

SOLICITUD DE ACREDITACION DE PROYECTOS TETRA ANUALES DE INVESTIGACION Y DESARROLLO PARA EL AÑO 2015

1 DESCRIPCION DEL PROYECTO:

1.1 Denominación:

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.

Resumen técnico en español e inglés

Este proyecto de investigación indaga las prácticas de literacidad, en especial, de lectura de textos convencionales y electrónicos vinculados con el aprendizaje y el estudio de contenidos escolares específicos. Desde este recorte del objeto de estudio, articula líneas de indagación sobre los procesos de comprensión lectora, la formación docente, la evaluación y la orientación escolar.

El campo empírico de la investigación se proyecta hacia las comunidades de aulas de los últimos años de la educación primaria y de los primeros años de la educación secundaria pública, representativas de distintos sectores sociales de la Provincia de Buenos Aires.

El diseño metodológico se basa en la administración de test de comprensión lectora, observaciones, entrevistas y cuestionarios.

En sus resultados, se espera configurar un estado de situación de las prácticas de literacidad, la formación de docentes en ejercicio y la labor de los equipos de orientación escolar en las escuelas públicas.

Palabras clave

Literacidad - comprensión lectora –formación docente - aprendizaje-evaluación

.orientación escolar -

Understanding words - Literacy - reading comprehension -training teaching - learning-
evaluation- -school orientation -

This research project investigates literacy practices, especially reading and conventional electronic texts associated with learning and study specific educational content. Since this cut of the object of study, articulates lines of inquiry into the processes of reading comprehension, teacher education, assessment and school counseling.

The empirical field research projects into classrooms communities in recent years of primary education and the first years of public secondary education, representing different social sectors of the Province of Buenos Aires.

The methodology is based on management reading comprehension tests, observations, interviews and questionnaires.

In their results, it is expected set a status of literacy practices, training of practicing teachers and the work of the school counseling teams in public schools.

1.2 Director

Apellido y Nombres: PALACIOS, ANALIA MIRTA

Título de posgrado: DOCTOR EN EDUCACIÓN

CODIRECTOR:

Apellido y Nombres: VILLA, ALICIA INES

Título de posgrado: DOCTOR EN EDUCACIÓN

1.2 Marco teórico o estado actual del tema

Actualmente, en el ámbito educativo es frecuente el uso de la expresión “literacidad” para referirse a las habilidades de lectura y escritura, en reemplazo de la palabra “alfabetización”, que en determinados contextos puede adquirir un matiz excluyente. “Literacidad” surge como una adaptación grafemática y fonética al español de la voz extranjera “literacy”.

En sentido amplio, el concepto “literacidad” alude a todos los conocimientos, habilidades y actitudes y valores derivados del uso generalizado, histórico, individual y social del código escrito (Cassany, 2006). En lo específico, “literacidad” se usa para referir

a distintos elementos, tales como, el conocimiento léxico, las reglas gramaticales y normas de uso de las mismas, el conocimiento de los distintos tipos discursivos de la comunicación escrita, las funciones que desempeñan los interlocutores, las prácticas lectoras y escritoras de las comunidades académicas o de los diversos grupos sociales.

Desde una perspectiva sociocultural, algunos especialistas del discurso de la lengua escrita señalan que el concepto “literacidad” rompe con los modos tradicionales de entender la alfabetización y las locuciones derivadas a lo largo de la historia (analfabeto, inculto, iletrado) Así, las palabras literacidad, literacidades, literacidar y literacitado aluden a formas de pensar y entender las prácticas de lectura y escritura desde una forma más abarcativa e inclusiva (Cassany, 2006).

La literacidad no solamente es importante como un medio para acceder a nueva información y como extensión de la memoria sino también para tomar conciencia de las propiedades implícitas del lenguaje. Esta toma de conciencia se expresa a través de nuevos conceptos para referirse a lo que se dice, su significado, sus implicancias, los elementos que lo componen y otros aspectos similares (Olson, 2014).

Un aspecto de interés en este Proyecto reside en la indagación de las formas con que los estudiantes acceden a la cultura escrita, en particular ¿qué y cómo leen en la escuela? Según Olson (1998) el acceso a la cultura escrita posibilita la conformación de la mente letrada, que se expresa en los modos en que las personas piensan sobre sí mismas y sobre el mundo. La cultura escrita es una condición social por el hecho que al leer y escribir textos se participa de una comunidad textual, en donde los lectores comparten un modo de leer e interpretar los textos.

Numerosas investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de los géneros discursivos en el medio escolar muestran, claramente, cómo las desigualdades sociales de las aulas se reflejan en las prácticas de literacidad y en la comprensión de textos (cita).

Siguiendo a Bourdieu (1998), comprender los textos escritos permite acceder al capital lingüístico y cultural. Este capital incluye tanto los diversos componentes de una determinada cultura (sistema simbólico) como sus principales manifestaciones o productos (libros, diccionarios, obras de arte, discursos, etcétera) que resultan del proceso

de socialización del individuo y la adquisición de arbitrarios culturales, realizados primariamente por la familia y de acuerdo con la clase social de pertenencia.

En línea con la tesis de Bourdieu, un estudio realizado por Cervini (2012) sobre las relaciones sociales entre el origen de los alumnos de educación primaria y los resultados obtenidos en las evaluaciones de Lengua señala que la desigual distribución de los aprendizajes escolares está significativamente asociada con las desigualdades familiares tanto en el capital cultural como en el económico, es decir, a mayor capital económico o cultural, se debe esperar más alto rendimiento. Más aún, se postula que dentro de esta regularidad empírica general, los indicadores relativos al capital cultural de la familia de los estudiantes son los que mostraron una mayor capacidad predictiva sobre el rendimiento escolar.

Perrenoud (1996) señala que el capital lingüístico constituye un componente específico del capital cultural y es adquirido por el niño a lo largo de toda la vida, a través de los aprendizajes realizados en sus entornos inmediatos. El autor advierte que las acciones pedagógicas excluyen el conjunto de aprendizajes que contribuyen a dar forma y contenido al capital; en consecuencia, se generan mecanismos a través del currículum, el trabajo escolar y las evaluaciones que transforman las diferencias culturales que traen los niños en desigualdades en los logros escolares.

Literacidad electrónica

Los estudios de literacidad conciben el texto escrito como una herramienta inserta en un contexto sociocultural, que se utiliza para desarrollar prácticas sociales en un lugar y un momento determinados. De hecho, la lectura y la escritura electrónicas se usan para resolver tareas que antes ejecutaban de manera oral (Por ejemplo, operar un cajero electrónico). Las tareas de lectura, por más simple que resulten, presuponen en el lector la disposición de conocimientos y habilidades (Cassany, 2006).

Los modos de lectura y escritura de textos que dieron lugar a las prácticas de lectura tradicionales se originaron al comienzo de la Modernidad (Olson, 1997: 167). Desde entonces, los modos de lectura han cambiado conjuntamente con la estructura de los

textos y sus géneros (carta, informe, libro), los tipos de lectores, las comunidades de lectores y la cultura escrita.

En los albores del Siglo XXI, nos enfrentamos a nuevas formas de leer y acceder a una variedad considerable de textos que ponen en juego procesos de aprendizaje y habilidades específicas, de distinta complejidad. La expansión del lenguaje en soporte digital (computadoras, pantallas, teclados, internet, etcétera) ha sustituido, de modo casi completo a los materiales en soporte analógico, en los ámbitos de producción y difusión del conocimiento (Cassany, 2000).

Gran parte de la vida cotidiana de las generaciones más jóvenes transcurre a través de celulares, correos electrónicos o e-mails, charlas on line o chats, blogs de uso diario, webs, redes sociales u otros sitios en la red. Estos nuevos modos de comunicación masiva desarrollan nuevas maneras de pensar y de entender el mundo, distintas a las que poseen las personas educadas antes del auge de las nuevas tecnologías; con consecuencias directas sobre las concepciones, posibilidades y desafíos de la enseñanza.

Entre otros aspectos, la conformación de comunidades virtuales de lectores que pueden interactuar sin limitaciones geográficas, temporales o de clase social, a un bajo costo es una realidad que rompe las barreras de acceso a libros y revistas en soporte papel. Así también, la posibilidad de integrar distintos formatos de textos y navegar entre ellos con el apoyo de recursos multimediales (imágenes estáticas y en movimiento, vídeos, infografía), otorga mayor libertad a los lectores para decidir qué fragmentos quieren leer y en qué orden; en el entramado complejo de vías; lo que exige asumir un papel más activo y constructivo de los procesos de lectura y aprendizaje.

Las nuevas miradas de los procesos de alfabetización incluyen la atención de las oportunidades educacionales que tienen los estudiantes para incluirse y participar en las nuevas culturas discursivas (Carlino, 2005). En la promoción del cambio educativo surge como prioritario la revisión y actualización de las prácticas del profesorado y el pensamiento propias de cada ámbito académico.

La implementación de nuevas tecnologías en la enseñanza no sólo abarca lograr que ellos adquieran el conocimiento de los recursos digitales y el desarrollo de las habilidades

básicas para su uso, sino también el análisis de los múltiples procesos de enseñanza y aprendizaje, la profundización en los intereses y motivaciones de los estudiantes; el estudio de las habilidades estratégicas generales y de dominio específico para la comprensión de los discursos especializados (ciencia, humanidades); el análisis de las prácticas lectoras en entorno web que más benefician el aprendizaje; el examen de los distintos modelos y principios aplicados al diseño de materiales de estudio en soporte digital.

Leer hoy en la red incluye el desarrollo de habilidades para buscar, localizar, seleccionar, valorar y contrastar información de diversos documentos; reconocer la diversidad de significados en los textos; dialogar y buscar interpretaciones; tener en cuenta “lo implícito”; saber usar la información para resolver tareas; tener en cuenta el origen y fiabilidad de las fuentes, reflexionar sobre diversas perspectivas; integrar la información entre textos; monitorear y auto-regular de manera activa los procesos de lectura (Kintsch y Mangalath, 2011). A ello se suma, las habilidades informáticas para navegar por distintas páginas de un sitio web, utilizar menús, listas y pestañas para localizar la información relevante. Así, entonces, integrar e interpretar un texto puede ser una tarea difícil para los estudiantes cuando la información está organizada de manera no secuencial a través de hipervínculos que requieren navegar a través de varias páginas, combinar información de localizaciones distintas, comparar, buscar evidencias, etcétera.

