



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA
FACULTAD DE LENGUAS**

EXP-UNC: 0061348/2011

VISTO:

La solicitud de aprobación del Proyecto extensionista "*Proyecto para la formación de la Cátedra abierta: PRÁCTICAS EXTENSIONISTAS PARA PROMOVER PROCESOS DE ALFABETIZACIÓN*" creado por la Dra. Bibiana Amado, elevada por el Secretario de Extensión y Relaciones Internacionales y la Coordinadora del Área Vínculo con la Comunidad de esta Facultad (fs. 1),

Y CONSIDERANDO:

Los motivos esgrimidos por los interesados a fs. 1,
El aval de la Secretaria Académica de la FL a fs. 2 – 3,
El Proyecto obrante a fs. 4 a 19,
El currículum vitae de la Dra Bibiana Amado, quien estará a cargo de dicha Cátedra,
Las reglamentaciones vigentes,
El despacho de la Comisión de Enseñanza de este Honorable Cuerpo,
El tratamiento en la Sesión del Día de la fecha,

EL HONORABLE CONSEJO DIRECTIVO DE LA FACULTAD DE LENGUAS

RESUELVE:

Art. 1°.- Crear la Cátedra abierta: *PRÁCTICAS EXTENSIONISTAS PARA PROMOVER PROCESOS DE ALFABETIZACIÓN*" cuyo reglamento se encuentra incorporado a esta Resolución.



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA
FACULTAD DE LENGUAS**

EXP-UNC: 0061348/2011

Art. 2º.- Encargarle a la Prof. Bibiana Amado la coordinación de las actividades y el dictado de dicha Cátedra.

Art. 3º.- Comuníquese y dé forma.

DADA EN LA SALA DE SESIONES DEL H. CONSEJO DIRECTIVO DE LA FACULTAD DE LENGUAS A SIETE DÍAS DEL MES DE MARZO DE DOS MIL DOCE.

Mgtr. DOLORES TREBUCQ
Secretaría H.C.D.
FACULTAD DE LENGUAS
Universidad Nacional de Córdoba

Prof. Dra. SILVIA N. BAREI
DECANA
FACULTAD DE LENGUAS
Universidad Nacional de Córdoba

RESOLUCIÓN Nº

17

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA

FACULTAD DE LENGUAS

PROYECTO PARA LA FORMACIÓN DE CÁTEDRA ABIERTA:

PRÁCTICAS EXTENSIONISTAS PARA PROMOVER

PROCESOS DE ALFABETIZACIÓN

PROPUESTA DE BIBIANA AMADO

Córdoba, 7 de noviembre de 2011

1. FUNDAMENTACIÓN

El desarrollo de las prácticas y la producción de conocimientos en el ámbito universitario tienen su origen en la interacción de las funciones de docencia, investigación y extensión. Por ello, enfocar los procesos de extensión universitaria necesariamente involucra atender las acciones relacionadas con la docencia y la investigación. A su vez, considerar la extensión requiere atender la relación con la realidad social donde se desarrollan sus prácticas.

De las tres funciones esenciales de la universidad, es la extensión aquella que permite focalizar en el vínculo con la realidad social, en particular, con los sectores de la población en situación de vulnerabilidad social. De acuerdo con Corbo Zabatel (2008), “intervenir en el campo de las necesidades sociales puede ser una elección, pero para quienes estamos en las universidades públicas es también un deber”.

En el marco de las necesidades sociales, el fracaso escolar define un espectro de demandas que, de modo diverso, algunos sectores de la universidad y diferentes organizaciones no gubernamentales han tratado de atender mediante acciones puntuales, algunas veces esporádicas y fragmentarias. De tal manera, por ejemplo, en las últimas décadas distintos equipos, con mayor o menor organización, han intervenido en el terreno social proporcionando apoyo escolar en contextos desfavorecidos.

No obstante, en las distintas unidades académicas de la UNC no existen espacios curriculares de formación teórica y metodológica para promover prácticas de alfabetización inicial. De este modo, los estudiantes o egresados de carreras de la Facultad de Lenguas, de Filosofía y Humanidades o de Psicología que participan en procesos de extensión en alfabetización en sectores empobrecidos de la población no han tenido un espacio de formación académica específica que les permita intervenir de modo adecuado.

