

Versión digital en :
<http://www.uam.es/mikel.asensio>

El proyecto de trabajo. Una estrategia didáctica en museos Application of the Work Project as a Teaching Strategy in Museums

Alfonso García de La Vega

Universidad Autónoma de Madrid.

Resumen: El proyecto de trabajo constituye una estrategia didáctica para su aplicación en la educación obligatoria. El centro de interés y la indagación componen los principales elementos que conforman dicha estrategia. Asimismo, la selección de unos determinados postulados psicopedagógicos, relacionados con el enfoque socioconstructivista, condicionan la forma de trabajo elegido. A todo ello se agregan, por un lado, la presencia del mito en las obras de arte y mostrar las posibilidades didácticas de este recurso del imaginario colectivo. Y, por otro, la elección del museo como entorno de aprendizaje constructivista.

Palabras-clave: proyecto de trabajo, mitos, entorno de aprendizaje constructivista. Museos.

Abstract: *The work project is a suitable teaching strategy largely used in compulsory education. Interest centre and enquiry are key factors in such a strategy. Besides, the work project methodology is determined by the application of certain psycho-pedagogic theories derived from the socio-constructivist approach. In this paper, myth in the art works is presented as the theme for a work project in museums, and teaching options of that social imaginary are exploited. And, the museum represents the constructivist learning environment.*

Keywords: *Work Project. Myths. Constructivist Learning Environment. Museums*

Preámbulo

Si el discurso museológico ha ido transformándose a lo largo de los dos últimos siglos, la velocidad ha sido vertiginosa en las pasadas décadas (Poulot, 2011). Cabe considerar una cierta similitud con las experiencias didácticas desarrolladas en los museos, tanto en el ámbito formal como en el ámbito no formal. En este momento, los museos tratan de ofertar diferentes propuestas didácticas para abarcar todo el abanico educativo y divulgativo. Sin embargo, una de las cuestiones clave en dicha oferta vendría a ser la revisión del tipo de aprendizaje que se formula bajo

cada una de las perspectivas educativas. Dicho de otro modo, lejos de plantear una interacción con los recursos del museo, la discusión medular se refiere a los contenidos que se movilizan y al planteamiento didáctico propuesto. En este sentido, Asensio y Pol (2002) plantean la posibilidad de modificar las ideas previas mediante el discurso museográfico. A continuación, bajo esta misma perspectiva, se ofrece una propuesta didáctica que tiene su origen en el centro educativo.

El proyecto de trabajo: estrategia didáctica y método educativo

Cabe señalar una reflexión previa. No todas las propuestas didácticas definidas como proyectos de trabajo garantizan la planificación metodológica del mismo. E incluso, se podría afirmar que algunas experiencias muestran un alejado ajuste al currículo, o bien, una participación singular del docente. Por ello, en esta propuesta se quiere resaltar dos claves que acompañan al éxito educativo de un proyecto de trabajo: el enfoque socioconstructivista y el ambiente de aprendizaje constructivista.

El enfoque constructivista en el diseño de un proyecto de trabajo

La confluencia de las distintas perspectivas disciplinares dentro de las ciencias sociales enriquece el estudio de determinadas obras de arte donde aparecen representados los mitos. Este hecho posibilita agrupar los contenidos pertenecientes a las distintas disciplinas en torno a un determinado tema y, además, permite alcanzar otros contenidos de carácter procedimental y actitudinal de las áreas instrumentales.

El proyecto de trabajo muestra unas fases de aprendizaje muy próximas a los postulados del enfoque socioconstructivista. El aprendizaje significativo (Ausubel, 2002) y por descubrimiento (Bruner, 1988) son generadores del conocimiento autónomo y creativo con una destacada intervención del alumnado en su proceso de aprendizaje. Asimismo, la teoría de las inteligencias múltiples, acuñada por Gardner (1987), fomenta la dimensión del desarrollo personal del alumnado. Tal como lo interpreta Armstrong (2006) se puede implementar en el aula para extraer el mayor provecho de las capacidades de cada alumno.

El desarrollo del proyecto precisa una implicación emocional del docente que permita mostrar el entusiasmo para generar la motivación en el alumnado. En este sentido, la actividad mental constructiva del alumno debe proporcionar la elaboración de unos esquemas de conocimiento (Coll, 1997). En consecuencia, la orientación del docente guía hacia el proceso de construcción, modificación, diversificación y enriquecimiento progresivo de estos esquemas de conocimiento de los alumnos.

