

El cerebro convoca al mundo social del niño Bases del programa de alfabetización Leamos Juntos para el desarrollo cognitivo y lingüístico en la primera Infancia

Sandra Esther Marder *

Ana María Borzone**

Resumen. La neurociencia tiene mucho que aportar a la educación, tal es así que se ha generado una disciplina llamada Neuroeducación. Esta nueva disciplina aliada al trabajo de aula de los docentes, permitirá conformar programas de intervención temprana bajo el paradigma: Mente, Cerebro y Educación (Beech, 2013).

Como es sabido, millones de niños de sectores medios ingresan al proceso de alfabetización tempranamente a través de las actividades que realizan con sus padres, mientras que los niños de sectores desfavorecidos tienen pocas oportunidades de interactuar con la lectura y la escritura fuera del ámbito escolar (Piacente, Marder, Resches y Ledesma, 2006). Sin embargo, experiencias realizadas en América latina, USA y Europa muestran que aún los niños pre escolares en situación de riesgo por pobreza, pueden desarrollarse plenamente y aprender a leer y a escribir cuando cuentan con una intervención adecuada y sistemática, por lo que es posible atribuir el fracaso a una enseñanza deficitaria, no sistemática y no fundamentada en la investigación científica. Con el objeto de superar esta falencia, presentamos en este trabajo una serie de programas que han tenido muy buenos resultados, así como un programa que hemos elaborado: “Leamos juntos” (Borzone, Marder y Sánchez, 2015) para primaria, y un segundo programa que se halla en elaboración “Queremos aprender”. Dichos programas se fundamentan desde el paradigma cognitivo, sociohistórico y sociocultural, y toman de varios programas de USA, Europa y Chile sus lineamientos principales para el desarrollo de la enseñanza y de las actividades elaboradas para los niños.

Palabras clave: educación; nivel inicial; enseñanza; cerebro; lenguaje; lectura.

*Centro de Estudios en Nutrición y desarrollo infantil (CEREN) Comisión de investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires. (CIC PBA). Facultad de Psicología. Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

**Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

O CÉREBRO CONVOCA O MUNDO SOCIAL DA CRIANÇA. BASES DO PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO “VAMOS LER JUNTOS” PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E LINGUÍSTICO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Resumo. A neurociência tem muito a contribuir para a educação, razão pela qual foi criada uma disciplina chamada Neuroeducação. Esta nova disciplina, aliada ao trabalho em aula feito pelos docentes, permitirá dar forma a programas de intervenção prematura sob o paradigma: Mente, Cérebro e Educação (Beech, 2013).

Como se sabe, milhões de crianças da classe média entram no processo de alfabetização prematuramente através das atividades que realizam com os seus pais, ao passo que as crianças dos meios desfavorecidos dispõem de poucas oportunidades de interagir com a leitura e a escrita fora do âmbito escolar (Piacente, Marder, Resches, & Ledesma, 2006). Contudo, experiências realizadas na América Latina, nos EUA e na Europa mostram que mesmo as crianças em idade pré-escolar que estão em situação de risco de pobreza podem ter um desenvolvimento pleno e aprender a ler e a escrever quando contam com uma intervenção adequada e sistemática, o que possibilita atribuir o fracasso a um ensino deficitário, não sistemático e não fundamentado na investigação científica. Para superar esta falha, apresentamos neste trabalho uma série de programas que obtiveram muito bons resultados, assim como um programa que nós próprios elaborámos: “Vamos Ler Juntos” (Borzzone, Marder, & Sánchez, 2015) para a primária, e um segundo programa que se encontra em elaboração “Vamos Ler Juntos, nível inicial”. Estes programas têm como base o paradigma cognitivo, sócio-histórico e sociocultural e bebem de vários programas dos EUA, da Europa e do Chile as suas linhas de força para o desenvolvimento do ensino e das atividades elaboradas pelas crianças.

Palavras-chave: educação; nível inicial; ensino; cérebro; linguagem; leitura.

THE BRAIN INVOKES THE CHILD’S SOCIAL WORLD. FOUNDATION OF THE LITERACY PROGRAM “LEAMOS JUNTOS” (“LET’S READ TOGETHER”) FOR THE COGNITIVE AND LINGUISTIC DEVELOPMENT OF THE EARLY YEARS OF CHILDHOOD.

Abstract. Neuroscience has a lot to offer to the field of education. So much so that a new discipline called Neuroeducation has emerged. This new discipline combined with the teachers’ work in the classroom will help develop early intervention programs under the paradigm: Mind, Brain and Education (Beech, 2013).

As it is well known, millions of middle class children start the early literacy process through activities that they perform with their parents while underprivileged children have few opportunities to be exposed to reading and writing outside their school environment ((Piacente, Marder, Resches, Ledesma, 2006). However, field work carried out in Latin America, USA, and Europe has shown that even indigent preschoolers can develop fully and learn how to read and write when they are provided with an adequate and systematic intervention. Therefore, it is possible to attribute failure to an education that is inadequate, non systematic and is not based on scientific research. With the intent of overcoming this problem, we hereby present a series of programs that have shown excellent results as well as a program that we have created entitled “Leamos Juntos” (“Let’s Read To-

gether”) (Borzone, Marder y Sánchez, 2015) designed for primary school. We are developing a second program entitled “Queremos aprender” (“We want to learn). Both programs are based on a cognitive, sociohistoric and sociocultural model and they incorporate main guidelines for teaching development and development of children’s activities from various programs from the USA, Europe, and Chile.

Keywords: education; primary years; teaching; brain; language; reading.

1. INTRODUCCIÓN

La población infantil participa de un contexto caracterizado por cambios sociales acelerados y una creciente complejidad de los conocimientos, habilidades y actitudes que respondan a las exigencias impuestas por este contexto. De ahí que el reto actual de la educación se dirige al logro de un alto nivel de alfabetización, que en términos de la Ley Federal de Educación en Argentina se traduce en una educación de calidad para garantizar a todos los habitantes el ejercicio de sus derechos y deberes y la igualdad de oportunidades.

Según las proyecciones de población realizadas por la CELADE¹, (Iltzcovich, 2010) en Argentina hay 4 millones de niños en edad de asistir al Nivel Inicial de la enseñanza (10% de la población). Hay 520 mil niños, en este tramo de edad viviendo en zonas rurales pero en el futuro próximo este grupo poblacional crecerá muy poco, sin embargo la mitad de esos niños de zonas urbanas vive en hogares ubicados en el 30% más bajo de la distribución de ingresos. Por lo cual el desafío que enfrenta el Nivel Inicial es el diseño e implementación de políticas orientadas a la inclusión de los niños que actualmente se encuentran fuera del sistema educativo.