Si pensamos que la extensión universitaria es un imperativo en contextos socialmente signados por la desigualdad de oportunidades educativas, no lo es menos el hecho de que

podamos contar con equipos formados para ello desde la práctica y el conocimiento. En tal sentido, desde la Facultad de Lenguas, distintos equipos coordinados por la Dra. Magdalena Viramonte de Ávalos han desarrollado acciones de investigación y de extensión en ámbitos rurales y urbanos empobrecidos.

Asimismo, durante diez años, en esta unidad académica se ha llevado a cabo la formación de recursos humanos mediante la Postitulación para docentes en procesos de lectura y escritura, coordinada por la Dra. Viramonte de Ávalos. En distintas acciones de docencia, investigación y extensión, llevadas a cabo en la Facultad de Lenguas, han participado equipos de investigación de otras universidades nacionales (e internacionales), entre los cuales, se destaca la participación del equipo coordinado por la Dra. Ana María Borzone, investigadora principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), por la UBA.

Desde la década del 70, la Dra. Borzone se dedica a investigar en procesos de alfabetización y, desde la década del 80, ha construido una propuesta de alfabetización intercultural que se ha llevado a cabo en contextos de educación formal y no formal de diversas provincias de Argentina. De tal modo, este equipo ha participado con comunidades collas de Salta y Jujuy, en barrios del conurbano bonaerense, con comunidades rurales de La Rioja y Córdoba y, en los últimos años, está desarrollando su propuesta con parcialidades Qom de Chaco y con el Ministerio de Educación de la Provincia de Entre Ríos.

En el marco de dicha propuesta, a lo largo de tres décadas, se han realizado acciones de: a) formación de docentes y equipos técnicos de educación, b) diseño y publicación de materiales didácticos para docentes y niños, c) intervención en nivel inicial y nivel primario y d) investigación educativa. Desde 2002, la Dra. Borzone ha dirigido acciones de investigación y de extensión llevadas a cabo desde el Centro de Investigaciones Lingüísticas de la Facultad de Lenguas, dirigido por la Dra. Viramonte de Ávalos. Esas acciones desarrolladas en Córdoba han permitido, en gran medida, ampliar y precisar el carácter intercultural de la propuesta.

Específicamente, desde 2002 a 2005 se llevó a cabo una experiencia de investigación con intervención en las comunidades de Copacabana y Villa Tulumba. Las investigaciones se desarrollaron con becas de doctorado de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNC y de CONICET. Por su parte, las acciones de extensión, que fueron subsidiadas por Fundación Arcor y Fundación Antorchas, incluyeron la capacitación a docentes y la elaboración de libros de

lectura. En el marco de esa propuesta se editaron, desde el Centro de Investigaciones Lingüísticas de la Facultad de Lenguas, *El libro de Santiago* de B. Amado, A. M. Borzone y V. Sánchez Abchi, y *El mundo de Zulma*, de B. Amado y A. M. Borzone.

Durante 2006 y 2007 la propuesta de alfabetización intercultural, bajo la dirección de la Dra. Borzone, se expandió a nivel departamental con el apoyo de Fundación Arcor, Save the Children y la Agencia Española de Cooperación Internacional. De ese modo, docentes de los departamentos Totoral, Tulumba e Ischilín, de la Región Educativa Sexta, y del departamento Colón Este, de la Región Educativa Quinta, participaron en instancias de capacitación y recibieron de modo gratuito una serie de materiales didácticos para promover la lectura y la escritura con sus alumnos. Dichos materiales estaban integrados por libros de lectura y de actividades para los niños y libros de formación para los maestros realizados por el equipo dirigido por la Dra. Borzone.

A partir de los antecedentes desarrollados desde la Facultad de Lenguas en un proceso que integra acciones de investigación, docencia y extensión, es factible contemplar la posibilidad de continuidad y de multiplicación de ese proceso mediante la conformación de una cátedra abierta. Considerando, por un lado, las necesidades sociales asociadas a los procesos de alfabetización para contribuir a un proceso de inclusión educativa y, por otro lado, el hecho de una universidad que en su *curriculum* no dispone de un espacio de formación académica en alfabetización inicial, es evidente la necesidad de proponer una cátedra que contemple ambas dimensiones en una unidad académica, como la Facultad de Lenguas que, desde sus distintas carreras, aborda la lengua como objeto de estudio.