También se recurre a la interacción social para la construcción de conocimientos basada en el aprendizaje cooperativo y colaborativo, mediante una dinámica de agrupación flexible de los grupos de alumnos (Vygotsky, 2000). Estos postulados psicopedagógicos constituyen la base del enfoque socioconstructivista en la implementación de un proyecto de trabajo de carácter globalizado.

El entorno de aprendizaje constructivista en el museo

Precisamente, las interacciones impulsadas en la dinámica de aula proporciona numerosas situaciones de aprendizaje entre el alumnado. Donde, el papel del docente queda relegado a ser el mediador de esos aprendizajes, facilitando los encuentros entre alumnos afines, situaciones de aprendizaje que suponga un reto para ellos... Por ello, se valdrá de los mencionados, aprendizaje cooperativo y colaborativo, aplicando técnicas para dinamizar y flexibilizar los grupos.

La adquisición y el fomento de las habilidades sociales impulsan la autonomía del alumnado, que se concretan en la interrelación entre el propio alumnado y, entre éste y el docente. Esta interrelación resulta clave en la puesta en común de los conocimientos y en la transmisión de estrategias propias para alcanzar objetivos comunes. En suma, se fomentan situaciones de aprendizaje desde el objeto de estudio y desde la interacción entre el alumnado y con el docente.

Ahora bien, estas circunstancias corresponderían al trabajo llevado a cabo en el aula. Este ambiente de aprendizaje constructivista viene definido por Wilson (1996) de la siguiente manera: "A place where learners may work together and support each other as they use a variety of tools and information resources in their guided pursuit of learning goals". Unas circunstancias para la enseñanza-aprendizaje en el aula que podrían trasladarse al ámbito escénico de los museos.

De hecho, en el proyecto de trabajo propuesto, la adquisición compartida de conocimientos previos mediante actividades referidas a la búsqueda de información y a la elaboración de textos proporciona esas condiciones de aprendizaje en el aula, como parte inicial del proyecto de trabajo.

Estas condiciones pueden plantearse durante el trabajo en el propio museo, manteniendo siempre un respeto por un aprendizaje autónomo y entre iguales en el alumnado y una discreta intervención docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Una actividad docente mucho más significativa en promover la dinámica de grupos para facilitar el aprendizaje significativo. Anteriormente, el entorno de aprendizaje constructivista se propuso sobre los itinerarios geográficos (García de la Vega, 2004 y 2008).

En suma, el proyecto de trabajo genera retos de conocimiento al alumno, que estimulan el proceso de enseñanza-aprendizaje. De este modo, la elaboración de un proyecto de trabajo trasciende las barreras establecidas en las disciplinas tradicionales para alcanzar valores que se generan en el transcurso de las distintas fases del proyecto.

La decisión de adoptar una estrategia metodológica constructivista supone revisar la organización de la clase y el papel del propio docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El docente debe afianzar la relación interpersonal entre los alumnos y entre él y éstos para el éxito del proyecto de trabajo. Para ello, un objetivo del docente consiste en flexibilizar y dinamizar pequeños grupos de trabajo.

Por consiguiente, el proyecto de trabajo promueve el aprendizaje significativo y, además el alumno crea un vínculo estrecho con el objeto de estudio. Asimismo, tanto el fomento de la autonomía como el aprendizaje cooperativo y colaborativo posibilitan la puesta en común sobre el conocimiento de las estrategias más originales y afines a cada alumno.

El proyecto de trabajo globalizado

La decisión del enfoque constructivista supone destacar el papel protagonista del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, la actividad grupal refuerza el éxito del proyecto y realza la actividad discreta del docente. Asimismo, el carácter globalizador proviene de consolidar los intereses de las materias afines en el objetivo del proyecto.

Torres Santomé (1994) afirma que, inicialmente, los niños captan el todo, por ello, un enfoque globalizado les permite reforzar los análisis de los detalles y las partes del tema para alcanzar la totalidad significativa. Hernández y Ventura (1992) confirman que mediante el proyecto de trabajo se trata de enseñar al alumno a encontrar los escollos que interrelacionan el conocimiento que le permite aprender. Y, matiza este mismo autor, estos mismos problemas se convierten en los objetivos finales de ciclo y etapa.