El estudio estadístico de Unicef de los indicadores educativos de nivel inicial publicado en 2010, destaca en relación a la composición de la matrícula de la sala de 5 años, que “...la pérdida de matrícula es básicamente en el sector estatal, no ocurre lo mismo en el sector privado”. Por otro lado, en un número importante de jurisdicciones se verifica una disminución en la oferta de secciones para 5 años, en el período (1997- 2007), particularmente en el sector estatal. Por ende, más allá de las fluctuaciones poblacionales, es necesario profundizar acerca de las razones del comportamiento diferencial entre ambos sectores de gestión. En este sentido podemos esgrimir la hipótesis acerca de la diferencia en la calidad educativa que se desarrolla en ambas gestiones (Veleda, 2005; Narodowsky y Gomez Shettinni, 2007).

¹ CELADE: Comisión Económica para América latina y Caribe. División de Población.

En una evaluación regional realizada en el nivel primario por el LLECE-UNESCO², 1 de cada 4 alumnos de tercer grado no accede a los aprendizajes mínimos en lengua, y de ese porcentaje la mayor parte son niños que pertenecen a los sectores más pobres de la población (DINIECE-ME, 2010). Sin duda entonces el acceso al sistema educativo es una condición fundamental, pero no garantiza una educación de calidad en la que todos los niños y niñas, independientemente del nivel socioeconómico, logren alfabetizarse eficazmente. La investigación actual cobra relevancia porque la educación inicial de calidad, de acuerdo a investigaciones en otros contextos, puede servir como un igualador social (Carneiro y Heckman, 2003; Heckman, 2006).

Creemos que la calidad de la educación en el nivel inicial se manifiesta en la sala de clases, por lo cual el desafío consiste en brindar herramientas concretas y formación a los docentes para llevar adelante la educación de calidad que anhelamos.

En un estudio que analiza el desempeño de 118 educadoras de nivel inicial con poblaciones vulnerables (Treviño, 2013) se utiliza la pauta de observación CLASS (Classroom Assessment Scoring System) que analiza los patrones de desempeño de las educadoras que participan de la muestra para estudiar fortalezas y debilidades en las prácticas. Los resultados indican que las prácticas de los docentes alcanzan niveles medios de desempeño en los dominios de *apoyo emocional* y *organización de la clase*, y niveles bajos en *apoyo pedagógico*. En este sentido se observa que existe respeto y escucha atenta hacia los alumnos; sin embargo, las intervenciones de las educadoras están más relacionadas con las reglas conductuales que con la enseñanza misma. Es posible que esta tendencia, a su vez, reste a los niños y niñas oportunidades de desarrollo del lenguaje. Las educadoras tienden a realizar preguntas cerradas y a mantener el turno, dando por resultado que el desarrollo del lenguaje y el pensamiento divergente de los niños se vea limitado (Treviño, Toledo y Gempp, 2013). Conclusiones similares fueron observadas en los trabajos de Manrique (2011), donde a partir del análisis de interacciones docente-niños durante la lectura de cuentos, se concluye que las interacciones docente-niño de tipo complejas requieren de estrategias del docente capaces de andamiar el proceso de recuperación del texto fuente y ayudar a expandir la información que no está en el texto para que los niños formen su “modelo de situación”.

En conclusión, mejorar la calidad de vida en un país debe estar en sincronía con la mejora del desarrollo de los niños, y de las capacidades docentes instaladas para lograr mejores resultados en las evaluaciones edu-

² LLECE- UNESCO: Laboratorio latinoamericano de Evaluación de calidad de la Educación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

cativas. Diseñar materiales, intervenciones y procesos de formación docente que gradualmente mejoren la calidad de la enseñanza se vuelve entonces un objetivo indispensable.

2. FUNDAMENTOS

2.1 ¿POR QUÉ LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA EN EL NIVEL INICIAL HA COBRADO ESPECIAL RELEVANCIA?

Consideramos en este sentido que la alfabetización en el nivel inicial, conjuntamente con el desarrollo de ciertas habilidades cognitivas y lingüísticas que están directamente relacionadas con el aprendizaje de la lectura y la escritura, constituyen una posible respuesta pedagógica al problema planteado ya que la frustración que experimentan los niños tras años de fracaso impiden una mejor evolución. De ahí que presentamos un programa sistemático que contribuye a brindar conocimientos y estrategias a los docentes de nivel inicial sobre todo a aquellos que atienden a niños que habitan en contextos de pobreza. Este planteo se basa en los siguientes factores:

- La diversidad de saberes sobre la escritura y usos del lenguaje oral entre niños y familias de diferente nivel socioeconómico (Borzone, 1994; Borzone, Rosemberg, Diuk, Silvestri y Plana, 2011).
- El efecto de los aprendizajes tempranos sobre los aprendizajes posteriores que permite a su vez la elaboración de programas denominados de “Respuesta a la intervención” R.a.i. (Fuchs, Mock, Morgan y Young, 2003).
- El aporte de evidencia científica en relación con los conocimientos y habilidades que deben desarrollarse en los programas de alfabetización destacados sobre todo a partir del *National Reading Panel* (citado por Snow y Juel, 2005) Panel que concluye que son cinco áreas las que se deben promocionar: conciencia fonológica y conocimiento de las letras y correspondencias, fluidez, vocabulario y estrategias de comprensión. Posteriormente otras investigaciones han subrayado el papel de las funciones cognitivas como la atención, y ejecutivas como la memoria de trabajo, el control inhibitorio, la flexibilidad y la planificación. (Borzone de Manrique y Marro, 1990; Boulanger, 2008; Dehaene, 2014; Diamond, 2013; Filippetti y Richaud, 2008).

2.2 LAS NEUROCIENCIAS Y LA EDUCACIÓN INICIAL

Las investigaciones sobre el funcionamiento del cerebro humano en los últimos años han ido incrementando el entendimiento de algunos de los procesos cognitivos anteriormente mencionados y que son la base de los aprendizajes. En particular, la técnica moderna de las neuroimágenes funcionales ha presentado una ventana de acceso para examinar el procesamiento cerebral que se asocia a las funciones psicológicas. Por ejemplo, sabemos que son tres las áreas motoras y del lenguaje del hemisferio izquierdo que participan del proceso lector: El área de Brocca para la articulación de las palabras, la zona parieto temporal procesa los aspectos fonológicos de las mismas, y en un segundo momento a medida que se forman imágenes visuales de las palabras entra en juego la zona occípito temporal izquierda, lo que Dehaene (2014) denomina “la caja de las letras”.

Ahora bien, estos descubrimientos ¿de qué manera afectan los contenidos de los aprendizajes o lo que los docentes pueden hacer en las aulas? ¿Se debería realizar un traspaso directo de los descubrimientos al aula? ¿Es esto posible y/o necesario? A su vez, las preguntas de los docentes acerca de las edades de comienzo de determinados contenidos, desarrollo de habilidades, y otros observables del desempeño ¿podrían impulsar nuevas líneas de investigación? Lo que nosotros proponemos es un encuentro entre disciplinas que colabore al entendimiento de ciertas problemáticas para poder tomar decisiones que orienten la práctica escolar.