En este contexto, atendiendo a la necesidad de proporcionar formación académica para orientar y fortalecer tanto las prácticas de extensión como los procesos de alfabetización, se entiende la pertinencia de enfocar ambos ejes mediante la constitución de una cátedra que propone un espacio para el dominio de un marco teórico y metodológico estrechamente vinculado con la praxis social. En ese sentido, el desarrollo de la alfabetización en contextos de vulnerabilidad social es entendido en tanto construcción de prácticas donde la extensión universitaria es enfocada como diálogo de saberes, en el cual se integran los conocimientos de la comunidad y los conocimientos académicos mediante un verdadero proceso de intercomprensión.

2. Marco teórico y empírico

El abordaje de prácticas extensionistas universitarias vinculadas al desarrollo de procesos de alfabetización supone la integración de perspectivas conceptuales sobre la extensión y la adquisición de la lectura y la escritura. Respecto de la extensión universitaria, en los últimos años se ha dedicado especial atención a los modos de enfocar este proceso desde las distintas áreas del conocimiento. En particular, las secretarías de extensión de cuatro unidades académicas de la UNC que organizaron el I Foro de Extensión en el año 2003 elaboraron un documento donde se reflexiona sobre diferentes paradigmas desde los cuales se suele abordar la extensión universitaria (Buffa et al., 2004). En dicho documento se caracteriza las modalidades de la relación entre la universidad y la sociedad de acuerdo a cuatro tipos: *asistencialista*, *experimentalista* o *utilitarista*, *mercantilista* y *extensionista*.

Una relación de carácter *asistencialista* subyace en los trabajos de extensión donde la universidad contribuye unidireccionalmente en lo social. En ese sentido, los destinatarios de las acciones de intervención son entendidos como receptores pasivos. Una perspectiva *experimentalista* enfoca los sectores sociales no universitarios como objeto de estudio o de intervención y, normalmente, los sujetos permanecen al margen del conocimiento que se produce mediante las prácticas de investigación y de extensión. Cuando la universidad ofrece servicios que podrían ser requeridos a empresas privadas, se supone una lógica de carácter *mercantilista*. Finalmente, en una relación de tipo *extensionista* se entiende la participación conjunta de los sectores universitario y no universitario. En este caso, se enfoca la complejidad de las tramas sociales y se entiende la relación con lo social como una experiencia que se construye mediante un *diálogo de saberes*. Desde esta modalidad de relación, se da prioridad a aquellos sectores que “se encuentran más afectados por las situaciones de desigualdad social y exclusión” y las prácticas “contribuyen al rescate del patrimonio cultural e interrogan a la propia universidad sobre los procesos de formación profesional” (Buffa et al., 2004).

En ese primer foro y en los posteriores foros de extensión de la UNC se ha insistido en la necesidad de desarrollar la extensión desde una concepción que sustente la idea de diálogo de

saberes. En sintonía con esta perspectiva, Corbo Zabatel (2008) destaca la necesidad de un abordaje multidisciplinario de los trabajos de extensión pues la intervención en el terreno de lo social excede la posibilidad de aportes desde una sola disciplina. Por otra parte, este autor propone asumir las prácticas de extensión como una *experiencia*, es decir, aquello que “hace del sujeto algo distinto de lo que era hasta el momento del encuentro”. Desde esta perspectiva la experiencia extensionista atraviesa a los distintos actores involucrados, incluidos los que promueven la intervención. En tal sentido, Corbo Zabatel sostiene la necesidad de un compromiso ético por parte de aquellos que realizan acciones de extensión universitaria, un compromiso que supone la reflexión sobre las propias representaciones de lo social, la interpelación constante de los propios saberes académicos y el desarrollo de la tarea de extensión con una clara actitud de aprendizaje.

Este enfoque de la extensión como experiencia que se construye de modo conjunto se relaciona con concepciones de la educación intercultural fundadas en procesos de *interaprendizaje* entre niños y adultos que pertenecen a diferentes grupos culturales (Gasché, 2001). Pensar la extensión en términos de diálogo de saberes, de encuentro de distintas cosmovisiones, de conocimientos culturales y lingüísticos es una necesidad y, al mismo tiempo, un desafío en el marco de una universidad pública preocupada por la inclusión social y educativa a partir del conocimiento y la comprensión de los otros y de nosotros.

Por otra parte, una propuesta de intervención en procesos de lectura y de escritura en contextos de diversidad social y cultural requiere de la contribución de diferentes líneas teóricas y de antecedentes en investigación que, en especial, aborden los procesos de aprendizaje en los distintos entornos de desarrollo (Bronfenbrenner, 1987). Básicamente, son fundamentales los aportes de la teoría sociocultural del desarrollo humano iniciada por Vygotsky (1964, 1988), a comienzos del siglo XX, y expandida por Bruner (1986, 1994), Rogoff (1993, 2003) y Nelson (1996). Desde esta perspectiva se entiende que el desarrollo de la cognición y el desarrollo del lenguaje tienen su origen en la interacción con otras personas del entorno y con diferentes herramientas culturales. De tal modo, el desarrollo cognitivo y lingüístico es enfocado como un proceso eminentemente social.

Desde una concepción sociocultural, el fracaso escolar es explicado a partir de la ruptura entre los aprendizajes del hogar y los aprendizajes de la escuela, ruptura que se evidencia en los estilos de interacción verbal y no verbal (Rogoff, 1993; Paradise, 1994; Rosemberg & Borzone,

1998), el desempeño de roles en actividades que involucran al niño y al adulto (Rosemberg & Borzone, 1998) y los modos de acceso al conocimiento (Rogoff et al., 2001). En particular, es esperable que, en los medios alfabetizados donde se accede sin dificultad a diversas herramientas semióticas, los niños puedan ingresar desde edades tempranas al mundo de la escritura. En otros contextos ese ingreso es más tardío y, en general, el proceso de alfabetización se circunscribe al ámbito escolar.

Por razones de orden pedagógico y otras que exceden lo pedagógico, en los sectores más desfavorecidos socialmente se producen los mayores índices de fracaso escolar (Ezpeleta, 1991). Atender esta problemática requiere de una perspectiva que considere la escritura como un sistema cultural (Rogoff, 1993) sin dejar de considerar los otros sistemas culturales en cuyo marco se desarrollan los niños. En ese sentido, se han elaborado diferentes propuestas pedagógicas que parten de los aprendizajes que los niños han adquirido en su medio social y cultural y que forman parte de los *fondos de conocimientos* a partir de los cuales estructurarán nuevos conceptos (Moll et al., 2005). Entre esas propuestas cabe destacar el programa de educación intercultural coordinado por Jürg Gasché con diferentes etnias indígenas de la Amazonía peruana, programa que enfoca en las actividades culturales como unidades de estudio que estructuran el diseño curricular y la formación de los docentes de niños y jóvenes indígenas (Gallegos, 2001; Gasché, 2001, 2005).

Desde el marco teórico de la propuesta, la alfabetización es entendida no solo en términos cognitivos sino como una práctica social (Ferreiro, 1997). En este sentido es relevante el aporte de la sociolingüística interaccional, que estudia los procesos de aprendizaje de la lengua desde una perspectiva interactiva (Cook-Gumperz, 1988; Wilkinson & Silliman, 2001). Este enfoque explica las prácticas de diálogo en el aula a partir de las condiciones sociales que intervienen en los contextos de conversación entre pares y entre docentes y alumnos (Gumperz, 1988). Distintas investigaciones de la sociolingüística interaccional enfocan las modalidades interactivas en los entornos escolares con el propósito de analizar el proceso de construcción de los conocimientos mediante el diálogo (Gumperz & Field, 1995). También se ha enfocado el modo en que los docentes y los niños comparten significados relacionando los conocimientos de los textos con conceptos ya conocidos, en contextos donde predominan las conversaciones instruccionales (Goldenberg y Pathy Chaves, 1995) y las conversaciones exploratorias (Nassaji & Wells, 2000).

La consideración de los entornos de enseñanza permite integrar los enfoques de la teoría sociocultural y los estudios que en el marco de la psicología cognitiva han aportado al desarrollo de los procesos de lectura y escritura. La psicología cognitiva aborda diversos fenómenos cognitivos que comprenden la percepción, la memoria, la comprensión y producción del lenguaje oral y escrito. En este marco se han elaborado modelos de comprensión de textos y de aprendizaje a partir de ellos. En los modelos cognitivos se entiende la comprensión como un proceso dinámico de construcción de representaciones coherentes mediante la realización de inferencias en múltiples niveles del texto a partir de las posibilidades y las restricciones establecidas por la memoria operativa (Britton & Graesser, 1996). Por su parte, en los modelos de producción se atiende a los procesos que recurren a la memoria de largo plazo: planificación, traducción y revisión (Hayes y Flowers, 1980) y a la incidencia de los niveles de procesamiento inferiores en el aprendizaje de la escritura (Berninger & Swanson, 1994).

Los estudios cognitivos permiten explicar los procesos involucrados tanto en la lectura y la escritura de palabras como en la comprensión y producción de textos. Dichos estudios dan cuenta de la complejidad de estos procesos y, en la integración con los aportes de la teoría sociocultural, permiten reconocer modos más efectivos para enseñar y aprender la lectura y la escritura en los distintos niveles educativos. Dentro de esta línea teórica se encuentran también los trabajos referidos a la *alfabetización temprana -early literacy-* (Newman & Dickinson, 2002). Los estudios recientes sobre este tema confluyen con la línea cognitiva (Ehri, 1998; Perfetti, 1985; Stanovich, 2000) sin dejar de atender el contexto social en el que se desarrolla el aprendizaje del lenguaje oral y del lenguaje escrito.

Desde la década del 70, se ha estudiado la alfabetización como un proceso donde confluyen dimensiones lingüísticas, cognitivas y socioculturales. El aprendizaje de la lectura y la escritura representa un proceso complejo, donde intervienen diferentes dimensiones de conocimientos sobre la escritura como función social, como sistema y como estilo de lengua escrita (Borzzone et al., 2005). Esa complejidad requiere del conocimiento de dichas dimensiones y del modo más adecuado de intervención según las características de los niños que transitan los procesos de alfabetización.

Se sabe que cuanto más temprano un niño acceda al mundo de la lectura y la escritura mayores posibilidades de éxito educativo tendrá. Al respecto es fundamental considerar las decisiones que se proponen en el marco de las políticas educativas para favorecer la igualdad de

oportunidades en la formación de los niños. En ese sentido, Tedesco (2004) sostiene que, además de los aspectos técnicos, son fundamentales las políticas de atención temprana de la niñez y el desarrollo de políticas de subjetividad que permitan modificar estereotipos y prejuicios que interfieren en los procesos de enseñanza. En este punto, la universidad puede realizar aportes significativos que atiendan tanto una dimensión técnica como una dimensión ética de la problemática educativa en sectores de vulnerabilidad social. En un país como el nuestro, donde el derecho a la educación continúa siendo una asignatura pendiente, es preciso que las acciones de la universidad pública integren las prácticas de docencia, de investigación y de extensión para que el valor del conocimiento que se promueve y se produce adquiera sentido en función de su utilidad social.

3. Objetivos

Objetivo general

Promover la constitución de un espacio de formación académica que integre los conocimientos conceptuales y metodológicos que sustentan propuestas de extensión universitaria para el desarrollo de la alfabetización inicial.

Objetivo específico

- Diseñar e implementar una propuesta de formación en prácticas extensionistas para promover procesos de alfabetización inicial, cuyos destinatarios sean los estudiantes de grado de la Facultad de Lenguas y de otras unidades académicas de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Generar instancias de observación de prácticas de intervención, de reflexión y de construcción de propuestas extensionistas tendientes a desarrollar procesos de alfabetización que favorezcan la inclusión educativa.

4. CONTENIDOS

Unidad 1: Las perspectivas en las prácticas de extensión universitaria

1. Los sentidos de la extensión universitaria.
2. La extensión como diálogo de saberes. Procesos de intercomprensión cultural.
3. La perspectiva interdisciplinaria en las prácticas de extensión.

Unidad 2: El lenguaje como mediador de desarrollo humano

1. El lenguaje en el desarrollo humano. Los géneros discursivos como formas de mediación semiótica.
2. Los contextos de desarrollo en los procesos de aprendizaje. Los fondos de conocimiento en el hogar y en la escuela.
3. La enseñanza y el aprendizaje desde una perspectiva sociocultural del desarrollo. Nociones de *zona de desarrollo próximo*, *andamiaje*, *construcción en colaboración* y *participación guiada*.