Las perspectivas actuales sobre la lectura y el aprendizaje escolar analizan las distintas arquitecturas de interacción y cooperación entre iguales. La red, como un ambiente de enseñanza y aprendizaje extendido, conduce al estudio de las prácticas letradas en tres planos interconectados: institucional, interpersonal y personal (Rogoff, 1997). Las actividades de lectura conforman un modelo de participación social, que impacta en el grado de implicación mutua de los miembros de una comunidad educativa y la forma de apropiación de los conocimientos. En este marco, el aprendizaje es un proceso multidimensional, una experiencia que involucra de modo inseparable la afectividad, el pensamiento y la acción conjunta.

La lectura y el aprendizaje a partir de textos

Los especialistas señalan que si bien los modos de lectura y escritura de textos cambian con los tiempos, ciertos procesos cognitivos que intervienen en el procesamiento del lenguaje se mantienen estables.

Según Belinchón, Rivière e Igoa (1992), los procesos cognitivos que intervienen en la comprensión de textos escritos se derivan del conocimiento de la lengua y su uso, e incluyen, por un lado, información lingüística (semántica, sintáctica, léxica, fonológica) y extralingüística (conocimiento del mundo, de la situación, del interlocutor, etcétera) y, por otro, las formas de tratamiento de esas clases de información.

Comprender un texto supone la construcción gradual de una representación mental que estará en la base del posterior recuerdo del texto y, en general, de cualquier tarea que requiera acceso a la información almacenada en la memoria acerca del texto (Molinari Marotto, 1998). Abarca reconocer el significado de las palabras individualmente o al menos de varias de ellas y de las oraciones que componen el texto e identificar de qué manera esas palabras y esas oraciones se relacionan entre sí, tanto dentro del texto cuanto dentro de la base de conocimientos previos del lector.

Durante la lectura se realizan sucesivas transformaciones de la información porque la memoria de trabajo no permite retener todo de una sola vez. El procesamiento avanza por ciclos que son automáticos y autónomos; es decir, cada lector lo realiza sin darse cuenta, de acuerdo a propio ritmo y nivel de habilidad.

Van Dijk y Kintsch (Kintsch, 1996; Van Dijk, 1983), dos expertos de notable influencia en las últimas décadas, plantearon que, en primer lugar, el lector elabora una representación mental de la superficie del texto, esto incluye la identificación de las palabras y el reconocimiento de las relaciones sintácticas y semánticas entre ellas en el mismo orden en que aparecen en el texto. En este nivel de representación hay muchas ideas que estos autores denominan “microestructuras”.

En segundo lugar, genera la “base del texto” compuesta por conceptos y proposiciones, que constituye una representación más elaborada del texto de superficie. El lector verifica a qué se refieren las microestructuras o ideas leídas. Si encuentra que

esas ideas se refieren coherentemente a algo, las conserva para continuar procesando el texto. En caso contrario, si encuentra que le falta información, se produce una “brecha” en la continuidad o coherencia; entonces, el lector puede resolverla efectuando inferencias que permiten ajustar la información aparentemente inconsistente a la representación establecida. Esto último depende del conocimiento previo disponible y de la habilidad de los procesos inferenciales que sirven para activar ese conocimiento.

En cada ciclo de lectura se reducen las microestructuras y se va formando una “macroestructura” de ideas. La macroestructura tiene forma jerárquica. Esto quiere decir que las informaciones se reorganizan en la memoria de acuerdo con la importancia que le asigne el lector.

Finalmente, el lector elabora un modelo de la situación o mundo descrito en el texto. Este modelo incluye parámetros temporales, espaciales, causales e interpersonales análogos a los que utilizamos para codificar la experiencia en las situaciones reales.

Aprender de un texto representa tanto un proceso como un producto ligado a la comprensión y se manifiesta en la medida en que los alumnos utilizan en forma productiva los significados de la lectura en nuevos ambientes o problemas (Kintsch, 1998, p. 328-329).

El aprendizaje puede ser descrito a través de unas dimensiones comunes con la comprensión lectora. Por una parte, el aprendizaje está inevitablemente entrelazado con el conocimiento, tanto en términos del conocimiento que el lector aporta al texto (sobre el vocabulario, la forma del texto, la situación comunicativa, el objeto al que se refiere, etc.) como en el que deriva de él. Por otra parte, el aprendizaje se ve facilitado por el conocimiento de las estructuras y rasgos comunes de los textos, por la posesión de un repertorio de estrategias generales y de dominio específico, y por los propósitos y disposiciones motivacionales (Alexander y Jetton, 2003, p. 202.). Considerando lo postulado por Ausubel (1983), la construcción de significados en la lectura requiere que el alumno posea los conocimientos previos necesarios para relacionarlos de modo intencional, sustancial (y no arbitrario) con la información contenida en el texto.

La lectura del texto explicativo comparativamente con otros tipos textuales (por ejemplo, la narración) resulta más difícil para los alumnos tanto por su estructura organizativa y el uso de tecnicismos; como por las operaciones cognoscitivas implicadas en su comprensión (Vidal Abarca y Gilabert, 2003). La estructura explicativa presenta un esquema en el que pueden distinguirse al menos tres componentes (a) un componente inicial que presenta un objeto complejo, (b) un componente problematizador, que transforma el objeto o tema inicial en problemático y (c) un componente explicativo o de respuesta (Adam, 1991; Zamudio y Atorresi, 1987). En lo referente al funcionamiento cognitivo, la explicación remite a la modalidad de pensamiento lógico científico que demanda la construcción de juicios y razonamientos basados en conceptos adquiridos sobre el mundo real o posible (Bruner, 1988). Esto hace que el lector tenga que aplicar todos sus recursos cognitivos.

Las concepciones y prácticas docentes en la comprensión lectora

En el marco de este componente se propone producir conocimiento sobre la enseñanza en especial referencia a las ideas, creencias y conocimientos de los docentes y sus prácticas cotidianas en el marco del enfoque de la literacidad sobre la comprensión lectora. En el aula, el docente despliega su actividad, consciente o no, de los fenómenos y procesos que intervienen a partir de sus creencias, conocimientos, valores e ideales. Este posicionamiento va definiendo un tipo de racionalidad particular en las prácticas docentes, de índole filosófica, epistemológica, ideológica, ética, psicológica, antropológica y estética.

Para el análisis de las prácticas como actividad localizada, interesada, conflictiva y significativa (Lave, 2001), además de su pluridimensionalidad, deberemos tener en cuenta que es un evento, que “va sucediendo” y que por lo tanto la simultaneidad, la inmediatez y la predictibilidad son inherentes a ellas y requieren un análisis interpretativo particular. En ese tiempo real es que aparecen los operadores de racionalidad, que denotan las creencias y conocimientos del docente. Es aquí donde se hace necesaria la reflexión y el trabajo de “desmontar” esas prácticas docentes que ‘aparecen’ a partir de los incidentes

críticos que se presentan en las clases dando lugar a acciones que revelan este componente cognitivo de las denominadas macrodecisiones del actuar docente

Las construcciones experienciales que han dado lugar a esas subjetividades docentes particulares, en cierta medida nos darán pistas de la formación docente inicial y en tareas que han ido adquiriendo los docentes. Conocimientos implícitos y explícitos que se transparentan en las decisiones que se toman en el devenir de una clase.

Es necesario en el escenario escolar analizar desde el actor docente sus historias y trayectorias, las posiciones en el campo, las representaciones que poseen, sus creencias y valores, sus identidades, el habitus (Bourdieu, 1991:92), que han construido a través de un largo proceso obteniendo un determinado modo de comprensión del mundo, un arbitrario cultural. La posición áulica de observación también permite incorporar en el análisis los aspectos institucionales (Fernández, 1998) para poder analizar aspectos de transmisión y/o reproducción, de apropiación/negociación y de resistencia o invención (Duschatzky y Corea, 2008:81 y ss) que se dan de parte de los docentes.

Con estas categorías se pretende abordar el pensamiento de los docentes (Clark y Peterson, 1986) y su quehacer cotidiano en el espacio situacional e institucional de “la clase” para comprender los sucesos que acontecen en la inmediatez del encuentro pedagógico áulico.

La literacidad como desafío para la evaluación y orientación escolar

En sus orígenes las pruebas de evaluación pretendían clasificar a los estudiantes según sus rendimientos. Gran parte de la oposición pasada y actual a este propósito constituye una reacción a considerar más relevante las puntuaciones obtenidas por los estudiantes en una prueba que los conocimientos y habilidades que están representados en ella. Las investigaciones actuales sobre la comprensión lectora mostraron que una buena prueba de evaluación requiere ser multidimensional y dar cuenta del dominio de un amplio espectro de tareas de lectura con una diversidad de textos.

Las dificultades en lectura es una de las problemáticas más graves de los estudiantes que finalizan la educación primaria. Aquellos estudiantes que no logran superarlas

quedan expuestos a una situación de riesgo de fracaso en sus trayectorias educativas futuras. En Argentina, los resultados de las evaluaciones oficiales muestran que el porcentaje de estudiantes con desempeño lector considerado “bajo, en el primer ciclo de la Educación Primaria, se acrecienta al finalizar este nivel educativo y en los primeros años de la secundaria, en 5 puntos y 7 puntos respectivamente (Dirección Provincial de Planeamiento, Dirección de Cultura y Educación, Operativo Nacional de Evaluación, 2010).

Las razones escolares o “intra-aula” por las cuales los estudiantes obtienen bajos resultados en lectura, pueden deberse a múltiples factores, algunos de ellos ampliamente conocidos, tales como el currículo efectivamente implementado, el modo en que los docentes enseñan o el grado en que cierto género discursivo está presente en la cultura del país. No obstante, el abordaje de la problemática de la lectura en la escuela hoy, necesariamente conduce a considerar las particularidades históricas, sociales y culturales contemporáneas. En este marco, la evaluación cobra importancia para indagar las capacidades de los lectores, sus dificultades más frecuentes y generar procedimientos de orientación educativa.