152

Es así como ciertas investigaciones dentro del campo de las neurociencias están más vinculadas con lo que se puede observar y hacer desde el aula que otras, por ejemplo, los niveles relacionados con el estudio de las conductas, de los síndromes y de la funcionalidad de los circuitos, son más aplicables que los estudios ligados a la actividad neural, genética y molecular (Devonshire y Dommett, 2015)

Para avanzar en este sentido exponemos algunos conceptos que ya están suficientemente comprobados (Tokuhamma - Espinoza, 2010), a saber:

1. Los cerebros son únicos como las huellas digitales.
2. Los cerebros no son iguales ya que el contexto influye en los aprendizajes y el cerebro cambia con la experiencia.
3. El cerebro es altamente plástico.
4. El cerebro conecta la nueva información con la ya existente y trabaja en red.

Por lo cual, si consideramos estos planteos, podemos ponderar la importancia de la educación temprana, como una oportunidad que nos brinda la escuela infantil para influir desde el contexto hacia los “cerebros” que se encuentran en períodos de alta plasticidad

¿Qué es la plasticidad? Es la expresión de la maleabilidad de nuestros cerebros, los cuales se van adaptando al ambiente durante toda la vida pudiendo establecer nuevas conexiones y funciones porque existen diferentes fases de sinaptogénesis en la corteza cerebral desde la concepción y hasta la muerte (Ratazzi, 2015). No obstante, estas fases poseen en diferentes períodos diferente grado de aceleración, pero el rasgo fundamental del desarrollo sináptico es la existencia de un patrón ascenso-caída, es decir una sobre producción de conexiones que va seguido de una poda posterior. La poda (Nelson, Thomas y de Haan, 2006) establece que las conexiones sinápticas más activas se fortalecen, mientras que las menos activas se debilitan y desaparecen; esto ocurre aproximadamente hasta los 25 años. Sin embargo, durante toda la vida se establecen nuevas conexiones y se producen cambios cerebrales, solo que durante la infancia existen periodos sensibles o críticos para el desarrollo. Tal es así que las experiencias tempranas juegan un rol esencial en el desarrollo de las diferentes capacidades y en la organización de esta arquitectura cerebral. Por ejemplo, un pianista, ejercita sus dedos de ambas manos al apretar las teclas, esta ejercitación hace que las diferentes zonas del cerebro que se asocian al movimiento de los dedos de ambas manos se reorganicen y multipliquen sus conexiones gracias a su plástico potencial, lo que recompensa a su vez a la mano con un aumento de la destreza que hará que el pianista aumente su práctica, retroalimentando el sistema positivamente.

Por contrapartida los déficits en las experiencias tempranas sientan las bases para la alta vulnerabilidad que padecen muchos niños que viven en contextos de pobreza. Un estudio muy reciente asocia el bajo nivel socio económico con el desarrollo atípico de la materia gris. Esta publicación del año 2015, pero realizado entre el 2001 y 2007 por Hair, Hanson, Wolfe y Pollak, con una cohorte longitudinal y análisis de 823 imágenes de resonancia magnética de 389 niños de desarrollo típico y adolescentes de 4 a 22 años de diferente procedencia socio económica, pone de manifiesto que los niños de familias de escasos recursos económicos muestran diferencias sistemáticas estructurales en el lóbulo frontal, lóbulo temporal y el hipocampo. Se sugiere entonces a partir de estos resultados que las estructuras específicas del cerebro vinculadas a los procesos críticos para el aprendizaje y el funcionamiento educativo (la atención sostenida, la planificación y la flexibilidad cognitiva) son vulnerables a las circunstancias ambientales de la pobreza, como el estrés, la estimulación limitada, y la nutrición. Por lo tanto

las intervenciones dirigidas a mejorar los entornos de los niños, y sobre todo la educación puede alterar el vínculo entre la pobreza infantil y el déficit en la cognición constatada en este tipo de estudios.

2.3 PRINCIPALES PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN FOCALIZADOS EN LA ALFABETIZACIÓN TEMPRANA Y DESARROLLO DE HABILIDADES COGNITIVAS.

Como hemos visto son muy numerosas las investigaciones que resaltan la importancia de la calidad de la educación temprana y su impacto en el desarrollo social, cognitivo, del lenguaje, la alfabetización y las habilidades comunicativas de los niños.

Sin embargo es preciso destacar cuáles son las variables a tener en cuenta para pensar los ejes de una educación de calidad y cuáles han sido los programas que mostraron mejores resultados tanto en USA, Europa como en América latina.

Si nos remitimos a los orígenes de los programas de desarrollo temprano, estos surgen en la década del 70 con la necesidad de integrar a la sociedad a los inmigrantes traídos de las colonias en Europa, o inmigrantes africanos y latinos en USA, para que alcancen los niveles estándares de vida que tenía el resto de la población.

154

Entre estos programas cabe señalar el *Language Experience Approach* (LEA) en Inglaterra que es el primer programa que pone el lenguaje en foco. Se basa en los intercambios orales grupales que luego son plasmadas en historias que se escriben y leen capitalizando los intereses y experiencias de los niños a través del lenguaje oral. La aplicación del programa implica un cuidadoso y sensible diseño por parte de los docentes de preescolar y primer grado para llevar adelante sus ideas a la práctica. (Nessel y Jones, 1981; Van Allen, 1976)

El enfoque se remonta a la obra de Ashton-Warner (1963) y Paulo Freire (1972 y 1976) con niños de escasos recursos y adultos y actualmente se encuentra en uso en muchos países en el contexto de la educación abierta. Las mismas concepciones se han desarrollado en los EE.UU., especialmente por Richgels (2001) y McGee / Richgels (2011), y en Alemania por Brügelmann (1986) y Brügelmann y Brinkmann (2013).

Otro de los programas que ha trabajado con niños en desventaja social es El *Programa de Lectura de la Universidad de Oregon*. Su denominación específica anterior, *Direct Instruction System for Teaching Arithmetics and Reading -Distar* representa la enseñanza programada, según los principios del aprendizaje descritos por Bereiter y Engelmann en su obra *Teaching disadvantaged children in the preschool* (1966). Actualmente este programa ha sido modificado, a la luz de la importancia de los hallazgos de las investigaciones sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura y el papel que desempeñan los conocimientos y habilidades prelectores. Su denominación es ahora "*Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills-DIBELS*" (*Indicadores Dinámicos de las Habilidades Tempranas básicas para aprender a leer y escribir*). Incluye un conjunto de elementos que fueron administrados a estudiantes de Florida desde el nivel preescolar hasta el tercer grado, a través del programa *Reading First*, para determinar los niveles del riesgo relacionados con las dificultades posteriores en la lectura.

Otro programa de interés es el *Home- School study of language and literacy development - HSLLD* (1987). En un estudio realizado sobre 85 niños de 3 años de edad de nivel socioeconómico bajo, se recabaron datos acerca de las experiencias de lenguaje en sus hogares y en las escuelas, se filmaron interacciones maestro-niño, se realizaron entrevistas y evaluaciones del lenguaje comprensivo, tareas de conciencia fonológica y tareas que involucraban renarraciones de cuentos. Complementariamente se estudió la modalidad de lectura de libros: (cantidad, disponibilidad, actividades frecuentes) el apoyo a la escritura (letras, abecedario, pizarrón, lápices y apoyo del maestro) y el tipo de conversaciones con niños (contenido y tipo de interacciones verbales en el aula). Tomando en cuenta el análisis de estas variables en el hogar y en la escuela en forma conjunta se concluye que se puede predecir la comprensión lectora en cuarto grado, explicando el 67% de la varianza (Roach y Snow, 2000).