Unidad 3: La alfabetización como construcción social

1. Perspectiva sociocultural de los procesos de lectura y escritura.
2. Perspectivas en alfabetización. La lectura y la escritura como prácticas sociales y cognitivas.
3. Las dimensiones de los conocimientos en lectura y escritura.
4. La alfabetización en los contextos de educación no formal. Las modalidades de apoyo escolar. Las prácticas de los mediadores en los contextos no formales.

Unidad 4: Las propuestas extensionistas para promover la alfabetización

1. Herramientas conceptuales y metodológicas de la antropología para apoyar las prácticas extensionistas en alfabetización.
2. Proceso de elaboración de proyectos extensionistas.
3. Construcción de problemas extensionistas relacionados con el aprendizaje de la lengua.
4. El diagnóstico y la formulación de proyectos de extensión universitaria.
5. El proceso de escritura de los proyectos extensionistas.
6. La conceptualización de la experiencia. Proceso de escritura del informe.

5. Modalidad de cursado

Se prevé que la cátedra sea de dictado anual, con un cursado quincenal de 5 hs. cátedra, lo que suma unas 10 hs. al mes y 70 horas al cabo del ciclo lectivo. Además, se establecen 6 hs. de tutoría mensual, lo que supone 42 hs. de tutoría en el año. De tal modo, el cursado prevé un total de 112 horas para cada ciclo lectivo.

El carácter de cátedra abierta supone la asistencia de estudiantes de distintas carreras de la UNC que hayan aprobado más del 25 % de las materias de la carrera en la que están inscriptos.

Los contenidos de las tres primeras unidades serán abordados, mayoritariamente, en el primer cuatrimestre, de modo tal que, en el segundo cuatrimestre, los estudiantes se dediquen especialmente a la elaboración de propuestas extensionistas. Esto permitiría la posibilidad de presentarse a convocatorias de becas de extensión previstas por la SEU o bien por la Facultad de Lenguas u otras unidades académicas de la UNC.

6. Metodología

La metodología general de las clases de las tres primeras unidades contemplará las siguientes fases de trabajo compartido por los alumnos/as y la docente:

- Presentación de supuestos teóricos fundamentales.
- Actividades de taller: análisis de situaciones de prácticas de extensión registradas en formatos audiovisuales o mediante registro anecdótico, análisis de documentos, de entrevistas, etc.
- Puesta en común y reflexión conjunta sobre la actividad desarrollada en taller.

- Conceptualización y sistematización de los aportes teóricos y metodológicos abordados.

La metodología predominante en la cuarta unidad contemplará las siguientes fases:

- Observación y/ o participación en propuestas de intervención en curso u observación de posibles contextos para las prácticas extensionistas.
- Definición de un problema de extensión.
- Diseño de una propuesta de intervención.
- Escritura de la propuesta extensionista.

7. EVALUACIÓN

A lo largo del ciclo lectivo, los alumnos realizarán tres trabajos prácticos sobre temas abordados en las tres primeras unidades del programa. Dichos trabajos estarán relacionados con el análisis de prácticas concretas de alfabetización en medios formales y no formales.

La materia será aprobada con la presentación de una propuesta de extensión que integre los conceptos teóricos y metodológicos abordados en la cátedra.

8. BIBLIOGRAFÍA

Álvarez, A. y Del Río, P. (2001). Culturas, desarrollo humano y escuelas. Hacia el diseño cultural de la educación. *Cultura y educación*, 13, 9-20.

Antonio, C. A. & Lucini, M. (2007). Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação, *Cadernos CEDES*, 27, 72. En http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622007000200005&lng=pt&nrm=iso

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

Berninger, V. & Swanson, L.(1994) “Modifying Hayes and Flower’s Model of Skilled writing to explain beginning and developing writing “ en *Advances in cognition and educational practice*, 2,57-81.

Berninger, V.; Graham, S. (2002) “Teaching spelling and composition alone and together: Implications for the simple view of writing” en *Journal of Educational Psychology*. Vol. 94. N° 2, 291-304.

Borzone de Manrique, A.M. y Diuk, B. (2001) “El aprendizaje de la escritura en español: Un estudio comparativo entre niños de distinta procedencia social” en *Interdisciplinaria*, 18: 35-63.

- Borzone de Manrique, A.M. y Granato, L. (1995). Discurso narrativo: algunos aspectos del desempeño lingüístico en niños de diferente procedencia social. *Lenguas Modernas*, 22:137-166.
- Borzone, A. M., Rosemberg, C., Diuk, B. & Amado, B. (2005). Aprender a leer y escribir en contextos de pobreza: una propuesta de alfabetización intercultural. *Lingüística en el Aula*, 8, 7-28.
- Borzone, A.M.; Silva, M. L. & Rosemberg, C. (2010). Los precursores de la alfabetización. Programa de promoción del desarrollo lingüístico y cognitivo para los jardines de infantes de la Provincia de Entre Ríos. Consejo de Educación de Entre Ríos- CONICET- Fundación Arcor.
- Britton, B. & Graesser, A. (1996). *Models of understanding text*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Buenos Aires: Paidós.
- Bruner, J. (1986). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (1994). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Buffa, A.; Pacheco, M.; Paulín, H.; Plaza, S.; Rotondi, G. & Siragusa, C. (2004). Repensando el compromiso de la universidad pública. *ConCiencia Social*, 4, 5.
- Candela, A. (2006). Del conocimiento extraescolar al conocimiento científico escolar: un estudio etnográfico en aulas de la escuela primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11, 30, 797-820.
- Carrithers, M. (1995). *¿Por qué los humanos tenemos cultura?* Madrid: Alianza.
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural*. Madrid: Morata.
- Cooke-Gumperz, J. (1988). *La construcción social de la alfabetización*. Barcelona: Paidós.
- Corbo Zabatel, E. (2008). Notas breves sobre la extensión. *Estudios de Extensión en Humanidades*, E + E, 1, 23-34.
- Dubois, M. E. (2006). Sobre escritura y algo más. *Textos en Contexto*, 7, 81-88.
- Ehri, L. C. (1998). Grapheme-phoneme knowledge is essential for learning to read words in English. En J.L. Metsala & L. C. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy* (pp. 3-40). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ezpeleta, J. (1991). *Escuelas y maestros. Condiciones del trabajo docente en la Argentina*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Ferreiro, E. (1994). La construcción de la escritura en el niño. *Lectura y Vida*, Año 12, N° 3, 5-14.
- Ferreiro, E. (1997). *El espacio de la Lectura y la Escritura en la Educación Preescolar*. En *Alfabetización teoría y práctica*, México: Siglo XXI.

- Gallegos, C. (2001). El currículo de primaria basado en actividades como puente entre la cultura local y global: una experiencia educativa en la Amazonía peruana. *Cultura y Educación*, 13, 73-92.
- Gasché, J. (1997). Educación intercultural vista desde la Amazonía peruana. En M. Bertel y Busquets y A. Robles Valle (Eds.), *Indígenas en las escuelas*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Gasché, J. (2001). El reto de una educación indígena amazónica: alcances provisionales. *Cultura y Educación*, 13, 59-72.
- Gasché, J. (2005). Hacia una propuesta curricular intercultural en un mundo global. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 27. En http://tariacuri.crefal.edu.mx/crefal/rieda/ene_jun_2005/contrapunto/contrapunto_art3_pl.htm
- Goffman, E. (1998). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goldenberg, C. & Pathy Chaves, G. (1995). Discourse processes in instructional conversations: Interactions between teacher and transition readers. *Discourse Processes*, 19, 57-73.
- González, N., Andrade, R., Civil, M. & Moll, L. (2005). Funds of distributed knowledge. En N. González, L. Moll & C. Amanti, (Eds.), *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Green, J. Weade, R. (1987) In search of meaning: A sociolinguistic perspective on lesson construction and reading. En Bloome, D. (Ed.) *Literacy and schooling (pp.3-34)*Noorwood, N.J. Ablex Publishing.
- Gumperz, J. & Field, M. (1995). Children's discourse and inferential practices in cooperative learning. *Discourse Processes*, 19, 57-73.
- Gumperz, J. (1988). La sociolingüística interaccional en el estudio de la escolarización. En Cook-Gumperz, J. (Ed.), *La construcción social de la alfabetización*. Barcelona: Paidós.
- Hayes y Flowers, L. (1980) "Identifying the organization of writing processes" en L.W. Gregg & E.R. Steinberg (eds), *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Heredia, L. & Bixio, B. (1991). *Distancia cultural y lingüística. El fracaso escolar en poblaciones rurales del oeste de la provincia de Córdoba*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Juliano, D. (1998). Universal / particular. Un falso dilema. En R. Bayardo & M. Lacarrieu (Comp.), *Globalización e identidad cultural*. Buenos Aires: Ciccus.
- Leiva, J. (2010). Práctica de la interculturalidad desde la perspectiva docente: análisis y propuestas pedagógicas. *Cultura y educación*, 22, 67-84.