La orientación escolar se concibe como un proceso sistemático destinado a atender las necesidades, expectativas, intereses, modos de pensamiento y acción de individuos y grupos en contextos educativos formales y no formales (cita).

Actualmente, la orientación en contextos escolares busca dejar atrás el paradigma médico de “atención” individual, donde las “dificultades” se centran en el estudiante, en sus condiciones de vida o en su origen social, para repensar la orientación desde un modelo situacional o contextual, que recupera la mirada sobre el colectivo de relaciones que los estudiantes establecen en la institución escolar con sus pares y docentes. Desde esta perspectiva, distintos investigadores en el ámbito nacional (Baquero, 2005; Kaplan, 2006; Pérez Rubio, 2007; Terigi, 2009; Valdez, 2010) hacen énfasis en la necesidad de repensar, entre otros aspectos, el papel de la orientación escolar y de los educadores y las instituciones en general en el marco de este nuevo enfoque, donde, por ejemplo, ya no sería válido hablar de dificultades “de” aprendizaje “del” niño, sino atender a posibles

dificultades que se presenten “en” el aprendizaje dadas las características del contexto escolar (Riviere, 1983).

Este cambio de paradigma permea crecientemente la normativa que regula el funcionamiento de los equipos de orientación escolar (EOE) en la provincia de Buenos Aires. No obstante, investigaciones incipientes realizadas en el marco del Seminario de Orientación Psicopedagógica de la Universidad Nacional de la Plata muestran que las prácticas de estos actores en el marco de instituciones educativas concretas aún están atravesadas por otras tradiciones, así como por definiciones confusas del rol que muchas veces reducen el potencial que estos agentes pueden aportar a las prácticas educativas.

En el marco del presente proyecto, la literacidad como aprendizaje fundamental de la escolarización es concebida como analizador de las prácticas de los equipos de orientación escolar en diálogo con otros actores institucionales. Interesará explorar y comprender cómo la orientación y los procesos de evaluación e intervención asociados a esta práctica colaboran con el objetivo de construir ámbitos educativos para todos, donde la lectura y la escritura se constituyan en verdaderos objetos de enseñanza y en herramientas de inclusión.

El relevamiento del estado del arte que hemos podido realizar da cuenta de un conocimiento insuficiente acerca de las prácticas de literacidad, en general, y de la lectura, en particular, en las distintas poblaciones y contextos escolares. En tal sentido algunos interrogantes principales son:

- ¿Qué experiencias y oportunidades escolares que tienen los estudiantes de distintos sectores sociales, para incluirse y participar en la cultura discursiva?
- ¿Qué características asumen las prácticas de lectura en las aulas de las escuelas?
- ¿Qué experiencias de lectura se realizan en el contexto escolar? ¿Qué materiales de lectura disponen los estudiantes? ¿Cómo se organizan (distribución, variedad, cantidad)? ¿En qué soportes leen y escriben? ¿Qué papel tienen las nuevas tecnologías en estos procesos en el contexto escolar?

- ¿Cómo conciben los docentes al aprendizaje escolar, la comprensión de textos y el papel de las nuevas tecnologías en estos procesos?
- ¿Cómo se evalúa la comprensión de textos en las escuelas? ¿Qué estrategias de evaluación, regulación y apoyo despliegan los docentes y los equipos de orientación escolar en sus prácticas cotidianas con respecto a estos aprendizajes?
- ¿Qué dificultades más frecuentes se presentan en la lectura de textos de estudio? ¿Qué tipo de respuestas logran construir los educadores y orientadores frente a estas dificultades?
- ¿Qué autopercepciones tienen los estudiantes respecto de la lectura en distintos soportes dentro y fuera del contexto escolar?

Bibliografía

AA.VV. (2010) Dificultades de aprendizaje: ¿cuál es el rol de la escuela? *Revista 12ntes digital*. Número 6. Año 2.

Baquero, R. et ál. (2005) “Las prácticas psicoeducativas y el problema de la educabilidad: la escuela como superficie de emergencia”, *Revista IIPSI* vol. 8, Nº 1. Buenos Aires: UNMSM, pp. 121-137.

Bourdieu, P. (1991) *El sentido práctico*. Madrid, Taurus.

Bruner, J. (1997) *La educación puerta de la cultura*. Madrid, Visor.

Edelstein, G. (2011) *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

Clark, C. M y Peterson, P. L. (1986). Procesos de pensamiento de los docentes. En M. C.

Condemarín, M. (2004). Redefinición de la literacidad y sus implicancias en el rol mediador del profesor frente a la tecnología digital. *Lectura Y Vida*, 25(2), 24-31.

De la Vega, E. (2010) *Anormales, deficientes y especiales. Genealogía de la Educación Especial*. Buenos Aires: Noveduc.

De la Vega, E. (2011) *La intervención psicoeducativa. Encrucijadas del psicólogo escolar*. Buenos Aires: Noveduc.

Figueroa Sandoval, B., Ajagan Lester, L., Domínguez Ávila, L., Yáñez Monje, V., & Aillon

Kaplan, C.V. (2006) *La inclusión como posibilidad*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Lave, J. (2001) La práctica del aprendizaje. En: Chaiklin, S. y Lave, J. (comps.) *Estudiar las prácticas: Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.

Lucero, C. (2010) "Notas acerca de los sentidos del fracaso escolar". Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Argentina. *Revista Iberoamericana de Educación* n.º 51/2 – 10 de enero de 2010. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/3149Lucero.pdf>

Lus, M. A. (1995) *De la integración escolar a la escuela integradora*. Buenos Aires: Paidós.

Neumann, M. (2007). Percepciones de los estudiantes de educación básica respecto de sus prácticas de lectura y escritura con apoyo del hipertexto. (Spanish). *Theoría: Ciencia, Arte Y Humanidades*, 16(2), 91-101.

Olson D. Language, Literacy and Mind: The Literacy Hypothesis. *Psykhé* [serial online]. May 2009;18(1):3-9. Available from: Academic Search Complete, Ipswich, MA. Accessed August 5, 2014.

Pérez Rubio, Ana María (2007) "Los procesos de exclusión en el ámbito escolar: el fracaso escolar y sus actores". Universidad Nacional del Nordeste, Argentina. *Revista Iberoamericana de Educación* n.º 43/6 – 15 de agosto de 2007. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Riviere, A. (1983) "¿Por qué fracasan tan poco los niños?", en *Cuadernos de Pedagogía*, 103-104, Julio-Agosto.

Schön, D. (1998) *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.

Terigi, F. (2007) "Los desafíos que plantean las trayectorias escolares". FUNDACIÓN SANTILLANA III. *Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*, 28, 29 y 30 de mayo de 2007.

Terigi, F. (2009) "El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa hacia una reconceptualización situacional". En *Revista iberoamericana de educación* Nº50.

Vásquez, D., & Naranjo, L. (2011). Basil Bernstein y la relación lenguaje-educación: el caso del Semestre de Afianzamiento (SEA) de la Institución Universitaria de Envigado. (Spanish). *Revista Lasallista De Investigación*, 8(2), 18-32.

Valdez Daniel (2010). *Ayudas para aprender: trastornos del desarrollo y prácticas inclusiva*. Buenos Aires: Paidós.

Wittrock (Comp.), La investigación de la enseñanza vol. III. Barcelona, Paidós.

Normativa provincial

Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (2008) “Aprendizaje Escolar”. Documento de trabajo nº 2. Dirección General de Cultura y Educación. Subsecretaría de Educación. Provincia de Buenos Aires. Disponible en: http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/psicologiaase/comunicaciones/documentosdescarga/2008/comunicacion_11.pdfhttp://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/psicologiaase/comunicaciones/documentosdescarga/2008/comunicacion_11.pdf

Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (2008) “Sobre Aprendizaje Escolar para los Equipos Orientadores Escolares”. Documento de trabajo nº 1. Dirección General de Cultura y Educación. Subsecretaría de Educación. Provincia de Buenos Aires. Disponible en: <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/psicologiaase/comunicaciones/documentosdescarga/2008/circular4-08aprendizajeescolar.pdf><http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/psicologiaase/comunicaciones/documentosdescarga/2008/circular4-08aprendizajeescolar.pdf>

Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (2008) “Reuniones de Equipo Escolar Básico (R.E.E.B)”. Comunicación Conjunta Nº1. Dirección General de Cultura y Educación. Subsecretaría de Educación. Provincia de Buenos Aires. Disponible en: <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/psicologiaase/comunicaciones/documentosdescarga/2008/disposicionconj1reunionesdeequipoescolarbasico.pdf><http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/psicologiaase/comunicaciones/documentosdescarga/2008/disposicionconj1reunionesdeequipoescolarbasico.pdf>

Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (2008) “Roles del EOE”. Disposición nº76. Dirección General de Cultura y Educación. Subsecretaría de Educación. Provincia de Buenos Aires. Disponible en: <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/psicologiaase/normativa/documentosdescarga/disposicion76-08.pdf>

Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (2009) “Reconstruyendo las intervenciones de los miembros del Equipo de Orientación Escolar en el marco de la Psicología Comunitaria y la Pedagogía Social”. Comunicación 4/09. Dirección General de Cultura y Educación. Subsecretaría de Educación. Provincia de Buenos Aires. Disponible en: http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/psicologiaase/comunicaciones/documentosdescarga/2009/psicologia_comunicacion_cuatro.pdf

Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (2009) "Situaciones de vulnerabilidad de derechos. Sugerencias para el abordaje". Comunicado 2. Dirección General de Cultura y Educación. Subsecretaría de Educación. Provincia de Buenos Aires. Disponible en: http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/psicologiaase/comunicaciones/documentosdescarga/2009/comunicacion_2-09_sugerenciasabordajes_frente_a_v_u.pdfhttp://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/psicologiaase/comunicaciones/documentosdescarga/2009/psicologia_comunicacion_cuatro.pdf

Dirección Provincial de Educación Primaria (2010) "Vulnerabilidad Educativa". Documento de trabajo. Dirección General de Cultura y Educación. Subsecretaría de Educación. Provincia de Buenos Aires. Disponible en: http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educprimaria/documentos_de_trabajo/descargas/vulnerabilidadeducativa.pdf

Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (2012) "Guía de Orientación para la Intervención en Situaciones Conflictivas en el Escenario Escolar". Comunicación Conjunta n°1. Dirección General de Cultura y Educación. Subsecretaría de Educación. Provincia de Buenos Aires. Disponible en: http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/psicologiaase/comunicaciones/documentosdescarga/2013/guia_intervencion.pdf
http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educprimaria/documentos_de_trabajo/descargas/vulnerabilidadeducativa.pdf

Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (2014) "Conmemoración de los 65 años de la modalidad. Líneas de trabajo 2014" Comunicación 01/14. Dirección General de Cultura y Educación. Subsecretaría de Educación. Provincia de Buenos Aires. Disponible en: http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/psicologiaase/comunicaciones/documentosdescarga/2014/comunicacion_1_2014_3_abril.pdf

1.4 Aporte original al tema

Como surge del marco teórico precedente, las investigaciones sobre el tema son diversas y, hasta donde se ha podido indagar, articulan de modo parcial las dimensiones de análisis que nosotros proponemos. En este sentido, nuestro estudio aportaría conocimientos específicos sobre un tema/área de vacancia de actualidad y permitiría conformar un estado de situación de las prácticas de literacidad y, en especial, de lectura,

en las escuelas públicas de la Provincia de Buenos Aires. Asimismo, los resultados potenciales permitirían dar cuenta de los múltiples factores que intervienen en ellas y las complejas relaciones que se tejen en los distintos niveles y contextos educativos formales.

1.5 Objetivos:

El propósito central de esta investigación es:

Indagar la literacidad en las prácticas lectoras en relación con el aprendizaje escolar, las concepciones y el quehacer cotidiano docente, la evaluación y la orientación educativa, en aulas de escuelas primarias y secundarias públicas de distintos sectores socioeconómicos de la provincia de Buenos Aires

Los objetivos específicos de esta investigación son:

- Analizar las prácticas de lectura, con distintos soportes y formatos, que se desarrollan en las aulas, para el aprendizaje de contenidos escolares específicos.
- Analizar los procesos de comprensión de textos impresos y electrónicos de los estudiantes y las dificultades más frecuentes.
- Examinar las prácticas de evaluación de la comprensión lectora y el aprendizaje de los estudiantes.
- Examinar las concepciones que los estudiantes tienen de sí mismos como sujetos lectores en el contexto escolar.
- Caracterizar las concepciones y prácticas docentes acerca de la comprensión lectora en el marco de la literacidad tanto en referencia a la lectura convencional como a través de nuevas tecnologías.

- Examinar los modos en que se conciben y despliegan las prácticas de evaluación y orientación escolar, que tengan a la literacidad como objeto privilegiado de abordaje.

1.6 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. De acuerdo a los objetivos planteados, en este Proyecto se propone un diseño metodológico mixto basado en distintas líneas de indagación, con variadas formas de abordaje del objeto de estudio. Al respecto, los integrantes del equipo de investigación están especializados en algunos de los aspectos y/o líneas de indagación que el estudio pretende cubrir.

En la actualidad, numerosos estudios muestran la múltiples dimensiones de los procesos educativos y subrayan la importancia que tiene el contexto socioeducativo y académico del aula en los aprendizajes (Cervini, Dari, Quiroz y Atorresi, 2012). En atención a ello, para abordar el objeto de estudio se considera importante el nivel socioeconómico de los estudiantes de las aulas, para establecer comparaciones grupales de las prácticas de literacidad.

Los instrumentos de recolección de datos serán:

- a) **Un test de comprensión lectora validado en una investigación previa (Palacios, 2010), seguido de una prueba de recuerdo libre.** Es un instrumento del tipo objetivo que presenta un texto con predominio explicativo, seguido de una serie de preguntas (ítems) de tipo cerrado, con un enunciado, cuatro opciones de respuesta y una única correcta o válida; todas las alternativas inválidas indagan posibles dificultades en los

procesos de lectura. La prueba de recuerdo libre requiere que los estudiantes escriban todo lo que recuerdan de la lectura reflejando lo más exactamente posible el contenido del texto explicativo. Lo que permite examinar la representación de significados de la lectura.

b) **Observación de prácticas áulicas de lectura** Las observaciones permitirán recabar información sobre factores contextuales fundamentales para el desarrollo de las habilidades de literacidad, la formación de los lectores y el aprendizaje escolar. Entre otros, los objetivos y contenidos de las prácticas, el grado de adecuación a los estudiantes, la disposición de los estudiantes para realizar las tareas de lectura, el trabajo colaborativo entre pares, la distribución del tiempo de lectura, la calidad y tipo de materiales.

e) **Análisis psicopedagógico de las prácticas de lectura y de evaluación**

En este análisis se tomará en consideración la calidad y tipo de los materiales de lectura, claridad, atractivo, léxico, adecuación a la edad y nivel de escolaridad, variedad, secuencia, riqueza del contenido, carácter innovativo, procesos cognitivos que despliegan las prácticas, aportes para la actividad del aula.

c) **Cuestionario sobre autopercepciones y conciencia metacognitiva de los estudiantes respecto de la lectura convencional y electrónica**

La elaboración de este cuestionario estará basado en una adaptación local del Inventario sobre conciencia metacognitiva de Schraw y Dennison (Schraw, G. & Dennison, R.S. (1994). Assessing Metacognitive Awareness. Contemporary Educational Psychology, 19, 460 – 475.).

d) **Entrevistas en profundidad a profesores y docentes de equipos de orientación escolar**

La entrevista puede concebirse como un diálogo con propósito. Representa un proceso que explora un rango amplio de la experiencia humana: valores, emociones, cogniciones, memorias, mitos culturales, modos de organización de la realidad. 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.

e) **Encuestas a profesores.** Tendrán como propósito caracterizar las concepciones de los docentes acerca de la comprensión lectora en el marco de la literacidad tanto en referencia a la lectura convencional como a través de nuevas tecnologías.

Bibliografía:

Cervini, Rubén, (2002), "Desigualdades en el logro académico y reproducción cultural en Argentina. Un modelo de tres niveles", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 7, 16, pp. 445-500.

Muestra

La investigación abarcará un total de 12 aulas (aproximadamente 300 estudiantes) de la educación primaria y secundaria de escuelas públicas urbanas de la ciudad de La Plata, provincia de Buenos Aires, distribuidas con criterio socioeconómico según se detalla.

Escuelas Públicas de la provincia de Buenos Aires	Cantidad de aulas
Escuelas primarias - nivel socioeconómico medio alto-	3
Escuelas primarias - nivel socioeconómico medio bajo-	3
Escuelas secundarias - nivel socioeconómico medio alto-	3
Escuelas secundarias - nivel socioeconómico medio bajo-	3

La selección de las escuelas será intencionada y se apoya 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.

1.7 Metas / Resultado esperados en el desarrollo del proyecto:

En cuanto a la producción de conocimiento:

- Configuración de un estado de situación de las prácticas de literacidad, la formación de docentes en ejercicio y la labor de los equipos de orientación escolar que tienen lugar en los niveles primario y secundario de escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires. Identificación de dimensiones y categorías de análisis que dan cuenta de los procesos educativos, la enseñanza y sus múltiples mediaciones.

En cuanto a la formación de recursos humanos:

Se espera que las actividades de investigación e intercambio que se lleven a cabo en el marco del proyecto, contribuyan a la formación de las profesoras-investigadoras en formación. Al mismo tiempo, las tesis de Maestría y Doctorado integrantes del proyecto colaborarán en el desarrollo de las actividades de indagación y análisis comprometidas en el plan de trabajo y profundizarán en líneas de reflexión específicas en relación con sus proyectos personales de investigación.

En cuanto a la difusión de resultados:

Se espera presentar los resultados a través de la participación en jornadas y congresos y la publicación de artículos en revistas especializadas.

2. ANTECEDENTES

La Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP) presenta una larga trayectoria de investigación y formación de recursos humanos. Específicamente el

Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS), Unidad Ejecutora de nuestro proyecto de investigación, reúne todas las líneas de investigación que se llevan a cabo en la Facultad. Cuenta con 14 unidades de investigación, integradas por más de 350 investigadores Conicet y UNLP categorizados a través del Programa de Incentivos del Ministerio de Educación de la Nación y 120 becarios. El IdIHCS es centro miembro de CLACSO desde Junio de 2010.

En lo que respecta a los antecedentes de este equipo de investigación, la Directora, la Codirectora y los integrantes, en carácter de investigadores formados, reúnen vastos de investigación en el marco del Programa de Incentivos del Ministerio de Cultura y Educación, según se detalla más adelante. Por otra parte, el tema abordado está directamente vinculado con distintos ámbitos de desempeño profesional de todos los miembros.

A continuación se detallan algunos antecedentes específicos relevantes de los miembros del equipo y colaboradores del Proyecto.

Analía Mirta Palacios es Doctora en Educación por la Universidad de San Andrés, Magister en Psicología Cognitiva y Aprendizaje por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales y la Universidad Autónoma de Madrid y Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de la Plata (UNLP). Actualmente se desempeña como Profesora Adjunta de la Cátedra Psicología Educacional, dirige de proyectos de investigación y extensión universitaria vinculados al campo de la Psicología Educacional, en el ámbito de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. Dictó numerosos cursos de postgrado universitarios y seminarios para docentes de instituciones educativas. Tiene una extensa labor de asesoramiento y conducción académica de carreras públicas, en el nivel de la educación superior técnica de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Además de dirigir y participar de investigaciones acreditadas afines desarrolló de manera personal dos estudios antecedentes: “Conocimiento léxico y comprensión lectora, tesis de Maestría en Psicología Cognitiva y Aprendizaje (Palacios,

2010) y, “El efecto de la comprensión de palabras en la comprensión de textos, Tesis de Doctorado en Educación (Palacios, 2013).

Alicia Inés Villa es Doctora en Ciencias Sociales (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO) Magister en Investigación Educativa (Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile), Especialista en Gestión Socio-urbana (FLACSO-Argentina), Licenciada en Ciencias de la Educación (UNLP) y Profesora en Ciencias de la Educación (UNLP). Se destaca que se desempeñó como Directora de la Maestría en Educación, (FAHCE, UNLP) y Coordinadora de Gestión de la Especialización en Pedagogías de la Formación (FAHCE, UNLP). Actualmente se desempeña como Directora del Departamento en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Cs. de la Educación (UNLP). Además, es Profesora Titular Ordinaria de la Cátedra Orientación Educativa y Práctica Profesional, FAHCE, UNLP. Dicta seminarios de posgrados en diversas Instituciones universitarias nacionales y reúne una amplia trayectoria en investigación y dirección de tesis, becarios, formación de investigadores y extensionistas. Publicó numerosos trabajos a niveles nacional e internacional.

Silvina Larripa es Doctora en Educación (Universidad de San Andrés), Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad de Buenos Aires) y Profesora para la Enseñanza Primaria (Escuela Normal Superior N° 4). Se desempeña como docente adjunta de la materia Evaluación Educativa y tiene a su cargo el Seminario de Orientación Psicopedagógica de las carreras de Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación (FAHCE, UNLP) y se encuentra a cargo del Seminario de Posgrado sobre Evaluación y Enseñanza de la Especialización y Maestría en Educación de las Ciencias Exactas y Naturales (UNLP). Asimismo, es docente a cargo de las materias Evaluación y Calidad de la Educación (Universidad de San Andrés) y Evaluación del Sistema Educativo y sus Instituciones (Pontificia Universidad Católica Argentina). Registra numerosas publicaciones en el ámbito nacional e internacional. Desde el 2011, ejerce como Coordinadora Académica del Postítulo en Evaluación del Desempeño Docente en la Pontificia Universidad Católica

Argentina. En 2007 se desempeñó, también, como Coordinadora del Seminario Regional: Políticas Curriculares en el Cono Sur de la Universidad de San Andrés.

María Alejandra Pedragosa, es postulante al doctorado en Educación de la Facultad de Humanidades y Cs. de la Educación, UNLP; Magíster en Política y Gestión de la Ciencia y la Tecnología (UBA), Profesora en Ciencias de la Educación, (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP). Se desempeña como Profesora Adjunta de la Cátedra Psicología, Cultura y Educación, Jefe de Trabajos Prácticos de la Cátedra Psicología Educacional (FAHCE, UNLP). Además, es Asesora Pedagógica de la Facultad de Ciencias Económicas, UNLP. En el marco de la investigación educacional participó en numerosos proyectos de investigación, reconocidos por el Programa de Incentivos del Ministerio de Cultura y Educación. Reúne amplios antecedentes como profesora y directora de carreras de profesorado de niveles inicial y primario, en el ámbito de la provincia de Buenos Aires.

María Julia Lozada es maestranda de la Maestría en Psicología Educacional de la Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, es Profesora en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. Actualmente se desempeña como Ayudante Diplomado de la Cátedra Psicología Educacional (FAHCE, UNLP) y Ayudante de Trabajos Prácticos en el nivel de la educación superior técnica, Ministerio de Educación, Ciudad de Buenos Aires. Asimismo, se desempeña como profesora de nivel secundario, Colegio Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata y como profesora de carreras formación del profesorado de niveles inicial y primario de la provincia de Buenos Aires. Participa de proyectos de investigación en el marco del Programa de Incentivos del Ministerio de Cultura y Educación y de proyectos de extensión universitaria, afines a la temática de este Proyecto.

Tesista

Odaiz Cilene de Andrade Machado, es licenciada en Psicología por la Universidade do Vale do Itajai, Brasil. Desde su graduación en el año 2000, realizó especializaciones en

Educación Infantil, Administración pública Municipal y una maestría en Administración Estratégica de Negocios (UNAM) y una Maestría más en Salud Familiar y Comunitaria (UNER). Trabajó 10 años en salud mental, en las ciudades brasileñas de Dionisio Cerqueira/SC, Barracão/PR e Bernardo de Irigoyen/Misiones/Argentina, y como orientadora autónoma en las escuelas y instituciones educativas y sociales de la región que comprende esos municipios. Actualmente es Doctoranda en Educación de la Facultad de Humanidades y Cs. de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

Becaria

Fiorella, Gandini es estudiante avanzada del Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata. Se desempeña como Ayudante Adscripta de la Cátedra Psicología Educativa (FAHCE, UNLP). Participó de proyectos de investigación en el marco del Programa de Incentivos del Ministerio de Cultura y Educación y de proyectos de extensión universitaria, bajo la dirección de la directora de este Proyecto. Recientemente, ha obtenido la beca, “Estímulo a las vocaciones científicas” en el marco del “Plan de Fortalecimiento de la Investigación Científica, el Desarrollo Tecnológico y la Innovación en las Universidades Nacionales. El tema de la beca se titula “Conocimiento de palabras y comprensión de textos”, cuyos objetivos están en estrecha afinidad con el Proyecto que se presenta.

En cuanto a los colaboradores:

Mauro Travieso es estudiante avanzado del Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata. Se desempeñó como Ayudante Adscripto de la Cátedra Tecnología Educativa (en la misma casa de estudios cuya titular es la Dra. Beatriz Fainholc) durante 2012 y 2013 y actualmente es colaborador de la misma y de las cátedras Evaluación Educativa y Seminario de Orientación Psicopedagógica (en la misma casa de estudios cuya

titular de ambas es la Dra. Silvina Larripa). Realizó prácticas de investigación acción en la primera cátedra nombrada bajo el título de "Aproximaciones para un Mobile Learning en el aprendizaje electrónico mixto universitario" cuyo objetivo principal era analizar cómo los estudiantes significan (y resignifican) sus acciones, actitudes e interacciones con los dispositivos móviles para luego pensar propuestas de enseñanza y aprendizaje desde la perspectiva del aprendizaje móvil.

Angeles Emiliozzi, es estudiante avanzada del Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata. Se desempeñó como Ayudante de la Cátedra Tecnología Educativa (FAHCE, UNLP) realizando un proyecto de investigación referido a la participación en wiki de alumnos en formación universitaria. Obtuvo el Primer Premio al Proyecto de Producción de Webquest otorgado por el Centro de Diseño, Producción y Evaluación de Recursos Multimediales para el Aprendizaje (CEDIPROE) - Ministerio de Tecnología de la Nación. A su vez formó parte del proyecto de extensión universitaria (UNLP)"Escolares en Riesgo" del Voluntariado Universitario en el marco de la convocatoria "La patria es el otro"; bajo la dirección de la Dra. Analía palacios, ofreciendo talleres de orientación psicopedagógica dirigidos a escolares de la educación primaria procedentes de sectores sociales vulnerables.

Gabriela Borda, es estudiante avanzada del Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata. En el marco de la orientación en Psicología Educacional, formó parte del proyecto "Tutores voluntarios para lectores esforzados", en donde se desempeñó como tutora durante un año lectivo de escolares en riesgo de fracaso en una escuela una institución de educación primaria, cuyo principal propósito fue promover el mejoramiento del desempeño lector y prevenir el fracaso de los escolares del tercer año de la Educación Primaria, por sus dificultades en lectura. A su vez formó parte del proyecto de extensión universitaria (UNLP)"Escolares en Riesgo" del Voluntariado Universitario en el marco de la

convocatoria “La Patria es el otro”; bajo la dirección de la Dra. Analía Palacios y ofreció talleres de orientación psicopedagógica dirigidos a escolares de la educación primaria procedentes de sectores sociales vulnerables.

Guadalupe Borda es estudiante avanzada del Profesorado en Ciencias de la Educación de la facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Colabora-en condición de Ayudante Adscripta en la Cátedra Evaluación Educativa, a cargo de la Dra Silvina Larripa. En este marco, desempeña tareas de actualización de bibliografía, tutoría virtual, administración del entorno de aprendizaje de la FAHCE, entre otras. También, colabora en el seminario de Orientación Psicopedagógica a cargo de la Dra. Larripa. Durante 2012 y 2013 fue adscripta de la Cátedra Tecnología Educativa, Acompañó la trayectoria de los estudiantes, brindó apoyo virtual y/o presencial, administró foros de discusión, acompañó la implementación de la evaluación por pares, entre otras tareas. También participó durante el año 2013 en el proyecto de extensión de la UNLP "Escolares en riesgo" en el marco del proyecto La Patria es el Otro a cargo de la Dra Analía Palacios.

Nataly Soledad Diaz Brust, es estudiante avanzada en la carrera de Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, de la Universidad Nacional de La Plata. Actualmente, se encuentra participando como estudiante adscripta de la cátedra de Psicología Educativa, a cargo de la Dra. Analía Palacios.

Luciana Falco es estudiante avanzada en la carrera de Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, de la Universidad Nacional de La Plata. En ese ámbito, se desempeña como estudiante adscripta de la cátedra de Psicología Educativa, a cargo de la Dra. Analía Palacios.

Antecedentes en investigaciones afines a la temática, en el marco del Programa de Incentivos del Ministerio de Cultura y Educación, en los últimos 5 años.

- **Proyecto** *“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. Enero 2013 – Dic. 2014.
Director: Dra. Analía M. Palacios
Co- Director: Alicia I. Villa
Integrantes: Mg. María Alejandra Pedragosa, Prof. María Julia Lozada.
Colaboradora: Fiorella Gandini.

- Proyecto *Formación de tutores: la sesión de tutoría en lectura como intervención psicopedagógica*. Programa de Incentivos, Ministerio de Cultura y Educación. Instituto de Investigaciones Educativas. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de La Plata. Enero de 2012 – Marzo 2013.
Dirección María Celia Agudo de Córscico
Integrantes: Dra. Analía M. Palacios, Mag. María Alejandra Pedragosa.

- Proyecto *Velocidad para la denominación: sus relaciones con la conciencia fonológica, el conocimiento ortográfico y la lectura*. Código: H538 Programa de Incentivos, Ministerio de Cultura y Educación. Instituto de Investigaciones Educativas. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de La Plata. Enero de 2010 – diciembre 2011
Dirección María Celia Agudo de Córscico
Integrantes: Dra. Analía M. Palacios, Mag. María Alejandra Pedragosa.

- Integrante del Proyecto *Tutores voluntarios para lectores esforzados: su evaluación como modelos de intervención efectiva y su contribución a la prevención del fracaso escolar*. Código: H431 Programa de Incentivos, Ministerio de Cultura y Educación. Instituto de Investigaciones Educativas. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de La Plata. Desde 01-01-2006. Hasta 31-12-2007. Prórroga 31-12-2009
Dirección María Celia Agudo de Córscico
Integrantes: Dra. Analía M. Palacios, Mag. María Alejandra Pedragosa.

Publicaciones antecedentes (últimos 5 años)

Libros (Tesis)

Palacios, A. (2012). *El efecto de la comprensión de palabras en la comprensión de textos*.

Tesis de Doctorado, Universidad de San Andrés. Disponible en <http://190.220.3.38:8080/jspui/bitstream/10908/924/1/%5BP%5D%5BW%5D%20D.%20Edu%20Palacios%20Anal%C3%ADa.pdf>

Palacios, A. (2010). *Comprensión del léxico en textos narrativos y explicativos*. Tesis de Maestría, FLACSO. Sede Académica Argentina, Buenos Aires. Disponible en <http://flacsoandes.org/dspace/handle/10469/2995#.Us8Gv7SoAjM>

Capítulos de libros

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.

Agudo de Córscico, M. C., Palacios, A. y Pedragosa, M.A. (2010). Velocidad para la denominación: sus relaciones con la conciencia fonológica, el conocimiento ortográfico y la lectura”. Memoria del V Coloquio Argentino IADA “Cohesión y Coherencia en la Interacción Verbal Oral” IADA – FAHCE, UNLP, La Plata, Argentina. ISBN 978-950-34-0704-2

Disponible en: <http://www.iadalp.com.ar>

Capítulos de revistas/ boletines

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*, (artículo presentado y aceptado para su publicación).

Palacios, A. (2013). La Psicología Educacional de cara a la historia en el Museo de Ciencias Naturales de La Plata. *Revista Archivos de Educación*. Facultad de Humanidades y Cs. De la Educación, Universidad Nacional de la Plata (artículo presentado y aceptado para su publicación).

PUBLICACIONES EN ACTAS DE CONGRESO

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.*

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.*

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, Analía. (2012) *“Diseño de tareas para la evaluación de competencia en lectura electrónica”.* Actas del 15.º Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro. Disponible en: <http://www.el-libro.org.ar/internacional/educativas/disenio-de-tareas-para-la-evaluacion-de-competencia-en-lectura-electronica.html>

Agudo de Córscico, M. C. Palacios, A , y Pedragosa, M. (2012), *Estrategias de los tutores que promueven la motivación de la lectura.* Actas del 15.º Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro. Disponible en: <http://www.el-libro.org.ar/internacional/educativas/estrategias-de-los-tutores-que-promueven-la-motivacion-de-la-lectura-experiencia-e>

Palacios, Analía y Pedragosa, M. A. (2011). *¿Qué y cómo evaluar en comprensión lectora?* Actas del II Congreso de la Lengua y la Literatura en la escuela secundaria. “Rumbos y cartografías: las lenguas y las literaturas en las aulas hoy”.

Agudo de Córscico, M. C.; Pedragosa, M.A. y Palacios, A. (2011). *Tutores Voluntarios para Lectores esforzados: Un programa de acción educativa.* Actas de “IV Jornadas Regionales de Extensión Universitaria: Políticas Públicas y Desarrollo Regional” Universidad Nacional de Luján. Disponible en: <http://www.unl.edu.ar/iberoextension/dvd/archivos/ponencias/mesa2/tutores-voluntarios-para-lec.pdf>

Palacios, Analía (2011). Comprender un texto es aprender: procesos cognitivos de los lectores en formación. Actas del 14.º Congreso de Promoción de la Lectura y el Libro, Buenos Aires.

Palacios, A. (2010). Conocimiento de palabras y comprensión lectora: un estudio empírico en escolares de Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. VII Reunión del grupo de trabajo familia e infancia. La familia y sus miembros: pensando la diferencia en América Latina. CLACSO, Universidad de la Frontera, Chile.

Palacios, Analía (2010) Comprensión del léxico en textos narrativos y explicativos Actas del 13.º Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro. Buenos Aires.

Palacios, Analía (2009). Conocimiento léxico y comprensión lectora”. Actas del Jornadas “30 años de Lectura y Escritura en América Latina”. Universidad Nacional de La Plata.

3. APORTES POTENCIALES:

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

Los resultados de esta investigación podrán constituir una contribución teórica y empírica al estudio de los modos particulares en que se llevan a cabo los procesos y prácticas de literacidad en el contexto local y en la especificidad de las escuelas primaria y secundaria.

Asimismo, esta investigación podrá aportar conocimientos relevantes para la formación docente en ejercicio, el abordaje psicopedagógico de la orientación escolar, el diseño o la revisión de las políticas educativas lingüísticas y de capacitación docente que se ofrecen en la jurisdicción.

3.2 Contribución a la formación de recursos humanos:

La participación de docentes, graduados y estudiantes avanzados de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación en calidad de ayudantes de investigación se trata sin duda de una contribución a la formación de recursos humanos.

Asimismo, cabe destacar que el desarrollo de un estudio formal en las escuelas ajustado a los cánones de la investigación propuesta, sería por sus reconocidas exigencias una importante contribución a la toma de decisiones en la enseñanza, en el área del lenguaje y, también, al perfeccionamiento de los docentes de la Educación Primaria y Secundaria.

3.3 Transferencia prevista de los resultados, aplicaciones o conocimientos derivados del proyecto.

La temática en estudio presenta un interés teórico, como se ha indicado. Al mismo tiempo, encierra un valor desde un punto de vista pedagógico, didáctico, institucional y político, en tanto, por un lado, permitirá conocer y relevar la diversidad de prácticas de literacidad que se realizan en escuelas de la provincia de Buenos Aires. Por el 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 educacionales 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 por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

No obstante, más allá de los potenciales usos que puedan darse a estos 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 en las que se desempeñan.

4. PLAN DE TRABAJO

El Proyecto, de una duración prevista de 4 años, se llevará a cabo en cuatro etapas, que se detallan a continuación.

ETAPA 1. ACTUALIZACIÓN DE FUNDAMENTOS Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.

La tarea central de esta etapa será la revisión y actualización bibliográfica. También el relevamiento de documentación de proyectos/programas y documentos que se producen a nivel educativo provincial, por ejemplo documentos de los equipos de orientación escolar; propuestas de capacitación docente, materiales de lectura para los docentes; propuestas de lectura para el aula, etcétera. También se proyecta, encuentros de trabajo de seminario interno con todos los integrantes y colaboradores del equipo, para ajustar las participaciones grupales y especializadas, en los distintos aspectos de las tareas y la elaboración de guías de observación, encuestas y entrevistas.

ETAPA 2. REALIZACIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO

Esta etapa está centrada en el trabajo de campo. En primer lugar, se llevará a cabo la identificación de aulas de escuelas primarias y secundarias representativas de distintos sectores socioeconómicos de la Provincia de Buenos Aires, para el trabajo empírico en las aulas con los estudiantes y docentes. Esto garantizará el trabajo de campo en cuanto al diseño de la muestra y la aplicación de los instrumentos de investigación (test de comprensión lectora, observaciones aúlicas, cuestionarios, entrevistas).

ETAPA 3. ANÁLISIS DE INFORMACIÓN EMPÍRICA

El análisis de la información empírica abarcará el procesamiento de los datos cuantitativos y cualitativos que permitirá elaborar las conclusiones descriptivas e interpretativas del objeto de estudio.

En análisis estadístico incluirá el diseño de bases informáticas, la carga de los datos, el cálculo de estadísticos descriptivos básicos y parámetros según el modelo de la Teoría Clásica de los Tests (TCT) y la representación gráfica de los datos.

El análisis cualitativo de la información recogida en las observaciones, cuestionarios y entrevistas abarcará la edición y reducción de los datos mediante el establecimiento de categorías analíticas, el establecimiento de las unidades de información significativas de los distintos aspectos indagados, la organización de modo sistemático y operativo de las informaciones y sus relaciones. La organización de estas informaciones permitirá la elaboración de representaciones visuales, la comparación de

Año 2016

Actividad	Meses Año 2015											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Identificación de aulas de escuelas primarias y secundarias representativas de distintos sectores socioeconómicos de la Provincia de	x	x										
Diseño de la muestra de estudiantes y docentes.	x	x										
Aplicación de los instrumentos de investigación (test de comprensión lectora, observaciones aúlicas,			x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Seminario interno con todos los integrantes y colaboradores del equipo.	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x

Año 2017

Actividad	Meses Año 2015											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Análisis estadístico: diseño de bases informáticas, carga de datos, cálculo de estadísticos descriptivos básicos y parámetros.	x	x	x	x	x	x						
Análisis cualitativo de la información de observaciones, cuestionarios y entrevistas: establecimiento de categorías analíticas, elaboración de representaciones visuales, triangulación de informaciones.							x	x	x	x	x	x

Seminario interno con todos los integrantes y colaboradores del equipo.	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
-------------------------------------------------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Año 2018

Actividad	Meses Año 2015												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Análisis descriptivo, interpretación de resultados, discusión y derivación de conclusiones.	x	x	x	x	x	x	x	x	x				
Seminario interno con todos los integrantes y colaboradores del equipo	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Elaboración del informe final del Proyecto.										x	x	x	

5. EQUIPAMIENTO Y/O BIBLIOGRAFIA:

5.1 Disponible:

Bibliografía disponible:

Adam, J. M. (1992). *Les textes: types et prototypes*. París, Nathan.

Adam, J. M. (1992). *Types et prototypes: narration, argumentation, description, conversation, explication, dialogue*. París, Nathan.

Aitchison, J. (1987). *Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon*. Oxford, Basil Blackwell.

Akmajian, A.; Demers, R y Harmish, R. (1995). *Lingüística. Una introducción al lenguaje y la comunicación*. Madrid, Alianza.

Alegría, J. (1985). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 79-94.

Alegría, J. (1994). Análisis segmental y adquisición de la lectura a propósito de lo que el niño sabe y de lo que ignora cuando comienzan a enseñarle a leer. Actas del V Simposio de Logopedia y Psicología del lenguaje, Universidad Pontificia, Salamanca.

Alegría, J. y Morais, J. (1989). Analyse segmentale et acquisition de la lecture. En L. Rieben y C. Perfetti (eds.), *L'apprenti lecteur. Recherches empiriques et implications pédagogiques* (pp. 173-196). París, Delachaux y Niestlé, S.A.

Álvarez, C. J. (1994). La sílaba como unidad de activación en el reconocimiento visual de palabras. Tesis doctoral, Universidad de La Laguna, Tenerife.

Álvarez, C. J. y Carreiras, M. (1991). *Decisión léxica versus namimg: dos métodos en disputa*. Comunicación presentada en el II Simposio de Metodología de las Ciencias Humanas, Sociales y de la Salud, Tenerife.

Anscombe J. C. y Ducrot, O. (1994). *La argumentación en la lengua*. Madrid, Gredos.

Antaki, C. (1988). Structures of belief and justification. En C. Antaki (ed.), *Analysing Everyday Explanation* (pp. 60-73). Londres, Sage Publications.

Artola, G. T. (1988). El procedimiento cloze medida procesual de la comprensión lectora. *Revista Española de Pedagogía*, 46, 23-34.

Atorresi, A. y cols. (2009). *Aportes para la enseñanza de la lectura*. Santiago de Chile: Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo, UNESCO/OREALC Santiago.

Authier, J. (1982). La mise en scène de la communication dans des discours de vulgarisation scientifique. *Langue Française*, 53, 34-47.

Avery, A. (1992). La estructura léxica. En F. Newmeyer, *Panorama de la lingüística moderna*. Vol. 1 (pp. 85- 118). España, Visor.

Bajtin, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México, Siglo XXI.

Barthes, R. y Lionel, D, (1996). An Introduction to the Structural Analysis of Narrative *New Literary History*, Vol. 6, No. 2, 237-272.

Belinchón M.; Rivière, A. e Igoa, J. (1992). *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*. Madrid, Trotta.

Borel, M. J. (1981). L'explication dans l'argumentation. Approche semiologique. *Langue Française*, 50, 20-38.

Bransford, J. y Johnson, M. (1972). Contextual prerequisites for understanding: Some investigations of comprehension and recall. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 717-726.

Brassart, D. G. (1990). Retour(s) sur «Mir Rose» ou comment analyser et représenter le texte argumentatif (écrit). *Argumentation*, 4, 299-232.

- Bruner, J. (1987). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, Visor.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona, Gedisa.
- Carreiras, M. (1997). *Descubriendo y procesando el lenguaje*. Madrid, Trotta.
- Carretero, M y Atorresi, A. (2007). Pensamiento narrativo. En M. Carretero y M. Ascencio, *Psicología del pensamiento* (pp. 269-290). Madrid, Alianza.
- Ciaspuscio, G. (1994): *Tipos textuales*. Buenos Aires, Eudeba.
- Clemente, M. (1987). Habilidad de análisis fonético y adquisición de la lectura en los sistemas alfabéticos. *Infancia y Aprendizaje*, 37, 11-18.
- Coltheart, M.; Laxon, V.; Keating, C. y Pool, M. (1986). Direct access and phonological encoding processes in children's reading: The effects of word characteristics. *British Journal of Educational Psychology*, 56, 255-270.
- Cuetos, F. (1989). Lectura y escritura de palabras a través de la ruta fonológica. *Infancia y Aprendizaje*, 45, 71-84.
- Cuetos, F. (2000). *Psicología de la lectura*. Bilbao, Cisspraxis.
- Davelaar, E.; Coltheart, M.; Besner, D. y Jonasson, J. (1978). Phonological receding and lexical access. *Memory and Cognition*, 6, 391-402.
- De Beaugrande, R. y Dressler, W. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona, Ariel.
- De Beaugrande, R. y Dressler, W. (1981). *Introduction to Text Linguistics*. London / New York, Longman.
- De Vega, M.; Carreiras, M.; Gutiérrez-Calvo, M. y otros (1990). *Lectura y comprensión. Una perspectiva cognitiva*. Madrid, Alianza.
- Domínguez, A. y Cuetos Vega, F. (1991). Reconnaissance des mots dans les langues transparentes. Est-elle nécessaire la voie visuelle? Comunicación presentada en el Second Workshop on Language Comprehension, La Baume-Les-Aix, Francia.
- Domínguez, A. y Cuetos Vega, F. (1992). Desarrollo de las habilidades de reconocimiento de palabras en niños con distinta competencia lectora. *Cognitiva*, 4(2), 193-208.
- Domínguez, A. (1994). Importancia de las habilidades de análisis fonológico en el aprendizaje de la lectura y de la escritura. *Estudios de Psicología*, 51, 59-70.
- Ducrot, O. (1994). *El decir y lo dicho*. Buenos Aires, Edicial.

Ducrot, O. y Todorov T. (1985). *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno.

Duffy, S. A.; Morris, R. K. y Rayner, K. (1988). Lexical ambiguity and fixation times in reading. *Journal of Memory and Language*, 27, 429-446.

Ebel, R. (1977). *Fundamentos de la medición educacional*. Buenos Aires: Guadalupe.

Egan, K. (1988). *Primary Understanding Education in Early Childhood*. Nueva York, Routledge.

Ehri, L. C. (1992). Reconceptualizing the development of sight word reading and its relationship to recoding. En P. B. Gough, L. C. Ehri y R. Treiman (eds.), *Reading Acquisition* (pp. 107-143). Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.

Ehri, L. C. (1995). Phases of development in learning to read words by sight, *Journal of Research in Reading*, 18, 116-125.

Emmorey, K. y Fromkin, V. (1992). El léxico mental. En Newmeyer, F., *Panorama de la lingüística moderna. Vol. III* (pp. 151-176). Madrid, Visor.

Escoriza, J. (1991). Niveles del conocimiento fonológico, *Revista de Psicología General y Aplicada*, 44, 269-276.

Escudero, I. y León, J. A. (2007). Procesos inferenciales en la comprensión del discurso escrito: Influencia de la estructura del texto en los procesos de comprensión, *Signos*, 40(64), 311-336.

Fromkin, V. (1987). The Lexicon: Evidence from Acquired Dyslexia, *Language*, 63, 1-22.

García Cadena, H. (2006). La medición en ciencias sociales y psicología. En R. Landeros y M. Gonzalez (eds.), *Estadística con SPSS y metodología de la investigación* (pp. 139-166). México, Trillas.

García Debanc, C. (1994). Apprendre a justifier par écrit un réponse: analyses linguistiques et perspectives didactiques, *Pratiques*, 84, 5-40.

García Madruga, J. A (1993). *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de texto*. Madrid, Siglo XXI.

García Madruga, J. A.; Elosúa, M.; Gutiérrez, F. y otros (1999), *Comprensión lectora y memoria operativa*. Barcelona, Paidós.

García Madruga, J.; Gómez V. y Carriedo, N. (2002). Adquisición y desarrollo de la comprensión lectora. En F. Gutiérrez, J. A. García Madruga y N. Carriedo (comps.), *Psicología Evolutiva II. Desarrollo cognitivo y lingüístico. Vol. 2* (pp.201-233). Madrid, UNED.

García-Albeya, J. (1991). Segmentación y acceso al léxico en la percepción del lenguaje. En J. Mayor y J. Pinillos (eds.), *Tratado de Psicología General. Vol. 6.* (pp. 463 - 482). Madrid, Alhambra.

Gardner, H. (1988). *La nueva ciencia de la mente. Historia de la revolución cognitiva*. Buenos Aires, Paidós.

Gernsbacher, M. (comp.) (1994). *Handbook of Psycholinguistics*. San Diego, Academic Press.

Goldman, S. y Bisanz, G. (2002). Toward a functional analysis of scientific genres: Implications for understanding and learning processes. En J. Otero, J. A. León y A. C. Graesser (eds.), *The Psychology of Science Text Comprehension* (pp. 19-50). Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.

Goldstein, H. y Rasbash, J. (1996). Improved approximations for multilevel models with binary responses. *Journal of the Royal Statistical Society, A*, 159, 505-514.

Goodman, K. (1996). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y el desarrollo. En E. Ferreyro y P. M. Gómez, *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 13-26). México, Siglo XXI.

Graesser A.; Gernsbacher, M. y Goldman, S. (1990). Cognición. En Teun Van Dijk, *El discurso como estructura y proceso*, (pp. 447-448), Barcelona, Gedisa.

Greimas, A. (1971). *Semántica estructural*. Madrid, Gredos.

Grize J. B. (1992), *Logique et langage*. París, Ophris.

Guzmán, R. y Jiménez, E. (2001). Normative study about psycholinguistic parameters in children between 6 and 8 years old: subjective familiarity. *Fundación Infancia y Aprendizaje, Cognitiva*, 2, 153-191.

Guzmán Rosquete, R. (1994). Métodos de lectura y acceso al léxico. Tesis doctoral, Universidad de La Laguna, Tenerife.

Haensch, G.; Wolf, L.; Ettinger, S. y Werner, R. (1982). *La lexicología. De la lingüística teórica a la lexicología práctica*. Madrid, Gredos.

Halliday, M. A. K. y Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Londres, Longman.

Hambleton, R. y Swaminathan, H. (1985). *Item Response Theory: Principles and Applications*. Boston, Kluwer.

Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Batista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México, Mac Graw Hill.

Hox, J. (1998). Multilevel modeling: When and why? En I. Balderjahn, R. Mathar y M. Schader (eds.), *Classification, data analysis and data highways* (pp. 147-154). Nueva York, Springer-Verlag.

Irrazábal, N. y Molinari Maroto, C. (2005). Técnicas experimentales en la investigación de la comprensión del lenguaje. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 37(3), 581-594.

Johston, P. H. (1989). *La evaluación de la comprensión lectora. Un enfoque cognitivo*. Madrid, Visor.

Juillard, A y Chang Rodríguez, E (1964). *Frequency Dictionary of Spanish Words*. La Haya, Mouton & Co.

Just, M. A.; Carpenter, P. A. y Wolley, J. D. (1982). Paradigms and processes in reading comprehension, *Journal of Experimental Psychology*, 111, 228-238.

Kellas, G.; Paul, S.; Martin, M. y Simpson, G. B. (1991). Contextual feature activation and meaning access. En G. B. Simpson (ed.), *Understanding Word and Sentence* (pp. 48-71). Ámsterdam, North-Holland.

Kempson, R. (1982). *Teoría semántica*. Barcelona, Teide.

Kintsch, W. (1996). El rol del conocimiento en la comprensión del discurso: un modelo de construcción-integración. En K. Goodman y W. Kintsch, *Textos en Contexto 2. Los procesos de lectura y escritura* (pp. 71_133). Buenos Aires, Kapelusz.

León, J. A. y Carretero, M. (1995). Intervention in comprehension and memory strategies: Knowledge and use of the text structure. *Learning and Instruction*, 5, 203-220.

León, J. A., Escudero I. y van den Broek, J (2003). La influencia del género del texto en el procesamiento de inferencias elaborativas. En J. A. León (ed.), *Conocimiento y discurso, Claves para inferir y comprender* (pp.153 -170). Madrid, Pirámide.

Lete, B. y Pynte, J. (2003). Word-shape and word-lexical-frequency effects in lexical-decision and naming tasks, *Visual Cognition*, 10, 913-948.

Limón, M. y Carretero, M. (1996), Las ideas previas de los alumnos: ¿qué aporta este enfoque a la enseñanza de las Ciencias? En M. Carretero (comp.), *Construir y enseñar las Ciencias Experimentales* (pp. 19-45). Buenos Aires, Aique.

Loffler-Laurian, A. M. (1984), Typologie des discours scientifiques: deux approches, *Études de linguistique appliquée*, 51, 8-20.

Loffler-Laurian, A. M. (1984), Vulgarisation scientifique: formulation, reformulation, traduction, *Langue Française*, 64, 109-185.

Lord, F. (1990). *Applications of Item Response Theory to Practical Testing Problems*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.

Luria, A. (1980) *Lenguaje y pensamiento*. Barcelona, Martínez Roca.

Lyons, J. (1981). *Lenguaje, significado y contexto*. Buenos Aires, Paidós.

Lyons, J. (1997). *Semántica lingüística. Una introducción*. Buenos Aires, Paidós.

- Martínez, R. (1996). *Psicometría: Teoría de los Tests Psicológicos y Educativos*. Madrid, Síntesis.
- Mayer, R. E. (1984). Aids to Text Comprehension, *Educational Psychologist*, 19, 30-42.
- McClelland, J. L. (1979). On the time relations of mental processes: An examination of systems of processes in cascade. *Psychological Review*, 86, 287-330.
- McClelland, J. y Elman, J. L. (1986). Interactive processes in speech perception: The TRACE model. En J. L. McClelland, D. E. Rumelhart y PDP research group (eds.), *Parallel Distributed Processing: Explorations in the Microstructure of Cognition*, Vol. 2 (pp.58-121). Cambridge, MA, MIT Press.
- McClelland, J. L. y Rumelhart, D. E. (1981). An interactive activation model of context effects in letter perception: Part 1. An account of basic findings, *Psychological Review*, 88, 375-407. [Traducido al español en F. Valle, F. Cuetos, J. M. Igoa y S. del Viso (comps.), *Lecturas de Psicología. Vol. I*. Madrid, Alianza, 1990].
- McNamara, D.; Kintsch, E.; Songer, N. y Kintsch, W. (1996). Are good texts always better? Interactions of text coherence, background knowledge, and levels of understanding in learning from text, *Cognition and Instruction*, 14, 1-43.
- McNamara, D. (2004). Aprender del texto: Efectos de la estructura textual y las estrategias del lector. *Signos*, 37(55), 19-30.
- Meyer, B. y Rice, G. (1984). The structure of text. En P. D. Pearson (ed.), *Handbook on Reading Research* (pp. 319-352). Nueva York, Longman.
- Miller, G. A. (1986). Dictionaries in the Mind, *Language and Cognitive Processes*, 1, 171-185.
- Miller, G. A. (1991). Semantic Networks of English, *Cognition*, 41, 197-229.
- Molinari Marotto, C. (1998). *Introducción a los modelos cognitivos de la comprensión del lenguaje*. Buenos Aires, Eudeba.
- Mueller, C. y Parcel, T. (1981). Measures of socioeconomic status: Alternatives and recommendations. *Child Development*, 52(1), 13-30.
- Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona, Gedisa.
- Pardo, C.; Rocha, M. y otros (2005). Manual de procesamiento de datos y análisis de ítems. Segundo estudio regional comparativo y explicativo (SERCE). Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), Vol. 2, UNESCO.
- Pelli, D. y Tillman, K. (2007). Parts, wholes, and context in reading: a triple dissociation. *Plos One* 2(8). [Extraído el 10 de enero de 2009 de <http://www.plosone.org/article/>].
- Perea, M. (1993). Influencia de los factores de vecindad sobre el acceso léxico: análisis experimentales y de simulación. Tesis doctoral, Universidad de Valencia.

Perfetti, C. A. (1992). The representation problem in reading acquisition. En P. B. Gough, L. C. Ehri y R. Treiman (eds.), *Reading Acquisition* (pp. 145-174). Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.

Pottier, B. (1993). *Semántica general*. Madrid, Gredos.

Pozo, J. (1996). Las ideas del alumnado sobre la ciencia: de dónde vienen, a dónde van... y mientras tanto qué hacemos con ellas. *Alambique*, 7, 18-26.

Pozo, J. y Carretero, M. (1987). Del pensamiento formal a las concepciones espontáneas: ¿Qué cambia en la enseñanza de la ciencia? *Infancia y Aprendizaje*, 38, 35-52.

Rastier, F. (1976). Sistemática de las isotopías. En A. J. Greimas, *Ensayos de semiótica poética* (pp. 107-140). Barcelona, Planeta.

Rastier, F. (1989). *Sens et textualité*. París, Hachette.

Rastier, F. (2005). *Semántica interpretativa*. México, Siglo XXI.

Rayner, K. y Frazier L. (1989). Selection mechanisms in reading lexically ambiguous words, *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 15, 779-790.

Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración*. México, Siglo XXI.

Rumelhart, D. E. (1977). Toward an interactive model of reading. En S. Dornic (ed.), *Attention and Performance* (pp. pp. 573–603). New York: Academic Press.

Rumelhart, D. E. y McClelland, J. L. (1982). An interactive activation model of context effects in letter perception: Part 2. The contextual enhancement effect and some tests and extensions of the model, *Psychological Review*, 89, 1, 60-95.

Rumelhart, D. E. y Ortony (1977). The representation of knowledge in memory. En R. C. Anderson, R. J. Spiro y W. E. Montague (eds.), *Schooling and the Acquisition of Knowledge* (pp.226-231). Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.

Saussure, F. (1983). *Curso de lingüística general*. Madrid, Alianza.

Schank, R. (1981). Lenguaje y memoria. En D. Norman (comp.), *Perspectivas de la ciencia cognitiva*, (pp. 129 - 140). Buenos Aires, Paidós.

Schaeffer, J. (1999). *¿Por qué la ficción?* Madrid, Lengua de Trapo.

Seidenberg, M. S. (1984). The time course of phonological code activation in two writing systems, *Cognition*, 19, 1-30.

Sharkey, N. y Mitchell, D. C. (1985). Word recognition in a functional context: The use of scripts in reading, *Journal of Memory and Language*, 24, 253-270.

Silvestre, A. (1998). *En otras palabras*. Buenos Aires, Cántaro Editores.

Smith, F. (1983). *Comprensión de la lectura, análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México, Trillas.

Solé, G. I. (2000). *Estrategias de lectura*. España, Grao.

Stanovich, K. (2000). *Progress in Understanding Reading: Scientific Foundations and New Frontiers*. New York, Guilford Press.

Swinney, D. (1979). Lexical access during sentence comprehension: (Re)consideration of context effects, *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 18, 645-659. [Traducido al español en F. Valle, F. Cuetos, J. M. Igoa y S. Del Viso (eds.), *Lecturas de psicolingüística*. Vol. 1. Madrid, Alianza, 1990].

Swinney, D. y Osterhout, L. (1990). Inference generation during auditory language comprehension. En A. C. Graesser y G. H. Bower (eds.), *Inferences and Text Comprehension* (pp. 17-33). San Diego, CA, Academic Press.

Teruggi, M. (1974). *Panorama del lunfardo: génesis y esencia de las hablas coloquiales*. Buenos Aires, Cabargón.

Valle Arroyo, F. (1991). *Psicolingüística*. Madrid, Morata.

Van Dijk, T. (1983). *La ciencia del texto: un enfoque interdisciplinario*. Barcelona, Paidós.

Van Dijk, T. (1984). *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Madrid, Cátedra.

Vygotski, L. (1993). *Pensamiento y lenguaje. Obras Escogidas. Tomo II*. Madrid, Visor.

Weiss, D. y Yoes, M. (1994). Item Reponse Theory. En R. Hambleton y J. Zaal (eds.), *Advances in Educational and Psychological Testing* (pp. 69-95). Boston: Kluwer.

Willms, J. D. (2006). *Learning Divides: Ten Policy Questions About the Performance and Equity of Schools and Schooling Systems*. Montreal, UNESCO.

Zamudio, B. y Atorresi, A. (1997). *El texto explicativo: su aplicación y su enseñanza*. Buenos Aires, Prociencia-Conicet.

5.3 Fuentes de información disponible y/o necesaria:

Se dispone de la bibliografía antes citada como así también de los recursos que ofrece las siguientes bibliotecas:

- 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 Universidad de San Andrés.
- Biblioteca de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Materiales de las bibliotecas personales de los integrantes del Proyecto.