En cuanto al *Head Start*, es uno de los programas más conocidos de EEUU, de amplia cobertura, destinado a niños de 0-6 años y sus familias que se encuentran en desventaja socio económica. Tradicionalmente se trabajó en centros para intervenir sobre el desarrollo global del niño. Cuando fue evaluado, si bien se observaron efectos favorables sobre el desarrollo general, no obstante lo cual decrecían en el tiempo, aparecieron limitaciones respecto del progreso en lectura y escritura más que nada a raíz de la formación de los docentes que conducían los grupos de niños. Estas limitaciones condujeron a su rediseño para intervenir en dominios específicos, teniendo en cuenta la evidencia basada en la investigación científica.

Para reforzar entonces la enseñanza de la lectura y la escritura en los períodos que van desde la educación preescolar y hasta 6° grado de primaria se pueden destacar respectivamente el programa llamado CELL (California Early Literacy Learning) y el EXLL (Extended Literacy Learning de Schwartz y Shook, 1994), que se centran en el desarrollo profesional de los educadores.

En Chile una reformulación y adaptación del programa CELL se llama AILEM - UC como programa para el Aprendizaje Inicial de la Lectura, Escritura y Matemáticas (Villalón, López, Silva y Lobos, 2006). Estos programas resaltan al igual que los anteriores, la importancia del lenguaje oral como base del aprendizaje inicial de la lectura y escritura y por tal razón, el desarrollo de las habilidades lingüísticas se encuentra siempre presente durante el trabajo en el aula. Las estrategias que se proponen para la enseñanza desde esta perspectiva son:

- Lectura en voz alta por parte del docente con un texto escrito en un tamaño de letra grande, dispuesto en un caballete para que todos puedan verlo.
- Lectura guiada donde el docente ayuda a los niños a resolver problemas que enfrentan cuando leen textos.
- Lectura independiente para que los niños elijan libremente un libro familiar o cualquier material impreso que conozcan y que deseen leer.
- Escritura andamiada donde los niños proponen y construyen el texto que desean escribir con la ayuda del docente, quien actúa como un modelo.
- Escritura independiente: donde los niños escriben en forma autónoma sobre un tema de su interés o sobre algún contenido trabajado.

También en Chile, “Un Buen Comienzo” (UBC) ha sido un proyecto de desarrollo profesional docente que buscó contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación inicial, apoyando a las escuelas en la mejora de las prácticas pedagógicas de los equipos de sala, el aumento de los tiempos destinados a la promoción del lenguaje, la creación de un clima de aula positivo, la mejora de la asistencia y el involucramiento de los padres en la educación de sus hijos, todo acompañado por un trabajo intensivo con los equipos directivos de cada escuela. El proyecto se desarrolla de forma intensiva durante dos años en cada establecimiento, tiempo durante el cual, toda la comunidad educativa participa de instancias que les permiten compartir, reflexionar, retroalimentar sus experiencias y resultados en el aula a través de

procesos colaborativos. Los ejes en este caso son: El desarrollo del lenguaje, el desarrollo socioemocional, el involucramiento familiar y el liderazgo de los equipos directivos. El diseño experimental fue realizado por Harvard University y la evaluación fue implementada por el Centro de Políticas Comparadas en Educación (CPCE) de la Universidad Diego Portales desde el 2008 al 2012. El impacto fue muy positivo tanto a nivel de los educadores, como de la organización del aula y los resultados de aprendizaje en los alumnos cuyas aulas participaron del programa (Molina y Silva, 2013).

Con el Programa *Tools of the Minds* se vuelven a revisar las bases de una educación de calidad. *Tools* se consolida luego de 12 años de investigación desde el Nivel pre escolar, y tiene como objetivo fomentar el desarrollo cognitivo de los niños pequeños en relación con la alfabetización temprana. Los autores del programa (Bodrova y Leong, 2003; Diamond y Lee, 2011) han desarrollado una serie de herramientas para apoyar el aprendizaje temprano y un innovador método para la formación de profesores en el uso de estos enfoques. El proyecto es el resultado de un trabajo colaborativo entre investigadores rusos y estadounidenses, en base a las teorías de Vygotsky (1968, 1988), a las teorías de desarrollo socio cultural y el aporte de las neurociencias en relación con el uso del juego como catalizador cognitivo. Este programa promueve el desarrollo de las funciones ejecutivas y la autoregulación como conductas que pueden ser aprendidas a partir del juego sobre todo.

157

También el “Stop, Think, Act” de Megan McClelland y Shauna Tomine de Oregon State University (2013) propone el desarrollo de la autorregulación en el aula de la Primera Infancia. Es una guía para ayudar a los maestros de preescolar y los padres a entender la autorregulación y ayudar a los niños de 3 a 6 construir esas habilidades a través de actividades apropiadas como juegos y canciones. En todos estos programas que trabajan con niños de sectores vulnerables, los que pueden considerarse de alta calidad obtienen resultados muy favorables durante su implementación, pero los efectos declinan cuando los programas finalizan. De ahí que resulte pertinente preguntarse por las condiciones de persistencia de tales beneficios. Las conclusiones que se pueden extraer de estos programas son las siguientes:

1. La intervención temprana es necesaria y de mayor eficacia que el tratamiento remedial posterior prolongado. Debe empezar en el nivel pre escolar y continuar hasta por lo menos primer grado de primaria.
2. Los niños en riesgo requieren mayor tiempo de trabajo en actividades planificadas y resulta necesario un programa de apoyo en el hogar.

3. Los niños tienen que tener materiales que puedan manipular satisfactoriamente realizando una consideración minuciosa de los contenidos que se les ofrecen para aprender, prestando atención especial al vocabulario, enseñanza de letras, narraciones, interacción con textos, actividades de promoción de la conciencia fonológica y oportunidades para escribir.
4. Es necesario un monitoreo regular e individual de los alumnos.
5. Es imprescindible la capacitación de los docentes que intervienen en los programas.

2.4 ANTECEDENTES EN ARGENTINA DE PROGRAMAS FUNDAMENTADOS EN LA EVIDENCIA CIENTÍFICA.

En nuestro país, se diseñó un programa de alfabetización denominado ECOS: Experiencias comunicativas en situaciones variadas de lectura y escritura (Borzzone de Manrique y Marro, 1990) tomando como referencia el enfoque de Experiencias de lenguaje (Van Allen, 1976) pero enriqueciéndolo con aportes propios en el marco de la psicología cognitiva, la sociolingüística interaccional, y la corriente socio cultural (Roggof, 1993). En este programa la enseñanza del lenguaje escrito se articula con los intereses de los niños, sus diversas experiencias socioculturales y su lenguaje en actividades que les posibilitan aprender el uso de la escritura, las propiedades internas del sistema de escritura y el estilo de lenguaje escrito que lo diferencia del habla.