- Maldonado, M. (2002). Diversidad y desigualdad. Desnaturalizaciones y tensiones en el análisis de lo educativo. En *Páginas*, N° 2.
- Moll, L., Amanti, C., Neff, D. & González, N. (2005). Funds of knowledge for teaching: using a qualitative approach to connect homes and classrooms. En N. González, L. Moll y C. Amanti, (Eds.), *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nassaji, H. & Wells, G. (2000). What's the use of triadic dialogue? An investigation of teacher-student interaction. Ontario Institute for Studies in Education. *Applied Linguistics*, 21,3, 376-406.
- Nelson, K. (1996). *Language in Cognitive Development. The Emergence of the Mediated Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Newman, S. & Dickinson, D. (2002). *Handbook of early literacy research*. New York: The Guilford Press.
- Ong, Walter (1997). *Oralidad y escritura*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Paradise, R. (1994). The autonomous behavior of indigenous students in classroom activities. En A. Álvarez & P. del Río (Coords.), *Education as cultural construction*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. New York: Oxford University Press.
- Rockwell, E. (1997). La dinámica cultural en la escuela. En *Hacia un currículum cultural: La vigencia de Vygotski en la educación*. A. Álvarez (Coord.), Madrid: Infancia y Aprendizaje.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Rogoff, B.; Paradise, R.; Mejía Arauz, R.; Correa Chávez, M. & Angelillo, C. (2003). Firsthand learning through intent participation. *Annual Review of Psychology*, 54, 175-203.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford: Oxford University Press.
- Rosemberg, C. & Borzone, A.M. (1998). Interacción verbal y cognición: el desarrollo de los niños collas en el entorno familiar y escolar. *Lenguas Modernas*, 25:95-113.
- Rosemberg, C. & Borzone, A.M. (2001). La enseñanza a través del discurso. Estrategias de contextualización y de descontextualización de significados. *Cultura y educación*, 13, 407-424.
- Rosemberg, C. & Manrique, S. (2007). Las narraciones de experiencias personales en la escuela infantil. ¿Cómo apoyan las maestras la participación de los niños? *Psykhé*, 16, 53-64.
- Rosemberg, C., Silva, M. L. & Borzone, A.M. (2009). El desarrollo del lenguaje y el desarrollo cognitivo en el jardín de infantes. *Programa de Promoción del Desarrollo lingüístico y cognitivo para los*

jardines de infantes de la provincia de Entre Ríos. Consejo General de Educación, Gobierno de Entre Ríos – CONICET- Fundación Arcor.

Silvestri, A. (2000). Los géneros discursivos y el desarrollo del pensamiento. Un enfoque sociocultural. En S. Dubrovsky (Comp.), *Vigotski. Su proyección en el pensamiento actual*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Silvestri, A. (2002) La concepción sociogenética del proceso de enseñanza/aprendizaje: implicancias educativas. *Lingüística en el aula* 5, 49-58.

Stanovich, K.E. (2000). *Progress in understanding reading: scientific foundations and new frontiers*. Nueva York-Londres: The Guilford Press.

Tedesco, J. C. (2004). Igualdad de oportunidades y política educativa. *Cadernos de Pesquisa*, 34, 123, 555-572.

Vygotsky, L.S. (1964). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Lautaro.

Vygotsky, L.S. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.

Wells, G. (1988). La experiencia del lenguaje de los niños de cinco años en casa y en la escuela. En J. Cook-Gumperz (Ed.), *La construcción social de la alfabetización*, Barcelona: Paidós.

Wilkinson, L.C., & Silliman, E.R. (2001). Classroom language and literacy learning. *Reading Online*, 4(7). En: http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/handbook/wilkinson/index.html