



SOLICITUD DE ACREDITACION DE PROYECTOS TETRA ANUALES INVESTIGACION Y DESARROLLO (Proyectos I+D) PARA EL AÑO 2019

1. IDENTIFICACION DEL PROYECTO:

1.1 Denominación

COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA, PENSAMIENTO Y APRENDIZAJE: ORALIDAD, LECTURA Y ESCRITURA.

1.2 Director / Codirector

Apellido y Nombres: PALACIOS, ANALIA MIRTA

CODIRECTOR:

Apellido y Nombres: María Alejandra Pedragosa

1.3 Unidad Ejecutora

Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales IdHCS, FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACION

2. DESCRIPCION DEL PROYECTO

2.1 Marco teórico o estado actual del tema

La educación es, por su propia naturaleza, una actividad esencialmente lingüística que incide en las oportunidades de participación de los sujetos en determinadas prácticas sociales para su desarrollo cultural. En particular, el lenguaje es una clave de los procesos de escolarización vinculada con el uso de las formas verbales, orales y escritas, en las situaciones comunicativas cotidianas de las aulas. A la vez, una de las principales herramientas para el desarrollo de los procesos superiores del pensamiento y el aprendizaje complejos (Vygotsky, 1979).

En la tesis vygotskiana, el lenguaje tiene, por un lado, una función de comunicación; esto es, como instrumento cultural para compartir conjuntamente el



conocimiento y la cultura, que permiten la existencia y continuidad de la vida social organizada. Por otro lado, lenguaje y pensamiento se combinan como un instrumento psicológico en el desarrollo cognitivo. Esto implica que el lenguaje, como instrumento de mediación simbólica, es interiorizado por el sujeto, cuyos procesos de pensamiento se ven consiguientemente reorganizados. Estas dos funciones del lenguaje, cultural y psicológica, están íntimamente relacionadas: el sujeto adquiere maneras de comprender el mundo al tiempo que aprende la capacidad de comunicación necesaria para convertirse en miembro de su comunidad (Mercer, 2001).

Desde una perspectiva social y crítica, la comunicación lingüística pone en juego las disposiciones del “habitus lingüístico” (Bourdieu, 1998) que incluyen, por un lado, la capacidad lingüística para crear discursos gramaticales y usar expresiones que circulan en la cultura y, por otro, la capacidad social para utilizar adecuadamente el lenguaje en determinadas situaciones para la búsqueda de información, comprensión, reflexión y acción crítica.

Se asume la premisa que el desarrollo lingüístico, el pensamiento y el aprendizaje se encuentran íntimamente relacionados y se producen en la comunicación e interacción social (Bruner, 1984, Rogoff, 1993). El contexto lingüístico, los intercambios comunicativos, las actividades orales y escritas dentro y fuera de las instituciones educativas y las interacciones verbales en las aulas revisten importancia como elementos susceptibles de activar y desplegar procesos cognitivos responsables del aprendizaje (Cazden, 1988).

Este Proyecto focaliza la mirada en tres ejes de indagación que se fundamentan seguidamente:

- I. El desarrollo de la competencia comunicativa temprana.
- II. La competencia lingüística como herramienta de comunicación, pensamiento y aprendizaje en distintos niveles de la educación.
- III. El lenguaje en las aulas: hablar, escuchar, leer y escribir.

El desarrollo comunicativo temprano alude al proceso de diferenciación y especialización de las competencias comunicativas previas a la adquisición del lenguaje. Tales competencias constituyen actos compartidos que funcionan en virtud de los significados que le son otorgados por parte de los adultos (Rodríguez, 2006).



El estudio de la genesis del desarrollo comunicativo remite a las interacciones tempranas en el vínculo que se establece entre padres e hijos antes de la adquisición del lenguaje. La interacción social apoya y facilita el desarrollo de las competencias comunicativas, y la comunicación como tal, solo es posible en un contexto interactivo y discursivo, llevada a cabo en un campo intersubjetivo (Valdez, 2012).

Se asume la concepción de la comunicación como principal mecanismo de mediación en la facilitación social del lenguaje y la cognición. En esta perspectiva, las interacciones sociales se constituyen como fundamentales para el desarrollo de las capacidades lingüísticas y cognitivas (Garton, 1994). Nuestro interés por el estudio de las interacciones tempranas para el desarrollo comunicativo radica en la importancia que tienen aquellas en el advenimiento de los procesos de desarrollo psicológico de nivel superior. Se entiende que el desarrollo comunicativo, a través de las primeras interacciones entre padres e hijos, posibilita el posterior desarrollo del lenguaje y la cognición (Ninio & Snow, 1996). No es posible disociar el desarrollo cognitivo del desarrollo comunicativo, ya que ambos tienen su origen en actividades socialmente organizadas en las que se implican activamente adultos y niños (Vila, 2012).

En el desarrollo temprano, la comunicación se presenta, en gran mayoría, a través de las interacciones en el medio familiar. La actuación de los cuidadores como ayuda social en la interacción, constituye una de las estructuras sobre la cual se apoya el proceso de aprendizaje de los niños (Galván-Boivara, & del Rio, 2009). El medio familiar influye de diferentes maneras en el desarrollo ulterior de las competencias comunicativas. Por consiguiente, se reconoce la importancia de un entorno cultural que apoye y enriquezca las posibilidades de los niños. La interacción entre los padres y sus hijos es el vehículo a través del cual tiene lugar la transmisión cultural.

La literatura especializada señala la existencia de diferencias en el desarrollo lingüístico temprano según la procedencia sociocultural. Distintos estudios sobre el desarrollo psicológico de niños de distinta procedencia sociocultural (Piacente, Rodrigo, & Talou, 1991; Ortale et al., 2017; Rodrigo et al., 2008) muestran que las áreas referidas al lenguaje son las más críticas en aquellos de sectores desfavorecidos. Sin embargo, son escasos los estudios sobre el desarrollo comunicativo temprano, particularmente en el medio local, que involucren las relaciones entre la competencia comunicativa alcanzada y los formatos de interacción paterno-filiales, verbales y no verbales, como así también,



las posibles relaciones que guardan ambas variables con el sector sociocultural de procedencia. Parte de las acciones de este Proyecto intentan ahondar en el conocimiento sobre la adquisición y desarrollo lingüístico, con especial referencia al contexto de interacción donde se pone de manifiesto.

El hogar es el primer contexto donde los niños adquieren la lengua de su grupo familiar, los usos lingüísticos, la organización de los discursos, los conocimientos, habilidades y creencias propios de su comunidad que conforman el capital lingüístico y cultural (Bourdieu, 1998). Con frecuencia las acciones pedagógicas no contemplan estos saberes que contribuyen a dar forma y sentido al capital lingüístico. En consecuencia, se generan mecanismos a través del currículum, las actividades educativas y las evaluaciones que transforman las diferencias sociolingüísticas y culturales en desigualdades en los logros educacionales (Perrenoud, 1996).

El uso de la lengua en la comunicación no es uniforme ni homogéneo, antes bien, presenta variaciones en los grupos sociales y culturales. Los usuarios de la lengua están inscriptos en un contexto histórico, y éste los obliga a usar la lengua y a apropiarse de ella de forma siempre parcial. Esto establece diferencias entre los usos del lenguaje, que se conocen como lectos. Los lectos dependen de la edad, del grado de escolarización, del lugar ocupado en la pirámide social y de la procedencia geográfica. Los usuarios de una lengua no eligen sus condiciones de vida (al menos, durante los primeros años, que son aquellos en los cuales adquieren la lengua). Como los lectos dependen de ellas, no pueden elegir el lecto que usan, y al emplear una lengua, lo hacen forzosamente a partir de algún lecto (Bernárdez, 1994; Lyons, 1997).

Los lectos comprenden las palabras, aspectos materiales (la fonética y la grafía) y sintácticos. Sin embargo, es en el vocabulario donde se ve más claramente que el uso de la lengua no es homogéneo. Al lecto determinado por el grupo social al que el hablante pertenece se lo llama sociolecto. Al lecto determinado por la edad de los hablantes (y, en términos más precisos, por el momento histórico en que se incorporan a la masa de hablantes) se lo llama cronolecto. Al lecto determinado por la esfera de ocupación del hablante (su oficio o profesión) se lo llama tecnolecto. Al lecto determinado por la región de la que es oriundo el hablante se lo llama dialecto: pibe en Buenos Aires, gurí en Corrientes, botija en Montevideo, chavo en México, niño en Madrid.



Por otra parte, también en el nivel del uso lingüístico, cada sujeto dispone de un léxico propio o idiolecto. El vocabulario propio o “repertorio léxico” se enriquece cuando el sujeto se pone en contacto con textos orales y escritos que le permiten, por un lado, incorporar palabras nuevas para él y, por otro, establecer nuevas asociaciones entre las palabras que ya conoce, con lo que podrá extender los sentidos originales.

Las instituciones educativas pueden ser comprendidas como comunidades lingüísticas heterogéneas, donde los hablantes se enriquecen mutuamente a través de sus intercambios, más allá de las variaciones en el uso de la lengua. Sin embargo, las variaciones en el uso de la lengua, a menudo, no permiten valorar adecuadamente las posibilidades lingüísticas y cognitivas de todos los sujetos de la educación, más allá de las reglas que gobiernan las interacciones escolares, las exigencias y obligaciones de participación que las estructuras discursivas imponen a los profesores y estudiantes y las prácticas de enseñanza ritualizadas (Palacios, 2015).

En la perspectiva de la Psicología Educacional que aquí nos ocupa, los postulados se nutren de investigaciones cognitivas (Lemke 1992, Sanchez et al., 2008), psicogenéticas y sociogenéticas (Castedo, 2003; Wallace, 2012), socioculturales (Coll, 1985, Edwards & Mercer, 1988), semióticas (Nystrand, 2006) y sociolingüísticas (Ruiz & Camps, 2009, Waring, 2009). En clave sociocultural, la relación entre lenguaje y pensamiento, entre lenguaje y construcción del conocimiento se encuadra principalmente en los aportes vygotskianos y neovygotskianos (Vygotsky, 1991, Luria, 1984).

Nuestro interés en la competencia en comunicación lingüística reside en que hablar, escuchar, leer y escribir son cuatro macrohabilidades (Cassany, 1994/2011) que ponen en juego distintos procesos de interacción y usos del lenguaje con fines específicos (Batjin, 1998), en contextos de realización lingüísticos, cognitivos, socioculturales (Bronckart, 2004). La materialización de estas macrohabilidades en las situaciones pedagógicas incide en el entramado de posibilidades comunicativas gracias a las cuales los sujetos expanden su competencia y capacidad de interacción con otros.

La competencia en comunicación lingüística abarca diversos componentes lingüísticos (léxico, gramática, semántica, fonética, ortografía), pragmático-discursivos, socio-culturales (relativos al conocimiento del mundo) y estratégicos. Este último se relaciona con las habilidades de carácter cognitivo, metacognitivo y socioafectivos



fundamentales para el aprendizaje (Nuñez y Santamarina, 2015) y el desarrollo del pensamiento complejo.

En los últimos años, el desarrollo de la competencia lingüística cobró creciente fuerza conjuntamente con la enseñanza de las habilidades del pensamiento, concebidas como una herramienta para potenciar en los estudiantes el sentido de indagación, asombro, razonamiento y creatividad (Nickerson, Perkins & Smith, 1994). Los aspectos que se indagan en este Proyecto procuran contribuir a este logro educativo, con especial referencia al desarrollo de la metacognición.

La competencia lingüística incluye el conocimiento metacognitivo, es decir, la conciencia del sujeto acerca de los propios procesos cognitivos. En este marco, el metalenguaje es uno de los componentes de la metacognición junto con la metamemoria, el metaaprendizaje, la metaatención y la metacognición social. El uso del lenguaje, como el de otras habilidades cognitivas, también está sometido a mecanismos de regulación y control y no solo en las situaciones de aprendizaje del objeto lengua, también en las de uso meramente funcional de ésta como instrumento de comunicación. La actividad lingüística y la metalingüística están vinculadas en ambas situaciones y, por lo tanto, profundizar en su estudio puede aportar propuestas para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en general y de las lenguas en particular (Nuñez Delgado, 2015).

El desarrollo de la conciencia metalingüística mejora el uso del lenguaje al hacer conscientes ciertos componentes y funcionamientos que se pueden manipular para mejorar la expresión y la comprensión oral y escrita. Se dispone de abundantes evidencias sobre la relación entre el nivel de desarrollo de la conciencia metalingüística y el nivel de rendimiento en diferentes materias y tareas escolares (lectura, matemáticas, escritura, etc.), por lo que el despliegue de esta conciencia debe ser una tarea que aborde la escuela con rigor y sistematicidad (Nuñez Delgado, 2015).

Los especialistas señalan la importancia del lenguaje no solo como herramienta del pensamiento (Vygotsky, 1979), sino como un componente intrínseco para acceder al conocimiento en cualquier materia de estudio. Una investigación realizada por Palacios y Schinella (2015) en estudiantes de Medicina de la Universidad Nacional de la Plata revela cómo la conciencia reflexiva sobre los procesos de estudio independiente gravita en las acciones y las formas con que regulan actividades tales como la lectura o escritura.



En cuanto a la gestión del lenguaje en las aulas, las formas de interacción verbal entre profesores y estudiantes y de estos últimos entre sí explican gran parte de las diferencias en los procesos lingüísticos y cognitivos de los estudiantes, necesarios para lograr aprendizajes significativos (Ausubel, 2002). Entre otros, expresar el pensamiento, construir saberes de manera colectiva, participar críticamente del intercambio de ideas en las discusiones, reconocer diferentes propósitos y puntos de vista, narrar fielmente el mensaje emitido por otros, comprender y producir textos escritos, emitir juicios críticos sobre lo escuchado o leído, elaborar significados propios, seleccionar, organizar y relacionar ideas, resumir o sintetizar con exactitud.

Diversos estudios internacionales revelan cómo el conocimiento, uso y comprensión del lenguaje restringen las oportunidades de aprendizaje de niños, jóvenes y adultos (Coll, 2010, Bernstein, 1977, Barnes, 1971). En Argentina la investigación de Agudo de Córscico y Rosetti (Agudo de Córscico & Rosetti, 1994) reviste singular valor por ser uno de los primeros trabajos locales que examina los modos de interacción verbal en aulas de la educación primaria pública, de distintos sectores socioeconómicos de la ciudad de Buenos Aires. La experiencia abarcó la intervención en la enseñanza de la oralidad. Las autoras asumieron tres postularon básicos: a) el habla de los profesores es el vehículo fundamental de la enseñanza, b) el habla de los estudiantes muestra gran parte de los aprendizajes alcanzados y c) el lenguaje es una parte importante de las identidades de quienes participan en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Más recientemente, desde la perspectiva pragmática del discurso, De la Cruz, Scheuer y colaboradores (2001) analizaron el lenguaje de la enseñanza en aulas de educación primaria pública de la ciudad de San Carlos de Bariloche, Argentina; de sectores sociales marginales y medios. Los resultados muestran diferencias en los actos de habla de los maestros según la procedencia social de los escolares. En las aulas de sector poblacional marginal, el principal propósito del habla es, por un lado, *ordenar, indagar e informar* y, por otro, mantener el orden y la disciplina en el aula. Predomina la enseñanza basada en la reiteración o repetición de contenidos, en forma directa o indirecta mediante preguntas que tienen una única respuesta, desconectada de la experiencia de vida de los estudiantes. Esto conduce a ideas fragmentadas y datos inconexos en el trabajo escolar que ocasionan dispersiones o interrupciones en la clase. En las aulas de sector social medio, la variedad de actos de habla de los maestros es más



variada y los conocimientos escolares se apoyan más en la experiencia cotidiana de los estudiantes o en los trabajos previos desarrollados en la clase.

Las investigaciones desarrolladas en este campo desde entonces, se ampliaron y enriquecieron con la incorporación de nuevos enfoques, especialmente relacionados con las perspectivas constructivistas de orientación sociocultural y el constructivismo lingüístico. Aunque con aproximaciones disciplinares y posiciones teóricas y metodológicas diferentes, estos estudios comparten la idea de que las aulas son entornos comunicativos con características propias, donde la interacción cara a cara es un proceso gobernado por reglas. También, que las actividades de profesores y estudiantes, y sus interacciones en el transcurso de las mismas son, en buena medida, el resultado de un proceso de construcción entre los participantes; y el significado de las actividades en el aula depende del contexto específico en el que se manifiestan.

Las aulas no sólo sirven a la reproducción de las diferencias socioculturales. Son contextos comunicacionales que permiten el intercambio conjunto y la elaboración individual de una cultura propia en el seno del grupo. Las desigualdades en los procesos comunicacionales entre aulas de distintos sectores socioculturales produce el efecto denominado “Mateo” (Stanovich, 1986): los ricos se hacen más ricos y los pobres más pobres en sus oportunidades de aprendizaje. Este efecto puede ser reducido mediante la generación de estrategias discursivas en la enseñanza que promuevan la inclusión de los conocimientos y usos lingüísticos del entorno sociocultural de los niños, favoreciendo su integración con otros conocimientos y modos de representación lingüística.

Fuentes que colaboran con la comunicación lingüística, el pensamiento y el aprendizaje provienen de estudios e investigaciones sobre la acción tutorial (Malbrán 2004, Pedragosa, 2015), el aprendizaje colaborativo (Rogoff, 1993, Edwards y Mercer, 1994), la labor del mediador y de los pares (Vigotsky, 1978) las metodologías clínico – dinámicas (Piaget, 1978, Feuerstein & cols, 1979), la cognición distribuida (Salomon, 1991), los manuales para el profesor del programa de Filosofía para Niños (Lipman, 1988), el Programa de Enriquecimiento Instrumental y el Dispositivo para la Evaluación del Potencial de Aprendizaje (Feuerstein, 1979). Estos trabajos enfatizan la participación activa, el esfuerzo personal, la reflexión, el tratamiento constructivo del error, la confrontación de argumentos, la justificación de las afirmaciones, la identificación de falacias o argumentos insuficientes o poco coherentes.



Un estudio evaluativo de programas de lectura y alfabetización realizado por Malbrán y Palacios (Malbrán & Palacios, 2007) en escuelas urbanas y rurales de la región patagónica argentina, destaca la pericia de los niños de escuela rural que trabajan ayudando a sus familias en la recolección de frutos. Son capaces de realizar discriminaciones conceptuales que difícilmente concrete una persona que no posee esa experiencia por lo que es posible recuperar los saberes existentes de los niños en las conversaciones áulicas para apoyar la comprensión y el aprendizaje.

Nuñez Delgado (2011) sostiene que una mirada social inclusiva no descuida a los individuos como hablantes, miembros de grupos sociales y culturales con características específicas. La autora aboga por una perspectiva educativa coherente con el panorama multicultural y multilingüístico de las sociedades actuales, a la vez que crítica el funcionamiento de la sociedad como un orden interpretativo. Este orden, *“sitúa el valor de los intercambios comunicativos, de las lenguas, de las personas que las hablan y de sus culturas en un mercado en el que no todos los usos gozan de igual valoración social y en el que el origen de las personas condiciona su diferente acceso a los bienes lingüísticos, ya que no todas tienen acceso a las mismas situaciones de comunicación (especialmente, en las que se usa la variedad culta). Por legítimo que sea tratar las relaciones sociales como interacciones simbólicas, como relaciones de comunicación, no hay que olvidar que estas son también relaciones de poder donde se actualizan las relaciones de fuerza entre los locutores y sus respectivos grupos”* (Nuñez Delgado, 2011, p.140).

Los intercambios lingüísticos en el aula no pueden ser comprendidos en sentido absoluto, sino asimétrico, por cuanto el docente es quien regula el flujo de la comunicación (Cazden, 1988) y es el responsable último de lo que sucede en el aula. Esta asimetría no contradice la apertura a la diversidad, la colaboración en las interacciones, la construcción conjunta de actividades, aunque los aportes de los participantes sean distintos.

Los desajustes o brechas que se producen entre el habla elaborada de los maestros o profesores y el habla más restringida de los estudiantes (Bernstein, 2001), no sólo obstaculizan las situaciones de comunicación sino también generan sentimientos y/o actitudes negativas para el aprendizaje: ansiedad, introversión, miedo, evitación, subestimación (Palacios & Schinella, 2013).



El diálogo intercultural se vuelve posible cuando se emplean recursos específicos y mecanismos discursivos para “abrir” un espacio comunicativo amplio en el aula; que permita retomar y recuperar en el intercambio las emisiones de los niños, para ayudarlos a reformular, reconceptualizar y expandir sus conocimientos. De ese modo los maestros permiten el ingreso y legitiman el mundo de los niños, sus conocimientos, su dialecto, los usos que hacen del lenguaje, al mismo tiempo que amplían sus significados, su mundo simbólico y cultural (Rosemberg, Borzone & Diuk, 2003).

La inclusión de la diversidad sociocultural en las aulas implica necesariamente la atención de, al menos, cuatro elementos interrelacionados: el contexto situacional, los usos del lenguaje, las expectativas de los estudiantes y el aprendizaje (Barnes, 1971).

La distinción de elementos clave en las interacciones discursivas puede hallarse en los trabajos de Wertsch (1988) que se agrupan en tres dimensiones:

- *La definición situacional*: interacción entre el maestro y el niño en la ZDP. Se caracteriza porque ambos representan el problema y los patrones de acción para resolverlo de forma diferente inicialmente. Tras un período de negociación de significados llegan a una definición común, a una redefinición situacional, que no tiene que ser necesariamente la del maestro o la del niño, sino que suele ser una definición intermedia que cuenta con la de ambos.
- *La intersubjetividad*: fruto de la negociación del maestro y el niño que llegan a compartir la definición situacional y se hacen conscientes de ello. De alguna manera aquí están implícitos factores afectivos y emocionales.
- *La mediación semiótica*: consiste en el uso de un sistema de signos que permita dar lugar a la intersubjetividad.

Hablar, escuchar, leer y escribir son sistemas de representación mental interrelacionados. Por tanto, los modos de conversación son inseparables de la lectura y escritura en la interacción colaborativa, con un adulto experto o con pares más capaces (Vygotsky, 1979). Se distinguen las discusiones guiadas por el docente o los pares, las charlas y los debates que surgen a partir de la lectura y/o la producción de textos.

La relevancia de la interacción con el docente y, en especial, con pares; en los postulados de Piaget (Piaget, 1973) se justifica en la noción de conflicto cognitivo cuyo mecanismo provoca el desequilibrio de esquemas de conocimientos para generar



cambios en las estructuras cognitivas, formas y funciones del pensamiento (Piaget, 1973). Las conversaciones son catalizadores de cambios internos (Cazden, 1988) que suponen la reequilibración de esquemas, por ende, la superación de las inconsistencias cognoscitivas y construcción de nuevos conocimientos.

La lectura es una *actividad interactiva*, ya se trate de dialogar con uno mismo (lenguaje interiorizado), con el autor del texto (lenguaje argumentativo), y con otros en situaciones de aprendizaje colaborativo y recíproco. Cuando los estudiantes participan en un ambiente discursivo y se involucran en el diálogo, el texto opera como generador y disparador de habilidades, desarrolla la comprensión y orienta los procesos de construcción del conocimiento (Malbrán, 2015). Esta modalidad de lectura se denomina enseñanza recíproca (aprendizaje cooperativo) entre el docente y los estudiantes y entre los pares (Palincsar & Brown, 1984).

En los debates guiados por el docente, es éste quien tiene el control sobre el contenido, el patrón de interacción y las respuestas de los estudiantes. Estos modos de intervención son útiles a los fines de la retroalimentación, en reemplazo de comentarios de evaluación. Por razones temporales, este tipo de debates no posibilitan respuestas extensivas de los estudiantes y brindan pocas oportunidades para la interacción entre pares (Grambell, 2004).

En los últimos años, investigaciones psicolingüísticas y cognitivas muestran la importancia de los grupos de discusión guiados por los propios pares, en las actividades de alfabetización, para la comprensión y producción más profunda de textos.

Castedo (2003) indagó los procesos de revisión de texto en situación didáctica de intercambio de pares, en estudiantes de segundo y cuarto años de la educación primaria, en dos escuelas públicas de sectores urbanos de clase media de la provincia de Buenos Aires: una de prácticas tradicionales, otra de prácticas alternativas. La tarea de escritura consistió en la producción de epígrafes para fotos de un álbum familiar. La investigadora observó las interacciones entre los niños en revisiones colectivas guiadas por el docente y en trabajo de equipos. En cada caso, comparó las versiones iniciales y revisadas de los textos en torno a tres ejes: la organización del discurso, la posición del enunciador, la enunciación del tiempo y la puntuación. En palabras de la autora, (Castedo, 2004, p.2)

“Tanto en la sociedad como en la escuela la práctica de revisión de textos se comprende como una corrección que genera jerarquías: hay alguien que hace mal y



alguien que corrige. De allí devienen roles asimétricos, distribuidos en la escuela entre un maestro activo que corrige los errores de un alumno pasivo que es corregido. (...) Revisar en la actualidad es una práctica cultural a través de la cual quienes escribimos adecuamos el registro lingüístico a las situaciones comunicativas, modificamos expresiones en función de propósitos y destinatarios, resolvemos problemas planteados por el pasaje de la oralidad a la escritura, evitamos ambigüedades no deseadas y repeticiones, alteramos la fuerza ilocutiva de un argumento... Hacemos diversas modificaciones del texto al releerlo, al compararlo con textos ya producidos (propios o ajenos) porque consultamos con otros o hacemos leer a otros, porque consultamos textos de apoyo (diccionarios, gramáticas), de manera inmediata o diferida. Es decir, es una práctica compleja, diversa e indisociable de la situación comunicativa”.

Una singularidad de las interacciones que incide en la formación de los niños como escritores y como estudiantes a la vez, es el grado de dependencia –independencia de las indicaciones del docente. Castedo (2004) describe que en la escuela de prácticas tradicionales las intervenciones se basan en indicaciones que la docente brinda a los niños, predominan actitudes de obediencia a las reglas y una alta dependencia en el trabajo escolar. La organización de la clase en la escuela de prácticas alternativas es más flexible en cuanto a la asignación de los turnos de habla y la disposición del espacio para realizar las tareas. Las intervenciones de los niños son más dispersas y dan indicaciones directas a la docente acerca de cómo desarrollar la actividad, por ejemplo, que lea más lento. Ellos se involucran con mayor autonomía en la tarea de escritura, reclamando o proponiendo las variaciones que consideran más adecuadas para la revisión del texto. Para favorecer las intervenciones de los niños en su formación como escritores, Castedo (Castedo, 2003) identifica algunos aspectos relevantes para la organización de las tareas de escritura: hacer presentes el propósito y el destinatario, recordar los roles de la tarea, el lugar del autor y de los pares, explicitar las operaciones de transcripción y detenerse sobre la imagen que la foto proporciona, favorecer el intercambio colaborativo.

Existe alto grado de acuerdo entre los especialistas en torno a las siguientes premisas (Grambell, 2004):



- La participación de los estudiantes en discusiones acerca de los textos tiene como resultado una mejor comprensión lectora, mayor capacidad de reflexión y aumento de la motivación para la lectura y escritura.
- El aprendizaje es activado cuando los estudiantes tienen la posibilidad de hablar sobre sus ideas y responder acerca de las ideas de los otros.
- Las conversaciones en pequeños grupos ayudan a que los estudiantes se comprometan intelectualmente con el texto.
- La creación de oportunidades para que los estudiantes interactúen entre ellos y cuestionen las ideas de los demás fomenta un alto nivel de reflexión. Este tipo de intercambios contribuye a mejorar sus habilidades de reflexión, al escuchar y ser escuchados.
- Los estudiantes se involucran más en la lectura cuando tienen la posibilidad de responder y cuestionar diferentes interpretaciones, el estilo del autor, compartir sus opiniones sobre el texto y analizar su sentido.
- La lectura de textos de interés para los estudiantes, los ayuda a participar e involucrarse en las charlas y debates.
- Las actitudes autoritarias de un integrante del grupo influyen negativamente en la participación de otros integrantes en el debate: dice qué hacer, cómo hacerlo, acapara la atención, no deja hablar a los otros porque habla todo el tiempo.
- El rol de liderazgo en una conversación supone una persona respetuosa, responsable y con actitud positiva de inclusión.

Por último, es preciso señalar el papel que ocupan las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en el aprendizaje, mediante discusiones, charlas, debates y reflexiones on line o diferidas entre pares que pueden surgir a partir de la lectura de textos, donde el docente actúa como facilitador. Este tipo de intercambios amplía las oportunidades de diálogo con otros estudiantes, en foros, ejercita y desarrolla habilidades de escritura, de manera interactiva y colaborativa.

Referencias bibliográficas

Agudo de Córscico, M. C. y Manacorda de Rosetti, M. (1994). Interacción lingüística entre profesores y estudiantes. Brasil, AZ Editora.



- Ausubel, D.P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Barnes, D. (1971). Classroom contexts for language and learning. *Educational Review* Vol. 23, (3), 235-247.
- Barnes, D. (2010). Why Talk Is Important. *English Teaching: Practice And Critique*, 9(2), 7-10.
- Batjin, M. (1998) Estética de la creación verbal. Siglo Veintiuno, 8°.ed,
- Bernárdez (1994) Introducción a la lingüística del texto, Madrid, Espasa Calpe
- Bernstein, B. (1977). *Class, Codes and Control*. Vol.3, London Paladin.
- Bernstein, B. (2001). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid, Morata.
- Bourdieu, Pierre (1998), Capital cultural, escuela y espacio social, Madrid, Siglo XXI editores.
- Bronckart, J. P. (2004). Actividad verbal, textos y discursos: por un interaccionismo sociodiscursivo. Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid, Alianza.
- Bruner, J. (1990). *Actos de significados: Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid, Alianza.
- Cassany D., et al. (1994/ 2011). Enseñar lengua. Barcelona: Graó.
- Castedo, M. (2003). Procesos de revisión de textos en situación didáctica de intercambio entre pares. Tesis Doctoral. Publicada por el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México.
- Cazden, C. (1988). El discurso en el aula. Barcelona, Paidós.
- Charles Creel, Mercedes (1988). El salón de clases desde el punto de vista de la comunicación". *Perfiles Educativos*, N° 39 p. 36-46.
- Coll, C. (1985). Acción, interacción y construcción del conocimiento en situaciones educativas. *Anuario de Psicología* (2).
- Coll, C. (2010). Lenguaje, actividad y discurso en el aula. En Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, Desarrollo Psicológico y Educación: Psicología de la Educación II. Madrid, Alianza.
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J. y Cochera, M. J. (1992). Actividad conjunta y
- De la Cruz, M., Shueuer, N., Caíno, G., María F, Huarte, M. Baudino, V. & Ayastuy, R. (2001). El discurso en clase de profesores de nivel primario en distintos sectores



- socioculturales. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, (27), 23.
- Edwards, D. & Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona, Paidós.
- Ferry, G. (1968). Problematique de la relation maitre –eleve et la dynamique de la classe. *L Educationale*, N° 830.
- Feuerstein, R., Klein, P. y Taunnenbaum, A. (1991). Mediated learning experience (MLE) Theoretical, pschosocial and learning implications. London, Freund Publishing House.
- Feuerstein, R.; Rand, Y. y Hoffman, M. B. (1979). *The dynamic assessment of retarded performers. The Learning Potential Assessment Device. Theory, instruments and techniques*. Glenview (Il.), Scott Foresman.
- Galván-Boivara M & del Rio M (2009). El desarrollo del lenguaje y la identificación de patrones interactivos comunicativos y lingüísticos madre-bebé. *INFAD Revista de Psicología*, 1(1), 67-76.
- Garton, A. F. (1994). *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Grambell, L. (2004). Shifts in the conversation: teacher-led, peer-led, and computer-mediated discussions. Estados Unidos, *The Reading Teacher*, vol. 58, (2), 212 - 215,
- Lemke, J. L. (1992). *Aprender a hablar ciencia*. Barcelona, Paidós.
- Luria, A. R (1984). *Conciencia y Lenguaje*. Madrid, Editorial Visor.
- Lyons, J. (1997). *Semantica lingüística. Una introducción*. Barcelona, Paidós.
- Malbrán, M. C. y Palacios, A. (2007). Evaluación del impacto de programas de alfabetización y lectura. 10.º Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro, Buenos Aires.
- Malbrán, M. del C. (2004). La tutoría en el nivel universitario. *Revista de Informática y Medios Audiovisuales*, Vol. 1(1). Facultad de Ingeniería. Universidad de Buenos Aires.
- Malbrán, M. del C. (2015). *Metalectura de textos informativos*. Hispanic Educational Technology Service (HETS). Volume V. Spring Issue.
- Malbrán, M.C., y Villar, C. (2002). La evaluación del potencial de aprendizaje: un



procedimiento / The dynamic evaluation of the learning potential: a procedure. *Orientación y Sociedad*, 141.

Mercer, N. (2001). *Palabras y Mentes: Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona, Paidós.

Monereo C. (coord.), Castelló, M., Mercè C., Montserrat Palma, M. (1999). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona Editorial Graó.

Nickerson, R., Perkins D. y Smith, E. (1994). *Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Ninio, A., & Snow C. (1996) *Pragmatic Development*. Cambridge: Cambridge University Press.

Núñez Delgado, M. P. (2001). En clase no se habla: Reflexiones sobre el uso de la palabra en las aulas desde la perspectiva de la educación lingüística". *Investigación en la Escuela*, 43, 85-96.

Núñez Delgado, M. P. (2011). Espejos y ventanas: Dimensiones de la oralidad en el ámbito educativo. *Enunciación* Vol 16, (1), p. 136 -150.

Núñez, P. y Santamarina, M. (2015). El proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua oral en la educación inicial: trabajar la comprensión oral en el aula. *Oralidad-es*, 1(2), 205-210.

Nystrand, M. (2006). Research on the role of classroom discourse as it affects reading comprehension. *Research in the Teaching of English*, 40, 392-412.

Ong, Walter (1996). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México, Fondo de Cultura Económica.

Ortale, S., Aimetta, C., Cardozo, M. Sanjurjo, A., Wright, R., Querejeta, M., Di Iorio, S. et al. (Septiembre, 2017). *Evaluación de las condiciones del cuidado doméstico y extradoméstico, estado nutricional y desarrollo infantil en el distrito de Ensenada*. Trabajo presentado en el IV Congreso Internacional de Ciencia y Tecnología de la provincia de Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Quilmes.

Palacios, A. (2013). *El efecto de la comprensión de palabras en la comprensión de textos*.

Palacios, A. (Comp.). (2015). *Claves para incluir. Aprender, Enseñar y Comprender*. Buenos Aires, Noveduc.



- Palacios, A. & Schinella G (2013). Interacción lingüística y relaciones de poder en el proceso de enseñanza y aprendizaje: un estudio de casos en la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. XII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura, México, 977-983.
- Palacios, A. y Barreyro, J. (2014). El efecto de facilitación de palabras en la comprensión lectora en estudiantes de distintos sectores sociales. *Revista Argentina de Neuropsicología, Sociedad Argentina de Neuropsicología Buenos Aires*; vol. 24 p. 32 – 32.
- Palacios, A. y Schinella, G. (2017). Diseño y validación de un instrumento para evaluar la metacognición sobre el estudio en estudiantes de Medicina. *Revista de Educación de la Universidad de Granada, Vol. 24 ISSN 0214-0489*.
- Palincsar A., Brown, A. (1984). Reciprocal Teaching of comprehension-fodtering and metacognitive strategies. *Cognition and Instruction, 1*; 117-175
- Pedragosa, A. (2015). Las tutorías desde un enfoque psicopedagógico. En, Palacios, A. *Claves para incluir. Aprender, Enseñar y Comprender. Buenos Aires, Noveduc*.
- Perrenoud, P. (1996). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid, Morata,
- Perret Clermont, A. N. (1979) Factores psicosociológicos y fracaso escolar. *Revista Infancia y Aprendizaje 6*, 3-13.
- Piacente, T., Rodrigo, M. A., & Talou, C. (1991). *Piden pan y algo más. Un estudio de crecimiento y desarrollo*. Buenos Aires: Siglo XXI-UNICEF.
- Piaget, J. (1973). *Estudios de Psicología Genética*. Buenos Aires, Emecé.
- Rivière, A. (2002). Desarrollo y educación: el papel de la educación en el diseño del desarrollo humano. En RIVIÈRE, Ángel (2002), *Obras escogidas*. Volumen III: Metarrepresentación y semiosis.. Madrid, Editorial Médica Panamericana.
- Rodrigo et al. (2008). *Evaluación de Impacto del Plan Más Vida (MDHyT/PBA). Componente Metodológico*. Comisión de investigaciones Científicas de la Pcia. de Buenos Aires.
- Rodríguez, C. (2006). *Del ritmo al símbolo: los signos en el nacimiento de la inteligencia*. Barcelona: Cuadernos de educación.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. Buenos Aires, Paidós.



- Rosemberg, C, Borzone, A y Diuk, B. (2003). El diálogo intercultural en el aula. Un análisis de situaciones de interacción con niños de barrios urbano marginales del conurbano de Buenos aires, Argentina. España, *Cultura y Educación*, vol. 15, 399 - 423
- Ruiz, U. y Camps, A. (2009). Investigar los géneros discursivos en el proceso educativo *Revista de Psicodidáctica*. Vol. 14 (2), 211-228.
- Sadeghi, B., Ghorbani, R., & Hassani, M. (2014). Towards the critical discourse analysis of Imam Khomeini's will: Determining ideological discourse toward EFL learning. *Journal Of Language Teaching And Research*, 5(4), 942-947.
- Sánchez, E., García, J., Rosales, J., De Sixte, R. y Castellano, N. (2008). Elementos para analizar la interacción entre estudiantes y profesores: ¿Qué ocurre cuando se consideran diferentes dimensiones y diferentes unidades de análisis? *Revista de Educación*, 346 mayo-agosto, 105-136.
- Sinclair, J. & Coulthard, R (1975). *Towards an Analysis of Discourse. The English used by teachers and pupils*. Great Britain, Oxford University Press.
- Stanovich, Keit, (1986), "Mattlew effects in reading: some consequences in individual differences in the adquisition of literacy", in *Reading Research Quarterly*, 21, 4 pp.360-368.
- Tesis de Doctorado, publicada por la Universidad de San Andrés.
- Valdez, D. (2012). Desarrollo comunicativo. En A. Castorina & M. Carretero, *Desarrollo cognitivo y educación* (pp. 197-221). Buenos Aires: Paidós
- Vigotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México, Grijalbo.
- Vila, I. (2012). Los inicios de la comunicación, la representación y el lenguaje. En J. palacios, A. Marchessi & C. Coll, *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 133-150). Madrid: Alianza.
- Vygotski, L. S. (1991). *Obras Escogidas*. Tomo I. Madrid, Visor.
- Wallace, Y. (2012) *Uso y función de marcas de puntuación en situación de producción y revisión de epígrafes*. Tesis de posgrado. Memoria Académica. Facultad de Humanidades y Cs. de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.



Waring, H. Z. (2009). Moving out of IRF (Initiation-Response-Feedback): A Single Case Analysis. *Language Learning*, 59(4), 796-824.

Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Buenos Aires : Editorial Paidós.

2.2 Aporte original al tema

2.3 Objetivos

General

Indagar el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística como herramienta del pensamiento y el aprendizaje en distintos sujetos, interacciones de crianza y grupos de aulas representativos de diferentes contextos y áreas de la educación primaria, secundaria y superior.

Específicos

Caracterizar el desarrollo comunicativo temprano a través de las interacciones entre padres e hijos.

Examinar la competencia lingüística y metalingüística de los estudiantes de la educación primaria, secundaria y superior.

Establecer relaciones entre la competencia en comunicación lingüística y los procesos de oralidad, lectura y escritura.

Describir las formas y dinámicas de la interacción oral y escrita en grupos de aulas de distintas áreas y niveles de la educación.

Apreciar las implicancias de las distintas interacciones entre profesores y estudiantes, y de éstos entre sí, en los procesos de aprendizaje y construcción del conocimiento.

Precisar procedimientos de mediación en la producción y comprensión del lenguaje escrito en sesiones de trabajo colaborativo.



Examinar las potencialidades de la mediación en la producción y comprensión del lenguaje escrito en los estudiantes.

Valorar distintas estrategias de enseñanza y de orientación educativa tendientes a desplegar la competencia en comunicación lingüística, el pensamiento y aprendizaje de los estudiantes.

2.4 Metodología

En el campo de la investigación en ciencias sociales en general, y en el educativo en particular, existen actualmente diferentes maneras de abordar la generación de conocimientos. En la actualidad predominan los diseños mixtos – cuantitativos y cualitativos -con énfasis en una u otra perspectiva. Nuestro Proyecto asume esta modalidad y otorga mayor peso a la investigación – acción.

Con relación a nuestro objeto de estudio, la tradición cualitativa de la investigación acción en el el campo de la Psicología Educativa se enriquece de aportes provenientes de disciplinas tales como, la Psicología Cognitiva, Psicología Genética, Psicología Cultural, Filosofía, Antropología, Psicolingüística, Sociolingüística, Semiótica, entre otros, que posibilitan a los investigadores captar las singularidades de nuevas funciones en el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística y, por consiguiente, las nuevas formas de enseñar y aprender en la cultura que concentran buena parte de los problemas sociales de la educación.

La dinámica de revisión de investigaciones posibilita plantear la complejidad de los problemas, en sus dimensiones teórico y práctica; como también, recortar objetos de estudios en función de identificar las herramientas conceptuales y metodológicas más sustantivas. En este sentido, este Proyecto se interesa por revisar los procedimientos y técnicas más empleadas en las investigaciones, la construcción de categorías analíticas, el tratamiento de los datos, las formas de validación de constructos y procedimientos; así como también, los posicionamientos epistemológicos implícitos o explícitos en las distintas decisiones teóricas y metodológicas.

En líneas generales, la metodología reúne distintas orientaciones de trabajo que



recogen el conocimiento y la experiencia de los investigadores formados y en formación, como insumos para la investigación del objeto de estudio en diversos sujetos, grupos y escenarios educacionales, así como también, la reflexión y actividad dirigida a la búsqueda, selección y utilización de la información. Al respecto, los investigadores formados del equipo de trabajo están especializados en la investigación de distintos temas que concuerdan con los objetivos trazados y, con esta lógica, se organiza y proyecta la metodología del Proyecto y, en particular, la labor de pasantes, becarios y tesistas.

Los instrumentos de recolección de datos serán:

1) Test de Habilidades Metalingüísticas para 9 a 14 años (THAM-2, Pinto, et al., 2000).

Reúne un total de 96 ítems estructurados en seis pruebas, a saber: Comprensión, Sinonimia, Aceptabilidad, Ambigüedad, Función Gramatical y Segmentación Fonémica. La prueba es de complejidad creciente, y cada ítem se compone de dos preguntas, una pregunta alude a un nivel lingüístico (conciencia implícita e intuitiva) y la otra pregunta a un nivel metalingüístico (conciencia explícita y analítica). De este modo se obtiene una puntuación de comprensión, sinonimia, aceptabilidad, ambigüedad, función gramatical y, segmentación fonética para el nivel lingüístico y, otra, para el nivel metalingüístico.

2) Test de comprensión de texto explicativo validado en una investigación local por

Palacios (2013). Se basa en la lectura de un texto explicativo, “Los Ostreros”, seguido de una serie de 36 preguntas, que se presentan en forma de enunciado, con cuatro alternativas de respuesta y donde hay una única respuesta correcta o válida. Los ítems del test actúan como indicadores de la comprensión lectora y, en particular, de los procesos de lectura que realizan los niños (Kintsch, 1996; van Dijk, 1983). Cuatro ítems evalúan la comprensión de la macroestructura, diez de la microestructura y 21 la comprensión de las palabras del texto (sinónimos, campo semántico, analogías y antónimos).

3) Observaciones de clases áulicas. Según algunos autores, la línea psicológica de investigación observacional de la interacción en el aula se ha concentrado en las



limitaciones culturales o reglas básicas implícitas que operan en el discurso en la clase, con especial atención al discurso empleado por los profesores para estructurar, apoyar y evaluar el aprendizaje de los estudiantes. En contrapunto, nuestro estudio plantea observaciones detalladas de los intercambios orales en las clases áulicas, no para identificar limitaciones o reglas, sino para indagar las interpretaciones que hacen los propios participantes de lo que están diciendo y del porqué, en la dinámica de la actividad áulica, estableciendo relaciones de significatividad con el aprendizaje y la construcción de conocimientos. No se observará la estructura lingüística de los intercambios orales, sino antes bien, las formas, el contenido (aquello de lo que hablan los profesores y estudiantes, y éstos entre sí) y las dinámicas de esos intercambios en el contexto del aula.

4) Observación de rutinas interactivas realizadas por díadas padre/madre-niño en contextos de interacción espontánea. Las díadas serán estudiadas entre los 6 y los 18 meses del niño, con intervalos de 3 meses.

5) Entrevistas en profundidad a estudiantes y profesores. La entrevista puede concebirse como un diálogo con propósito. Representa un proceso que explora un rango amplio del desarrollo de la competencia en comunicación lingüística. La entrevista en profundidad se va construyendo en función de las respuestas del destinatario que sugieren la secuencia, la adecuación del contenido y de la forma.

6) Mediación en la producción y comprensión del lenguaje escrito en sesiones de trabajo colaborativo. La metodología de la mediación se encuadra en la investigación acción – tutorial. Los procedimientos de mediación adoptan lineamientos del *método clínico* (Piaget, 1978) y el *modelo de evaluación dinámica* (Feuerstein, 1979). El método clínico permite situar las preguntas, respuestas y pensamientos en un contexto mental, para luego ordenarlas e interpretarlas según la hipótesis de trabajo. Dos cualidades esenciales del investigador son: a) saber *observar*, es decir, dejar hablar, no agotar ninguna respuesta, no desviar nada; b) *saber buscar algo preciso*, tener en todo instante



un supuesto, una idea a comprobar o refutar (Inhelder y Matalon, 1978). La evaluación dinámica permite registrar los cambios en el aprendizaje lector, escritor y las habilidades metalingüísticas durante la exploración y examinar las potencialidades de la mediación en la producción y comprensión del lenguaje escrito en los estudiantes.

7) Análisis psicopedagógico de las estrategias de enseñanza y de orientación educativa.

Este análisis tomará en consideración la calidad y tipo de interacciones en las aulas, la dinámica y significatividad de las actividades de oralidad, lectura y escritura para desarrollar la competencia en comunicación lingüística, el pensamiento y aprendizaje de los estudiantes.

Muestra

La investigación abarcará un total de grupos de estudiantes de 12 aulas (aproximadamente 300 estudiantes) de la educación primaria (3 aulas), secundaria (6 aulas) y superior (3 aulas). La cantidad de aulas podrá ampliarse de acuerdo a la disponibilidad de acceso.

La selección de los grupos en las escuelas será intencionada con apoyo en información publicada por la Dirección Provincial de Información y Planeamiento Educativo de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires y el juicio de las autoridades educativas provinciales, directivos y docentes, sobre el nivel socioeconómico (NSE) de los estudiantes de aulas.

Por otra parte, la caracterización del desarrollo comunicativo temprano a través de las interacciones entre padres e hijos se llevará a cabo en no menos de 15 días.

2.5 Metas / Resultado esperados en el desarrollo del proyecto:

En cuanto a la producción de conocimiento se espera:



- La configuración de un estado de situación del desarrollo de la competencia en comunicación lingüística de bebés e infantes y de los estudiantes de la educación primaria, secundaria y superior
- La identificación de dimensiones y categorías de análisis que dan cuenta de los procesos de interacción lingüística en la oralidad, lectura y escritura.
- La producción de procedimientos de mediación en el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística.
- La elaboración de recomendaciones psicopedagógicas para el desarrollo de estrategias de enseñanza y de orientación educativa tendientes al desarrollo de la oralidad, lectura y escritura en las aulas, que colaboren con el pensamiento y aprendizaje de los estudiantes.

En cuanto a la formación de recursos humanos:

- Contribuir a la formación de investigadores y docentes en general. Para este logro, los pasantes, becarios y tesistas colaborarán con el desarrollo del plan de trabajo, para nutrir las líneas de reflexión específicas de sus proyectos personales de investigación.

En cuanto a la difusión de resultados:

- Presentar y discutir los resultados a través de la participación en eventos académicos y la publicación de artículos en revistas especializadas.

2.6 Tipo de Actividades del Proyecto

X Tipo "B": trabajo de campo con movilidad

3. ANTECEDENTES

En los antecedentes del Proyecto y equipo de investigación se destaca, en primer lugar, dos investigaciones afines en los últimos años en el marco del Programa de Incentivos del Ministerio de Cultura y Educación, vinculadas con distintos ámbitos de desempeño profesional de los participantes.



- *La facilitación de palabras en el texto explicativo para el desarrollo de habilidades lectoras en estudiantes de educación primaria y secundaria.* Programa de Incentivos, Ministerio de Cultura y Educación. Código 11/H680 Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de La Plata. 2013 –2014. Directora: Analía M. Palacios
- *Literacidad y aprendizaje: implicaciones en la formación docente, evaluación y orientación escolar. Estudios sobre las prácticas de lectura convencional y con nuevas tecnologías en escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires.* Programa de Incentivos, Ministerio de Cultura y Educación. Código **H750**. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de La Plata. 2015 - 2018
- Directora: Analía M. Palacios

En segundo lugar, se destaca la fortaleza del equipo como resultado del trabajo docente y de investigación cooperativo de las Cátedras “Psicología Educacional” y “Psicología y Cultura en el Proceso Educativo” del Departamento de Ciencias de la Educación, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Esta labor dió lugar recientemente a una serie de eventos académicos en nuestra Universidad, con la invitación de especialistas extranjeros, coordinados por Analía Palacios, María Alejandra Pedragosa y Maira Querejeta, con apoyo de los investigadores en formación, tesistas y becarios del equipo, a saber:

- I Jornada “Nuevos escenarios de la Educación y el Aprendizaje”, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, de la Universidad Nacional de La Plata. 11 de diciembre de 2017, Invitados especiales: Dr. Marco Antonio Moreira Universidad Federal do Rio Grande do Sul y Dr. Ricardo Chrobak, Universidad Nacional del Comahue (UNCOMA).
- II JORNADA “Nuevos escenarios de la educación: comunicar y aprender ciencia Pilar Nuñez Delgado, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, de la Universidad Nacional de La Plata. 10 de Marzo de 2018 .



- Invitada especial: Dra. M. Pilar Nuñez Delgado, Universidad de Granada.
- Seminario de Posgrado “La comunicación lingüística en el escuela como tarea de todos” a cargo de la Dra. María Pilar Nuñez Delgado, Colegio Nacional Rafael Hernandez y Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, de la Universidad Nacional de La Plata. 11 y 12 de Marzo de 2018.

Otros antecedentes de actuación en Universidades Extranjeras:

Palacios, A. y Pedragosa, M. A. (2018). Seminario Taller *Metacognición en el aula: promover la metacognición en los estudiantes y profesores*, dirigido a estudiantes de pre y postgrado en Educación y áreas afines, docentes y directivos del sistema escolar y académicos universitarios. Facultad de Educación, Universidad de Concepción, Chile. Mayo de 2018.

Palacios, A. y Pedragosa, M. A. (2018). Seminario *Interacción lingüística en el proceso de enseñanza y aprendizaje. De la transferencia a las aulas como entramados*. dirigido a estudiantes de pre y postgrado en Educación y áreas afines, docentes y directivos del sistema escolar y académicos universitarios. Facultad de Educación, Universidad de Concepción, Chile. Mayo de 2018.

Palacios, A. y Pedragosa, M. A. (2018). Seminario *Lenguaje y pensamiento como herramientas para el enriquecimiento de la convivencia*, dirigido a estudiantes de pre y postgrado en Educación y áreas afines, docentes y directivos del sistema escolar y académicos universitarios. Facultad de Educación, Universidad de Concepción, Chile. Mayo de 2018.

Palacios, A. y Pedragosa, M. A. (2018). Presentación del libro “Pensar, dialogar y



reflexionar juntos desde la filosofía. Editado por Rosse Marie Vallejos, Jefa de la Carrera de Pedagogía en Filosofía y Oscar Nail, Facultad de Educación, Universidad de Concepción, Chile, Mayo de 2018.

Palacios, A. Estancia académica Investigación en consciencia metalingüística en escolares, Investigador anfitrión. Dra. María Pilar Nuñez Delgado. Facultad de Educación, Universidad de Granada. Desde el 01/02/2018 hasta el 20/03/2017

Palacios, A. Estancia académica en el Grupo de Investigación de la Junta de Andalucía, HUM 820 – LEE, Lectura y Escritura en Español, Facultad de Psicología, Universidad de Granada,
23 de enero al 19 de febrero de 2015.

Palacios, A. 2015. Obtención de Beca de Programa de Movilidad Académica Internacional – AUIP. Facultad de Psicología, Universidad de Granada

PUBLICACIONES

Libros

Palacios, A. Pedragosa, M. Y Querejeta, M. (Coord) *"Encuentros en la encrucijada Psicología, Cultura y Educación"*. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata. (en prensa).

Palacios, Analía M. (Coord.) (2015). *Claves para incluir*. Buenos Aires: Noveduc. 2015. p159 - 174. ISBN 978-987-538-453-8

Capítulos de libros

Palacios, A. y Pedragosa, M. A. (2018). Lenguaje y pensamiento: la mediación como herramienta metacognitiva. En Vallejos, R. y Kröyer, O. *Pensar, dialogar y reflexionar juntos desde la Filosofía: desafíos pendientes en la Escuela*. Universidad de Concepción, Chile. ISBN: 978 -956 -01-0530

Palacios, A. (2018). Prólogo. Lenguaje y pensamiento: la mediación como herramienta metacognitiva. En Vallejos, R. y Kröyer, O. *Pensar, dialogar y reflexionar juntos desde la Filosofía: desafíos pendientes en la Escuela*. Universidad de Concepción, Chile. ISBN: 978



-956 -01-0530

Palacios, A. (2018). Potencialidades de las estrategias de mediación en la lectura. Pilar Nuñez Delgado (Comp). Literacidades y secuencias didácticas en la enseñanza de la lengua y la literatura. Madrid, Octaedro, ISBN: 978-84-9921-982-0

Palacios, A. (en prensa). Discursos sobre el sujeto en Psicología y Educación. En: Palacios, A., Pedragosa, M.A. y Querejeta, M. (en prensa). *Encuentro en la encrucijada Psicología, Cultura y Educación (I)*. Buenos Aires, Edulp.

Pedragosa, M. A. (en prensa). Una mirada psicoeducativa sobre la construcción del conocimiento profesional docente. *Encuentro en la encrucijada Psicología, Cultura y Educación (I)*. Buenos Aires, Edulp.

Querejeta, A. (en prensa). Del sujeto deseante al sujeto cognoscente. Aportes del Psicoanálisis a la comprensión de los procesos de aprendizaje. *Encuentro en la encrucijada Psicología, Cultura y Educación (I)*. Buenos Aires, Edulp.

Lozada, M. J. (en prensa). Interacción, habla y aprendizaje: la construcción compartida de conocimientos. *Encuentro en la encrucijada Psicología, Cultura y Educación (I)*. Buenos Aires, Edulp.

Lozada, M. J. (en prensa). Enseñanza de la Psicología Educacional, hoy: propuesta para la formación de profesores y licenciados en Ciencias de la Educación. *Encuentro en la encrucijada Psicología, Cultura y Educación (I)*. Buenos Aires, Edulp.

Gandini, F. (en prensa). Metacognición y aprendizaje. *Encuentro en la encrucijada Psicología, Cultura y Educación (I)*. Buenos Aires, Edulp.

Urdaniz, F. y Pedragosa, M. A. Un análisis del diseño curricular en el marco de la literacidad. *Encuentro en la encrucijada Psicología, Cultura y Educación (I)*. Buenos Aires, Edulp.

Galli, A. Gonzalez, A. y Jureit, M. (en prensa). Trastienda metodológica de un estudio sobre habilidades metalingüísticas en estudiantes de educación primaria. *Encuentro en la encrucijada Psicología, Cultura y Educación (I)*. Buenos Aires, Edulp.

Diaz Brust, N., Berutti, C. y Palacios, A. (en prensa). Formación de tutores para escolares de la educación primaria con difícil acceso a la lectura. *Encuentro en la encrucijada Psicología, Cultura y Educación (I)*. Buenos Aires, Edulp.

Palacios, A. (2016). Representación del conocimiento curricular en docentes universitarios y aprendizaje significativo. ANAIS, 6º ENAS, Universidad São Paulo, Páginas 238 – 377, ISSN:2237-0129

Pedragosa, M., Lozada, M. y Palacios, A. (2016). Literacidad, comprensión lectora y



aprendizaje significativo. Aportes para la enseñanza. ANAIS, 6º ENAS, Universidad São Paulo, Páginas 409 – 418, ISSN:2237-0129

Palacios, A. (2015). Lenguaje, interactividad y aprendizaje en el aula. En, Palacios, A. (Comp.). (2015). Claves para incluir. Aprender, Enseñar y Comprender. Buenos Aires, Noveduc.

Palacios, A. (2013). La reproducción de las desigualdades lectoras y sociales en las aulas. Memoria de trabajos del XII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura y IV Foro Iberoamericano de Literacidad y Aprendizaje. Consejo Puebla de Lectura, A. C. Puebla, México. Pág. 149-156. ISBN: 978-607-95343-4-9.

Palacios, A, Schinella G (2013). Interacción lingüística y relaciones de poder en el proceso de enseñanza y aprendizaje: un estudio de casos en la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Memoria de trabajos del XII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura y IV Foro Iberoamericano de Literacidad y Aprendizaje. Consejo Puebla de Lectura, A. C. Puebla, México. Pág. 977-983. ISBN: 978-607-95343-4-9.

Capítulos de revistas/ boletines

Palacios, A., y Pedragosa, M. A. (2017). Introducción: pasado y presente del aprendizaje y la enseñanza significativos. Archivos de Ciencias de la Educación, 11(12), e028. ISSN 2346 -8866 <https://doi.org/10.24215/23468866e028>

Palacios, A. y Schinella, G. (2017). Diseño y validación de un instrumento para evaluar la metacognición sobre el estudio en estudiantes de Medicina. Revista de Educación de la Universidad de Granada, Vol. 24 ISSN 0214-0489.

Palacios, A. y Barreyro, J. (2014). El efecto de facilitación de palabras en la comprensión lectora en estudiantes de distintos sectores sociales. Revista Argentina de Neuropsicología, Sociedad Argentina de Neuropsicología Buenos Aires; vol. 24 p. 32 – 32 ISSN: 1668-5415

Palacios, A. (2013). La Psicología Educacional de cara a la historia en el Museo de Ciencias Naturales de La Plata. Documento de circulación interna, Cátedra Psicología Educacional. Facultad de Humanidades y Cs. De la Educación, Universidad Nacional de la Plata.

Difusión en Congresos

Palacios, A., Pedragosa, M.A. y Lozada, M.J. (2017). De la comprensión lectora al enfoque de literacidad en la formación docente. Actas de IV Seminario Nacional de la Red Estrado Argentina. UBA.



Lozada, M. J. y Palacios, A. (2016). Hablar a los maestros en Psicología Educativa, un siglo después, VI Congreso Regional de la Sociedad Interamericana de Psicología, “Promoviendo la diversidad en Psicología”.

Pedragosa, M., Lozada, M. y Palacios, A. (2016). Literacidad, comprensión lectora y aprendizaje significativo. Aportes para la enseñanza. ANAIS, 6º ENAS, Universidad São Paulo, Páginas 409 – 418, ISSN:2237-0129

Palacios, A. (2016). Evaluación y conciencia reflexiva sobre el estudio. Memorias de 1º Jornadas sobre las prácticas docentes en la Universidad Pública. Transformaciones actuales y desafíos para los procesos de formación. Universidad Nacional de La Plata. ISBN 978-950-34-1488-0

Malbrán, M.; Pedragosa, M.; Palacios, A.; Zangara, M.; Travieso, M (2016). Evaluación y prácticas docentes en la universidad pública. Memorias de 1º Jornadas sobre las prácticas docentes en la Universidad Pública. “Transformaciones actuales y desafíos para los procesos de formación. Universidad Nacional de La Plata”. ISBN 978-950-34-1488-0

Schinella, G. Francini, F. y Palacios, A. (2016). Autorregulación académica en estudiantes de medicina- Secretaría de Asuntos Académicos, Memorias de 1º Jornadas sobre las prácticas docentes en la Universidad Pública. Transformaciones actuales y desafíos para los procesos de formación. Universidad Nacional de La Plata. ISBN 978-950-34-1488-0 Universidad Nacional de La Plata; 07 y 08 de abril 2016.

Diaz Brust, N., Berutti, C. y Palacios, A. (2016). Formación de tutores para escolares de la educación primaria con difícil acceso a la lectura. VI Congreso Regional de la Sociedad Interamericana de Psicología, “Promoviendo la diversidad en Psicología”.

Palacios, A. (2014). Actualizaciones sobre el campo de la Psicología Educativa. XIV Jornadas Internacionales de Psicología Educativa. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Tucumán. ISBN 978 -950-554 -854-5

Palacios, M. y Malbrán, M. (2014). Exploraciones sobre la conciencia metacognitiva en estudiantes universitarios de Educación. XIV Jornadas Internacionales de Psicología Educativa. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Tucumán. ISBN 978 -950-554 -854-5

Gandini, F. y Palacios, M. (2014). Comprensión del texto explicativo de estudiantes en situación de vulnerabilidad social y educativa. XIV Jornadas Internacionales de Psicología Educativa. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Tucumán. ISBN 978 -950-554 -854-5

Palacios, A., Borda, G. Borda, G y Emiliozzi, M. A. (2013). “La formación de los



orientadores para abordar los problemas de aprendizaje en contextos educativos complejos. Actas del II Congreso Iberoamericano de Orientación. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata. ISSN/ISBN: 978-950-34-1049-3

Palacios, A. y Nuñez, D. (2013). “La orientación educativa del sujeto sordo: consideraciones sobre el trabajo del Intérprete de Lengua de Señas Argentina II Congreso Iberoamericano de Orientación. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata. ISSN/ISBN: 978-950-34-1049-3

Palacios, A. y Martín, M. (2013). “La trastienda de la práctica de los profesores ante las nuevas perspectivas de lectura y aprendizaje en la red”. Actas del 16.º Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro. 39ª Feria Internacional del Libro de Buenos Aires.

Palacios, A. (2016). Representación del conocimiento curricular en docentes universitarios y aprendizaje significativo. ANAIS, 6º ENAS, Universidad São Paulo, Páginas 238 – 377, ISSN:2237-0129

ANTECEDENTES DE LOS INVESTIGADORES (síntesis)

Palacios, Analía Mirta

Es Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Magister en Psicología Cognitiva y Aprendizaje por la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO); Doctora en Educación por la Universidad San Andrés. Se desempeñó Profesora en Institutos de Formación Docente, Asesora de la Subsecretaría de Educación y Secretaría Académica del Instituto de Formación Técnica Superior N° 27 de la Ciudad de Buenos Aires. Actualmente es Profesora Adjunta Ordinaria de la Cátedra Psicología Educacional, Departamento de Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP). Dirige proyectos de investigación y extensión universitarios, becarios, tesistas. Dicta seminarios de postgrado en distintas universidades. Autora de numerosas publicaciones. Evaluadora en comités científicos de revistas, universidades y ministerios.

Pedragosa, María Alejandra

Es Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Magister en Política y Gestión de la Ciencia y la Tecnología de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Doctoranda en Doctorado de Educación de la FaHCE-UNLP. Profesora Adjunta de la Cátedra de Psicología y Cultura en el proceso educativo, Jefa de Trabajos Prácticos de la Cátedra de Psicología Educacional, del Departamento de Ciencias de la Educación (FaHCE – UNLP). Desarrolla tareas de orientación educativa universitaria en la Unidad Pedagógica de la Facultad de Ciencias Económicas de a UNLP. Investigadora



en la FaHCE – UNLP, Directora y evaluadora en proyectos de Extensión Universitaria por la FCE – UNLP. Acompaña a través de la Dirección y Co-dirección la labor de tesistas y becarios. Docente en Institutos de Formación Docente.

Querejeta, Maira

Es Licenciada y Profesora en Psicología por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Doctora en Psicología y Especialista en Psicología Educativa con orientación en trastornos del Aprendizaje del Lenguaje Escrito de la Facultad de Psicología, UNLP. Profesora Adjunta de “Psicología y cultura en el proceso educativo” de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. Investigadora del Centro de Estudios en Nutrición y Desarrollo Infantil (CEREN) de la Comisión de Investigaciones Científicas (CIC) de la provincia de Buenos Aires. Ha sido becaria Doctoral y Posdoctoral del CONICET. Actualmente investiga sobre temáticas vinculadas al aprendizaje y desarrollo infantil. Es autora de publicaciones y presentaciones en eventos científicos. Dicta seminarios de postgrado en temáticas de su especialidad.

Gandini, Fiorella Nerea

Es Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE), Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Maestranda en Psicología Cognitiva y Aprendizaje de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Se desempeñó como Ayudante Diplomada de la Cátedra Psicología Educativa del Departamento de Ciencias de la Educación, de la Facultad de Humanidades y Cs. de la Educación (FaHCE-UNLP). Actualmente es Profesora de en carreras docentes y técnicas de Educación Superior y de Educación Secundaria. Se desempeña como graduada adscripta de la Cátedra Psicología Educativa del Departamento de Ciencias de la Educación, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP). Participa en proyectos de investigación. Es becaria de investigación (CIC-UNLP).

Galli, Amira

Es Profesora en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE), Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Se desempeña como estudiante adscripta de la Cátedra Psicología Educativa del Departamento de Ciencias de la Educación, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP). Participa en proyectos de investigación.

Jureit, Mariana

Es Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP).



Estudiante de Licenciatura en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Se desempeña como graduada adscripta de la Cátedra Psicología Educacional del Departamento de Ciencias de la Educación, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP). Participa en proyectos de investigación.

Laguens, Ana

Lic. en Psicología por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Becaria en el Centro de Estudios en Nutrición y Desarrollo Infantil (CEREN) de la Comisión de Investigaciones Científicas (CIC) de la provincia de Buenos Aires. Directora: Dra. Maira Querejeta

Lozada, María Julia

Es Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Maestranda en Psicología Educacional de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Ayudante Diplomada de la Cátedra Psicología Educacional del Departamento de Ciencias de la Educación, de la Facultad de Humanidades y Cs. de la Educación (FaHCE-UNLP). Desarrolla tareas de gestión en la Secretaría de Posgrado de la Facultad de Humanidades y Cs. de la Educación (FaHCE-UNLP). Es Ayudante de Trabajos Prácticos con funciones en la Dirección de Formación Técnica Superior, CABA. Se ha desempeñado como profesora en Institutos de Formación Superior. Es docente y profesional del Departamento de Orientación Educativa del Bachillerato de Bellas Artes (UNLP). Participa en proyectos de investigación y extensión universitaria.

B.- Transferencias de los resultados (contrato/convenio, registro de propiedad, informes, memorias)

Gestión de un convenio específico de colaboración académica entre la Universidad Nacional de la Plata (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación) y la Universidad de Granada (Facultad de Ciencias de la Educación). Como resultado de esta gestión se encuentra en preparación una publicación de la UNLP y la UGr sobre un estudio comparativo de procesos de comprensión del lenguaje en más de 300 estudiantes argentinos y estudiantes españoles.

Gestión de un convenio macro y específico de colaboración académica entre la Universidad Nacional de la Plata (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación) y la Universidad de Concepción de Chile (Facultad de Educación), para la movilidad de investigadores, becarios, tesis.



Gestión de un Programa Interinstitucional en Psicología y Educación – Tetra anual 2018-2022- Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

Otros trabajos antecedentes de transferencia /extension efectuados

Palacios, A. Directora del Proyecto *“Preparados para aprender en la escuela. Apoyo psico-pedagógico a escolares en situación de vulnerabilidad social y educativa”*. Disposición N° 31, Expediente N° 100-359/2014. Proyectos de Extensión Universitaria. Universidad Nacional de La Plata, Año 2014.

Palacios, A. Directora del Proyecto de Extensión “Apoyo a escolares en riesgo”. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, Resolución N° 2297 SPU/13, Programa de Voluntariado Universitario, Ministerio de Educación de la Nación. Año 2013.

4. APORTES POTENCIALES:

4.1 Contribución al avance del conocimiento científico y/o tecnológico y/o creativo:

Los resultados de esta investigación aportarán una contribución teórica y empírica al estudio de los modos particulares en que se llevan a cabo los procesos y las prácticas para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística, el pensamiento y el aprendizaje en los estudiantes de distintos niveles, modalidades y áreas del sistema educativo.

Asimismo, esta investigación aportará conocimientos relevantes para la formación docente en ejercicio, el abordaje psicopedagógico de la competencia en comunicación lingüística en la enseñanza y orientación educativa, el diseño o la revisión de políticas del lenguaje y de capacitación en general.

4.2 Contribución a la formación de recursos humanos:



La participación en el Proyecto de investigadores en formación, colaboradores, tesistas y becarios de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación y en Psicología representa una contribución a la formación de recursos humanos.

Por otra parte, el desarrollo de un estudio formal en las instituciones educativas ajustado a los cánones de la investigación propuesta es, por sus reconocidas exigencias, otra contribución relevante al diseño de políticas del lenguaje, la capacitación docente, el desarrollo de los procesos de enseñanza, aprendizaje y orientación educativa.

4.3 Transferencia prevista de los resultados, aplicaciones o conocimientos derivados del proyecto:

El tema y problema que abordará el proyecto reviste interés teórico y metodológico, al tiempo que encierra un valor pedagógico, didáctico, institucional y político. Por un lado, permitirá conocer y relevar la diversidad de prácticas educativas para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística, el pensamiento y aprendizaje de los estudiantes. Por otro, aportará un corpus empírico de referencia acerca de esas prácticas en el contexto actual y, particularmente, del modo en que emplean e interpretan como posibilidades de equiparamiento de las oportunidades educativas en diversas poblaciones escolares.

Esperamos que los resultados obtenidos en esta investigación puedan ser utilizados para el mejoramiento de las prácticas del lenguaje en la formación docente en ejercicio o de capacitación llevadas a cabo en las instituciones educativas.

No obstante, más allá de los potenciales usos que puedan darse a los resultados empíricos, es importante señalar que gran parte de los integrantes del equipo tendrán a disposición este conocimiento ampliando sus posibilidades teórico-prácticas en las actividades de gestión académica, desarrollo curricular, formación y capacitación docente a su cargo.

5. PLAN DE TRABAJO



Etapa 1. 2019

- I. Revisión, actualización y profundización del marco teórico y metodológico.
- II. Encuentros de trabajo de seminario interno con todos los integrantes y colaboradores del equipo, para ajustar las participaciones grupales y especializadas, en las distintas líneas y tareas del Proyecto.
- III. Relevamiento de proyectos/programas y documentos institucionales afines al tema del Proyecto, a niveles local e internacional.
- IV. Capacitación en el uso de softwares para el procesamiento de datos cuantitativos y cualitativos.
- V. Capacitación en el empleo de tests para examinar la competencia lingüística y metalingüística de los estudiantes de la educación primaria, secundaria y superior.
- VI. Preparación de protocolos de entrevistas.
- VII. Realización de observaciones aúlicas para describir las formas y dinámicas de la interacción oral y escrita en grupos de aulas de distintas áreas y niveles de la educación.
- VIII. Elaboración del primer informe de investigación.

Etapa 2. 2020

- I. Revisión, actualización y profundización del marco teórico y metodológico.
- II. Encuentros de trabajo de seminario interno con todos los integrantes y colaboradores del equipo, para ajustar las participaciones grupales y especializadas, en las distintas líneas y tareas del Proyecto.
- III. Contacto con instituciones educativas y gestión de autorizaciones para el trabajo de campo.
- IV. Identificación de díadas padres -hijos. Realización de entrevistas en profundidad para la caracterización del desarrollo temprano en las interacciones padres - hijos.
- V. Selección de grupos de estudiantes



- VI. Organización del trabajo de campo en las instituciones educativas.
- VII. Implementación de instrumentos cuantitativos y cualitativos a grupos de estudiantes.
- VIII. Inicio del procesamiento análisis de la información recogida en campo.
- IX. Elaboración de segundo informe y presentación de resultados preliminares.

Etapa 3. 2021

- I. Análisis de la información empírica recogida en el trabajo de campo.
- II. Sistematización de los datos, (matrices de datos, análisis de discurso, análisis categorial asistido por AtlasTi) y cuantitativos (creación de base de datos, análisis estadístico)
- III. Relevamiento de los escenarios educativos desarrollados en las etapas 1 y 2 para complementar los datos.
- IV. Desarrollo de sesiones de trabajo colaborativo para la mediación en la producción y comprensión del lenguaje escrito con distintos grupos de estudiantes, identificados en el trabajo de campo con bajo desempeño en las competencias comunicativas lingüísticas.
- V. Continuación de encuentros de trabajo de seminario interno con todos los integrantes y colaboradores del equipo, para la socialización y discusión del análisis de la información empírica.
- VI. Elaboración de tercer informe y presentación de primeros resultados.

Etapa 4. 2022

- I. Análisis de los datos empíricos.
- II. Interpretación de resultados, derivación de conclusiones e ideas sobre diversos aspectos del objeto de estudio, entre otros, se cita:
 - Relaciones entre la competencia en comunicación lingüística y los procesos de oralidad, lectura y escritura, implicancias de las interacciones entre profesores y estudiantes, y de éstos entre sí, en los procesos de aprendizaje y construcción del conocimiento.
 - Precisión de procedimientos de mediación en la producción y comprensión del lenguaje escrito.



- Potencialidades de la mediación en la producción y comprensión del lenguaje escrito en los estudiantes.
 - Estrategias de enseñanza y de orientación educativa tendientes a desplegar la competencia en comunicación lingüística, el pensamiento y aprendizaje de los estudiantes.
- III. Encuentros de trabajo de seminario interno con todos los integrantes y colaboradores del equipo para la construcción conceptual y discusión de los resultados, en las distintas líneas y tareas del Proyecto.
- IV. Elaboración del informe final del Proyecto.

CRONOGRAMA

2019	MESES											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Revisión, actualización y profundización del marco teórico y metodológico.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Encuentros de trabajo de seminario interno con todos los integrantes y colaboradores del equipo, para ajustar las participaciones grupales y especializadas, en las distintas líneas y tareas del Proyecto.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Relevamiento de proyectos/programas y documentos institucionales afines al tema del Proyecto, a niveles local e internacional.	X	X	X	X	X	X						



Identificación de díadas padres - hijos. Realización de entrevistas en profundidad para la caracterización del desarrollo temprano en las interacciones padres - hijos.				X	X	X	X	X	X	X		
Selección de grupos de estudiantes				X	X	X						
Organización del trabajo de campo en las instituciones educativas				X	X	X						
Implementación de instrumentos cuantitativos y cualitativos a grupos de estudiantes							X	X	X	X		
Inicio del procesamiento análisis de la información recogida en campo.											X	X
Elaboración de segundo informe y presentación de resultados preliminares.											X	X

2021	MESES											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Sistematización de los datos, (matrices de datos, análisis de discurso, análisis categorial asistido por AtlasTi) y cuantitativos (creación de base de datos, análisis estadístico).	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Análisis de la información empírica recogida en el trabajo de campo.							X	X	X	X	X	X
Relevamiento de los escenarios educativos desarrollados en las etapas 1 y 2.							X	X	X	X	X	



Elaboración del informe final del Proyecto.									X	X	X	X	X
---	--	--	--	--	--	--	--	--	---	---	---	---	---

6.1 INTEGRANTES ALUMNOS

- Apellido y Nombres: Jureti, Mariana
- Título en curso: Licenciatura en Ciencias de la Educación
- Facultad a la que pertenece: Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.
- Cargo: Adcripta a la Cátedra Psicología Educacional, FaHCE, UNLP.
- Beca Entrenamiento CIC

6.2 TESIS TAs DOCTORADOS O MAESTRIAS SIN BECA NI CARGO DOCENTE (Listar a continuación los Tesis TAs que se encuentran desarrollando su tesis de maestría o doctorado detallados en la solicitud SIGEVA que no posean Beca ni cargo docente)

- Apellido y Nombres: Lozada, María Julia (sin beca, con cargo docente, ayudantía simple).
- Título de Maestría o Doctorado en curso: Magister en Psicología Educacional
- Facultad a la que pertenece: Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.

7. EQUIPAMIENTO Y/O BIBLIOGRAFIA:

7.1 Disponible

- Se dispone de la bibliografía citada como así también de los recursos que



ofrece:

- BIBHUMA, Biblioteca "Profesor Guillermo Obiols" de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata
- Biblioteca SeCyT.
- Biblioteca de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Biblioteca de la Universidad de San Andrés.
- Materiales de las bibliotecas personales de los integrantes del Proyecto.

7.2 Necesario:

Fondo para fotocopias, compras de material bibliográfico, insumos de librería, impresiones, etc. Asimismo sería importante poder destinar fondos de los subsidios para movilidad académica y viáticos para la asistencia a eventos científicos y la realización de estancias académicas.

7.3 Fuentes de información disponible y/o necesaria

Se cuenta con la posibilidad de acceso a la Biblioteca Electrónica de Ciencia y Tecnología (BECyT) del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva, desde la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación UNLP y, también, desde los domicilios particulares. A través de Internet, se pueden consultar artículos completos de publicaciones periódicas científicas y tecnológicas, bases de datos referenciales, resúmenes y demás información bibliográfica nacional e internacional de interés para los integrantes del Proyecto. Asimismo, se dispone del acceso a los repositorios institucionales de la FaHCE y el SEDICI, UNLP.