158

En el programa ECOS “el tiempo de compartir” es un momento clave dentro de las actividades de la sala porque propone generar un espacio de intercambio verbal de experiencias personales entre los niños y el docente, donde no sólo se recaba información sobre el nivel de desempeño lingüístico de los pequeños y su mundo social, sino que el adulto interviene para ampliar, reformular y dar coherencia a los relatos y, por ende, apoyar el desarrollo discursivo de los niños.

Las acciones posteriores, que se desprenden de las narraciones infantiles y de textos leídos por el docente, están en línea con las enumeradas anteriormente del programa CELL, comprenden desde la escritura de un texto realizado por el docente a partir del dictado de los niños, a la escritura independiente de palabras y textos dirigidos a un destinatario particular.

El programa atiende a varios ejes: *Hablar y escuchar, Conciencia Fonológica, Lectura y escritura de textos y de palabras*, fundamentando sus acciones sobre el conocimiento del mundo social de los niños, sobre los

procesos de enseñanza y aprendizaje, y sobre los procesos de comprensión y producción de textos orales y escritos. Estos conocimientos reflejan los resultados de numerosos estudios realizados por el equipo de investigación y otros investigadores que trabajan en el marco de la Psicología Cognitiva, de la Sociolingüística Interaccional, la Lingüística Discursiva, y la Teoría Socio Histórica Cultural del desarrollo humano. (Borzone et al, 2011)

Ecos se aplicó a un grupo de niños de la sala de 5 años, proveniente de sectores urbano marginados. Los resultados obtenidos fueron excelentes, según muestra la comparación entre el desempeño de los niños antes y después de la intervención. Los niños mejoraron su nivel de desempeño en todas las competencias trabajadas, tanto en el lenguaje oral como en el escrito; la mayoría de ellos pudo producir relatos coherentes a partir de una secuencia de imágenes y escribir textos de manera convencional. Se sintieron más seguros y confiados, y, por sobre todo, se involucraron con alegría en las experiencias de alfabetización (Borzone de Manrique, 1994; Borzone de Manrique, 1997). Asimismo se observó que tenían, al finalizar la experiencia, un nivel de razonamiento causal de 11 años mientras que los niños del grupo de comparación mantenía su nivel de 5 años (Borzone, 2005)

La dimensión intercultural del programa Ecos, vista como la dimensión ética de la educación, se reformula y amplía en sucesivas experiencias realizadas en diferentes comunidades: kollas de Salta y Jujuy, (Borzone y Rosemberg, 2000), urbano marginadas de Buenos Aires (Diuk, Borzone y Rosemberg, 2004) y Entre Ríos (Borzone y Rosemberg, 1994), rurales de la Rioja (Diuk, Borzone y Rosemberg, 2003), de Córdoba (Amado y Borzone, 2007; Amado, Borzone y Sánchez, 2005) y del Chaco (Ojea y Borzone, 2016, en preparación). Estas nuevas experiencias de formación docente e intervención en las escuelas dieron lugar a la revisión del programa para ser aplicado en primer grado y a la elaboración de libros de lectura de base etnográfica. Los libros recuperan las vivencias, conocimientos, creencias y el habla de los niños de estas comunidades y facilitan su acceso a otros entornos culturales para promover la intercomprensión entre distintos grupos del país.

Como parte de una tesis doctoral se realizó un estudio experimental y longitudinal con 50 niños desde la sala de 4 años y hasta 1° grado en Berazategui, provincia de Bueno Aires, adaptando el programa Ecos para ser implementado con niños más pequeños desde el 2003 al 2005. El trabajo examinó el desempeño en habilidades y conocimientos relativos al lenguaje escrito con el fin de evaluar el impacto de la aplicación del programa en un grupo experimental vs grupo control. Los resultados han puesto en evidencia un incremento significativo en la segmentación de palabras en fonemas, escritura de palabras, lectura de palabras, renarración y comprensión oral de textos, habiendo partido de iguales condiciones en ambos grupos y con

un 30% de diferencia en el desempeño de estas variables a favor del grupo experimental al final de la intervención (Marder, 2011; 2012). Cabe señalar que los resultados de estas experiencias mostraron que todos los niños pueden aprender a leer y a escribir en sala de 5 años o en primer grado, independientemente del sector de procedencia, cuando cuentan con una intervención intensiva y sistemática, junto con docentes altamente capacitados para usar el programa, y aún niños bilingües como los tobas que se alfabetizaron en ambas lenguas (Borzzone, 1997)

3. PROGRAMA LEAMOS JUNTOS (ARGENTINA)

Se comenzó a elaborar en el año 2014 el programa de desarrollo integral “Queremos aprender”. El programa cuenta con un cuadernillo de 30 secuencias didácticas que giran en torno a textos narrativos y expositivos con aproximadamente 300 actividades que apuntan a desarrollar: funciones ejecutivas, la memoria, atención, el vocabulario, comprensión oral y de textos escritos, escritura de palabras y oraciones, lectura de palabras y pequeños textos, (Borzzone y De Mier). Además incluye una novela por entregas escrita *ad hoc* con un personaje que proviene de otro planeta; una guía para el docente (Benitez, Plana y Marder, 2016) y un cuadernillo para la enseñanza de las correspondencias sonido-letra (Dallafontana, Dossi, León y Martingaste, 2016). El personaje acompaña a los niños a través de diferentes aventuras en las que aprenderán contenidos de ciencias naturales y sociales y actividades en las que se trabaja también el desarrollo de la “teoría de la mente”, habilidades sociales y emociones positivas. Las voces de los niños de diferentes provincias de nuestro país se introducen a través de relatos de experiencias personales que nos acercan sus juegos, conocimientos, dialecto o lengua, creencias para que todas las voces se escuchen en el aula.

160

Este Programa de nivel inicial basado en *Leamos juntos 1° grado* (Borzzone y Marder, 2015 a) programa que ya ha sido implementado con muy buenos resultados en varias escuelas de la ciudad de La Plata con grupos de niños de 1° ciclo de primaria que presentaban desfases en su desempeño lector (Borzzone y Marder, 2015 b), se sustenta en cuatro dimensiones que tomamos y desarrollamos de los programas anteriormente enumerados:

1. La primera dimensión es el **conocimiento del mundo social de los niños**. Cada cultura a través de su dialecto, sus conocimientos y sus formas de relacionarse y aprender impregna con sus características propias el desarrollo lingüístico y cognitivo de los niños, el proceso de alfabetización, su vida en la escuela y la relación que mantiene la escuela y la comunidad. Los padres y la

comunidad no son un contexto externo al proceso de enseñanza y aprendizaje, sino participantes activos en este proceso (Amado y Borzone, 2012, Borzone y Rosemberg, 2000 b).

