el análisis de la práctica docente (1982,1985), cuyos conceptos básicos de análisis son la estructura de participación social, estructura de tarea académica y estructura programática. En esta presentación no se apreciará tanto el desarrollo de la estructuración de las tareas académicas y la estructura programática, útiles para analizar el desarrollo de una serie de actividades y la distribución del contenido escolar a lo largo del ciclo, sino cuestiones vinculadas con la estructura de participación social en interacciones concretas dentro del aula.

Por otra parte, el análisis discursivo en esta investigación debía permitirnos apreciar la manera en que maestro y alumnos llegan a un entendimiento de "lo que está sucediendo" y de la función que desempeña el texto escolar durante un momento particular de la interacción. La Sociolingüística interaccional (Gumperz y Cook-Gumperz, 2008: 536; Gumperz,1992) proporcionó las categorías de análisis útiles para estos fines. En particular los conceptos de señales de contextualización y estrategias discursivas. Así, el lenguaje, entendido como un fenómeno interactivo y situado en el tiempo, se relaciona con el fenómeno del entendimiento y permite una interpretación en torno a la función del discurso verbal y a las tareas académicas que se estructuran durante la clase.

Se realizó la observación y videograbación de algunas clases de español en los grupos de 4º, 5º y 6º grado en una escuela bilingüe, en tres momentos a lo largo de un ciclo escolar: Al inicio, a medio ciclo y a un mes de terminar clases regulares. Aquí se presentan fragmentos seleccionados por su pertinencia para mostrar contrastes interesantes vinculados con los objetivos de la investigación, correspondientes al momento intermedio. No presentamos evidencias sistematizadas de desarrollo longitudinal de los niños sino evidencias a partir de situaciones concretas (tres clases) de los conflictos entre las habilidades que debían desarrollar y las instrucciones del profesor.

Las interpretaciones de la interacción verbal se orientaron además mediante entrevistas con la profesora antes y después de cada clase respecto a lo que se videograbó, y con información referente a las calificaciones escolares de los tres grupos.³

Este reporte de investigación se ubica en el ya bien establecido campo de análisis de prácticas educativas en el aula. Esperamos que sirva como un ejemplo concreto que oriente a los profesores para realizar un análisis auto-evaluativo de su práctica docente. Enseguida expondremos brevemente el contexto de la escuela *J.L. Tamayo*, donde se hizo el trabajo de análisis microetnográfico. Después, presentaremos un conjunto ejemplos en los que nos parece claro el contraste de la función que desempeña la interacción verbal en el tipo de interacción que se da con el texto y finalizaremos con una síntesis de las conclusiones.

³ Debido a las necesidades prácticas de las maestras, en ocasiones sólo pudo hacerse una de las dos entrevistas.

2. EL CONTEXTO DE LA ESCUELA

La escuela J.L. Tamayo, asignada al subsistema de educación bilingüe, se ubica en Cerro Azteca, barrio de la cabecera municipal de Huautla de Jiménez. En la misma localidad existen escuelas primarias del sistema urbano general y del subsistema de educación bilingüe. La cabecera municipal presenta el más alto nivel de bilingüismo entre las localidades del municipio. Aun así el porcentaje de hablantes de mazateco es elevado (88%, INEGI, 2001).

En la primaria *J.L. Tamayo*, la lengua indígena se encuentra presente básicamente como un contenido a enseñar durante las horas programadas de forma explícita para ello, excluyéndose cualquier función que el mazateco pudiera tener como lengua de instrucción, salvo en casos excepcionales en los que se le otorga una función auxiliar o "muleta" (Hamel, 1983:86). En esta escuela se realizó observación y videograbación de clases de español en los grupos de 4º, 5º y 6º grados durante el ciclo 1997-1998.

2.1. Práctica discursiva e interacciones posibles con los textos narrativos

Queremos aclarar que no todos los objetivos de las actividades observadas en los grupos de 5º y 6º eran los mismos a los del 4º. Sin embargo, todos los casos compartían un objetivo: resumir y comentar libremente la narración que servía de base para los ejercicios posteriores. Es aquí donde queremos llamar la atención, pues, como lo muestran los siguientes fragmentos, en los grupos más avanzados los patrones de interacción formalizados y el control de la maestra para el logro de algunas actividades (v. Serrano, 2003; Jung et al., 1989) "invade" el tipo de acercamiento que los alumnos tienen durante esta actividad inicial que podríamos llamar de comprensión global y narración oral espontánea. Esto tiene como consecuencia que las funciones del texto narrativo en el aula se reduzcan a la de una fuente de datos, sin un valor estético o vivencial propios (v. Rodríguez y Rivera, 1996).

Primer fragmento: En la primera línea del fragmento, se aprecia el interés de la maestra por referirse al carácter del jaguar, con la finalidad de orientar a los alumnos hacia la información que les será útil para las actividades siguientes, y para esto elabora una pregunta cerrada a dos opciones. El interés personal que debían expresar los alumnos a partir de la lectura, objetivo de la actividad inicial que supuestamente está desarrollando la profesora, queda anulado por los objetivos de ejercicios subsiguientes.⁴

(después de un resumen parcial de un alumno, la profesora redirige las participaciones)

M : Ajá, le mancharon su abrigo ¿qué fue *lo que más les gustó* el animal o su piel?

AA : el animal

M : el animal, ajá, ¿cómo era después de todo el animal?

A1 : pinto

M : ¿cómo se convirtió después, *su carácter?*

A1 : era amarillo primero

M : de color sí pero cuál fue su carácter después de todo de que quedó pinto

⁴ Las únicas indicaciones especiales en la transcripción son los traslapes de las emisiones, indicados por una línea vertical a la derecha de las líneas que se enciman, un volumen más intenso en algunos momentos, indicado al subrayar el fragmento, y un fragmento inaudible indicado así: (...). Todos los fragmentos de las transcripciones que aparecen en cursiva son subrayados que hemos agregado para señalar su importancia para lo que argumenta en cada caso. Los interlocutores se indican: M = profesora o profesor; AA = Alumnos en coro; An = un alumno concreto.

A1 : se cambió

A2 : trató bien a la bolita de changos

Segundo fragmento: Presuntamente los alumnos debían expresar un aspecto que en lo personal les pareciera interesante, pero la maestra y los alumnos, y particularmente una alumna especialmente hábil en el reconocimiento de las pretensiones de la profesora, se orientan hacia los temas que privilegia el libro. No obstante que en el fragmento siguiente se muestra como el primer alumno pretende introducir un tópico de su interés, la maestra da preferencia a la participación de la segunda alumna, que se encima a la voz de la maestra, y provoca incluso una corrección sobre la marcha, pues la profesora ya estaba atendiendo la intervención del primer alumno.

M : qué más fue *lo que les gustó*, qué fue *lo que les gustó de ..*

A1 : dónde le *aventaron* aguacatillos

M : donde le *aventaron* qué

A2 : en que el jaguar primero era muy *presumido* y que después se volvió (...).

M : ¿De qué *presumía* el tigre?

La señal de contextualización, en términos de Gumperz, que está orientando a los participantes es la selección que hace la profesora de la segunda alumna como interlocutora, inferencia apoyada por la información previa compartida respecto a la identidad de dicha alumna (alumna sobresaliente).⁵ Con esta señal la maestra indica que realmente no se trata de hacer una participación espontánea, sino de "dar la respuesta correcta". A causa de los patrones de interacción verbal como éstos, *establecidos por la práctica cotidiana que tiene lugar en el aula* durante los ejercicios de comprensión de lectura a lo largo del ciclo escolar, en los grupos más avanzados se tiende a una formalización de la interacción verbal incluso en actividades que podrían ser más espontáneas, impidiendo al alumno introducir distintos tópicos de manera original, y se limita las posibilidades de interactuar más amplia y significativamente con el texto narrativo desde un inicio.

Un caso exitoso que sigue un procedimiento de enseñanza-aprendizaje semejante al de ámbitos de socialización lingüística distintos a la escuela (v. Gleich, 2003; Ochs y Shohet, 2006; Ochs y Schieffelin, 1994; Modiano, 1977) es el de la clase del 4º. En él pueden reconocerse los elementos propios de un proceso de abducción en el que el aprendiz hace una hipótesis sobre un hecho observado, la hipótesis es probada deductivamente, es decir actuando (en este caso hablando), pero el resultado de su ensayo debe ser probado inductivamente, según se produzca una respuesta positiva, negativa o indiferente (Lieberman, 2002: 49; Pierce, 1965, *apud*. Lieberman, 1984: 49). Se trata de una situación en la que los alumnos no cuentan con una comprensión y dominio de un conjunto de instrucciones precisas referentes al tipo de discurso que deben ejecutar durante una actividad en particular. De ahí se deriva que resultara fundamental la atención de los alumnos a las participaciones de otros compañeros y la atención que ponían a la reacción de la maestra, sea verbal o no verbal.

Tercer fragmento: Con el tipo de instrucciones que emplea, la maestra más bien procura proporcionar un contexto que sea significativo para el alumno, un contexto extra-escolar, por ejemplo:

⁵ Como bien reconoce Levinson (2002: 25), la señal de contextualización es una herramienta de análisis que permite evidenciar cómo los actores vinculan aspectos específicos de la conversación en marcha con categorías sociales significativas a su contexto inmediato y/o más amplio.

M : A ver, ahora como ya terminaron de leer, porque sino el papá o la mamá nos va a preguntar, ah, hoy leí esta página y ella nos va a preguntar de qué se trata de qué trata la lección que leíste ...a ver quiero que me platiquen..

Cuarto fragmento: En algunas de sus intervenciones la maestra hace explícita la aprobación de la participación del alumno. En estos casos la aprobación se refuerza con los adjetivos que emplea. Intervenciones como las que presentamos enseguida son fundamentales para que los alumnos puedan contrastar entre los dos tipos de discurso que tenían lugar durante la clase, por un lado los enunciados que resumían algún fragmento del texto narrativo y por otra, las proposiciones que contenían elementos ajenos a la narración.

M : Miren que cosas tan *bonitas* está diciendo.

M : *bien*, estuvo *bien* lo que dijo este niño. A ver tú, este, niño, *agrégle* un poquito. Dice que un rancho es muy bonito, que hay frutas, que hay animales (...) a ver, shh, a ver, ahorita *vas a viajar tú*, a ver,

Quinto fragmento: Si bien ocasionalmente la maestra introducía algún término como "interpretar", el discurso interpretativo de los alumnos lo obtenía sin que esta instrucción fuera imprescindible, y más bien se encontraba en un proceso en el que intentaba hacer comprensible el significado de esta instrucción a los alumnos. En su discurso, la maestra procura poner al lado del término "interpretar" otras expresiones más coloquiales que pudieran ayudar a los alumnos a comprender el tipo de tarea cognitiva que requería de ellos. En el discurso de algunos alumnos se aprecia la incompreensión del término, lo que es evidente cuando en lugar de interpretar hacían un resumen de la narración.

M : No, *vas a contar de qué se trata la lección.* (...) lo, *interpreta* el contenido de esa lección. A ver.

M : *No vamos a copiar lo que dice en el libro* eh, a ver, las cabezas, no las palabras que tiene allí, *vamos a utilizar también de nosotros también* verdad?, sabemos leer, sabemos *interpretar*, a ver, Elsa, a ver,

A1 : Yo les *quiero platicar* de este tema de rancho alegre, allá *interpreté que dice que* allí que un señor era recién casado y que faltaba una cosa que a lo mejor era un chilpayate.

A2 : *interpreté que dice que* (...) que ha de ser un chilpayate grande y fuerte como él y que será mayordomo y caporal.

Al repetir el término "interpreté", el alumno está indicando que al menos comprendió que se trata de una orden, una consigna. Muestra que para el alumno es importante indicar formalmente que está "siguiendo" la orden aunque no la comprenda.

Sexto fragmento: Por momentos la profesora lograba su objetivo, y en la narración oral de algunos alumnos se introducían temas y argumentos propios o, por lo menos, elementos no incluidos en el texto escrito. De manera interesante, en estos ejemplos se reconoce una oposición entre la zona urbana de Huautla, la cabecera municipal, y las localidades eminentemente rurales, lo que indica que el término "rancho" es apropiado por los alumnos quienes le asignan un referente local:

A2 : (...) porque no nos enfermamos porque allí nada de contaminación y también está limpio y las cosas del rancho son muy sabrosas, por ejemplo, los huevos de rancho son de gallina, son de rancho y los de acá no son de rancho.

(‘allí’ significa en las localidades rurales, y ‘acá’, la cabecera municipal)

A3 : en un rancho es bastante bonito porque caminamos, porque las cosas que hay allá nos benefician, tienen donde tirar la basura, son más limpios que la ciudad porque la ciudad son muy cochinos, tiran donde sea la basura y los huevos de rancho saben mejor porque es más nutritivo que los de granja porque los de granja no nos da nutrición (...) y como la leche que le sacan la vaca allí y el queso que hace y lo mata las gallinas, todo, no compran gallinas por eso tienen allí y este, tienen borregos, chivos, todo.

3. CONCLUSIONES

La conclusión es advertir la posibilidad de interferir el desarrollo lingüístico de los niños mediante las instrucciones. Entre los factores que propician esta interferencia está la presión de los profesores por concluir el programa, y el tamaño de los grupos, que requiere patrones de interacción verbal “convergentes” (Mishler 1972) para lograr estar más focalizados o ser mejor controlados.

Dado que la *práctica cotidiana* de las actividades de comprensión lectora ha legitimado recurrir a patrones de interacción esquematizados para resolver las tareas cognitivas implicadas en la “búsqueda de la respuesta correcta”, dichos patrones también son empleados en el caso en el que no es pertinente este tipo de interacción, lo que puede ser desfavorable al desarrollo lingüístico de los niños. En el análisis de las clases de 5º y 6º hay evidencia de patrones de interacción verbal por los cuales maestra y alumnos reducen la interacción con el texto narrativo a la que se tiene con una fuente de datos cuya importancia está definida desde una perspectiva distinta a la de los alumnos (pues es definida más bien desde el programa escolar).

En cambio, la estrategia informal⁶ que se emplea en el 4º, y que coincide con un proceso de abducción semejante al que se realiza en otros ámbitos de socialización distintos a la escuela, resulta más eficiente para generar una narración oral propia a partir de la lectura.

Los resultados permiten cuestionar la necesidad de instrucciones y de una interacción formalizada en extremo, durante *todas* las actividades de comprensión de lectura, práctica que al parecer está vinculada a una concepción docente según la cual a mayor edad debe haber una mayor formalización en la enseñanza del lenguaje.

Sin embargo, la tendencia a reducir la espontaneidad en las participaciones y a incrementar el control de la interacción verbal debe considerarse también como una herramienta útil para hacer más ágil el

⁶ Informal en el sentido de que el maestro no puede recurrir sistemáticamente a dar una instrucción (“interpretar”) pues los alumnos no la han asimilado para poder ejecutarla adecuadamente.

desarrollo de cada actividad. En contraste con los grupos de 5° y 6° grado, en el curso de 4° se registró un mayor requerimiento de tiempo para desarrollar la actividad de comprensión y comentario libre de la lectura. En ese grupo lo que se aprecia es un proceso de aprendizaje de una instrucción (que implica un patrón discursivo específico), que presumiblemente servirá en sesiones posteriores: al adquirir la habilidad de seguir una instrucción (que se da y cumple verbalmente), se busca no sólo desarrollar una habilidad lingüística en los niños, sino hacer eficiente el uso del tiempo. Al enseñar a "hacer cosas con palabras", los profesores deben tener claridad de los efectos contradictorios que potencialmente pueden generar sus propias palabras.

En la actualidad, una línea de investigación pendiente es el análisis de las relaciones entre el desarrollo de habilidades de lectura y escritura, por una parte, y las habilidades de expresión y comprensión oral por otra, recurriendo a medios de alfabetización digital (Perazzo, 2008, Cassany, 2000).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cassany, D. (2000). De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición. *Revista Latinoamericana de lectura*, 21. [Documento en línea. Consultado el 16 agosto 2008 en: http://www.lectoescritura-cett.org/publicaciones/tecnoc/tec6_dcassany.pdf].
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona:Paidós.
- Erickson, F. (1982). Taught cognitive learning in its immediate environments: a neglected topic in the Anthropology of Education. *Anthropology and Education Quarterly*, 13 (2).
- Erickson, F. (1985). *Qualitative Methods in Research on Teaching*. Michigan: Michigan State University.
- Gleich, U.V. (2003). Lenguaje, lenguas y procesos de enseñanza y aprendizaje. Jung, Ingrid y López, Luis (Comps.), *Abriendo la escuela, lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*. Madrid: Proeib-Inwent-Tantanakuy-Ediciones Morata.
- Gumperz, J.J. y Jenny Cook-Gumperz (2008). Studying language, culture, and society: Sociolinguistics or linguistic anthropology?. *Journal of Sociolinguistics* 12(4), pp. 532-545.
- Gumperz, J. (1992). Contextualization and understanding. En Duranti, C. y Goodwin, A. *Rethinking context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hamel, R., Brumm, M., Carrillo, A. Loncon, E., Nieto, R., Silva, E. (2004). ¿Qué hacemos con la castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), pp. 83-107.
- Hamel, R.E. (1983). El contexto sociolingüístico de la enseñanza y adquisición del español en escuelas indígenas bilingües en el Valle del Mezquital. *Estudios de lingüística aplicada, (Número especial)*, pp. 37-104.
- Heath, S.B. (1986). What no bed time story means: narrative skills at home and school. En: Schieffelin, Bambi y Elionor Ochs (eds.), *Language and socialization across cultures*. Cambridge: Cambridge University Press.
- INEGI (2001). *XII Censo General de Población y Vivienda 2000*. México: INEGI.
- Jung, I., Serrano, J. y Urban, C. (1989). Reflexiones finales. En Jung, et al. (eds.), *Aprendiendo a mirar. Una investigación de lingüística aplicada y educación*. Lima-Puno: UNA-P, PEB-P, pp. 239-245.

- Nichols, S. (2000). Unsettling the Bedtime Story: parents' reports of home literacy practices. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 1(3).
- Levinson, S. (2002). Contextualizing 'contextualization cues'. En: S. Eerdmans, C. Prevignano y P. Thibault (eds.) *Language and Interaction: Discussions with John J. Gumperz* (pp. 31-39). Amsterdam: Benjamins.
- Lieberman, P. (2002). On the Nature and Evolution of the Neural Bases of Human Language. *Yearbook of Physical Anthropology* 45, pp. 36–62.
- Lieberman, P. (1985). *The biology and evolution of language*. Harvard: Harvard University Press.
- Instituto de Evaluación (2007). PISA 2006. *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Mishler, E. (1972). Implications of Teacher Strategies for Language and Cognition: Observations in First Grade Classrooms. En: Cazden, C. y Hymes, D. *Functions of language in Classroom*. Nueva York: Columbia University.
- Modiano, N. (1977). *Educación indígena en los Altos de Chiapas*. México: SEP-INI.
- Ochs, Elinor y Merav Shohet (2006). The Cultural Structuring of Mealtime Socialization. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 111, pp. 35-49.
- Ochs, E. y Bambi, S. (1994). Language Acquisition and Socialization: Three Developmental Stories and Their Implications. En Blount, B. *Language, Culture and Society*. Illinois: The University of Georgia.
- Perazzo, M. (2008). La ruta de la alfabetización digital en la educación superior: una trama de subjetividades y prácticas. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 5 (1). [Disponible: www.uoc.edu/rusc/5/1/dt/esp/perazzo.pdf].
- Reder, S. y Dávila, E. (2005). Context and Literacy Practices. *Annual Review of Applied Linguistics* 25, pp. 170–187.
- Rodríguez, P. y Rivera, T. (1996). La diversidad cultural y el entendimiento posible. En: Muñoz, H. y Lewin, P. (eds.) *El significado de la diversidad lingüística y cultural*. México: UAM-INAH.
- Santibañez, L. (2007). Entre dicho y hecho. Formación y actualización de maestros de secundaria en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 32, pp. 312-336.
- Scribner, S. y Cole, M. (1981). *The Psychology of the Literacy*. Cambridge: Harvard University Press.
- Serrano, J. (2003). La enseñanza de y en lengua indígena en el marco de la educación indígena en Colombia. Jung, I. y López, L.E. (Comps.) *Abriendo la escuela, lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*. Madrid, PROEIB-INWENT-Tantanakuy-Ediciones Morata.
- Vigotsky, L.S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, Mass: MIT Press.