

Una tienda en clase. Creación y análisis de un contexto para aprendizajes matemáticos

Mequè Edo
Universitat Autònoma
de Barcelona

Cristina Masoliver
CEIP Nostra Llar. Sabadell
(Barcelona)

En este artículo se describe un proyecto de creación y uso de un rincón de juego simbólico en un aula de alumnos de 5 a 6 años. El proyecto se llevó a cabo mediante una investigación-acción. El principal objetivo fue crear una situación contextualizada, vinculada a la realidad extraescolar, que implicara a los alumnos en un proyecto conjunto y compartido para aprender matemáticas de una forma singular: en contexto y de forma funcional. El principal referente teórico de esta experiencia son las teorías socioculturales de la enseñanza y el aprendizaje, inspiradas en Vigotsky.

Palabras clave: *educación matemática, educación infantil, trabajo por proyectos, realidad extraescolar, cooperación.*

A shop in class: creating and analysing a context for learning mathematics

This article describes a project for creating and making use of a symbolic games corner in a classroom of 5- and 6-year-olds. The project was carried out through a research-action initiative. The main objective was to create a contextualised situation linked to out-of-school activity to get students involved in a joint shared project to learn mathematics in an original fashion: in context and in a functional way. The main theoretical references are the social-cultural theories of teaching and learning inspired by Vigotsky.

Keywords: *mathematics education, pre-school education, project work, out-of-school activities, cooperation.*

Introducción

Convencidas que el juego simbólico crea un espacio de actividad, lúdica y de aprendizaje (Van Oers, 1996, 1999, 2003), altamente indicada para los niños de infantil, decidimos involucrar a los alumnos de 5 a 6 años del CEIP Nostra Llar en el proceso de construcción de un rincón de juego simbólico en clase. A partir de una primera conversación con el grupo clase se decidió construir una tienda en el aula. Este es el inicio de un proyecto en el que se involucraron maestras y alumnos para conseguir llevar a término su objetivo.

Los adultos implicados estábamos convencidos de que estos proyectos colectivos crean las condiciones adecuadas para que los alumnos realicen una gran diversidad de aprendizajes, vinculados a distintas áreas. Los objetivos que nos planteamos eran de diversa índole:

- Montar una tienda en el aula permitiría al grupo observar, analizar y aprender más sobre un aspecto de la realidad de nuestro entorno: las tiendas y todo lo que socialmente ocurre en ellas.

- Montar una tienda entre todos requeriría la colaboración y cooperación de los alumnos, tomando decisiones, repartiéndonos tareas, pactando acuerdos, organizándonos de distintas formas (trabajo individual, pequeño grupo y gran grupo) para conseguir un único fin.
- Montar una tienda en clase implicaba que los alumnos utilizaran las principales «herramientas» culturales que estaban aprendiendo: lectoescritura, discurso oral, dibujo, modelaje, etc., y de esta forma, utilizándolos en contextos comunicativos y funcionales, estos lenguajes se desarrollarían aumentando su potencial.
- Montar una tienda en clase fue un proyecto diseñado, especialmente, para ayudar a los alumnos a vivir una forma singular de aprender matemáticas.

Este proyecto se llevó a cabo con una metodología de investigación-acción, convencidas de que esta metodología de investigación educativa facilita al maestro concebir su práctica como la de un profesional reflexivo capaz de generar transformaciones sustanciales, tanto en su conocimiento profesional, cómo en el contexto social en el que interviene.

En este tipo de proyectos es fundamental conseguir la implicación y participación constante de los alumnos, ya que el proyecto en sí se va definiendo y concretando a partir de sus aportaciones. Efectivamente, podemos asegurar que antes de iniciar el proyecto desconocíamos tanto el contenido concreto como su alcance. Este es un proyecto producto de un grupo clase de 5-6 años, mediados, guiados y acompañados por su maestra. Este hecho, la incertidumbre del adulto en el momento de lanzar la propuesta, el desconocimiento de adónde nos van a llevar los deseos del grupo, la conciencia de que no puedo –ni debo– controlar *a priori* las actividades a realizar crearon en la maestra cierta sensación de miedo e inseguridad que se suplió con una mayor dedicación, seguimiento y preparación de todos aquellos requerimientos que surgían día a día.