2. La segunda se refiere **al conocimiento del proceso de enseñanza aprendizaje**. El desarrollo cognitivo y lingüístico de las personas tiene lugar en el contexto de la interacción social y este contexto tiene incidencia en las habilidades y los conocimientos que las personas efectivamente aprenden y desarrollan. Desde esta perspectiva, el maestro juega un papel fundamental puesto que es quien organiza, guía y da apoyo a la participación de los niños (Vigotsky, 1964; Bruner, 1988; Rogoff, 1993).
3. La tercera dimensión incluye **los conocimientos referidos al proceso de alfabetización**. En sentido amplio, este proceso hace referencia a las habilidades en el uso del lenguaje oral y del lenguaje escrito y a las habilidades cognitivas necesarias para el ingreso al mundo del conocimiento. El aprendizaje de la lectura y la escritura consiste en la adquisición simultánea de diversos conocimientos y estrategias que permiten el dominio progresivo de la escritura, el sistema de escritura y el lenguaje escrito. Este aprendizaje se facilita cuando los niños interactúan simultáneamente con la diversidad de discursos, de unidades (letra, sonido, palabra, texto) y los recursos del lenguaje escrito en una variedad de situaciones comunicativas (Borzone y Rosemberg, 2000 a).
4. Hemos incorporado al Programa una cuarta dimensión, a partir del estudio del programa “Tools of the mind” y de otros que trabajan la autorregulación de la conducta, que involucra **el conocimiento de los procesos cognitivos básicos**: memoria, atención y funciones ejecutivas. En la actualidad se considera que el éxito académico en la era digital no solo está solo ligado al dominio tecnológico sino también, y más importante aún, a procesos como fijar objetivos, planificar, jerarquizar, organizar, cambiar flexiblemente, autorregular los procesos y manipular información, habilidades denominadas funciones ejecutivas (Diamond, 2013; Meltzer 2010; Arán Filippetti y Richaud, 2008).

Este programa, aún en elaboración, cuenta con un cuadernillo para los niños y una guía para los docentes, atendiendo a la rigurosidad y sistematicidad con las que creemos debe llevarse adelante la propuesta, ya sea en las aulas o en pequeños grupos dentro de las escuelas.

En las Secuencias didácticas del Cuadernillo del alumno el docente a partir de relatos de historias personales de los niños (base de L.E.A. y E.C.O.S.) escribe en el Diario Mural lo que los niños le dictan, situación que permite a partir de una conversación, dar apoyo a la expresión oral y profundizar los conocimientos del docente sobre el niño y su contexto personal/social, a este apartado lo denominamos: CONVERSAMOS.

En un segundo momento, antes de la lectura del texto propuesto en la SD, el docente activa los conocimientos y el vocabulario principal del texto, luego lo lee -TIEMPO DE LEER- deteniéndose para explicar el resto del vocabulario, realizar una segunda lectura y la lectura a Coro por parte de los niños.

El sentimiento de fracaso es difícil de revertir si se coloca al niño en situaciones difíciles para él, de ahí la importancia de la actitud positiva del docente, su afecto y el clima lúdico que genere en estas actividades. A medida que avanza, el niño va a comenzar a atender a la escritura y a leer en forma convencional.

En un tercer momento se continúa con el trabajo oral y escrito de comprensión con actividades que apuntan a conocer y a generalizar el uso del nuevo vocabulario, recuperando el texto y realizando las inferencias necesarias para CONSTRUIR MENTALMENTE un *modelo de situación del texto* (Kintsh, 1998) en los apartados: APRENDO NUEVAS PALABRAS Y PARA COMPRENDER MEJOR.

162

En un cuarto momento se trabaja con canciones, rimas, trabalenguas: A CANTAR Y ADIVINAR, y los aspectos fónicos del lenguaje, a través de la realización de actividades para desarrollar la conciencia fonológica en sus diferentes niveles de complejidad (reconocimiento de rimas, sílaba inicial, sonido inicial, sonido final, y segmentación fonémica) para que los niños puedan deslindar los sonidos dentro de las palabras. Se atiende también a las letras, a las correspondencias fonema- grafema para la consolidación del principio alfabético a través de un juego denominado “cazasonidos”. Este momento se presenta en el cuadernillo como: ¡A JUGAR CON LOS SONIDOS!

En los apartados A LEER y A ESCRIBIR proponemos que en la medida en que los niños automaticen las correspondencias grafema-fonema, puedan comenzar a escribir palabras en forma independiente y más adelante pequeñas oraciones y textos, lo cual requiere de estrategias de textualización y revisión, y de la incorporación del conocimiento ortográfico de las palabras. Este conocimiento se enseña también de manera lúdica con un juego denominado “Carrera de palabras” donde los niños pueden practicar repetidamente la lectura de palabras de diferente longitud, frecuencia y complejidad silábica.

El programa cuenta también con un apartado denominado: HISTORIAS PARA CONTAR Y ESCRIBIR, en el cual a través de pequeñas historietas de tres y cuatro cuadros los niños infieren los nexos causales entre los EVENTOS que se desarrollan, y ensayan narrativas orales y escritas, en grupo y en parejas. Por último en: A MIRAR y PENSAR se llevan adelante en forma lúdica actividades que promueven la atención, la memoria de trabajo, el control inhibitorio, la flexibilidad cognitiva y la planificación de tareas para el logro de objetivos. Concluye cada secuencia con una síntesis de todo lo realizado durante la jornada de trabajo, apartado ¿QUÉ APRENDIMOS HOY? que nos permite a los docentes y les permite a los niños sintetizar de manera meta cognitiva los aprendizajes.

Son numerosas las investigaciones desde la neurociencia cognitiva que enfatizan la necesidad de la enseñanza sistemática y bien estructurada de las correspondencias grafema-fonema, y del gesto motor y su vinculación con las áreas cerebrales del lenguaje (Dehaene, 2014), por lo que el programa cuenta además con un cuadernillo en el que se practica el trazado de las letras, y mediante canciones y gestos se ayuda a memorizar y relacionar los sonidos con las letras en forma similar a como lo hacen programas como el Jolly Phonics. (Lloyd, 2005)