Estos postulados psicopedagógicos intervienen en el planteamiento educativo del proyecto de trabajo. Una práctica docente bajo un enfoque constructivista, donde se organizan los elementos curriculares en torno a un contenido aglutinador del resto de los elementos curriculares. Si bien, se recurre a la literatura y a la documentación gráfica, escrita y visual sobre los mitos.

La combinación de los postulados proporciona un rasgo de identidad en la propuesta didáctica. De hecho, el enfoque metodológico y la globalización en el proyecto de trabajo conducen hacia la propuesta de un currículo integrado, definido por Beane (2005). Los contenidos vinculados a las destrezas narrativas refuerzan el desarrollo de un proyecto sobre los mitos.

Interacción: proyecto de trabajo y texto narrativo

Tolstoi comprobó que, en el estímulo de la lectura, el papel del profesor resultaba ser crucial para el desarrollo de la escritura, dado que ambos procesos iban paralelos. La aportación de Tolstoi, destacada por Vygotsky (1986), refleja que la tarea del docente consiste en ayudar al niño a elaborar y madurar su propia forma de expresión escrita. Esto es, el proceso de la escritura no consiste en la adquisición apresurada del lenguaje adulto. Vygotsky (1995 y 2000) resaltó la importancia de la escritura en los niños, mas no como un ejercicio de motricidad fina, todo lo contrario, como un ejercicio expresivo de la imaginación infantil.

El proyecto de trabajo ofrece entornos de aprendizaje para el desarrollo de la lectura y también proporciona contextos educativos para la elaboración de informes escritos y la defensa oral de los mismos, atendiendo a la ortografía, puntuación y precisión del vocabulario. En la perspectiva del aprendizaje significativo, Teberosky (1992) mencionó que los docentes deben conocer los niños “letrados” antes que ser “alfabetizados”. De hecho, esto supuso que la lectura y la escritura no eran exclusivamente materias escolares. Ahora bien, una vez los alumnos inmersos en la edad escolar, se pueden llevar a cabo actividades ligadas a las principales formas de estructuración de textos y su tipología.

Teberosky (1992) considera que existe un proceso previo a la alfabetización escolar, que los maestros deben conocer, pues los niños tienen sus propias experiencias literarias relacionadas con la lengua. Bruner (1997) confirma el uso decorativo de las artes narrativas en la escuela, llegando a destacar que su importancia llega a estructurar la vida del individuo.

En suma, los alumnos deben producir textos, que según afirma Nemirovsky (2004) implica tres tipos de retos. En primer lugar, decidir el tema elegido para escribir y decidir lo que se quiere escribir. En segundo lugar, utilizar un sistema convencional de escritura y, en tercer lugar, hacerlo de manera inteligible y presentable. Así pues, se trata de producir unos textos significativos que cumplan una función social, además de fomentar la creatividad.

Fases del proyecto de trabajo

El proyecto de trabajo está constituido por dos etapas principales para su desarrollo: compilación y selección de la información y producción creativa de textos. En la primera fase se propone un reto de conocimiento como hilo conductor y de esta manera promover la indagación. En la segunda se busca la adquisición de los contenidos sobre el tema planteado y, posteriormente, se generan diferentes tipos de actividades creativas. En esta propuesta se resalta el valor de la elaboración de textos libres, aunque vinculados al imaginario de los mitos. Dado que éstos se encuentran en ámbitos museísticos, según se expondrá más adelante.

La primera fase del proyecto de trabajo corresponde a buscar información sobre el relato del mito y todas aquellas peculiaridades en torno al cuadro (pintor, biografía y época), así como la escena donde se localizan los personajes). Esto es, el planteamiento y el desarrollo del proyecto de trabajo propician el diseño de unas actividades que susciten el interés en el alumnado, insistiendo en la compilación inicial de información. La orientación de esta fase resulta clave para comenzar el proyecto de trabajo y transmitir la indagación, como motor del proyecto, al alumnado.

Egan (1988) afirma que, frente al relato tradicional donde se ponen de manifiesto virtudes o locuras, en el mito se establecen el lugar y el sentido de identidad del individuo en los mundos natural y social. La historia se configura en torno a grandes relatos de las luchas humanas por la libertad y contra la opresión, por alcanzar una seguridad y contra el riesgo, y también, por el conocimiento y contra la ignorancia.

En este trabajo se refuerza la hipótesis esgrimida por Egan (1998) sobre la supuesta linealidad de principios como “conocido-desconocido” y “concreto-abstracto”. En edades tempranas, los niños, lejos de definir estos términos, reconocen el umbral que los diferencia.

Es, precisamente, a través de los cuentos donde los niños alcanzan a comprender determinados conceptos intangibles, pero evidentes, como “bueno y malo”. Egan (1998) manifiesta que los niños entran y salen de los conceptos abstractos sin necesidad de realizar un proceso lineal y paulatino que permita avanzar desde los conceptos más sencillos hasta los más complejos.

La mitología proporciona una base literaria inmensa para trabajar la lengua con los alumnos y, dependiendo de la etapa, la literatura. El estudio documental de los mitos, mediante textos e imágenes publicadas en los libros especializados de arte

y literatura, en diccionarios y enciclopedias y en la web, proporcionan una fuente inagotable de referencias. Sobre estas referencias se puede plantear actividades de lectura y de escritura libre y creativa sobre el mundo de los mitos. Y, además, promueve el trabajo sobre los binomios conceptuales desde edades tempranas.

En esta fase, el proyecto de trabajo se centra en la elaboración de producciones escritas. En el transcurso de su realización, se propone una dinámica del aula basada en grupos de trabajo flexibles para promover el conocimiento entre iguales. La interrelación social resulta clave en la transmisión de estrategias propias y en la puesta en común de los conocimientos para alcanzar objetivos comunes. A partir de este momento, se suscita el desarrollo de las capacidades creativas individuales desde la escritura. Al tiempo, dichas creaciones textuales pueden ofrecerse a los compañeros para su lectura.

En suma, el proyecto plantea el estudio de los mitos como una aproximación a la realidad desde la pintura y la escultura. El tema de los mitos permite globalizar un conjunto de contenidos de distintas materias curriculares. Todas las áreas participan, en la medida de su relación curricular, con el tema propuesto en el proyecto. La creación de textos narrativos sobre los mitos, hallados en algunos cuadros de un museo, sugiere el interés del estudio.

Propuestas didácticas

Hernández (2000) considera que el proyecto de trabajo movilizaba las competencias básicas. En una publicación anterior, el proyecto de trabajo constituía la articulación globalizadora de los contenidos mediante la adquisición de competencia lingüística (García de la Vega, 2010). En éste se resaltan los mitos como elemento generador de numerosas propuestas didácticas (proyecto de trabajo) en distintos ámbitos museísticos (la pinacoteca y la ciudad). Aquí se presentan dos planteamientos: uno referido a los mitos en las pinturas del Museo del Prado de Madrid y otro planteamiento relacionado con la presencia de un conjunto escultórico en el Paseo del Prado de Madrid.

Los mitos en el imaginario infantil y su aplicación al proyecto de trabajo

A lo largo de la historia, los mitos han constituido una fuente cultural de la humanidad. Y, también ha proporcionado una identidad a las distintas culturas. Las historias de los mitos las protagonizan dioses y héroes que tratan de explicar fenómenos naturales e historias épicas. Y, a través de ellos, se conoce la esencia y el espíritu de los pueblos, que son origen de la civilización (Valero Rubio, 2008).

De hecho, los mitos griegos aparecen representados y renombrados en la cultura latina, como por ejemplo, Zeus se llamó Júpiter, o bien, Hermes pasó a denominarse Mercurio. Sin embargo, la cultura romana mantuvo el nombre de algunos de ellos, como Apolo.

Todos los mitos poseen una personalidad, que forma parte de historias recogidas en la literatura, y unos atributos, que permiten reconocerlos en las representaciones artísticas. De ahí que tanto en las obras literarias clásicas como en las obras de arte, pintura y escultura, se encuentra la principal fuente de información para llevar a cabo un proyecto de trabajo con los alumnos. Una de las fuentes clásicas en la descripción de los mitos y de las historias se halla en la *Metamorfosis* de Ovidio, quien describe todas las historias de la mitología latina. Asimismo, las transformaciones mitológicas han generado una infinita fuente de inspiración temática en la expresión artística y, los museos son los referentes cultural y educativo.

Las presentaciones artísticas muestran diferentes edades de la vida de los dioses. O bien, se aprecian las etapas de transformación de los mitos en distintos planos de la pintura. Así sucede con el mito de Aracne, que aparece representado en el cuadro de *Las Hilanderas* y el mito de Vulcano en *La Fragua de Vulcano*, ambas pinturas de Velázquez, que se encuentran en el Museo del Prado de Madrid. Las etapas de transformación también se aprecian en las esculturas, como en la escultura de Apolo y Dafne expuesta en la Galería Borghese de Roma, donde Apolo comienza a convertirse en árbol.

Cibeles, Apolo y Neptuno en el paseo de una ciudad

Si el paisaje, como afirma Clark (1971), marca las etapas por las que ha pasado nuestro concepto de naturaleza a lo largo de la historia, el paisaje urbano representa su esencia cultural. La ciudad ofrece numerosas posibilidades para desarrollar un proyecto relacionado con los mitos. En ella se encuentran aspectos estrechamente relacionados con determinados episodios históricos y la proyección artística de la misma. Así, la ciudad vendría a ser un entorno museístico abierto y, si cabe, donde las esculturas mitológicas forman parte del planeamiento urbano.

La evolución urbana constituye un atractivo centro de atención para su estudio. Seguramente, se podrían indagar las sucesivas fases del viario, incluso de los diferentes medios de transporte, como posibles títulos de interés para la realización de un proyecto de trabajo. Sin embargo, la génesis del proyecto radica en reflexionar sobre un hecho, posiblemente, inadvertido, e incluso, próximo a la vida cotidiana.

El hecho geográfico detonante que se transmite a los alumnos consiste en localizar las plazas madrileñas, donde tiene lugar la celebración de los eventos deportivos. La fácil asociación nos destina a las dos plazas Cibeles y Neptuno, donde se localizan un conjunto escultórico, que jalonan el Paseo del Prado. A ella hay que añadir la escultura de Apolo, situada en mismo Paseo y situada en un emplazamiento equidistante respecto a las dos plazas antes mencionadas.

En el plan urbanístico de la época de los Borbones se incorporaron otros edificios, como el Real Observatorio Astronómico y el Real Jardín Botánico. En este momento, la historia proporciona el exquisito gusto por embellecer la ciudad y ofrecer un recinto dedicado a la ciencia y agradables hacia sus habitantes. Todo reflejo de la historia social y económica imperante en aquella época. Sin embargo, aun se podrían averiguar más detalles...como la ubicación y la composición de los conjuntos escultóricos. Incluso, la posible modificación en la orientación de alguno de ellos.

Una vez más, la reciprocidad entre el arte y la historia para conocer el planeamiento de la ciudad, unos contenidos netamente, geográficos. Por tanto, al proponer un proyecto de trabajo los umbrales disciplinares se disipan con sutileza para articular la propuesta didáctica. Así, las actuaciones urbanísticas, históricas, heredadas y actuales inciden en la vida cotidiana de las personas que habitan un determinado territorio. Además, se puede realizar un estudio de los conjuntos escultóricos sobre el significado mitológico y su proyección urbana, e incluso, la elección del mármol como material.

Consideraciones finales

El desarrollo de un proyecto de trabajo globalizador vinculado a los mitos que se encuentran en las pinturas de los museos, o en todo caso, en los conjuntos escultóricos de los paseos y jardines de las ciudades proporcionan una propuesta educativa sobre el patrimonio. En un proyecto de este tipo intervienen todas las áreas curriculares, a través de un hilo conductor, los mitos. La adquisición de los contenidos no sólo se relaciona con el arte y la historia, también con los distintos tipos de contenidos.

Por un lado, el alumnado busca información y realiza una selección de la misma. Por otro lado, los alumnos utilizan todo tipo de soportes de la documentación: libros de arte, láminas, enciclopedias y páginas web y, entre éstas, las de los propios museos. Y por último, la elaboración de textos libres escritos en torno a los mitos proporciona sentido y aplicación productiva al propio proyecto de trabajo. Asimismo, cabe resaltar que en este elenco de contenidos, también se consideran

las actitudes referidas a la valoración del propio acervo cultural y a la identidad cultural que proporcionan las narraciones de los mitos.

El enfoque metodológico socioconstructivista promueve el aprendizaje significativo y por descubrimiento, junto a la interacción social para contrastar, elaborar y asimilar conceptos y estrategias. El docente debe motivar el planteamiento del proyecto y dinamizar los grupos, manteniendo un seguimiento sobre el trabajo del alumnado. En este sentido, resulta determinante la dinámica del aula para promover el aprendizaje entre iguales desde la colaboración y cooperación. En definitiva, una participación hábil y sostenida del docente, con una clara disposición a atender las características individuales y potenciar los talentos de cada alumno.

Agradecimientos

A Esther de Andrés Caballo la revisión del texto y la traducción del resumen al inglés.

Referencias Bibliográficas

- Armstrong, Th.** 2006. Inteligencias múltiples en el aula, Barcelona: Paidós.
- Asensio, M. y Pol, E.** 2002. Nuevos escenarios en educación. Aprendizaje informal sobre el patrimonio, los museos y la ciudad, Buenos Aires: Aique.
- Ausubel, D. P.** 2002. Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva. Barcelona: Paidós.
- Beane, J. A** 2005. La integración del currículum, Morata y Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.
- Bruner, J. S.**1988. Desarrollo cognitivo y educación, 6ª ed. Madrid: Morata.
- Bruner, J. S.** 1997. La educación, puerta de la cultura, 2ª ed. Madrid: Visor.
- Clark, K.** 1971. El arte del paisaje, Barcelona: Seix Barral.
- Coll Salvador, C.** 1997. “La construcción del conocimiento en el marco de las relaciones interpersonales y sus implicaciones para el currículum escolar”, en Coll Salvador, C. (comp.): Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento, Barcelona: Paidós, pp. 177-188.
- Egan, K.** 1988. La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria, Madrid: Morata y Ministerio de Educación y Ciencia.
- Egan, K.** 1998. Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza, 2ª ed. Madrid: Morata y Ministerio de Educación y Cultura.
- García de la Vega, A.** 2004. “El itinerario geográfico como recurso didáctico para la valoración del paisaje”, Didáctica Geográfica, , nº 6, pp. 79-95.

García de la Vega, A. 2008. “Las claves metodológicas de un proyecto aplicado al proceso de enseñanza-aprendizaje de la geografía”, *Boletim Goiano de Geografia*, v. 28, nº 1, pp. 13-28.

García de la Vega, A. 2010. “El desarrollo curricular a través de las áreas instrumentales”, *Actas del II Congr s Internacional de Did ctiques. L’activitat del Docent: Intervenci , Innovació, Investigació*, Girona. En:
<http://hdl.handle.net/10256/2892>

Gardner, H. 1987. *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*, 4ª reimp. México: Fondo de Cultura Económica.

Hernández, F. 2000. “Los proyectos de trabajo: la necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad”, *Educaci *, nº 26, pp. 39-51

Hernández, F. & Ventura, M. 1992. *La organización del currículum por proyectos de trabajo*, 6ª ed. Barcelona: Graó.

Nemirovsky, M. E. 2004. “Escribimos en el aula, según qué aula”, *Aula de Infantil*, nº 18, pp. 1-6

Poulot, D. 2011. *Museo y museología*, Madrid: Abada.

Teberosky, A. 1989. “La escritura de textos narrativos”, *Infancia y Aprendizaje*, nº 46, pp. 17-35.

Torres Santom , J. 1994. *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*, 5ª ed. Madrid: Morata.

Valero Rubio, A. 2008. *Literatura y arte en torno a los mitos. Actividades didácticas*, Barcelona: Horsori

Vygotsky, L. S. 1986. *La imaginación y el arte en la infancia*, 6ª ed. Madrid: Akal

Vygotsky, L. S. 1995. *Pensamiento y lenguaje*, Barcelona: Paidós.

Vygotsky, L. S. 2000. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, 2ª ed. Barcelona: Crítica.

Wilson, B. G. 1996. (Ed.) *Constructivist Learning Environments: Case Studies in Instructional Design*, New Jersey: Educational Technology Publications Inc.