Descripción de la experiencia

¿Qué es una tienda?

Para empezar el proyecto realizamos una primera conversación con todo el grupo intentando responder a las siguientes cuestiones:

- ¿Qué es una tienda?
- ¿Para qué sirve una tienda?
- ¿Qué necesitamos para comprar en una tienda?

Todas las referencias que dieron los alumnos estaban relacionadas con algún tipo de tienda en concreto, como por ejemplo:

QUERALT: ...sitio que van a comprar cosas..., cosas para comer...

LAIA: Hay distintas tiendas para comprar ropa.

JAIME: ...si quieren comprar algún medicamento...

RAQUEL: ...para comprar pan.

Pero a la pregunta de la maestra: «¿Qué necesitamos para comprar?», nadie supo añadir nada más que: ropa, comida, medicamentos... Esta primera conversación nos sirvió de evaluación inicial de los conocimientos previos del grupo y vimos que la idea del dinero y del intercambio monetario no aparecía inicialmente.

¿Qué tienda queremos construir?

Para construir una tienda en clase primero tuvimos que decidir *qué tipo de tienda* queríamos montar. Se pidió que los niños que tuvieran una propuesta salieran a la pizarra a escribirla (con la ayuda de todos los compañeros, ya que no podemos olvidar que se estaban iniciando en el proceso de lectoescritura). Algunas de las palabras escritas no correspondían a ningún tipo de tienda, pero los mismos compañeros, con sus comentarios, fueron señalando aquellas cosas escritas en la pizarra que no eran tipos de tienda, sino objetos que se vendían en ellas.

Finalmente, quedaron cuatro: ferretería, zapatería, panadería y farmacia. Eran cuatro opciones muy buenas de las cuales sólo se podía escoger una. Hablamos de ello: «¿Montamos una farmacia? ¿Una panadería, zapatería o ferretería?». Nos dimos cuenta de que no todos apo-

yábamos la misma opción y, por lo tanto, teníamos que encontrar una solución. Un niño dijo de forma autoritaria: «Pues hacemos una farmacia, y ya está». En seguida se dio cuenta de que había compañeros que estaban en desacuerdo y fue cuando una niña dijo: «¿Y si hacemos votaciones?». Nos pareció genial que esta opción saliera de ellos mismos: acostumbrarse a encontrar soluciones compartidas a los pequeños problemas que nos íbamos encontrando era uno de nuestros objetivos. Pero además, esta primera «buena solución» a un conflicto nos ofrecía la posibilidad de usar y mejorar nuestros conocimientos matemáticos en un contexto funcional.

Imagen 1



Imagen 2. Momento en que una niña cuenta cuántos votos tiene la opción *panadería*



Una vez hechos los grupos de los niños que apoyaban cada una de las opciones, tuvieron que contar (y no hasta un número limitado, sino hasta el que necesitáramos) para saber cuál era la tienda más votada.

Una vez hechos los recuentos vimos que *panadería* era la opción que más niños habían votado. A continuación, y para recordar el trabajo realizado en el futuro, escribimos en una hoja todas las opciones y marcamos con un círculo la que finalmente construiríamos en clase.

culo la que finalmente construiríamos en clase.

¿Cómo me imagino la panadería?

La siguiente actividad, dibujar y explicar *cómo me imagino* la *panadería*, forma parte de la evaluación inicial, y de hecho, responde a uno de los elementos metodológicos clave de esta forma de trabajar: el adulto no debe explicar o mostrar nuevos contenidos sin antes pedir qué saben ya sus alumnos (colectiva e individualmente).

En esta tarea cada alumno dibujó la panadería tal como se la imaginaba, según sus conocimientos previos y sus experiencias. Vimos una gran diversidad de resultados (véanse imágenes 3, 4 y 5).

Imagen 3. Este niño dibuja, como recuerda, la panadería que acostumbra a visitar. Nombra y describe muchos de los elementos habituales de las panaderías: ositos, brioches, bolsas de patatas, chocolate, donuts, huevos Kinder, agua, zumos, palitos, barras de pan, bolitas de chocolate...



Imagen 4. En catalán se utiliza la misma palabra, «Forn», para designar dos cosas distintas: panadería y horno. En este caso observamos que este niño dibuja el horno de la cocina de su casa, junto con el microondas.



Imagen 5. Esta niña ya piensa en el futuro, en su representación incluye mesas y sillas del aula para poder montar la panadería en la clase, además de dibujar distintos tipos de pan, magdalenas...



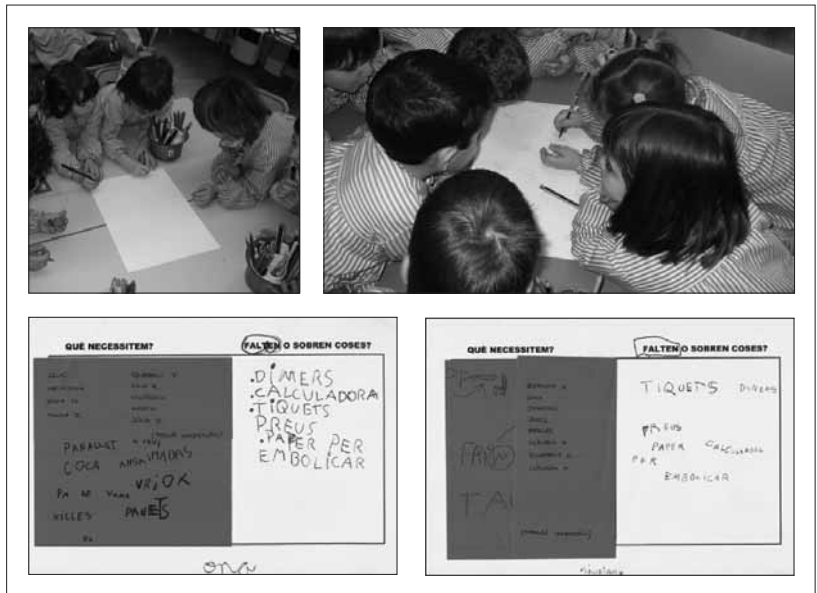
Al finalizar la actividad expusieron, agruparon y comentaron colectivamente las distintas producciones individuales.

¿Qué necesitamos?

El siguiente paso fue saber qué es lo que necesitaríamos para poner la panadería en marcha. Esta actividad se realizó en grupos reducidos de siete u ocho niños. Cada grupo tenía que pensar y escribir «a su manera» lo que creían que se necesitaría para montar la panadería.

Es muy interesante observar las distintas formas de organización de los grupos. Algunos nombraban en voz alta lo que querían escribir, se iban pasando el papel y ayudaban a encontrar las letras al que escribía. En otros grupos escribían todos los niños a la vez sin saber qué estaba escribiendo el de al lado. Otros utilizaban dibujos «porque quizás no se entenderían las letras». Una vez terminada la tarea, observamos y comentamos todas las producciones de los grupos y nos dimos cuenta de la variedad de resultados que se había obtenido, todos ellos muy válidos.

Imagen 6



Esta actividad tuvo dos partes diferenciadas, como se observa en la imagen 5: el pequeño grupo realizó un listado de lo que consideraban que se necesitaría y se fotocopió el original, en rojo, para cada integrante del grupo. La segunda parte, centrada en si faltaban o sobraban cosas de la lista, se realizó colectivamente después de *visitar una panadería* cercana al colegio y de observar todos los detalles de ésta. Una vez en clase se habló de lo que habían visto y no aparecía en su lista; en ese momento se dieron cuenta de que sin dinero, calculadora (máquina registradora), tique, precios y papel no podríamos tener una buena panadería en clase. Así que completamos nuestras listas anotando lo que observamos que nos faltaba.

Visitamos una panadería

Las actividades que implican salir de la escuela siempre tienen éxito, pero en este caso las tareas realizadas antes de visitarla les predispusieron a observar y analizar todo lo que veían con mucha intensidad. Tuvimos la oportunidad de ver a un señor comprando y después lo imitamos (compramos cuatro tipos de pan distintos de los que nos acababa de mostrar la dependienta). Le dimos dinero y ella nos devolvió, también, dinero pero con un papel. En clase hablamos de esta situación. Nos miramos el papel e intentamos interpretar qué decía. Vimos que había números y letras. Después de muchas hipótesis llegamos a la conclusión de que era el precio de los cuatro tipos de pan que habíamos comprado, y de que ese papelito se llamaba tique. También hablamos de los núme-

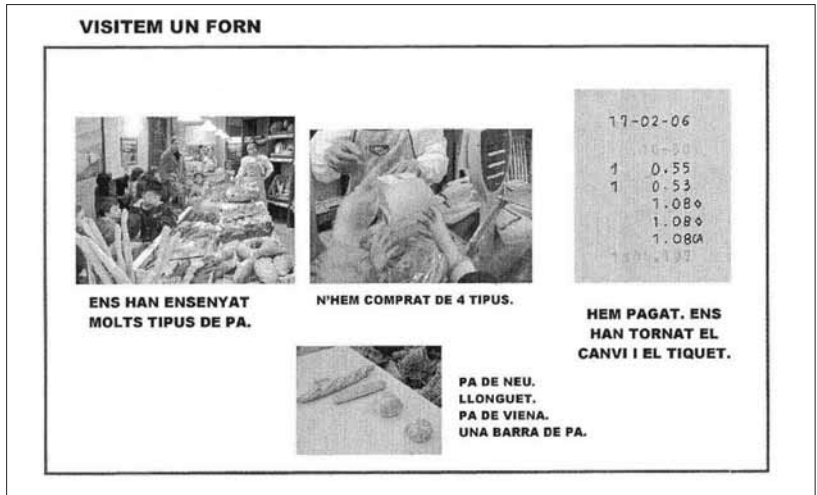
Imagen 7. Observando los distintos productos y seleccionando cuatro tipos de pan



Imagen 8. Una niña está pagando nuestra compra y le dan el cambio y el tique



Imagen 9



ros que había escritos al lado de lo que se vendía y dedujeron, muy acertadamente, que eran los precios de cada producto.

Para terminar esta actividad realizamos una hoja resumen de la visita a la panadería en la que anotamos lo que habíamos hecho y aprendido (véase imagen 9).

¿Cómo se llamará nuestra panadería?

Una vez tuvimos decidido el tipo de tienda que queríamos y las cosas que necesitaríamos para crearla, nos dimos cuenta de que *necesitábamos un nombre para nuestra panadería*. Aquí utilizamos las nuevas tecnologías. De forma individual, cada niño y niña escribió en el ordenador el nombre que le gustaría para la panadería. Luego los imprimimos y los pegamos en una hoja preparada previamente.

Una vez que cada alumno hubo escrito su nombre, la maestra preguntó: «¿Y qué hacemos ahora?». Y la respuesta unánime fue: «¡Hacemos votaciones!» (véase imagen 10).

Imagen 10

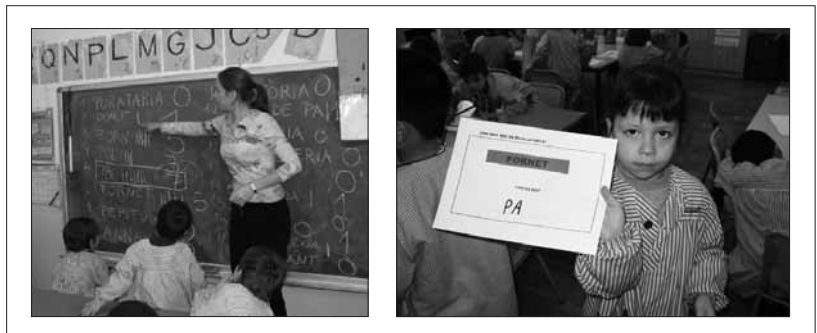


Imagen 11. Contando el número de papeles para el nombre de la tienda

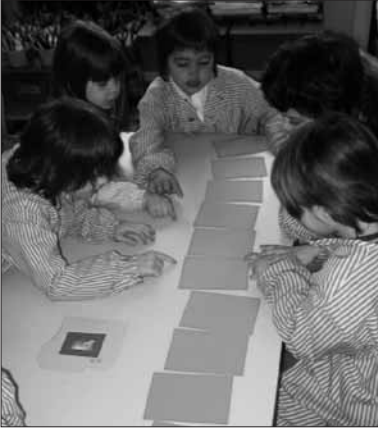


Imagen 12. Modelando pan, ensaimadas, magdalenas y otros productos para nuestra panadería



Cuando ya tuvimos un nombre finalista, que combinaba las dos opciones más votadas: *Pa del Fornet*, cada niño lo escribió en la parte inferior de la hoja preparada. Contamos cuántas letras tenía, recortamos un trozo de papel para cada letra, y de esta forma cada alumno pudo participar escribiendo una parte del nombre de nuestra tienda (véase imagen 11 y 12). Por la tarde se modelaron objetos que más tarde se venderían en la tienda *Pa del Fornet*.

Imagen 13



Montamos la tienda

Llegó el momento tan esperado por todos: construimos la panadería en clase. Para ello hicimos distintos grupos de trabajo: uno eligió el papel y lo colocó en la pared, otro buscó mesas y organizó la situación de los objetos, y el último grupo colocó el material para vender: pan seco barnizado y figuras de barro hechas y decoradas anteriormente (imagen 13).

Antes de empezar a jugar teníamos que poner precios al pan, las ensaimadas, los cruasanes, etc. En esta actividad involucramos a los padres, así que cada niño se llevó a casa una hoja con cuatro artículos que venderíamos en la panadería, para que investigaran sus precios reales.

En clase se comentaron los precios que habían encontrado, el significado de los números y de la coma, cómo leerlos, si eran mayores o menores de un euro, etc. También vimos que los precios variaban de una tienda a otra, pero en muchos casos el más caro y el más barato coincidían. Seguidamente se ordenaron los productos, de más caro a más barato. Después decidimos escoger los precios de los productos del *Pa del Fornet* y hacer carteles para colocarlos en nuestra tienda. Así pues, cada niño escribió una de las cosas que venderíamos con el precio acordado (imágenes 14 y 15).

Imagen 14



Imagen 15. Ordenamos los productos del más caro al más barato y acordamos los precios de nuestra tienda



Imagen 16



Jugamos a comprar y vender

En la primera ocasión de juego en el rincón de la tienda prácticamente no se les dio ninguna consigna; simplemente, la maestra distribuyó los roles, de vendedor y de comprador, se realizaron grupos de cinco o seis niños para acceder al espacio de forma ordenada y se pidió que jugaran utilizando el rol que les había tocado. Los adultos observamos que la mayoría de los niños aplicaban ya varias de las cosas que habían observado, comentado y aprendido, pero, en esta ocasión, nadie utilizó la calculadora.

Descubriendo la calculadora

La siguiente actividad la realizamos en grupos de cuatro, mientras los demás niños y niñas hacían otros trabajos. La actividad consistió en *descubrir el funcionamiento de la calculadora, basándonos en la propia vivencia y la manipulación*. Dimos una calculadora a cada pareja y les planteamos las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se enciende y se apaga la calculadora?
- ¿Qué sale en la pantalla cuando la ponemos en marcha?
- ¿Podemos escribir el número de niños que somos en clase? ¿Y cómo lo podemos borrar? ¿Qué sale cuando lo hemos borrado? ¿Qué quiere decir el número que sale?
- He ido a comprar un cruasán y he pagado 3 euros, y una ensai-

Imagen 17. Después de la manipulación con la calculadora, cada niño contó en una hoja en blanco qué es lo que había descubierto o aprendido



Sigue el juego y la observación

Los niños seguían impacientes por *jugar a comprar y vender*. En los ratos libres, muchos se iban al rincón de la panadería a jugar. Ahora que ya teníamos el rincón montado con todo lo necesario, realizamos grupos de cuatro a seis niños/as y establecimos unos tiempos y turnos para esa actividad.

Al observarlos mientras jugaban vimos que utilizaban mucho más la calculadora, siempre pagaban con euros, muchas veces usaban papel y lápiz para hacer el tique y también para hacer la lista de la compra (imagen 19). En definitiva, vimos la evolución en el juego de los niños y nos fuimos dando cuenta de que todo el trabajo anterior estaba dando

Imagen 19



su fruto: su juego simbólico reproducía las formas de hacer de una realidad cercana a ellos y en las que las matemáticas que estaban aprendiendo tenían un papel fundamental.

La evolución del juego y su representación centrada en un caso

Cuando todos los grupos habían pasado por la tienda realizando juego libre, empezamos a introducir algunas consignas nuevas. En tres ocasiones se les pidió que explicaran por escrito qué habían comprado.

En el primer caso cada niño/a sabía el rol que debía desempeñar. Pero no había ninguna consigna más.

En una segunda ocasión de juego dimos una cantidad de dinero a cada niño: 5 euros. Les contamos que debían vigilar a la hora de comprar porque tenían que poder pagar. En esa situación se observó, muy a menudo, cómo se ayudaban mutuamente para contar los euros y sumar lo que valía todo, casi siempre con ayuda de lápiz y papel.

En un tercer juego también dimos 5 euros a cada niño, pero podían juntarse varios compradores y podían gastar todo el dinero o no. También les pedimos en esa ocasión que realizaran un tique de compra y que utilizaran la calculadora. En los juegos anteriores había alumnos que ya lo hacían y otros que no. En esta ocasión les pedíamos que lo aplicaran todo.

En tres ocasiones, después de los tres juegos descritos, los niños hicieron un dibujo contando lo que habían comprado durante el juego en la tienda. De este modo pudimos observar la evolución de los niños a través de sus representaciones, realizadas en distintos momentos. Veamos, como ejemplo, el caso de Ona (imágenes 20, 21 y 22).

Imagen 20

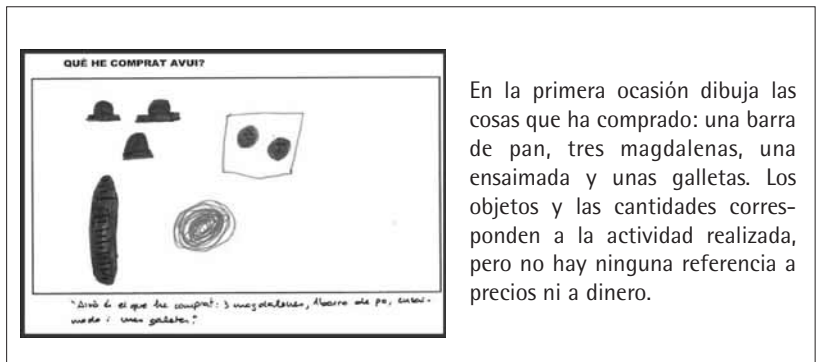


Imagen 21

En la segunda ocasión dibuja exactamente lo que ha comprado: dos magdalenas, a 1 euro cada una, y una ensaimada, a 2 euros. El precio total corresponde al dinero que podía pagar (hasta 5 euros) y, además, ha dibujado las cuatro monedas de euro, el importe total de lo comprado.

Imagen 22

En este último juego Ona dice: «Todo esto nos ha costado 13 euros» y dibuja 3 ensaimadas a 2 euros, 1 pan a 5 euros y 2 magdalenas a 1 euro. Y sigue: «Yo daba 5 euros y me ha devuelto 2, así que he pagado 3. Hemos utilizado la calculadora para saber cuánto valía». Éste es un dibujo muy completo que, sin descuidar los objetos comprados, sitúa en primer plano el dinero, los cálculos y el cambio monetario.

Evaluación

La evaluación del proyecto se iba realizando al mismo tiempo que su ejecución por el equipo de investigación, integrado por un grupo de maestras vinculadas al grupo clase y una especialista en didáctica de las matemáticas.

La evaluación individual de cada alumno se realizó a través de tres instrumentos:

- Dos observaciones de cada alumno (inicio y tres semanas después) mientras realizaba el juego en el rincón.
- Recopilación y estudio de evolución de sus producciones en un dossier final individual.
- Conversación individual, con las mismas preguntas de la conversación inicial: «¿Qué es una tienda?», «¿Para qué sirve una tienda?», «¿Qué necesitamos para comprar en una tienda?». Más la explicación de cada niño sobre lo que le había gustado más de todo el proyecto.

Recordemos que en la conversación inicial nadie supo responder a la pregunta: «¿Qué necesitamos para comprar en una tienda?». La evalua-

ción final nos ofrece los siguientes datos: de veinticinco alumnos, veintidós dan una explicación coherente cuyo eje central es la palabra «dinero», dos dan una explicación bien elaborada centrada en las palabras «billetes» y «euros» y uno da una respuesta incoherente.

A modo de conclusión

Este es un proyecto interdisciplinario, cuyos objetivos, conscientemente, se centran en aumentar el conocimiento de la realidad extraescolar, aumentar la capacidad de trabajo conjunto y cooperativo y ampliar mediante el uso los lenguajes que se están aprendiendo; pero, especialmente, fue un proyecto diseñado para ayudar a los alumnos a vivir una forma singular de aprender matemáticas.

Revisando los contenidos matemáticos presentes en este proyecto observamos que, entre otras cosas, este grupo:

- Ha utilizado el recuento y la comparación de cantidades para establecer un orden y tomar decisiones democráticamente, en varias ocasiones.
- Ha observado y analizado el uso del dinero, la lectura de números que expresan el valor (precios), el uso de operaciones (sumas y restas en el tique y en el cambio).
- Ha leído colectivamente números muy complejos (con decimales), ha hecho hipótesis sobre el valor de dichos números y los ha ordenado.
- Ha acordado valores para los objetos y ha realizado todas las acciones antes observadas (intercambio objetos-dinero, sumas, cambios, etc.) con dichos objetos.
- Se ha iniciado en el uso y el funcionamiento de la calculadora y se ha aproximado colectivamente a lo que considera que es el uso que realizan los mayores: hacer sumas.
- Ha escrito y ha leído muchos números, siempre en contexto y siempre con alguna finalidad. Ha ensayado la escritura de operaciones en diversas ocasiones.
- Ha vivido y ha disfrutado utilizando y aprendiendo matemáticas en situaciones ricas, lúdicas, guiadas pero con grados de acción y decisión personal.

Retomando las dudas iniciales de la maestra, podemos concluir que, efectivamente, realizar proyectos de este tipo en clase requiere un mayor esfuerzo y una mayor dedicación por parte del adulto (que si se siguiera un libro de texto), pero los aprendizajes y las vivencias emocionales de todos los implicados son de tal envergadura que todos los grupos clase merecerían vivirlo, al menos una vez. Y tal como dice la

maestra, Cristina: «Pasé de cierta sensación de miedo inicial a un estado de profunda satisfacción y enriquecimiento personal por todo el trabajo realizado con los niños y las maestras».

Referencias bibliográficas

- BISHOP, A.J. (1999): *Enculturación matemática. La educación matemática desde una perspectiva cultural*. Barcelona. Paidós.
- COLL, C. (2001): «Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje», en COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (eds.): *Desarrollo psicológico y educación, 2: Psicología de la educación escolar*. Madrid. Alianza, pp. 157-186.
- EDO, M. (2005): «Educación matemática y competencia social en la formación inicial», en Actas XII JAEM, *Jornadas para el Aprendizaje y la Enseñanza de las Matemáticas*. Albacete. Federación Española de Sociedades de Profesores de Matemáticas.
- EDO, M. (2005): «Educación matemática versus instrucción matemática en infantil», en Actas CIANEI, *I Congreso Internacional de Aprendizagem na Educação de Infância*. Porto. Gailivro.
- EDO, M.; REVELLES, S. (2004): «Situaciones matemáticas potencialmente significativas», en ANTÓN, M.; MOLL, B. (eds.): *Educación infantil. Orientación y recursos (0-6 años)*. Barcelona. Cisspraxis, pp. 103-179.
- EDO, M.; REVELLES, S. (2006a): «Taller de geometría, recorrido geométrico y duda que nos conduce a la medida en el ciclo inicial», en TOMÁS, C.; CASAS, M. (eds.): *Educación primaria. Orientaciones y recursos*. Barcelona. Cisspraxis, pp. 1-22.
- EDO, M.; FERNÁNDEZ A. (2006b): «Aprendizajes matemáticos en el proyecto: los deportes», en TOMÁS, C.; CASAS, M. (eds.): *Educación primaria. Orientaciones y recursos*. Barcelona. Cisspraxis, pp. 1-18.
- HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. (1992): *La organización del currículum por proyectos de trabajo*. Barcelona. Graó.
- LLADÓ, C.; JORBA, J. (1998): «L'activitat matemàtica i les habilitats cognitivo-lingüístiques», en JORBA, J.; GOMEZ, I.; PRAT, A. (eds.): *Parlar i escriure per aprendre*. Barcelona. ICE-UAB, pp. 255-280.
- ONRUBIA, J.; ROCHERA, M.J.; BARBERÁ, E. (2001): «La enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas: una perspectiva psicológica», en COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (eds.): *Desarrollo psicológico y educación, 2: Psicología de la educación escolar*. Madrid. Alianza, pp. 487-508.
- VAN OERS, B. (1996): «Are you sure? The promotion of mathematical thinking in the play activities of young children». *European Early Childhood Education Research Journal*, vol. 4, n. 1, pp. 71-89.
- VAN OERS B. (1999): «Teaching opportunities in play», en HEDEGAARD, M.; LOMPSCHEER, J. (eds.): *Learning Activity and Development*. Oxford. Aarhus University Press, pp. 268-289.
- VAN OERS, B. (2003): «Learning resources in the context of play. Promoting effective learning in early childhood». *European Early Childhood Education Research Journal*, vol. 11, n. 1, pp. 7-26.

VYGOTSKY, L. (2003): «El papel del juego en el desarrollo del niño», en COLE, M.; JOHN-STEINER, V.; SCRIBNER, S.; SOUBERMAN, E. (eds.): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Crítica, pp. 141-158.

*Referencias
de las autoras*

Mequè Edo

Universitat Autònoma de Barcelona

meque.edo@uab.cat

Línea de trabajo: Buenas prácticas matemáticas en educación infantil. Juego y matemáticas. Matemáticas en contextos interdisciplinarios en infantil y primaria.

Cristina Masoliver

CEIP Nostra Llar. Sabadell (Barcelona)

crismaso19@hotmail.com