4. CONCLUSIONES

Tomando en su conjunto todas las experiencias que hemos revisado y dado el fracaso en el aprendizaje de la lectura y de la escritura que hoy padecen los niños en nuestro país, y el impacto negativo que este fracaso tiene sobre su desarrollo social, emocional, lingüística y cognitivo, se propone un programa de intervención temprana sistemática e intensiva. No es posible hablar seriamente de inclusión educativa si los niños de sectores vulnerables, un porcentaje importante de nuestros niños, no recibe una educación de calidad desde el nivel inicial. Los resultados de nuestros trabajos muestran que es posible revertir el riesgo de fracaso cuando los docentes enseñan, apoyan a los niños en sus aprendizajes pues se trata de un proceso que solo con una intervención adecuada y temprana logra tener lugar. La sociedad tiene hoy un desafío mayor puesto que las diferencias entre niños de distintos sectores socio económicos, que se establecen a edad temprana y que colocan en situación vulnerable a los niños de la pobreza, pueden revertirse capacitando y articulando el accionar de la familia con la de la escuela y asumiendo el sistema educativo su responsabilidad frente al fracaso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Amado, B. y Borzone, A.M. (2007). *El libro de Zulma. Libro de lectura para segundo grado*. y la colaboración especial de José Luis Serrano. Fundación Arcor – Save the Children-ETIS - AECI-Centro de Investigaciones Lingüísticas, UNC. Córdoba, Argentina.
- Amado, B. y Borzone, A.M. (2012). Leer y comprender en la escuela rural: la relación entre la perspectiva ecológica de los textos expositivos y los conocimientos previos de los niños. *Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica*. Vol. 24, N° 1, 2012, pp. 17-32.
- Amado, B., Borzone, A.M. y Sánchez Abchi, V. (2005). *El libro de Santiago*. Ilustraciones Luciano Burba. Centro de Investigaciones Lingüísticas, Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Argentina, Fundaciones Antorchas y Arcor.
- Ashton-Warner, S. (1963). *Profesor*. Simon and Schuster: Nueva York / Londres, Secker y Warburg.
- Beech, J. (2013). Neurociencias y educación: explorando posibles conexiones. (Capítulo 10) en: “El cerebro que aprende ». María Eugenia de Podesta, Alexia Ratazzi, Sonia W. de Fox, y Josefina Peire (comp.) Buenos Aires, Aique.
- Benítez, M.E.; Plana, D. y Marder, S. (2016) *Queremos aprender. Klofky y sus amigos exploran el mundo. cognitivo, lingüístico y socio emocional en 1° infancia. Guía del docente*. (en prensa)
- Bereiter, C. y Engelmann, S. (1966). *Teaching Disadvantaged Children in the Preschool*. Englewood Cliffs New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Bodrova, E. y Leong, D.J. (1996). *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education*. Englewood Cliffs, NJ, Merrill/Prentice Hall.
- Borzone de Manrique, A. M. (1994). Leer y escribir a los 5. Buenos Aires, Aique.
- Borzone de Manrique, A.M. (1997). Los procesos de enseñanza y aprendizaje inicial de la lectura y la escritura: diferencias socio-culturales” Tesis Doctoral. UBA.
- Borzone, A. M. (1999). Conocimientos y estrategias en el aprendizaje inicial del sistema de escritura. *Lingüística en el Aula*, Número 3, 7-28.
- Borzone, A. M. (2005). La lectura de cuentos en el jardín infantil: Un medio para el desarrollo de Estrategias Cognitivas y Lingüísticas. *Psykhè*, 14(1), pp 193–209.
- Borzone, A.M.; De Mier, V.; Marder, S y Plana, D. (2016) *Programa de desarrollo integral Leamos juntos para nivel inicial. Klofky y sus amigos conocen el mundo*. Cuadernillo para los alumnos y Guía del docente. (En preparación)
- Borzone, A. M.y De Mier, V. (2016). *Queremos aprender. Klofky y sus amigos exploran el mundo. Programa para el desarrollo cognitivo, lingüístico y socio emocional en 1° infancia. Cuadernillo del alumno*. (Editorial Puerto Creativo (en prensa)
- Borzone, A.M. y Marder, S. (2015)a. *Leamos juntos: Guía para el docente. Programa para el aprendizaje acompañado de la lectura y la escritura inicial*. Buenos Aires. Paidós.
- Borzone, A.M., y Marder, S (2015)b. *Programa de respuesta a la intervención en lectura y escritura “Leamos Juntos” ejemplo de colaboración entre institutos de investigación, universidad y escuelas*. Memoria V Congreso Internacional de Investigación en Psicología. Facultad de Psicología. UNLP. Noviembre, 2015. La Plata. Recuperado en: <http://hdl.handle.net/10915/52277>

- Borzone, A.M., Marder, S. y Sanchez, D. (2015). *Leamos juntos: Cuadernillo para el alumno. Programa para el aprendizaje acompañado de la lectura y la escritura inicial*. Buenos Aires, Paidós.
- Borzone de Manrique, A.M. y Marro, M. (1990). *Lectura y escritura: nuevas propuestas desde la investigación y la práctica*. Buenos Aires, Kapelusz.
- Borzone, A.M. y Rosemberg, C. (1994). El intercambio verbal en el aula las intervenciones de los niños en relación con el estilo de interacción del maestro. *Infancia y Aprendizaje*: N° 67-68, 1994, págs. 115-132
- Borzone A. M. y Rosemberg, C. (2000a). ¿Qué aprenden los niños cuando aprenden a hablar? Buenos Aires, Aique.
- Borzone A. M. y Rosemberg, C. (2000b). Aprender a leer y escribir entre dos culturas. Buenos Aires: Aique.
- Borzone, A.M. y Rosemberg, C. (2011). Programa de promoción del desarrollo lingüístico y cognitivo para los Jardines de Infantes de la Provincia de Entre Ríos. Buenos Aires. Aique.
- Borzone, A., Rosemberg, C., Diuk, B., Silvestri, A. y Plana, D. (2011). Niños y maestros por el camino de la Alfabetización. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Boulanger, F. (2008). Lire à 3 ans. C'est tout naturel. Paris, Nathan.
- Brügelmann, H. (1986). Print El descubrimiento - un enfoque basado en procesos de lectura y escritura en Alemania Occidental inicial. En: *El Maestro de lectura*, vol. 40, No. 3, 294-298.
- Brügelmann, H. y Brinkmann, E. (2013): La combinación de la apertura y la estructura en el plan de estudios de alfabetización inicial. Un acercamiento experiencia idioma para los profesores principiantes. Papel para la 18ª Conferencia Europea de lectura "Nuevos retos - nuevas alfabetizaciones" en Jönköping, Agosto. http://www.academia.edu/4274824/Combining_structure_and_openness_in_the_initial_literacy_curriculum
- Bruner, J. (1988). Desarrollo cognitivo y educación. Madrid, Morata.
- Carneiro, P. y Heckman, J. J. (2003). Human capital policy. En J. J. Heckman y A. B. Krueger, (Eds.), *Inequality in America - What Role for Human Capital Policies* (pp. 77-240). Cambridge, M.A.: The MIT press.
- Dallafontana, E.; Dossi, V.A.; León M. L. y Martingaste, C. (2016) Cuadernillo Letras y sonidos en acción del programa "Queremos aprender" en Borzone, De Mierr, 2016. (en prensa).
- Dehaene, S. (2014). El cerebro lector: últimas noticias de las neurociencias sobre la lectura, la enseñanza, el aprendizaje y la dislexia. Bs As, Siglo XXI.
- Devonshire, I. M. y Dommett, E.J (2015). Neuroscience: ¿Viable application in Education? *The Neuroscientist* 16 (4) 340-356.
- Diamond, A. (2013). Executive Functions. *Annual Review Psychology*. 64:135-68
- Diamond, A. y Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old. *Science*, 333, 959-964. doi:10.1126/science.1204529
- DINIECE (2012). Dirección Nacional de Evaluación de la Calidad Educativa. República Argentina. Disponible en: <http://portales.educacion.gov.ar/diniece>

- Diuk, B.; Borzone, A.M. y Rosemberg, C. (2003). Las Aventuras de Anita. Para leer, pensar y jugar. Ilustración Julio Batista. Ministerio de Educación de la Provincia de La Rioja. Argentina. ISBN: 987-213531-2
- Diuk, B., Borzone, A.M. y Rosemberg, C. (2004). Las aventuras de Tomás. Para leer, escribir, pensar y jugar. Ilustraciones Julio Batista. Red de Apoyo Escolar. Fundaciones Arcor y Antorchas. Argentina. ISBN: 987-98481-6-0
- Filippetti Arán, V. y Richaud, M.C. (2008). PECE. Programa de estimulación cognitive escolar. Cuadernos de ejercicios de nivel inicial. Bs As, Ediciones CONICET.
- Freire, P. (1972): *Pedagogía del oprimido*. Penguin: Harmondsworth.
- Freire, P. (1976). *Educación y cambio*. Buenos Aires, Búsqueda.
- Fuchs, D., Mock, D., Morgan, P.L. y Young, C.L. (2003). Responsiveness-To-intervention: Definitions, evidence, and implications for the learning disabilities construct. *Learning Disabilities Research y Practice*, 18, 157-171.
- Hair, N.; Hanson JL, Wolfe BL y Pollak SD (2015). Asociación de la pobreza infantil, el desarrollo del cerebro y el rendimiento académico. *JAMA Pediatr*. Doi: 1001 / jamapediatrics.2015.1475
- Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312, 1900–1902. Recuperado de http://jenni.uchicago.edu/papers/Heckman_Science_v312_2006.pdf
- Itzcovich, G. (2010). *Tendencias recientes del nivel inicial: Un análisis de la situación Argentina*. 1ª edición Buenos Aires. Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura. Unicef Argentina.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A Paradigm for Cognition*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Lloyd, S. (2005). *The Phonics Hand Book: A hand book for Teaching Reading, Writing and Spelling*. Essex: Jolly Learning Ltd.
- Manrique, S. (2011). Las demandas lingüísticas y cognitivas de la lectura de cuentos en el Jardín de Infantes. *IRICE*. N°22. P.163-182.
- Marder, S. (2012). Impacto de un programa de alfabetización temprana en niños de sectores urbano marginales. Tesis doctoral publicada en biblioteca de humanidades de la FHyCE de la UNLP. Recuperado <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis>
- Marder, S. (2011). Resultados de un programa de alfabetización temprana. Desempeño en lectura en niños de sectores en desventaja socio económica. *Interdisciplinaria*. N° 1 Vol. 28. pp.159-176.
- McClelland, M.M. y Tominey, S. (2015) *Stop, think and Act. Integrating Self-Regulation in the Early Childhood Classroom*. Routledge.
- McGee, LM y Richgels, DJ (2012). *Los inicios de Alfabetización: Apoyo a los jóvenes lectores y escritores*. Pearson / Allyn and Bacon: Boston et al. (6a ed.)
- Meltzer, L. (ed). (2010). *Promoting Executive Function in the Classroom*. Nueva York, Guilford Press.
- Molina H. y Silva V. (2013). Four years growing together: Memories from the early childhood protectios system. Ministry of Health, Chile. www.oei.es/inicialbbva/programas

[infancia/Chile.pdf](#). Recuperado de www.fundacionoportunidad.cl/investigacion/otras-publicaciones

- Narodowsky, M. y Gómez Schettinni, M. (2007). *Elección de escuelas. Problemas de diversidad y justicia social*. Buenos Aires, Prometeo/sujetos/políticas/educación
- Nelson, C.A.; Thomas, K.M. y De Haan, M. (2006). Neural Bases of Cognitive Development. In D Kuhn y R Siegler (Eds) *Handbook of Child Psychology, Sixth Edition, Vol 2. Cognitive Development* (3-48). Hoboken, NJ: Wiley and Sons.
- Nessel, D. y Jones, MB. (1981). *The language experience approach to reading*. Teachers College. Columbia University
- Ojea, G. y Borzone, A. M. (2016). Leer y escribir en qom y en español. Los beneficios del bilingüismo (en preparación).
- Piacente, T., Marder, S., Resches, M. y Ledesma, R. (2006). El contexto alfabetizador hogareño en familias de la pobreza. Comparación de sus características con las de familias no pobres. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica, N° 21, Vol. 1*, pp 61-88.
- Ratazzi, A.; de Fox, S. y Peire, J. (2015). *Desarrollo cerebral y neuroplasticidad* (Cap. 3) en El cerebro que aprende. María Eugenia de Podesta, Alexia Ratazzi, Sonia W. de Fox y Josefina Peire (comp.) Buenos Aires, Aique.
- Richgels, D.J. (2001). Ortografía inventada, la conciencia fonológica y la lectura y la enseñanza de la escritura. En: Neuman, SB / Dickinson, D. (eds.) (2001), *Manual sobre la Investigación en Alfabetización Temprana para el siglo 21*. Nueva York: Guilford Press (142-155).
- Roach, K.A. y Snow, C.E. (2000). *What predicts 4th grade reading comprehension?* Paper presented at the Annual Conference of the American Education Research Association, New Orleans. Handbook of Early Literacy.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Buenos Aires, Paidós.
- Snow, C. y Juel, C. (2005). Teaching Children to Read: What Do We Know about How to Do It? In M. J. Snowling y Ch. Hulme (Eds.), *The Science of Reading: A Handbook* (pp.501-520). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Swartz, S.L. y Shook, R.E. (1994). California. *Early Literacy Learning* (CELL) (Tech. Rep.) San Bernardino, CA: California State University.
- Tokuhami-Espinoza, T. (2010). *Mind, brain and education science: A comprehensive guide to the new brain-based teaching*. Nueva York, Norton.
- Treviño, E. (2013). Calidad de la educación parvularia: las prácticas de clase y el camino a la mejora. *Pensamiento Educativo. Revista De Investigación Educativa Latinoamericana*, 50(1), 40-62.
- Treviño; E.; Toledo, G. y Gempp, R. (2013). Calidad de la educación parvularia: las prácticas de clase y el camino a la mejora. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*. 50(1), 40-62 doi:10.7764/PELL.50.1.2013.4
- Van Allen, R. (1976). *Experiencias de lenguaje en la comunicación*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Veleda, C. (2005). *Efectos segregatorios de la oferta educativa. El caso del conurbano bonaerense*. Documentos de trabajo n°5 CIPPEC. www.cippec.org

Villalón, M., López, L. Silva M. y Lobos, M. (2006). Transformar el conocimiento: El desafío de innovar los programas de participación de las familias. *Rev. Pensamiento Educativo*, Vol. 39, n° 2. pp. 225-236.

Vygotsky, L. S. (1964). *Lenguaje y pensamiento*. Buenos Aires, Lautaro.

Vygotsky (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica.