

ISSN: 1853 - 4422
ISSN ON LINE: 1853 - 4430

Scientia Interfluvius



Peer review, bilingual and multidisciplinary academic journal
Revista académica, bilingüe, arbitrada y multidisciplinaria

Paraná - Entre Ríos - República Argentina
Diciembre de 2019 / Volumen 10 (2)
Publicación Semestral

 www.sif.uader.edu.ar

CUERPO EDITORIAL

Secretaría de Ciencia y Técnica – UADER
Dra. Brenda S. Ferrero | DIRECTOR
Dra. Noelia Nuñez Otaño | EDITOR
Dr. Juan Carlos Torres | SECRETARÍA

EDITORES ASESORES

Nora Grinóvero | Universidad Autónoma de Entre Ríos.
Patricia Villamonte | Universidad Autónoma de Entre Ríos.

COMITÉ EDITORIAL

Dr. Emanuel García Uribe | Profesor-Investigador
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

Mg. Cecilia Augsburger | Facultad de Psicología
Universidad Nacional de Rosario

Dra. Ana Clara Scorsetti | Investigadora Asistente (CONICET)
Instituto de Botánica Carlos Spegazzini
Universidad Nacional de La Plata

Dra. Argelina Blanco Torres
Universidad Nacional de Colombia (Sede Bogotá)

Mg. Ricardo Juárez - Facultad de Ciencia y Tecnología (Sede Gualaguaychú)
Universidad Autónoma de Entre Ríos

Dra. Guillermina Fagúndez - Investigadora Asistente (CONICET),
Profesora adjunta Laboratorio Actuopalinología
Universidad Autónoma de Entre Ríos.

Mg. Noemí Wallingre - Profesora Titular, Departamento Economía y Administración
Universidad Nacional de Quilmes

Mg. Octavio Filipuzzi - Facultad de Ciencias de la Vida y la Salud
Universidad Autónoma de Entre Ríos

Dr. Fabián Herrero - Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales
Universidad Autónoma de Entre Ríos

Dr. María Julia Macarrone - Investigadora Asistente, Facultad de Ingeniería Química
Universidad Nacional del Litoral

PRODUCCIÓN EDITORIAL

Corrección de pruebas: Departamento de Comunicación Universitaria - UADER

Diseño gráfico / Compaginación: Secretaría de Comunicación - Departamento
Imagen, Diseño y Desarrollo. DG. Matilde Lallana

Traducción: Lic. Sirisha Herat

Diseño Web: Lic. Ignacio Gonzalez Etcheverría

Periodicidad: Semestral

Tiraje: 500 ejemplares

Propietario: SCyT - UADER - Cuit: 30-70755869-1

Registro de propiedad intelectual: en trámite

Registro de marca: en trámite

Canje o compra: SCyT-UADER. Av. Ramírez 1143. (3100) Paraná. Entre Ríos. Argentina.
editor_sif@uader.edu.ar



Universidad Autónoma
de Entre Ríos

Ediciones de la Secretaría de Ciencia y Técnica
Scientia Interfluvius

DICIEMBRE DE 2019 - VOLUMEN 10 (2) - PUBLICACIÓN SEMESTRAL
Avda. Ramírez 1143, CP 3100, Paraná (Entre Ríos, Argentina). TE +54 343 - 4232369
editor_sif@uader.edu.ar - www.sif.uader.edu.ar - www.uader.edu.ar/sif

AUTORIDADES

RECTORADO

Bioing. Anibal Sattler | RECTOR
Ing. Juan Bozzolo | VICERRECTOR

SECRETARÍA DE CIENCIA Y TÉCNICA
Dra. Brenda Soledad Ferrero | SECRETARÍA
Ing. Rubén Pietroboni | SUBSECRETARIO

SECRETARÍA ACADÉMICA
Mg. Gustavo Marcos | SECRETARIO

SECRETARÍA DE INTEGRACIÓN Y COOPERACIÓN
CON LA COMUNIDAD Y EL TERRITORIO
Prof. Carla Malugani | SECRETARÍA

SECRETARÍA DE GESTIÓN TÉCNICA Y ADMINISTRATIVA
(A CARGO DE LA SECRETARÍA DE CONSEJO SUPERIOR)
Cr. Mariano Camoiano | SECRETARIO
Brenda Maradey | SUBSECRETARIA

SECRETARÍA GENERAL
Abg. Luciano Filipuzzi | SECRETARIO

SECRETARÍA ECONÓMICO FINANCIERA
Cr. Andrea Blasón | SECRETARÍA
Cr. Carlos Cuenca | SUBSECRETARIO

SECRETARÍA DE COMUNICACIÓN
Lic. Fabiana Dato | SECRETARÍA
Lic. Juan Martín Basgall | SUBSECRETARIO

SECRETARÍA DE BIENESTAR ESTUDIANTIL
Walter Valentínuz | SECRETARIO
Mariano González | SUBSECRETARIO

ASESOR LETRADO

Abg. José Cassano
Ing. Juan Carlos Ansaldo | COORDINADOR ACADÉMICO EN VICE

RECTORADO

Lic. Norberto Muzzachiodi | DIRECTOR DE VINCULACIÓN Y
TRANSFERENCIA TECNOLÓGICA
Fernando Romero | DIRECTOR DE RELACIONES INTERNACIONALES
Mg. María del Rosario Badano | COORDINADORA DEL ÁREA

DE PROMOCIÓN DE DERECHOS HUMANOS Y PARTICIPACIÓN
CIUDADANA

Mg. Florencia Walz | DIRECTORA EDITORIAL

FACULTADES

FACULTAD DE HUMANIDADES, ARTES Y CIENCIAS SOCIALES

Mg. María Gracia Benedetti | DECANA
Lic. Alejandro Ruiz | VICEDECANO
Lic. Daniel Richar | SECRETARIO GENERAL
Prof. Marcela Cicarelli | SECRETARÍA ACADÉMICA
Esp. Javier Ríos | SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO (A CARGO DE LA SECRETARÍA DE EXTENSIÓN Y DERECHOS HUMANOS)
Mg. María Silvana García - SECRETARIO DE ESCUELAS
Lic. Laura Benetti | SECRETARÍA DE COMUNICACIÓN INSTITUCIONAL
María Belén Pimentel | SECRETARÍA DE BIENESTAR E INCLUSIÓN ESTUDIANTIL
Abg. Florencia Cottonaro | SECRETARÍA ADMINISTRATIVA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA VIDA Y LA SALUD

Mg. Estela M. Gross | DECANA
Lic. Lidia Robiolo | VICEDECANA (a cargo de Secretaría de Extensión)
Lic. Sergio Santa María | SECRETARIO ACADÉMICO
Mg. Octavio Filipuzzi | SECRETARIO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
Abg. Carolina Rodríguez De Bueno | SECRETARÍA ADMINISTRATIVA
Cra. Déborah Muñoz | SECRETARÍA ECONÓMICO FINANCIERA
Dafne Cis | SECRETARÍA DE BIENESTAR ESTUDIANTIL
Abg. Maillen Barreto | SECRETARÍA DE CONSEJO DIRECTIVO

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA GESTIÓN

Abg. Luciano Filipuzzi | DECANO
Prof. Román Scattini | SECRETARIO ACADÉMICO
Prof. Román Scattini | SECRETARIO DE INVESTIGACIÓN
Abg. Víctor Javier Almada | SECRETARIO ADMINISTRATIVO
Cr. Roberto Zamero | SECRETARIO ECONÓMICO FINANCIERO

FACULTAD DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA

Dr. Jorge Ignacio Noriega | DECANO
Ing. Rosanna Sosa Zitto | VICEDECANA
Ing. Fernando Vittar | SECRETARIO GENERAL (A CARGO DE LA SECRETARÍA ACADÉMICA)
Dr. Ernesto Brunetto | SECRETARIO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
Ing. María Gabriela Gil | SECRETARÍA DE EXTENSIÓN
Abg. Juan Pablo Filipuzzi | SECRETARIO ADMINISTRATIVO
Cr. Eduardo Sebastián Piñeyro | SECRETARÍA DE BIENESTAR ESTUDIANTIL
Mg. C.P.N. Gabriel Nicolás Ríos | SECRETARIO ECONÓMICO FINANCIERO

OBJETIVOS

OBJECTIVES OF THE PUBLICATION

Scientia Interfluvius is a multi-disciplinary, peer review bilingual, academic publication issued six monthly and edited *on line* and in printed version. Its administration is carried out by a Director and Editorial Council. It is the principal media of academic and scientific diffusion of the Universidad Autonoma de Entre Rios and publishes results of investigation carried out by Argentine and foreign researchers in pure and applied aspects within the areas of Natural, Social, Humanistic and Technological Sciences. It has an international readership and is edited in sections comprising Scientific Papers, Scientific Notes, Essays, Bibliographic and Necrological Reviews and Commentaries. Articles must be an original contribution to the scientific community to be published. Once submitted, these articles will be reviewed by the Associated Editors and recognised external reviewers. The publication is edited by the Secretary of Science and Technology of the Universidad Autonoma de Entre Rios (UADER).

OBJETIVOS DE LA PUBLICACIÓN

Scientia Interfluvius, es una publicación académica arbitrada, multidisciplinar bilingüe de carácter semestral, editada en dos formatos, *on line* y papel, administrada por un Director y un Consejo Editorial. Constituye el principal órgano de difusión académico/científico de la Universidad Autónoma de Entre Ríos, donde se incluyen resultados de las investigaciones desarrolladas, tanto por investigadores argentinos como de otros países, en sus aspectos básicos y aplicados dentro del área de las Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Humanidades y Tecnología. Tiene difusión internacional y se edita en secciones de Trabajos Científicos, Notas Científicas, Ensayos y Reseñas Bibliográficas, Necrológicas y Comentarios. Para ser publicados, los artículos deben significar un aporte original para la comunidad científica. Éstos son sometidos a arbitraje, realizado por los Editores Asociados con la participación de reconocidos árbitros externos. Es una publicación editada por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER).

ÍNDICE

03

EDITORIAL

TRABAJOS CIENTÍFICOS

06

Prólogo
Prologue

Mg. María Gracia Benedetti

10

Remembrances Of Sara Eccleston's Work In Paraná: 'What Is A Lady Like You Doing In A Place Like This?'
Remembranzas De La Obra De Sara Eccleston En Paraná: ¿Qué Hace Una Señora Como Usted En Un Sitio Como Éste?

Félix Temporetti

18

Research On Good Practices In Early Education In Argentina
Investigaciones Sobre Buenas Prácticas En Educación Inicial En Argentina

Noemí Burgos, María del Carmen Silva, Nora Grinóvero, Patricia Villamonte, Norma Bregagnolo, Jimena Verónica Gusberti, María Eugenia Peralta Reynaud, Fanny Llobel, Marcela Fernanda Gómez & Andrea Lodi

44

Early Literacy: Stands, Discussions And Conjectures
Alfabetización Inicial: Posicionamientos, Discusiones Y Conjeturas

Marta Zamero

65

Comprehension Abilities And Vocabulary Development At The Initial Level
Habilidades De Comprensión Y Desarrollo Del Vocabulario En El Nivel Inicial

Mariela Vanesa De Mier

89

Teaching Mathematics In Contexts Of Diversity
Enseñar Matemática En Contextos De Diversidad

Mónica Escobar

110

Exploration Of Objects And Materials In Pre-School Education. Challenges And Proposals
La Exploración De Objetos Y Materiales En El Nivel Inicial. Desafíos Y Propuestas

Verónica Kaufmann

120

INSTRUCTIONS FOR AUTHORS

NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE ARTÍCULOS

PRÓLOGO

Mg. María Gracia Benedetti

Decana de la Facultad de Humanidades, Arte y Ciencias Sociales (FHAYCS)
Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER)

Recibido: 18 de Agosto de 2019

Aceptado: 24 de Agosto de 2019

Es muy grato para mí poder introducir a través de estas breves palabras, las colaboraciones de conferencias y paneles centrales del Segundo Congreso Internacional «Infancias, Formación Docente y Educación Infantil», realizado en la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales (FHAYCS) de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER) los días 10, 11 y 12 de mayo de 2018 en la Escuela Normal «José María Torres» de la ciudad de Paraná.

Antes de referirme al contenido de los artículos, quisiera señalar la relevancia académica e institucional de este Congreso para nuestra Universidad, para la Facultad y las carreras implicadas. El encuentro se realizó a partir de la propuesta de la Red Universitaria de Educación Infantil (REDUEI) y fue organizado por nuestras carreras Profesorado de Educación Inicial y Profesorado de Educación Inicial con Orientación Rural.

Considero importante destacar que desde el Consejo de Carrera del Profesorado de Educación Inicial se lideró una apuesta académica que propició un espacio importante de debate y reflexión sobre el nivel y en relación a las infancias, la formación docente y la educación infantil en los contextos, políticas y problemáticas locales, nacionales e internacionales. Este hecho no es menor, si tenemos en cuenta un contexto educativo y social en el que políticas neoliberales ocupan la centralidad de la escena. En tal sentido, valoramos la oportunidad que brindó el Congreso en lo que de Souza Santos denomina como *contexto brutal de nuestro tiempo*, en el que los espacios de intercambio y de pensamiento común se tornan imperativamente necesarios; tiempos en los que necesitamos poner en valor el estar juntos, el dialogar, el compartir, el producir conocimientos colectivos. El amplio nivel de participación en todos los espacios propuestos por el Congreso acompañó el sentido de esta apuesta.

Otro aspecto que considero importante desta-

It is with much pleasure that I introduce the collaborations of the conferences and central panels of the Second International Congress on “Childhood, Teacher Training and Children’s Education” held at the Faculty of Humanities, Arts and Social Sciences (Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales (FHAYCS) de la Universidad Autónoma de Entre Ríos) at the (UADER) on the 10th, 11th and 12th of May in 2018 at the Escuela Normal «José María Torres» in the city of Paraná.

Before referring to the contents of the articles I would like to point out the institutional and academic relevance of this Congress for our University, for the Faculty and the study programmes involved. The encounter came to be because of a proposal made by the Red Universitaria de Educación Infantil (REDUEI) (University Network on Child Education) and the teaching Diploma in Initial Education with a Rural Orientation.

I consider it important to highlight that at the Council for Programme of the Diploma in Initial Education, an academic investment was made to grant an important space to discussion and reflection on the standard of this programme and in relation to childhood, teacher training and initial education with policies and problematisations that are local, national and international. This is not a mere detail if we have to bear in mind an educational and social context in which neoliberal policies occupy centre stage. In this sense, we value the opportunity given by this Congress at a moment that Souza Santos calls *the brutal context of our times*, where spaces for exchange and thinking alike become crucial; these are times when we need to place a value on being together, on dialogue, on producing collective knowledge.

The ample level of participation in all of the spaces proposed by this Congress accompanies the meaning behind the organisation of this event.

Another aspect that we consider important to underline is related to the FHAYCS as the Congress host

car tiene que ver con la FHAYCS cómo anfitriona del Congreso, en el marco de su historia educativa. Una rica tradición de formación en el campo de la Educación Inicial nos atraviesa y sostiene como institución. Recuperamos el espíritu pionero que nos da el contar, desde finales del siglo XIX, con el primer Jardín de infantes de Latinoamérica en nuestra Escuela Normal del Paraná. Aquí se han formado maestras que abrieron jardines en diferentes puntos del país y que fueron capaces de luchar por la presencia del nivel en el sistema educativo.

Las políticas de formación docente presentes desde el inicio de la institucionalización de esta escuela, posibilitan realizar diferentes recorridos a partir de la historia de las mujeres que asumieron ser maestras a fines del siglo XIX; las ideas teóricas y políticas con que se nutrieron, la búsqueda inteligente y reflexiva de *qué aprender y cómo*; y las batallas culturales, religiosas, de prejuicios y desconocimiento libradas en este territorio.

En 1884, el jardín estaba compuesto por niños y niñas desde incluso los tres años de edad. Había allí una apuesta de enseñanza que trascendía indudablemente lo escolar para pensar la infancia en su complejidad y en sus dimensiones educativa, social y política. Se miraba un presente y se proyectaba un futuro. Esta institución, fue transformando y transformándose a lo largo del contexto y los debates de la historia social y pedagógica del país.

Desde esta querida institución, acogimos el Congreso.

En esta edición de la *Revista Interfluvius*, presentamos artículos originales, escritos a partir de las conferencias y paneles centrales del Congreso. Los mismos han sido recopilados por el Comité Organizador, revisados y corregidos por sus autores y autoras.

En primer lugar, Félix Temporetti, nos introduce en significativas referencias históricas de la educación inicial en nuestro país. Retoma algunos acontecimientos relevantes en el escenario de la Escuela Normal de Paraná al inicio de su conformación y plantea una serie de reflexiones que surgen de la investigación iniciada acerca de la obra de Sara Eccleston, la primera directora del Jardín de Infantes de esta escuela. Se focaliza además en las ideas de la tradición pedagógica de Friedrich Fröebel que sustentó la propuesta educativa del kindergarten. La presentación se enmarca en el proyecto sobre formación de posgrado de nivel inicial que viene desarrollando la FHAYCS – UADER.

within the framework of its educational history. A rich training tradition in the field of Initial Education has been marked out here and sustains us as an institution. We have recovered the pioneering spirit given to us by the past from the end of the 19th Century, with the first Kindergarten of Latin America in our (School) Escuela Normal in Paraná. Here, teachers were trained and went on to opening Kindergartens in different parts of our country and they were capable of fighting for the establishment of a standard in the educational system.

The teacher training policies that have been seen here since the beginning of the institutionalisation of this school have enabled the carrying out of different courses from the time of the women who became teachers at the end of the 19th Century; the theoretical and political ideas with which they were nourished, the intelligent and reflective search for *what to learn and how*, the cultural and religious struggles, the liberation from prejudices and ignorance in this territory.

In 1884, the kindergarten was peopled by children who were as young as three years old. Here there was a teaching effort that transcended ordinary schooling undoubtedly by thinking of childhood in its complexity and its educational, social and political dimensions. The present was looked at while projecting towards a future. This institution transformed and transformed itself through the context and the debates on social history and pedagogy of the country.

And here in this dear institution, we host the Congress.

In this edition of the *Revista Scientia Interfluvius*, we present original articles, which are writings based on the conferences and central panels of the Congress. The same articles have been compiled by the Organising Committee and have been revised and corrected by their authors.

Firstly, Félix Temporetti introduces us to significant historic references in initial education in our country. He takes relevant happenings in the scenario of the Escuela Normal of Paraná at the beginning of its functioning as a school and presents a series of reflections that emerge from the research on the work of Sara Eccleston, the first directress of the Kindergarten of this school. Furthermore, there is a focus on the pedagogical tradition of Friedrich Fröebel who supported the educational proposal of the kindergarten. The presentation comes within the Project on postgraduate training of initial level teachers and this is been developed at the FHAYCS – UADER.

Noemí Burgos; María del Carmen Silva; Nora

Noemí Burgos; María del Carmen Silva; Nora Grinóvero; Patricia Villamonte; Norma Bregagnolo; Jimena Verónica Gusberti; María Eugenia Peralta Reynaud; Fanny Llobel; Marcela Fernanda Gómez y Andrea Lodi, nos presentan un artículo colaborativo, que relata cuatro proyectos de investigación sobre «Buenas Prácticas en Educación Inicial». Estos proyectos fueron desarrollados en diferentes universidades nacionales y provinciales e integran el proyecto internacional «Diseño Curricular y Buenas Prácticas en Educación Infantil: una visión internacional, multicultural e interdisciplinar» dirigido por el Dr. Miguel Ángel Zabalza Beraza de la Universidad Santiago de Compostela (España), coordinado en Argentina por la REDUEI. Se presentan en el escrito avances de los procesos de investigación, abordajes teórico-metodológicos y algunas conclusiones sobre los casos relevados en cada proyecto.

Por su parte, Marta Zamero, toma como punto de partida en su escrito un posicionamiento crítico, que emerge en el discurso docente respecto de la función alfabetizadora de la educación inicial. En dicho posicionamiento se conjugan un fuerte rechazo a la enseñanza de las letras y a la «alfabetización convencional» entendidas como «primarización del nivel». La autora, propone además, un recorrido a través de diferentes teorías sobre la lectura para plantear la discusión de ciertas connotaciones implícitas en esa postura de rechazo sobre la que formula interesantes conjeturas.

El trabajo de Vanesa De Mier, en tanto, se centra en el desarrollo de las habilidades de comprensión y el vocabulario de los niños en el nivel inicial. Realiza un recorrido teórico en relación al desarrollo del vocabulario, las teorías sobre comprensión y qué implica comprender; y finalmente toma una de las estrategias para pensar en situaciones de intervención docente. Presenta además las bases teóricas de la lectura dialógica.

Mónica Escobar, por otro lado, reflexiona en su artículo acerca de los avances de una investigación sobre los aportes de la didáctica de la matemática para la inclusión educativa de personas con discapacidad. El estudio pretende aportar elementos para indagar y desarrollar formas de enseñanza que no sólo respeten las diferencias, sino que respondan a ellas; interpelando la ilusión de homogeneidad y buscando condiciones para un trabajo colectivo de producción de matemática en las aulas.

Grinóvero; Patricia Villamonte; Norma Bregagnolo; Jimena Verónica Gusberti; María Eugenia Peralta Reynaud; Fanny Llobel; Marcela Fernanda Gómez and Andrea Lodi, give us a group article which recounts four research projects on “Good Practices in Initial Education”. These projects were developed in different provincial and national universities and integrate the international Project “Curricular Design and Good Practices in Child Education: an international, multicultural and interdisciplinary vision” directed by Dr. Miguel Ángel Zabalza Beraza of the Universidad Santiago de Compostela (Spain), coordinated in Argentina by REDUEI. The writing presents an advance in the research processes, theoretical-methodological approaches and some conclusions on the cases studied in each project.

Then, Marta Zamero, takes a stand, writing of a critical positioning that emerges from the teacher discourse on the function of alphabetisation at initial level. The said position is a strong refusal of the teaching of letters and of “conventional alphabetisation” understood as being “primarisation of the level”. The author proposes furthermore an overview of different theories on reading to back the discussion of certain connotations implicit in this rejection and formulates interesting conjectures.

The work of Vanesa De Mier, centres on the development of abilities of comprehension and vocabulary in children at initial level. The author makes a theoretical tour related to the development of vocabulary and finally takes one of the strategies to think of situations involving teacher intervention. Furthermore this article presents the theoretical bases on interactive reading.

Mónica Escobar, on the other hand, reflects on the advances in research on the contribution of didactics in Mathematics for the educational inclusion of disabled persons. The study claims to contribute elements to research and develop forms of teaching that not only respect differences but respond to them, apprehending the illusion of homogeneity and searching conditions for a group production in Mathematics in the classroom. Furthermore, the work proposes the production of didactic knowledge that tends to reduce the barriers for the inclusion of disabled persons in ordinary urban and rural schools.

Finally, Verónica Kaufmann deals with work in Natural Sciences in Initial Education; considering the treatment of contents linked to objects and material included in the Curricular Design and also the most appropriate ways to realise this task. The author works with aspects related to levels of exploration with which

Propone además producir conocimiento didáctico tendiente a reducir las barreras para la inclusión de personas con discapacidad en escuelas comunes urbanas y rurales.

Finalmente, Verónica Kaumann aborda el trabajo en Ciencias Naturales en el nivel inicial; tomando el tratamiento de los contenidos vinculados con los objetos y materiales que incluyen los Diseños Curriculares. Trabaja aspectos relativos a los niveles de profundización con los cuales abordar los contenidos, y también los modos más apropiados para su realización. El texto intenta además recuperar preocupaciones de los docentes de nivel inicial.

Estas colaboraciones de conferencias y paneles, se suman a otra publicación digital que recupera los aportes de las mesas de ponencias del Segundo Congreso Internacional «Infancias, Formación Docente y Educación Infantil». Ambas publicaciones enriquecen en un momento histórico esa construcción de conocimiento del nivel, sus discursos y debates. Suman a una trama colaborativa, como expresaba en el Sumario de ese libro de ponencias, que se pone a consideración de un colectivo, sin pretensión de totalidad o completud, sino como a cuenta de inventario y para poder continuar reflexionando, pensando, creando entre todos y todas.

contents are worked with and also the most appropriate ways to realise this task. Furthermore, the text tries to reveal the concerns of teachers at Initial Level.

These collaborations from the conferences and panels are made available in addition to another digital publication which contains the contributions of the round table presentations of the Second International Congress “Childhood, Teacher Training and Early Education”. Both publications come at a historic moment to enrich the construction of knowledge of standards, with its discussions and debates. They are part of a collaborative stage as expressed in the Summary of the book of articles, and are available to the community without pretension of totality or completeness, but rather as a recounting of an inventory that enables to continue reflecting, thinking and creating between all.

REMEMBRANCES OF SARA ECCLESTON'S WORK IN PARANÁ: 'WHAT IS A LADY LIKE YOU DOING IN A PLACE LIKE THIS?'

REMEMBRANZAS DE LA OBRA DE SARA ECCLESTON EN PARANÁ: ¿QUÉ HACE UNA SEÑORA COMO USTED EN UN SITIO COMO ÉSTE?

Félix Temporetti¹

¹Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales- Universidad Autónoma de Entre Ríos. Urquiza 732- Paraná- CP 3100.

felixtemporetti@yahoo.com.ar

ABSTRACT. This article was part of the opening presentation at the Second International Congress: "Childhood, Teacher Training and early childhood Education" of the University Network on Infant Education, organised by the Department of early childhood Education of the Faculty of Humanities, Arts and Social Sciences of the UADER (Profesorado de Educación Inicial de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos). Here, certain historical questions on initial school education in our country are dealt with through some relevant facts taken from the Escuela Normal in Paraná. The article includes reflections and hypotheses that emerge from research carried out on the work of Sara Eccleston. First, the article will focus on the significance of the concept of "education" in the pedagogy of Fröebel who gave such sustenance to the kindergarten education proposal. This presentation comes within the framework of the Faculty's Project on post graduate training of initial school teachers; the programme will begin with a Specialisation before moving on to offer a Master's. A colloquial writing style was maintained in the writing of this manuscript in keeping with its presentation at the afore-mentioned event.

KEY WORDS. Early childhood education. Fröebelian Pedagogy. Kindergarten. History.

RESUMEN. En este artículo se presenta la conferencia de apertura del II Congreso Internacional: "Infancias, Formación Docente y Educación Infantil" de la Red Universitaria de Educación Infantil, organizado por el Profesorado de Educación Inicial de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos. En su desarrollo se abordan ciertas cuestiones históricas de la educación inicial en nuestro país, de algunos hechos relevantes que acaecieron en el escenario de la Escuela Normal de Paraná y se plantean reflexiones e hipótesis que surgen de la investigación iniciada acerca de la obra de Sara Eccleston. Principalmente se focaliza en lo que significó el concepto "educación" para la pedagogía de Fröebel que sustentó la propuesta del kindergarten. Esta presentación se enmarca en el proyecto de la Facultad sobre formación de posgrado de nivel inicial, comenzando por una Especialización para avanzar hacia una Maestría. Se decidió mantener en el escrito el estilo coloquial con que fue expuesto en el mencionado evento.

PALABRAS CLAVES. Educación inicial. Pedagogía fröebeliana. Kindergarten. Historia.

Recibido: 4 de Febrero de 2019

Aceptado: 11 de Junio 2019

INTRODUCCIÓN

Durante la gestión de la Profesora Rosario Badano hubo un impulso y una inteligente decisión para encarar la formación a nivel de posgrado en educación y fui convocado para colaborar en dicho proyecto. Debo advertirles que vengo del campo de la psicología; soy un psicólogo comprometido con la educación y sus problemas desde los inicios de la formación universitaria y, de manera singular con el desarrollo y la educación de la infancia. Hace unos años participé en España, en la Comunidad Valenciana, en un proyecto que transformó un grupo de guarderías de impronta asistencialista en Escuelas Infantiles. Fue una experiencia muy enriquecedora y de la cual extraje numerosos conocimientos sobre la infancia y el rol de los profesionales que intervenimos en su educación en los tiempos que corren.

Como les comenté, a partir de la convocatoria de Rosario Badano, luego sostenida con firmeza por la actual decana Profesora María Gracia Benedetti, se formó, aquí en la UADER un equipo de trabajo para elaborar una propuesta de formación de postgrado y en la cual la querida profesora Rosa Salamone, tan recordada aquí, fue un motor fundamental en la producción y cooperación. Este es el singular acontecimiento que justifica nuestra presencia hoy, aquí y la referencia a la historia anunciada del Kindergarten que voy a realizar.

Desde mi perspectiva, he apostado fuerte por una formación de posgrado en el nivel inicial, y voy a decir por qué. En ese recorrido de historia profesional que les comenté debo agregar que, además de psicólogo soy entrerriano y conozco de cerca la historia de la que considero El Vaticano de la educación argentina, la Escuela Normal de Paraná. Aquí habitó un personaje que llamó mi atención e interés desde hace tiempo: Sara Eccleston. En varias ocasiones y motivado por lecturas sobre lo que algunos denominaron la Odisea Laica, surgió esa pregunta que da contenido al título de esta charla: ¿qué hacía esta mujer en Paraná, en la Escuela Normal? Es un interrogante que orientó un estudio más profundo, una indagación más precisa para avanzar en la comprensión de tal presencia y aventurar qué podría decirnos hoy, sobre la educación inicial a la hora de encarar una formación universitaria de posgrado.

Y hete aquí que, después de lo leído, de lo que hemos encontrado en el archivo histórico de esta

INTRODUCTION

Under the leadership of Professor Rosario Badano there was support and an intelligent decision was taken to look into teacher training at post graduate level in education and I was convoked to collaborate in the said project. I must warn you that I hail from the field of Psychology, I am a Psychologist with a keen interest in Education and its problems from the beginning of my University training and particularly drawn to childhood development and education. A few years ago I was in Spain in the community of Valencia, and participated in a Project that transformed a group of Daycare centres (which were of the care-giving sort), into Initial-schools. It was a very enriching experience from which I learned much on childhood and our role as professionals who intervene in early education in current times.

As I already mentioned, since the convocation of Rosario Badano, and later firmly sustained by the present Dean, Professor María Gracia Benedetti, a work team was formed here in the UADER to draw up a post graduate training proposal. Rosa Salamone, so dearly remembered here was a fundamental motivational force in its production through her cooperation. This is the singular happening that justifies our presence here today along with the reference to the already mentioned story of the kindergarten that I am about to tell you.

From a personal perspective, I have strongly backed post graduate training at primary-school level and I will tell you why. In this relating of a professional story that I have remarked upon, I must add that in addition to being a Psychologist I am from Entre Ríos and therefore well acquainted with the story of the place I consider to be the Vatican of Argentine Education, which is the Escuela Normal of Paraná. Here there was once a person who has aroused my attention and interest for some time: Sara Eccleston. On many occasions and spurred on by reading on what some call the secular Odyssey in education, this question arose and provided the title to this talk: What is this woman doing in Paraná, at the Escuela Normal? It is a question that guided a profound study, and precise research to proceed in the understanding of such a presence and to venture to ask what we could gather from her thinking today with regard to initial-school education at this time of initiating post graduate teacher training in the University.

And so, after what was read, and what we found in the historic archives of this house, I do believe that Sara Eccleston would have been very happy to know that, today in Paraná, there is a firm decision

casa, creo que Sara Eccleston estaría muy contenta de saber que en Paraná hay una decisión firme de tirar para adelante con la formación docente profesional de las “maestras jardineras”. Es un impulso para avanzar y crecer en el pensar, reflexionar, indagar, investigar y producir conocimiento en el más alto nivel universitario. Este es el punto inicial en el cual nos situamos.

Hay un artículo que escribí más extenso, que luego se va a publicar, que apunta a la reivindicación de la figura de Sara Eccleston en el marco de esta formación de posgrado. Ahora, debido a que disponemos de poco tiempo, quería hacer énfasis en algunas cuestiones que considero interesantes e importantes para tener en cuenta en las reflexiones que hagamos sobre la educación inicial.

Me alegra haber escuchado estos discursos de apertura que nos alientan a seguir para adelante, aunque sponga todo un esfuerzo, casi militante.

DESARROLLO

El nivel inicial, desde siempre y en diversos aspectos fue y es uno de los más conflictivos y problemáticos. Estoy convencido que a Sara Eccleston no le resultó nada fácil llevar adelante y concretar sus ideas aquí. Por lo tanto, tenemos que partir de la idea que continuamente nos están poniendo paños en la rueda, obstáculos, que buscan confundir, ya no nos sorprenden. A Sara Eccleston se los pusieron en Paraná y, a pesar de eso, pudo ir manejando la situación con su hidalguía anglosajona hasta que ciento cuarenta años después, en un Congreso como éste, siguen vivas sus ideas fundacionales y volvemos a levantarlas esperanzados... tal vez sea eso de la utopía inherente a la educación auténtica.

Una de esas cuestiones hace referencia a que, cuando decimos Sara Eccleston en Paraná, no podemos esquivar a Fröebel y su perspectiva educativa. Sara Eccleston levanta como guía de todo su accionar el ideario de Federico Fröebel y en ningún momento claudica, a tal punto que llega a fundar la Asociación Fröebeliana Argentina y se conecta a nivel internacional para fortalecer su posición. Cuando organizó la formación de las primeras docentes de *kindergartens* los contenidos principales de esa formación fueron las ideas y propuestas pedagógicas didácticas de Fröebel.

Una anécdota al respecto: llevo varios años desempeñándome como profesor en una formación de posgrado en docencia a la que acuden profesionales de diversos campos disciplinarios: al inicio

to go ahead with further professional training of “kindergarten teachers”. It is a step in the direction of advancement and growth in our thinking, reflexions, searching, research, and the acquisition of knowledge at the highest level in university. We are now at the starting point of it all.

There is a very extensive article written by me, soon to be published, which deals with the assertion of the figure that was Sara Eccleston within the framework of postgraduate training. Now, owing to the fact that we have little time, I would like to emphasise some points that I consider interesting and important to include in our reflections on initial-school education.

It was a pleasure to listen to the opening talks which inspire us to go ahead even though it requires an almost militant effort on one's part.

DEVELOPMENT

The early childhood education level, from the beginning and in diverse aspects was and is one of the most conflictive and problematic stages in education. I am convinced that it was not at all easy for Sara Eccleston to carry out and build upon her ideas here. Thus we have to begin with the idea that we are continually having spokes in our wheels and coming up against obstacles that search to confuse and surprise us. Sara Eccleston was installed in Paraná and despite this she was able manage the situation with her Anglo-Saxon bravery so that a hundred and forty years later, in a Congress such as this, her foundational ideas live on, enabling us to raise our hopes... perhaps this is an example of the inherent utopia of authentic education.

One of the questions that emerge when referring to Sara Eccleston in Paraná is that we cannot avoid mentioning Fröebel and his educational perspective together with her name. For Sara Eccleston based all of her actions on the ideas of Federico Fröebel quite openly and to such a point that she founded the Fröebelian Association in Argentina and connected it to others at an international level to strengthen her position here. When she organised the training of the first *kindergarten* teachers, the principal contents of this training were Fröebel's ideas and didactic pedagogical proposals.

An anecdote in this respect: I have worked for many years as a professor, training post graduate teachers and meet professionals in diverse disciplinary fields: to begin with and as an introduction, I ask each of them about their profession, and they in turn reply: “I am a lawyer”, “I am an engineer”, “I am a doctor” and when kindergarten teachers appear, they reply with

y como presentación, pregunto a cada uno sobre el campo disciplinario del cual provienen y suelen responder: “yo soy abogada”, “yo ingeniero”, “yo médico” ... cuando aparecen colegas del nivel inicial afirman con seguridad “yo soy maestra jardinera”. Y como me llaman Félix suelo responder, “si usted es maestra jardinera, yo soy el Gato Félix”. Porque el título que otorga el Estado no es el de maestra jardinera, es de profesora o profesor de nivel inicial. Pero ante estas circunstancias, exclamo sonriente: “Se siente, se siente, ¡Sara está presente!”. Tal designación se ha instalado como una cuestión cultural, que circula por los desfiladeros del folklore escolar y que hace que sea un sello indeleble de identidad el denominarse “maestra jardinera” en lugar de “profesora de nivel inicial” como manda el discurso oficial.

En ese devenir de la educación inicial, cuando nos detenemos a analizar el pensamiento de Fröbel constatamos que incluso la psicología tiene una deuda con su obra, pero eso es otro asunto para analizar. El concepto de educación que plantea Sara Eccleston es el que hoy yo sentí acá cuando hablaron las autoridades que me precedieron. Sara Eccleston defendía la educación infantil propiamente dicha y no hablaba solo de enseñanza en la infancia o en nivel inicial. Más aún, Mary Peabody Mann, quien junto a su hermana Elizabeth Palmer Peabody, habían influenciado en la formación de Sara Eccleston, en un artículo publicado en “El Monitor de la Educación” de Buenos Aires traducido por Sara Eccleston, aclara muy bien que cuando están hablando de educación a nivel del kindergarten no están hablando de enseñanza ni de enseñanza aprendizaje, ni de lo que hoy sería el aprendizaje significativo... están hablando de la educación en un sentido amplio, como sostén de vida (Peabody de Man, 1899). El desafío que se proponía era que un grupo de mujeres, adecuadamente capacitadas por el Estado, asuman la tarea de hacerse cargo de la vida del otro, de los hijos de otros. Casi nada. Creo que recién Hanna Arendt después del holocausto judío volvió a decir abiertamente desde la filosofía que educar no es otra cosa que cuidar la vida.

¿Por qué digo esto? Porque cuando Sara llega a Paraná lo hace portando un ideario progresista. Viene con una formación al estilo de Harvard, viene de Boston, viene de la zona industrial, de los que han luchado en la guerra civil norteamericana contra la esclavitud. Es una mujer consustanciada con el espíritu liberal y el movimiento de mujeres

self-assurance, “I am a kindergarten mistress”, and I reply “If you are a kindergarten mistress, then I am Felix the Cat”. The reason is that the state does not give them this title of Kindergarten Mistress, but rather one of Early Childhood Education Teacher. But in the face of all these circumstances I exclaim with a smile: “It can be felt, it can be felt... Sara is with us!” Such a designation of kindergarten mistress, has installed itself as a cultural question that does the rounds of school folklore and places an indelible stamp of identity with this title instead of Early Childhood Education Teacher as stated officially.

With this betterment in mind for early childhood education, when we take time to analyse the thinking of Fröbel, we can state that even Psychology is indebted to his work although this is quite another matter for analysis. The concept of education presented by Sara Eccleston is what I felt to be here today when listening to the authorities that spoke at this Congress. Sara Eccleston defended Infant’s education as a whole and did not speak only of teaching during childhood or the early childhood level. Furthermore Mary Peabody Mann, who together with her sister, Elizabeth Palmer Peabody, had influenced Sara Eccleston’s training, in an article published in “El Monitor de la Educación” (The Education Monitor) of Buenos Aires translated by Sara Eccleston, makes clear that when speaking of kindergarten level, it is not a reference to teaching nor learning to teach. It is not even what today would be significant learning... they were speaking of education in an ample sense, as sustenance for life (Peabody de Man, 1899). The challenge that was proposed was that a group of women, adequately trained by the State would assume the task of caring for the life of another, of the children of others. A thing of insignificance!

I believe that not long after the Jewish Holocaust, Hanna Arendt repeated openly that from a philosophical stand, educate is nothing else but caring for life.

Why do I say this? It is because when Sara arrives in Paraná, she does so with her progressive thinking. She comes with that training typical of Harvard, from Boston; from an industrial zone which has fought in the civil war against slavery. She is a liberal spirited woman who is a part of the woman’s movement of her time. It is Juana Manso, who handed in the letter to Sarmiento with the support and recommendation of the Sisters Mann who were also progressive, liberal feminists. These ladies convinced Eccleston to come to Paraná. Today, when we were heading here we spoke of her situation metaphorically and said that what happened to Sara Eccleston was as though

de su época. Es Juana Manso, quien le daba letra a Sarmiento, con el apoyo y recomendación de las hermanas Mann, que eran mujeres también progresistas, liberales y feministas, quienes convencen a Eccleston de que venga a Paraná. Hoy, cuando veníamos hacia aquí comentaba, utilizando una metáfora, que a Sara Eccleston le había pasado lo siguiente, es como que si la hubiese contratado Alfonsín y cuando llega a Paraná se encuentra con el gobierno de Macri.

Entonces, esta mujer ya instalada aquí tiene que hacer lo mejor que puede para ir esquivando, para no claudicar con las ideas de Fröebel. Se encuentra con José María Torres, que está en otra posición. Por ejemplo, mientras ella cree que hay que trabajar sobre el desarrollo del niño, educar sobre una base psicológica y estableciendo un diálogo con ese niño, que va a auto disciplinarse adquiriendo un autodomio progresivo- porque van a respetar su naturaleza-, se encuentra con una Escuela Normal que le dice que hay que disciplinar al alumno desde afuera, que se tiene que someter a la norma externa, al reglamento... que no se puede levantar sin pedir permiso, que no podrá orinar sin autorización del docente... Es decir, toda otra concepción, lo cual, supongo, le tiene que haber impactado con dureza, al menos al inicio.

Bueno, ahí hay mucho, mucho, que se podría decir y estudiar en relación con Fröebel y la educación inicial, pero creo que prácticamente ha sido borrado de la formación. Por ejemplo, cuando enseño en el nivel inicial, al inicio siempre pregunto: ¿qué entienden por la expresión jardín de infantes? ¿Qué les sugiere? y las respuestas más frecuentes dan cuenta de un edificio donde van los niños de cero a seis. Sin embargo, cuando decimos kindergarten, jardín de infantes, se supone una posición filosófica, pedagógica y psicológica de cómo encarar la educación, la crianza; no es cualquier cosa, no es un edificio para alojar menores solamente. Si Paraná va a asumir la tradición que inaugura Eccleston en Entre Ríos, deberá asumir esa posición filosófica en la educación, posición que luego fue retomada y transformada por Dewey, por Piaget, por Vigotsky, y últimamente, por Bruner e intentar ir más allá. Es decir, establecer una continuidad, retomar una tradición que no podemos perder; no podemos estar anclados en Fröebel, pero esa línea, esa tradición me parece importante no la podemos perder. Y no pasa por alabar a quién abrió la primera puerta de una institución para que ingresen

she had been employed by Alfonsín and then, upon arrival in Paraná, found she had to cope with Macri's government.

So this woman, already installed here has to do her best with Fröebel's ideas without hemming herself in. She meets José María Torres, who is in counter position. For example, Sara believes that the development of the child has to be worked upon and that the child must be educated with a psychological base in mind and through dialogue with the child who will discipline herself/himself, thereby progressively acquiring self-mastery because his nature is being respected. She finds herself at the Escuela Normal where she is told that discipline is meted out from the outside; that the child has to follow an external norm, rules... that a child cannot rise without asking for permission to do so and cannot urinate without the teacher's authorisation to do so... This means she faces quite another conception which I suppose must have made a hard impact on her, at least at the beginning.

Well, here there is very much that could be said and studied that is related to Fröebel and early childhood education but I believe that it has been practically erased from the training programme. For example, when teaching at early childhood education level I ask: what do you understand from the expression kindergarten? What is suggested? And the most frequent replies show a realisation that it is a building where children of between zero and six years of age go. However, when we say kindergarten it is in reference to a philosophical, pedagogical and psychological position on how to approach education; nurturing children is not to be taken lightly, it is not just a building to house minors. If Paraná is to take on the tradition that Eccleston inaugurated in Entre Ríos, this philosophical position in education must be taken, a position that was later taken and transformed by Dewey, by Piaget, by Vigotsky, and lastly, by Bruner, and this position has to be taken further. This means continuity has to be established, a tradition that must not be lost has to be taken; we cannot be anchored to Fröebel, but this line of thought, this tradition seems important to me and we cannot lose it. And we must not sing the praises of the person to open the first door of an institution where pre-schoolers go but recognise the philosophical and pedagogical conception that keeps inspiring us in basic proposals.

But, furthermore, it is important to underline that the pedagogy thought out by Fröebel cannot be reduced to a kindergarten. Moreover, Sara Eccleston in "El Monitor de la Educación" (the Education Monitor), published in 1903, resigned her post in Paraná, an article

infantes sino reconocer cuál es la concepción filosófica y pedagógica que nos sigue inspirando en propuestas básicas.

Pero, además, es importante destacar que en ningún momento la pedagogía pensada por Fröebel se reducía al jardín de infantes. Más, Sara Eccleston en "El Monitor de la Educación" publicó en 1903, después que presentó su renuncia aquí en Paraná, un artículo nada menos que del presidente o Rector de la Universidad de Harvard Charles Eliot, que lo tradujo ella. En el texto Eliot comenta cuánto le debía Harvard al kindergarten y describe la primera modificación del plan de estudio de Harvard caracterizada por un programa donde se eliminan las correlatividades, donde el alumno puede transitar libremente armando un programa personal sobre la oferta que le da la universidad. Eliot comenta que esta idea la tomaron de la propuesta de Fröebel y de ideas sugeridas desde el kindergarten. Sobre este asunto hay mucho más por decir, pero lo que quiero destacar que se trata de un enfoque de la educación que supera el nivel inicial (Eliot, 1903).

Otra cuestión, cuando se abrió el primer jardín en Argentina se inauguró otro conflicto, de naturaleza sociopolítica. Tenía que ver con la idea que impulsó Eccleston, inspirada en la filosofía política de Fröebel, de que era el Estado, a través de la educación pública, quien se hacía cargo de asumir una parte importante de la educación temprana de la infancia. Y esta educación temprana no era sólo para mejorar el desarrollo del niño en abstracto, sino ¿saben para qué?, para construir ciudadanía. Eccleston lo expresó claramente cuando inauguró la Sociedad Fröebeliana en Paraná. Ante la pregunta: ¿Cuál era el objetivo fundamental del nivel inicial? Una respuesta necesaria: iniciar el proceso de construcción temprana de ciudadanía, enseñarle al niño que él vale por sí mismo, que tiene que ser respetado y que no tiene que hacer ninguna genuflexión ante quien ostente autoridad. Es un ideal republicano. No hay súbitos porque el rey aquí no funciona. Aunque seamos diferentes y con diferentes responsabilidades, estamos en un mismo plano de igualdad. Somos de igual a igual, los mismos derechos, tanto para el educador -aunque tenga autoridad- como para el niño -aunque necesite ser cuidado y protegido. Ese era el espíritu de lo que significaba el respeto al niño y esa construcción de ciudadanía. Para pensarlo ¿no?

Toda la propuesta del Kindergarten, con sus más y con sus menos, provocó otra importante

that was translated by her for the author, the rector of the University of Harvard, Charles Eliot. In the text, Eliot comments on Harvard's debt with Kindergarten education, and describes the first modifications in the study plans of Harvard characterised by a programme that eliminated co-relativities, so that the student could freely move and put together a personal programme on what was offered the student by the University. Eliot comments that this idea was taken from the proposal of Fröebel and from ideas suggested for use from Kindergarten. On this matter there is much more to be said, but what I want to underline here is that it is above all a question of a focus on education that goes beyond initial-school (Eliot, 1903).

There is another point to consider. When the first kindergarten was opened in Argentina another conflict began, of a socio-political nature. It had to do with the idea of Eccleston, inspired by the political philosophy of Fröebel, on the role of the State through public education in charged of being responsible for assuming an important part of early childhood education. And this early childhood education was it not only to improve the development of the child in an abstract sense, and if it were not so, was its aim known? To build up citizenship. Eccleston said it clearly when she inaugurated the Fröebelian Society in Paraná. And faced with the question: What was the fundamental objective of early childhood education level? A reply was necessary: To initiate the process of constructing a sense of citizenship early. To teach the child that he is of value on her/his own that she/he must be respected and that genuflecting before a show of authority was unnecessary. It is a republican ideal. There are no lowly here because the idea of a King is not at work. Even though we are different and with different responsibilities we are on equal terms. We are each of equal to the other with the same rights as the educator- who despite having authority- is equal to the child- even though the child needs to be cared for and protected. This was the spirit that signified respect for the child and this was the construction of the understanding of citizenship. It is food for thought, is it not?

The entire proposal for Kindergarten, give or take some, leads us to another important discussion. What is this that an unknown lady will take on the raising of my child at such an early age and for which she is being paid? Today this discussion has taken other paths or taken on other dimensions because the majority of families, if they want to survive as a family need to have recourse to the help or collaboration of different modalities or organisations that dedicate themselves

discusión ¿qué es esto de que otra señora se va a ocupar de criar a mi hijo en edades tan tempranas y por lo cual pretende cobrar un salario? Hoy esa discusión ha tomado otros derroteros o ha adquirido otros matices porque la mayor parte de las familias, si quieren sobrevivir como familia necesitan recurrir a la ayuda o colaboración de las distintas modalidades u organizaciones dedicadas a la atención y cuidado de la infancia. Pero en los inicios del Kindergarten, tanto en Argentina como en Alemania y en Norteamérica, existió un cierto recelo respecto a esto de llevar al espacio de lo público funciones, tareas y personajes que se correspondían con el espacio de lo privado. En este asunto puede apreciarse una propuesta revolucionaria de Fröebel al construir un sistema de educación para la temprana infancia que rescata un valor que es exclusivamente privado, centrado fundamentalmente en la mujer que cría o que genera vida, para transformarlo en un valor público y compartirlo con el otro. Y en esta perspectiva se resignifica el sentido de la expresión educar en tanto cuidar la vida del otro y se diferencia, como lo advertía Mary Mann, de la mera enseñanza escolar.

Además, y con esto termino, todo esto se relaciona con algo importante a lo que también se hizo referencia en las intervenciones de apertura de este Congreso. La formación superior de los docentes del nivel inicial. Reconozco que los profesores y profesoras del nivel inicial están muy mal remunerados y muy mal reconocidos, lo que constituye, sin lugar a duda, un cierto desprecio y desvalorización social de la educación infantil. Sin embargo, si hoy me preguntan ¿cuál es el nivel más importante de la educación? puedo responder desde mi formación y experiencia profesional: es el nivel inicial. En ese sentido la formación en docencia, investigación y producción de conocimientos es una tarea ineludible. Sara Eccleston hasta último momento bregó por ello y luchó contra quienes decían que era un gasto de dinero inútil la investigación y formación profesional para la educación de la infancia. En relación con esto vale la pena recordar una anécdota virtuosa. En una oportunidad Mary Mann fue interpelada por un inspector de escuelas quien irónicamente le cuestionó la aspiración a tanta formación cuando ellas se dedicaban a cosas más bien prácticas. A lo que Mary Mann contestó afirmando, con cierta ironía, que efectivamente por ser mujer no descuidaba para nada lo práctico pero su cielo lo encontraba cuando llegaba a la especulación

to the child's care. But in the very beginning of Kindergarten, in Argentina, just as in Germany and in North America there was a certain reservation about taking tasks and persons corresponding to what was considered the private domain to the public one. In this matter one can appreciate the revolutionary proposal of Fröebel who built up an education system for early childhood years that redeems a value that is exclusively private, centred fundamentally upon a woman who creates or generates life, and transform this in a public value to be shared. And in this perspective there is a new significance given to the meaning of 'educate', which means caring for the life of another and this differs, as stated by Mary Mann, from mere school related teaching.

Furthermore, and with this term, all of this is related to something important which was also referred to in the opening talks at this Congress. The further training of early childhood education level teachers. I recognise that teachers at early childhood level are very badly remunerated and not appreciated which in fact undoubtedly constitutes a social indifference and underestimation of teachers in this level. However, if today I am asked, what is the most important level in education? I can reply with the backing of all my training and experience that it is early childhood education level. In this sense, teacher training, research on early childhood and the construction of knowledge in an unavoidable task. Sara Eccleston worked towards this goal to the last and for this reason opposed those who claimed that research and teacher training for Infant School is a waste of money. In relation to this, it is worthwhile remembering a virtuous anecdote. Mary Mann was questioned by a school inspector who spoke with irony of the aspiration to so much training to simply deal with things that were really more practical. Mary Mann responded to this saying also with a certain irony that indeed, being a woman, she did not ignore the practical side of things but added that it was in philosophical speculation that her personal heaven could be found. (Taylor Allen, 1995). And I believe that what is missing at early childhood education level is just that, more philosophical speculation, more scientific discussion and it is for this reason that we have to welcome and wish this postgraduate programme that is to commence at the UADER a long life. May it be the pride of public education, and take inspiration from the legacy of Sara Eccleston.

Thank you.

ACKNOWLEDGEMENTS

filosófica (Taylor Allen, 1995). Y creo que efectivamente, lo que le falta al nivel inicial es justamente eso, más especulación filosófica, más discurso científico, más reflexión crítica, más producción de conocimiento en un nivel superior y por eso creo que hay que dar la bienvenida y augurarle larga vida a esta formación de posgrado que se inicia en la UA- DER, que enorgullece a la educación pública, y se inspira en el legado de Sara Eccleston.

Muchas gracias.

Thank you to the organisers of this event for the invitation and for having given us the space to express ourselves and comment on a topic that we believe will be of interest to many colleagues who are being trained.

AGRADECIMIENTOS

A los organizadores de este evento la invitación y que nos hayan dado este espacio para poder expresarnos y comentarles algo que creemos resultará de interés para la formación de muchas y muchos colegas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Eliot, Ch. W. 1903. Los progresos que la enseñanza superior debe al Kindergarten. *El Monitor de la Educación Común*. 218-221. Ver en: <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/123456789/103794> (4831.pdf)

Peabody de Mann, M. 1899. El Kindergarten o la nueva educación. *El Monitor de la Educación común* 929-931. Ver en: <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/102884> Archivo_4011

Taylor Allen, A. 1995. American and German women in the Kindergarten Movement 1850-1914. In: *German Influences on Education in de United States*. Geitz, Heideki- mg & Herbat editors, N York, Cambridge University Press. M Peabody to Harris, Abril 25, 1871:86 Citada en: Pág. 85.

RESEARCH ON GOOD PRACTICES IN EARLY EDUCATION IN ARGENTINA

INVESTIGACIONES SOBRE BUENAS PRÁCTICAS EN EDUCACIÓN INICIAL EN ARGENTINA

Noemí Burgos¹, María del Carmen Silva¹, Nora Grinóvero², Patricia Villamonte², Norma Bregagnolo³, Jimena Verónica Gusberti³, María Eugenia Peralta Reynaud⁴, Fanny Llobel⁴, Marcela Fernanda Gómez⁴ & Andrea Lodi⁴

¹Universidad Nacional de Luján. Ruta 5 y Avenida Constitución. (6700) Luján, Buenos Aires.

² Universidad Autónoma de Entre Ríos. Gral. Justo José Urquiza 732. (3100) Paraná. Entre Ríos.

³ Universidad Nacional del Nordeste. Av. Las Heras 727. (3500) Resistencia. Chaco.

⁴ Universidad Nacional de Cuyo. Sobremonste 81. (5502) Ciudad Mendoza.

noemiburgos2@gmail.com

ABSTRACT. This article relates processes and conclusions arrived at through four research projects that were part of the international Project: “Curricular Design and Good Practices in Initial Education: an international, multicultural and interdisciplinary vision” directed by the principal researcher Miguel Ángel Zabalza Beraza of the Universidad de Santiago de Compostela in Spain, replicated and coordinated in Argentina by REDUEI (University Network on Initial Education) Red Universitaria de Educación Infantil. All this research is aimed at identifying, analysing, representing and making visible Good Practices in Initial Education from different local perspectives through representative cases that respond to the characteristics belonging to the cultural and multidisciplinary context. The theoretical approaches and methodologies assumed by each research group are made explicit and some conclusions on the cases are revealed. The advances and conclusions in these research articles, belong to the Universidad Nacional de Luján, Universidad Autónoma de Entre Ríos, Universidad Nacional del Nordeste and Universidad Nacional de Cuyo, and were presented at the Second International Congress on Childhood, Teacher training and Initial Education panel.

KEY WORDS. Initial education. Early childhood. Research. Dimensions that characterise good practices. University Network on Initial Education.

RESUMEN. El presente artículo relata procesos y conclusiones arribadas a partir de cuatro investigaciones que integran el proyecto internacional: “Diseño Curricular y Buenas Prácticas en Educación Infantil: una visión internacional, multicultural e interdisciplinar” dirigido por el investigador principal Miguel Ángel Zabalza Beraza de la Universidad de Santiago de Compostela en España, replicado y coordinado en Argentina por REDUEI (Red Universitaria de Educación Infantil). Estas investigaciones tienen el propósito de identificar, analizar, representar y visibilizar buenas prácticas en la Educación Infantil desde distintas perspectivas locales buscando casos representativos que respondan a las características propias del contexto cultural y multidisciplinar. Se explicitan los abordajes teóricos y metodológicos asumidos por cada equipo de investigación y algunas conclusiones sobre los casos relevados. Los avances y conclusiones de estas investigaciones fueron presentados en un panel del II Congreso Internacional de Infancias, Formación Docente y Educación Infantil y pertenecen a la Universidad Nacional de Luján, Universidad Autónoma de Entre Ríos, Universidad Nacional del Nordeste y Universidad Nacional de Cuyo.

PALABRAS CLAVES. Educación Inicial. Primeras infancias. Investigación. Dimensiones que caracterizan buenas prácticas. Red Universitaria de Educación Infantil.

Recibido: 10 de marzo de 2019

Aceptado: 29 de mayo de 2019

INTRODUCCIÓN

Este trabajo reúne avances y conclusiones de investigaciones que se han llevado a cabo en forma paralela y articulada en cuatro universidades públicas argentinas, cuyo foco de estudio son las buenas prácticas en la educación inicial.

Los proyectos de investigación son:

“Buenas Prácticas en Educación Infantil: una visión nacional, multicultural e interdisciplinar.” Estudio de Buenas prácticas del Departamento de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Luján (UNLu, 2016-2018, 2018-2020).

“Estudio de buenas prácticas en Jardines de Infantes de Paraná y Paraná Campaña” del Profesorado de Educación Inicial de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Entre Ríos (FHAyCS, UADER 2016-2017).

“Buenas Prácticas en la Educación Infantil. Estudio de casos en Resistencia y Área Metropolitana, Chaco” de la Facultad de Humanidades, Departamento de Educación Inicial, Universidad Nacional del Nordeste (UNNE, 2015-2019).

“Buenas prácticas en Educación Infantil: una visión nacional, multicultural e interdisciplinar: estudios de buenas prácticas en la provincia de Mendoza” de la Facultad de Educación, Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo, 2016-2018).

Estos cuatro proyectos constituyen un avance en la propuesta de radicación en las universidades argentinas del proyecto original dirigido por el Dr. Zabalza Beraza, que se desarrolla en un proceso de intercambio y colaboración mutua entre profesionales investigadores de diferentes países (Brasil, Argentina, Chile, México y Bolivia). Se sitúa en una línea estratégica de identificación, análisis, representación y visibilización de *buenas prácticas* en la Educación Infantil desde una perspectiva internacional, multicultural y multidisciplinar.

La iniciativa en nuestro país fue tomada por la REDUEI, organización autorizada para replicar y radicar el proyecto, que asumió a partir del año 2015 la coordinación del proceso de implementación. Esta fue generando espacios de intercambio y cooperación en la comunidad nacional de los equipos involucrados desde cada universidad, que fueron incorporándose con el reconocimiento y aproba-

INTRODUCTION

This article brings together advances and conclusions in research that have been carried out in parallel and in a coordinated way in four public Universities in Argentina whose focus of study is on good practices in Initial Education.

The research projects are:

“Good practices in Initial Education: a national, multicultural and interdisciplinary vision.” A Study of Good practices in the Department of Social Sciences of the Universidad Nacional de Luján (UNLu, 2016-2018, 2018-2020).

“Study of good practices in Nursery schools in Paraná and Paraná Campaña” from the Diploma in Initial Education of the Faculty of Humanities, Arts and Social Sciences, Universidad Autónoma de Entre Ríos (FHAyCS, UADER 2016-2017).

“Good Practices in Initial education from cases in Resistencia and the Metropolitan area, Chaco” of the Faculty of Humanities, Department of Initial Education, Universidad Nacional del Nordeste (UNNE, 2015-2019).

“Good practices in Initial Education: a national, multicultural and interdisciplinary vision: studies on good practices in the province of Mendoza” of the Faculty of Education, Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo, 2016-2018).

These four projects constitute an advance in the proposal of settling in Argentine universities in the original research project directed by Dr. Zabalza Beraza, which is developed in a process of mutual exchange and collaboration between professional researchers from different countries (Brazil, Argentina, Chile, Mexico and Bolivia). This research is situated in a strategic line of identification, analysis, representation and dissemination of *good practices* in Initial Education from an international, multicultural and multidisciplinary perspective.

The initiative in Argentina was taken by REDUEI, the organization authorised to replicate and file the project, assumed in 2015 the coordination of the implementation process. This generated spaces for exchange and cooperation in the national community of the teams involved from each university, which were incorporated with the recognition and approval of the projects in their academic units of belonging. The projects shared the same research approach which was

ción de los proyectos en sus unidades académicas de pertenencia. Se compartió un mismo enfoque de investigación de tipo exploratorio descriptivo, con un abordaje cualitativo, a partir del cual cada equipo fue tomando decisiones metodológicas contextualizadas, focalizándose en estudios de casos.

Investigar en educación de las primeras infancias es especialmente relevante tanto en el contexto nacional como internacional, considerando que es un tópico que se ha convertido en uno de los principales compromisos de la agenda política para este siglo en muchos países, pero aún su desarrollo es muy paulatino, sectorizado, diversificado y la producción de conocimiento en este ámbito es aún escasa.

Estas investigaciones intentan hacer un aporte ante la necesidad de revisar y mejorar tanto las políticas públicas como las prácticas al interior de las instituciones. Los equipos involucrados compartimos la preocupación por el sector de la educación de 0 a 6 años de edad que, en la sociedad en general y en el ámbito educativo en particular, ha sido interpretado desde preconcepciones que subordinan su función a una tarea asistencial, o incluso se ha llegado a considerar su institucionalización como innecesaria. En contraposición a esta idea, sostenemos que la educación en la primera infancia es prioritaria y fundamental para el desarrollo integral de todo ser humano y de cualquier sociedad, por lo que el estado tiene la responsabilidad de garantizar y ofrecer las mejores propuestas educativas.

Esto constituye un desafío complejo en el que intervienen muchos factores: las políticas educativas, los recursos disponibles, las particulares tradiciones y culturas de cada país, los sistemas de financiación y organización de los dispositivos dedicados a la infancia en cada momento, la formación y experiencia del profesorado, la capacitación y la particular percepción de las familias sobre la educación temprana (Zabalza Beraza, 2012).

El proyecto internacional de investigación fundamenta el interés social del objeto de estudio en que Instituciones internacionales como la UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), el BID (Bureau International d'Éducation), la OSCE (Organisation pour la sécurité et la coopération en Europe), el BIDDH (Bureau des institutions démocratiques et des droits de l'homme) y el Consejo de Europa han insistido en la importancia de recoger buenas prácticas en el

of an exploratory and descriptive type with a qualitative stance from which each team took methodological and contextualised decisions which focused on case studies.

The same descriptive exploratory research approach was shared, with a qualitative approach, from which each team made contextualized methodological decisions, focusing on case studies.

Research in early childhood education is especially relevant both in the national and international context, considering that it is a topic that has become one of the chief compromises in the political agenda in this century in many countries. Yet, its development is very gradual, sectorized, diversified and the production of knowledge in this area is still scarce.

These research projects attempt to contribute to the revision and improvement of public policies as well as educational practices within institutions. The teams involved share the concern for the educational sector from 0 to 6 years of age that, in society in general and in the educational field in particular, has been interpreted from preconceptions that subordinate its function to a welfare task and that even consider the institutionalisation of initial education as unnecessary. In contrast to this idea, we sustain that in early childhood education is a priority and fundamental for the integral development of every human being and of every society, and therefore, the state has the responsibility to guarantee and offer the best educational proposals.

This is a complex challenge in which many factors play a role: educational policies, the available resources, the particular traditions and cultures of each country, the systems of financing and organisation of the devices dedicated to childhood at each moment, the education, training and experience of qualified teachers, and the particular perception of the families on initial education (Zabalza Beraza, 2012).

The international research project bases the social interest of the object of study on the fact that international institutions such as UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), IBE (International Bureau of Education), OSCE (Organisation pour la sécurité et la coopération en Europe), BIDDH (Bureau des institutions démocratiques et des droits de l'homme) and the European Council have insisted on the importance of collecting good practices in the field of education that serve as a reference for the development of educational policies (Zabalza Beraza, 2012).

DEVELOPMENT

The advances and conclusions presented by

ámbito educativo que sirvan como referente para el desarrollo de las políticas educativas. (Zabalza Beraza, 2012).

DESARROLLO

A continuación se desarrollan los avances y conclusiones presentados por cada equipo en el panel de "Investigaciones sobre Buenas Prácticas en Educación Inicial" del Segundo Congreso Internacional: Infancias, formación docentes y educación infantil", realizado en el año en el año 2018 en la UADER.

Educación y Primeras infancias de 0 a 3 años. Desafíos y buenas prácticas. UNLu

El equipo de la Universidad Nacional de Luján partió de considerar la bidimensionalidad del concepto de práctica, tratando de analizar *lo que se ve y lo que dicen que hacen los actores* de una determinada institución educativa cuando reconocen una situación de *buenas prácticas*.

En este proyecto se empleó una metodología mixta de orientación básica y aplicada, basada en tres elementos fundamentales para el estudio de Buenas Prácticas: la visión personal de los agentes (el fundamento de la práctica), las prácticas en sí misma (la dimensión visible de la práctica) y la relación entre ambas. El análisis de las prácticas se realizó desde un enfoque teórico interpretativo.

En principio se listaron y describieron ordenadamente la totalidad de las actividades que se propusieron y se seleccionaron las *buenas prácticas* considerando los criterios establecidos previamente por el equipo. Cada una de las experiencias, en acuerdo con la institución, se estudió en terreno utilizando como instrumentos para la recolección de datos entrevistas a los responsables y/o las docentes, y/o las familias que se seleccionaron como muestra; observación de la práctica y análisis de documentos institucionales y profesionales.

El análisis de los datos recogidos se realizó en dos niveles interrelacionados: cada buena práctica en forma individual y el conjunto de buenas prácticas en el marco de un proyecto institucional como en el caso que a continuación se presenta.

Desde el equipo de investigación se asume que repensar las prácticas para mejorar los aprendizajes implica partir de un problema concreto y asumir colectivamente una alternativa de resolución que se valore como la mejor para ese momento institucional y ese contexto particular. Esto sitúa las acciones en función de lo que para esa institución es un progreso o mejora, con relación a un estado

each team in the "Research on Good Practices in Initial Education" panel of the Second International Congress: Childhood, Teacher training and Early Education" that took place in 2018 at UADER, are described below.

Education and Early childhood from 0 to 3 years. Challenges and good practices. UNLu

The team from the Universidad Nacional de Luján studied the bidimensionality of the concept of practice, trying to analyse "*what is seen and what the actors of a given educational institution say they do when they recognize a situation of good practice*."

In this project a mixed methodology of basic and applied methodology based on three fundamental elements for the study of Good Practices: the personal vision of the agents (the founding of the practice), the practices themselves (the visible dimension of the practice) and the relationship between these two. The analysis of the practices was carried out from a theoretical interpretative approach.

First, all the activities were listed and described in an orderly manner, selecting good practices according to the criteria previously established by the team. Each one of the experiences, in agreement with the institution, was studied in the field using instruments for the collection of data, such as interviews with those responsible and/or teachers, and/or families that were selected as a samples, observations of the practice and analysis of institutional and professional documents.

The analysis of the collected data was made at two interrelated levels: each good practice in an individual form and the set of good practices within the framework of an institutional project, as in the following case.

The research team believes that rethinking practices to improve learning implies dealing with a concrete problem and the collective search for an alternative solution that is valued as the best for that institutional moment and context. So, the actions are in accordance with what for that institution is progress or improvement in relation to a previous state in which a change was desired. *Good practice* can be placed in intersection between curricular development, institutional, professional and student training in each context.

That is why we have selected a state-run Kindergarten in the city of Mercedes in the Province of Buenos Aires, acknowledged for its good teaching, and tried to give an account of: a) the directionality of their institutional educational project and their

anterior que se desea cambiar. La *buena práctica* queda ubicada en el espacio de intersección entre el desarrollo curricular, el institucional, el profesional y el formativo de los alumnos, en un contexto determinado.

De allí que se ha seleccionado un Jardín de Infantes de gestión pública estatal de la ciudad de Mercedes de Provincia de Buenos Aires, que se reconoce a sí mismo como de buena enseñanza, tratando de dar cuenta acerca de: a) lo que escogen como direccionalidad para su proyecto educativo institucional y su proyecto curricular; b) la organización de los tiempos y los espacios que se propusieron para llevar adelante el proyecto de buena enseñanza, manteniendo la exigencia de presentar lo que enunciaron los docentes en los términos que ellos eligieron para hacerlo; c) la inserción en el contexto y el trabajo con las familias; d) las reuniones de perfeccionamiento profesional de los educadores y otros adultos, e) el sentido de sus prácticas innovadoras.

En relación a la primera dimensión, **la visión personal de los agentes** - el fundamento de la práctica-, los docentes del jardín manifestaron algunas cuestiones como las siguientes: *“como educadores y miembros del personal analizamos cómo es nuestra relación con los medios de comunicación, cómo podemos generar nuevas formas de comunicación que permitan enriquecer nuestra tarea y ampliar los nexos con toda la comunidad.”* *“El camino que recorrimos no fue fácil porque veíamos a los celulares y a las nuevas formas de comunicación en redes como un obstáculo en la comunicación...”* *“Hizo falta que discutiéramos y cuestionáramos nuestra propia concepción de la educación en los tiempos de los niños, que no son los nuestros...”* *“Teniendo como propósito fundamental la formación de nuestros alumnos, orientamos nuestras prácticas para iniciarlos en la construcción de su propia identidad individual y social, inspirando confianza y seguridad en sus capacidades, iniciativa y autonomía para aprender a defender sus derechos y expresar pensamientos sentimientos y emociones.* (Entrevistas a docentes, 2017)

“En nuestro PEI (Proyecto Educativo Institucional) afirmamos valores necesarios para la vida como la justicia, la tolerancia, el reconocimiento y el aprecio a la diversidad de género, lingüística, cultural y étnica y el respeto a los derechos de los demás...y en el PC (Proyecto Curricular) explicitamos nuestra intención de contribuir a formar un niño crítico de su propia realidad, participativo, abierto a nuevos conocien-

curricular project, b) its organisation of times and spaces proposed to carry out—the project of good teaching, maintaining the requirement of presenting what teachers enunciate in their own words; c) insertion in the context and work with the families; d) professional development meeting for educators and other adults; e) the meaning of their innovative practices.-

In relation to the first dimension, **the personal vision of the agents** – the basis of the practice-, pre-school teachers posed some issues such as the following: *“as educators and staff members we analyse our relationship with the media how we can generate new forms of communication that will enrich our work and expand our links with the -community.”* *“The path we took was not easy because we saw cell phones and new forms of communication in social networks as an obstacle to communication...”* *“It was necessary to talk and question our own conception of education in the times of these children, which are not our own...”* *“Our fundamental aim has been the education of our students, so that we orient our work to initiate them in the building of their own individual and social identity, inspiring confidence and reliance in their capacities, initiative and autonomy to learn to defend their rights and express thoughts, feelings and emotions.”* (Interviews with teachers, 2017)

“In our IEP (Institutional Educational Project), we affirm values that are necessary for life such as justice, tolerance, recognition and appreciation of gender, linguistic, cultural and ethnical diversity and respect for the rights of others...and in the Curricular Project, we make explicit our intention to contribute to the education of a child critical of his own reality, who participates and is open to new knowledge and ready to be integrated in the world on the basis of his desires, interests, and possibilities ...” (Interview with the Director and Deputy Director, 2017)

“We have a teacher training project and assume that our own role will be to guarantee collective dialogue with spaces to speak out, to appropriate practices in the exercise of citizenship and personal life, as well as attentive listening and an inclusive and respectful view for oneself and for others” (Interviews with teachers, auxiliary staff and the Director and Deputy Director, 2017)

As for the **visible dimension of the practice** – the practices in themselves-, those that were observed and selected as *good* have now become part of the Institutional Project entitled *We listen, we know, we express ourselves; communication as a right, communication through verbal and non-verbal languages* (Institutional Educational Project, 2017). This has, as an objective, the visualisation and carrying out of strategies that are suitable for the changes in communication of the community in relation

tos y a integrarse al mundo a partir de sus deseos, intereses y posibilidades..." (Entrevista a Directora y Vicedirectora, 2017)

"Proyectamos un trabajo de formación docente asumiendo que nuestro propio rol sea el que garantice el diálogo colectivo, con espacios para apropiarse de la palabra, prácticas en el ejercicio de la ciudadanía y en la vida personal, una escucha atenta y una mirada de inclusión y de respeto por sí mismo y por los demás." (Entrevistas a docentes, a personal auxiliar y a D y VD, 2017)

En cuanto a la dimensión **visible de la práctica** -las prácticas en sí mismas-, las que fueron observadas y seleccionadas como *buenas* actualmente han pasado a constituir el proyecto institucional titulado *Escuchamos, conocemos, nos expresamos, la comunicación como derecho, la comunicación a través de los lenguajes verbales y no verbales*. (PEI, 2017). Este tiene por objeto visualizar y poner en marcha estrategias adecuadas a los cambios en la comunicación de la comunidad en relación al uso de distintos medios, como el celular y el impacto de nuevas formas de comunicación a la interioridad de la institución y las relaciones vinculares en el Jardín de Infantes. A su vez ante las formas de comunicación que privilegian el uso de lenguajes de efecto inmediato, rápido, individual, la institución propuso como buenas prácticas la generación de espacios donde el gesto, el sonido, el color, la palabra, los distintos lenguajes verbales y no verbales fueran utilizados como experiencias integradas para mejorar la expresividad, y proponer una comunicación reflexiva privilegiando los valores democráticos y los derechos humanos.

Para concretar una formación en relación a ello, se acordó en la institución un perfil docente y se propusieron enriquecer el acto comunicativo a través de los lenguajes verbales y no verbales, para favorecer el desarrollo de la propia identidad y de la confianza y seguridad en las capacidades para actuar con iniciativa y autonomía, para aprender, para defender sus derechos y para expresar pensamientos, sentimientos, emociones.

Los proyectos y el reservorio de buenas prácticas que nutrieron el Proyecto Institucional se desarrollaron en las distintas Salas y Secciones con las siguientes denominaciones: *Desde lo no verbal a lo verbal* (Maternal), *Hacia la imaginación* (1° A, B y C), *La fotografía* (2° A), *Presentamos una muestra fotográfica* (2° B), *Los lenguajes y la comunicación* (2° C), *Creadores a crear* (3° A), *Te cuento, me cuentas nos*

to the use of different means (of communication on), such as mobile phone and the impact of new forms of communication to the interior of the institution and relationships in the Kindergarten. Furthermore, faced with forms of communication that optimise the use of language in an immediate, fast and individual manner, the institution proposes the generation of spaces where gestures, sounds, colour, the spoken word, different verbal and nonverbal languages are used as integrated experiences to improve expressiveness; and propose communication that is well thought through and mindful of democratic values and human rights.

To concretise training in relation to this, a teacher profile was agreed at the institution and the staff decided to enrich the communicative act through verbal and non-verbal languages to favour the development of individual identity and to give confidence and assurance in ones capacities of initiative and autonomy to learn, to defend ones rights and to express thoughts, feelings and emotions.

The projects and the reservoir of good practices that nourished the Institutional Project were developed in different Classrooms and Sections with the following denominations: *From the nonverbal to the verbal* (Nursery level), *Towards imagination* (1°-First Grade- A, B and C), *Photography* (2° -Second Grade-A), *We present an exhibition of photographs* (2°-second Grade- B), *Languages and communication* (2°-second Grade- C), *Creators, create!* (3°-Third Grade- A), *I'll tell you, you tell me and we'll tell each other* (3° B); *Articulation project* (EOE); *A participative list of shows* (Parent Teachers Association –PTA); *the Kindergarten Monthly* (Jardín de Infantes) N° 904, *Televised critical reception Project, For Social Memory, recording a CD with songs, healthy Food Project, Project for the Optimisation of Learning, Contingencies Project, Evacuation Project (involving all); Project for the evaluation of learning* (Teaching staff). (Institutional Education Project, 2017)

A situation resulting from this practice process could be seen at the District Kindergarten exhibition in 2017, where members of the institution presented a compact disk (CD) that had been recorded with the participation of teachers, children and parents. Groups from each classroom wrote the lyrics that were set to music by the music teacher. This task helped them recover cultural aspects of the area where the Kindergarten is located and to begin to introduce changes in teacher intervention, and to even out the relationships. The initiatives could come from different members of the community. Spaces were given to question and see diverse points of view, proposing that the outcome would be an activity that would involve

contamos (3° B); *Proyecto de articulación* (EOE); *Una cartelera participativa* (Cooperadora); *Mensuario Jardín de Infantes N° 904, Proyecto de recepción crítica de TV, Proyecto: Por la Memoria Social, grabación de CD con canciones, Proyecto : el cuerpo y la comida saludable, Proyecto de Optimización de los aprendizajes, Proyecto de contingencias, Proyecto de evacuación (involucran a todos); Proyecto de evaluación de los aprendizajes* (Personal docente). (PEI, 2017)

Una situación producto de ese proceso de prácticas se pudo observar en la muestra distrital de los Jardines de Infantes del año 2017, donde los miembros de la institución presentaron un disco compacto (CD) que habían grabado con la participación de docentes, niños/niñas y padres/madres. Los grupos de cada sala elaboraron las letras para las canciones que fueron musicalizadas por la profesora de música. Esta tarea les hizo recuperar aspectos culturales de la zona en que está emplazado el Jardín y comenzar a introducir cambios en las intervenciones docentes, así como a horizontalizar las relaciones vinculares, las iniciativas podían provenir de diferentes actores de la comunidad. Se acordaron espacios para cuestionar y ver los diversos puntos de vista proponiéndose llegar a alguna actividad que contuviera a todos los integrantes de la comunidad. Uno de estos acuerdos fue visitar las radios de la ciudad para llevar el CD producido en el jardín a efectos de que lo difundan en sus programas.

El proceso de prácticas para llegar a la elaboración del CD fue filmado, obtuvieron fotografías de las reuniones de docentes y auxiliares, con padres, con niños, y demás participantes, con la intención de hacer una lectura crítica de las mismas y dar cuenta de los elementos objetivos y subjetivos, así como del entorno social y cultural de la época. Luego se propuso en la institución hacer un video clip con este material.

A los docentes y directivos les preocupa y ocupa el ser aprendices y enseñantes de la diversidad y la vida democrática, siendo respetuosos de las diferentes voces.

El trabajo de una de las salas sobre las fotografías les permitió ver que muchas veces los padres/madres y docentes *"se producen para la foto"*, se visten y maquillan como les gusta que los demás los vean y no siempre es como se muestran en la cotidianidad. También vieron que el entorno en que se sacan las fotografías es el que eligen en función de parámetros culturales de época, por lo tanto, se

and please all the members of the community. One of these agreements was to visit the radios of the city taking along the CD produced by the Kindergarten so that it would be broadcasted on radio programmes.

The process of practices to record the CD was filmed, photographs of meeting of teachers and aides, with the parents, the children and other participants were taken with the intention of—doing a critical reading and to account for the subjective and objective elements as well as the social and cultural environment of the time. Then the institution proposed to make a video clip with this material.

Teachers and administrators of the Institution are concerned about being trainees and teachers of diversity and democratic life, respectful of different voices.

The work of one of the classrooms on photography allowed them to see that many parents and teachers *"produce themselves for the photo"*, they dress up and wear makeup to look in the way they like others to see them and not in the way they are /look every day. They also saw that the environment in which photos are taken is chosen within the cultural parameters of the time. Thus, it is necessary to see both the objective elements or those we consider central as well as the subjective and/or peripheral elements—in order to give an account of the observed reality.

With regard to **the relationship between the personal vision of the agents** —the basis of the practice **and the visible dimension of the practice** —the practices themselves; the observed situation was appreciated as being coherent with the discourse of different actors of the community and that they have initiated a long improvement process of the educational task.

With regard to the Institutional Education Project (IEP) , the classroom projects and the activities in each class in the Kindergarten proposed within the framework of the IEP, teachers expressed that the assets of the project as well as good practices were made visible in both in their periodical evaluation of groups of students as well as of the staff themselves.

The institution tried to establish lasting links and relationships, as well as the centrality of the institutional project in its pedagogical and communicative dimensions. The teachers and the managerial personnel together with the researchers continued a spiral evaluative process that values their own practices within the theoretical framework that sustains them, and these same practices were brought about in a process of continuous feedback and meta-

hace necesario ver tanto los elementos objetivos o que consideramos centrales, como los elementos subjetivos y/o periféricos, para dar cuenta de la realidad observada.

En cuanto a **la relación entre la visión personal de los agentes**-el fundamento de la práctica- **y la dimensión visible de la práctica** -las prácticas en sí mismas-, se pudo apreciar que la situación observada es coherente con los discursos de los diferentes actores de la comunidad y que han iniciado un largo proceso de mejoría del hacer educativo.

Respecto del PEI, los proyectos áulicos y las actividades que cada sala del jardín propuso en el marco del mismo, los docentes expresaron que, en las evaluaciones periódicas, tanto en los grupos de alumnas/os como en el propio equipo, las fortalezas del proyecto y las buenas prácticas se fueron visibilizando.

La institución intentó establecer vínculos y relaciones durables, centralidad del proyecto institucional en su dimensión pedagógica y comunicativa. Las docentes y el personal directivo junto a las investigadoras continuaron un proceso evaluativo espiralado que valora las propias prácticas desde los marcos teóricos que las sustentan y esas mismas prácticas como puestas en acto, en un proceso de retroalimentación y metaevaluación continuo. Algunas de las preguntas evaluativas que se formularon a partir del trabajo con las familias y entre pares docentes fueron: ¿Se ampliaron las formas de comunicación dentro y fuera del Jardín? ¿Entre quiénes? ¿Cuáles fueron esas formas? ¿Se descubrieron características de formas de comunicación y su influencia en nuestro accionar diario? ¿Se lograron problematizar nuestras formas de comunicación? ¿Cómo? ¿Las docentes ampliamos las formas de comunicación tanto verbal como no verbal? ¿En qué tipo de comunicación sentimos que podemos lograr mayor comprensión? ¿Se establecieron criterios comunes entre pares docentes en relación a las formas de comunicación? ¿Cuáles fueron esos criterios?

Otro punto para destacar está estrechamente relacionado con la indagación y las valoraciones de pertinencia social y académica que se realizaron periódicamente en los grupos participantes del estudio. En estas instancias se analizaron las capacidades y fortalezas para abrir nuevas líneas de trabajo con relación a la comunicación; el conocimiento de los objetivos y las metas centrales que tiene la Institución así como la visión del grupo

evaluation. Some of the evaluative questions made from the work with the families and between groups of teachers were: Were the forms of communication expanded inside and outside the Kindergarten? Among whom? What were these forms? Were characteristics of communicative forms and their influence in our day to day life discovered? Were our forms of communication problematized? How? Did the teachers expand both verbal and non-verbal communication? In what sort of communication do we feel we can achieve greater understanding? Were common criteria established between groups of teachers in relation to the forms of communication? What were these criteria?

Another point to highlight is closely related to the research and assessments of social and academic relevance that were carried out periodically in the groups participating in the study. In these instances we analysed the capacities and strengths to open new lines of work related to communication the knowledge of the objectives and the central aims of the institution has as well as the view of the group about it; the predisposition for the development of skills, potentialities and critical attitudes and openness to the different means of communication today; the integration of theory and practice, based on classroom research as a working methodology; and the disposition to get advice for that very practice.

Specifically, with relation to periodic evaluations carried out among teachers, students and families, some frequent indicators were used in the selection of good practices such as varied contexts (historical-sociocultural) that coexist in the institution and those that have more strength at the time of the selection of a good practice; the diverse didactic-pedagogical modalities that a teacher intervention can assume at classroom, institutional or family level (individual, in groups, participative etc.); in different curricular areas and stages of development in early childhood; the theoretical foundations of the practices, the development and the effects perceived by each teacher and the total group of the institution; the variations of the impact and incidence in the school groups and socio-cultural contexts provoked by the selected good practices; and other indicators that were constructed with relation to the selected good practices.

Among the results and the benefits observed in the study under way are: improvement in the teaching and learning processes, in the relationship between work and play in the classroom, in the shared decisions of the teaching staff, in the common objectives proposed in the institution, in the treatment of the curricular

sobre la misma; la predisposición para el desarrollo de habilidades, potencialidades y actitudes críticas y de apertura ante los diferentes modos de comunicación hoy; la integración de teoría y práctica, a partir de la investigación áulica como metodología de trabajo; y la predisposición a recibir asesoramiento para la práctica.

Específicamente con relación a las evaluaciones periódicas realizadas entre docentes, alumnos y las familias se utilizaron como indicadores frecuentes en la selección de buenas prácticas, algunos que a continuación se mencionan: los variados contextos (históricos-socio culturales) que conviven en la institución y aquellos que tienen más fuerza al momento de seleccionar una buena práctica; las diversas modalidades didáctico-pedagógicas que puede asumir una intervención docente en el plano áulico, institucional o familiar (individual, grupal, participativa, etc.); en diferentes áreas curriculares y etapas del desarrollo infantil; las fundamentaciones teóricas de las prácticas desde que se genera, el desarrollo y los efectos percibidos por cada docente y el grupo total de la institución; las variaciones del impacto e incidencia en los grupos escolares y contextos socio culturales que la buena práctica seleccionada provocó; y demás indicadores que fueron construidos con relación a las buenas prácticas que se fueron seleccionando.

Entre los resultados y beneficios observados del estudio en desarrollo se puede referir: una mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en las relaciones de juego y trabajo en el aula, en las decisiones compartidas por los equipos docentes, en los objetivos comunes propuestos en la institución, en el tratamiento de los contenidos curriculares y la resignificación del juego como actividad prioritaria de la etapa infantil y mayor participación de los grupos familiares en las actividades del Jardín. También puede decirse que estos logros tienen que ver con los procesos de revisión de la comunicación con las familias y de sus propias prácticas y de "praxis" alcanzadas, es decir, de integración de sus prácticas con materiales teóricos para su confrontación, análisis y producción de propuestas superadoras.

"Estudio de Buenas prácticas en Jardines de Infantes de Paraná y Paraná campaña" de la FHAYCS, UADER

La investigación fue llevada a cabo desde el Profesorado de Educación Inicial. Los docentes involucrados en el equipo partieron de la preocupación

contenidos y el rethinking of play as a priority activity in early childhood, and greater participation of the family groups in the activities of the Kindergarten. It can also be said that these achievements are related to the revision processes of revision of communication with the families and their own practices and of "praxis" "achieved, that is to say, of integration of practices with theoretical materials for their confrontation, analysis and production of improved proposals to be carried out.

"Study of good practices in Kindergartens in Paraná and Paraná Campaña" by FHAYCS, UADER

The research was carried out by the class preparing the Teaching Diploma in Early Education. The teachers involved in this team first considered the distance detected between the criteria in initial training for the diploma and teaching practices in Kindergartens, especially when dealing with disciplinary and didactic approaches. Thus, the aim was to construct knowledge on "good practices" by focusing on the dimension of contextualised teaching within the institution. The study was developed through case studies in a rural school in Parana Campaña and another in an urban context, with very dissimilar characteristics in structure, dimension and institutional culture.

To begin the construction of criteria on what could be valued in the practices in field work; it was decided, in the first place, to review what in our culture we consider good practice in education in a broad sense. It was agreed by the team that *good practices in education* are those that favour some of these aspects: the expansion of opportunities for access and improvement of production conditions, self-knowledge and knowledge of the world for the development of an awareness of caring for natural riches and the cultural heritage of humanity; the exercise of rights and equal social integration; the relationship of knowledge in all of its dimensions (cultural, scientific, artistic, political among others); and that these elements lend themselves to improve the living conditions of the subjects and societies in which they develop. From these agreements, in a first instance, we sought for institutions where at least one of these traits could be recognised.

One of the research team's methodological decisions was to incorporate participative experiences in institutional workshops and meetings, in which the selection criteria of good practices that were object of research, were constructed together with the teachers. In the urban school the teachers were requested to

por la distancia que se observaba entre los criterios de la formación inicial en la carrera y las prácticas docentes en los jardines de infantes, especialmente en abordajes de lo disciplinar y lo didáctico. Es por ello que tuvo como propósito construir conocimiento sobre “buenas prácticas” focalizando la mirada en la dimensión de la enseñanza contextualizada institucionalmente. Se desarrolló mediante el estudio de casos en una escuela rural de Paraná Campaña y otra de contexto centro urbano de Paraná, de características muy disímiles tanto en su estructura y dimensión como en su cultura institucional.

Para dar inicio a la construcción de criterios sobre lo que podría valorarse en las prácticas en el trabajo de campo se decidió, en primer lugar, revisar lo que en nuestra cultura se consideran buenas prácticas en educación en sentido amplio. Se acordó en el equipo que las *buenas prácticas en educación* son aquellas que favorecen algunos de estos aspectos: la ampliación de oportunidades de acceso y mejora de condiciones de producción; el conocimiento de sí y del mundo para el desarrollo de la propia autonomía; el desarrollo de una conciencia de cuidado de los bienes naturales y patrimonio cultural de la humanidad; el ejercicio de los derechos y la integración social igualitaria; la relación con el saber en todas sus dimensiones (culturales, científicas, artísticas, políticas, entre otras); y que propendan a mejorar las condiciones de vida de los sujetos y las sociedades en que se desarrollan. A partir de estos acuerdos, en una primera instancia se buscaron instituciones en las que se pudieran reconocer al menos uno de estos rasgos.

Una de las decisiones metodológicas del equipo fue incorporar instancias participativas en talleres y reuniones institucionales en los que se construyeron junto a los docentes, los criterios de selección de las prácticas que fueron objeto de investigación. En la escuela urbana se les solicitó a las docentes que prepararan relatos con soportes de imágenes, videos y producciones que reflejaran las experiencias que a su criterio significaban instancias de buenas prácticas en la sala o en la institución. En la escuela rural, donde se había acordado que el relevamiento sería sobre prácticas de alfabetización inicial, se pidió a la docente del nivel Inicial que preparara todos los materiales con que trabajaba.

Tanto la dinámica de taller como la reunión de trabajo permitieron situar a las docentes como sujetos y objetos de conocimiento a la vez, ya que se

prepare stories with of images, videos and productions that reflected the experiences that, to their criterion, were instances of good practices within the classroom or in the institution. And in the rural school, it had been decided that the focus would be initial literacy practices, so the teacher was asked to prepare all the material used for this task.

Both the workshop dynamics and the reunion related to work meeting allowed to situate the teachers as subjects and objects of knowledge at the same time; since it was a matter of exploring in greater depth what happens in their practice, turning this into an object of knowledge (Landreani,1996). This was further explained with the joint writing of the experiences by researchers and teachers.

Later, surveys of classroom practices were carried out through observation of teaching experiences focusing on interactions and the organisation of times and spaces. The records were made through recordings, filming, photographs and, also, institutional planning and documents that sustained the selected practices.

The interviews had three objectives. firstly, to know in depth the practices that had been carried out and that had been mentioned by a member of the institution as being relevant; secondly, when observations were made in the classroom; the interviews took place at the beginning in order to know how the planning had been done and also the assumptions that backed the decisions, and after the class to explain the reasons of the decisions taken in the practices; thirdly, to learn about the experiences from the point of view of other participating subjects such as family members or university students who carried out professional internships.. Furthermore, an in-depth interview was carried out with each of the directors of both institutions, which favoured an understanding of the contexts of the practices that were surveyed.

The analysis of the information was made at three levels: each unique “good practice”, the set of “good practices” of the same institution and the set of “good practices” recorded in the two institutions.

The Kindergarten in the Rural School This school is located on an inner road just a few metres away from a highway. It has a multi-age classroom attached to a Primary School and 14 children between the ages of 3 and 5 attend classes with one teacher. The first and second cycle of primary level are organised in pluri-grade classes taught by a teacher and the Director. Most of the children live in the surrounding countryside and their families earn their living through agricultural activities such as such as dairy farming,

trataba de conocer con mayor profundidad lo que sucede en su práctica, transformándola en objeto de conocimiento (Landreani, 1996). Esto se profundizó con la escritura de las experiencias en forma conjunta entre el equipo de investigación y las docentes.

A posteriori, se realizaron relevamientos de prácticas en sala mediante observaciones de experiencias de enseñanza, atendiendo a las interacciones y a la organización de tiempos y espacios. El registro se realizó a través grabaciones, filmaciones, fotografías y, además, se analizaron planificaciones y documentos institucionales que sustentaban las prácticas seleccionadas.

Las entrevistas tuvieron tres objetivos, primero fue conocer en profundidad prácticas ya realizadas que fueron señaladas por algún actor institucional como relevantes; segundo, cuando se realizaron observaciones en sala, las entrevistas se hicieron al principio con la finalidad de conocer cómo se estaba planificando y los supuestos que sustentaban las decisiones, y a posteriori permitieron explicitar los fundamentos sobre las decisiones tomadas en la práctica; el tercero fue conocer las experiencias desde las perspectivas de otros sujetos participantes, como los integrantes de las familias o las estudiantes universitarias que realizaban prácticas profesionales en las salas. Además, se realizó una entrevista en profundidad a cada una de las directoras de ambas instituciones, que favoreció la comprensión de los contextos de las prácticas que fueron relevadas.

El análisis de la información se llevó a cabo en tres niveles: cada "buena práctica" singular; el conjunto de "buenas prácticas" de la misma institución; y el conjunto de "buenas prácticas" registradas en las dos instituciones.

El jardín de la escuela rural seleccionado se encuentra en un camino interno a pocos metros de una ruta, cuenta con una sola sala multiedad anexa a la escuela primaria, a la que asisten 14 niños con edades entre 3 y 5 años, a cargo de una docente. El primero y segundo ciclo del nivel primario se organizan en aulas plurigrados a cargo de una docente y de la directora. La mayoría de los niños viven en zonas aledañas en el campo y sus familias se dedican a actividades agropecuarias como tambo, agricultura y ganadería en pequeña escala con mano de obra familiar que incluye, la mayoría de las veces, a los niños en edad escolar.

Las prácticas que fueron señaladas como buenas

small-scale agriculture and livestock with family labour, most of the time including school-age children.

The practices that were identified as good by the three teachers of this institution were those that focus on early literacy as knowledge linked to reading and writing; they are of innovative and promote achievements in children's learning in the next stage of the schooling system; they are articulated at institutional level and involve the families in these processes through a project linked to literacy practices in the primary cycle.

The literacy proposal for children from 3 to 5 years old involves reading and writing situations. The value of these practices is that they are carried out frequently and systematically, with variations in the type of activity. Some of their characteristics are:

a) the availability of varied texts and different media used by the teachers who select these and present them with different teaching aims; b) The generation of situations in which the children participate in reading and the construction of texts, such as daily reading of the wall diary based on children's stories; the construction of stories that are often begun by these stories incorporating some elements of the writing style; the new words corner where the meaning of unknown words is recorded and analysed; the rhyme corner where the construction of rhymes is promoted by the group; and c) reading and writing as transversal contents that allow the children to solve different problems when dealing with different areas of knowledge.

The aim of The Project for institutional articulation is to continue at primary level; the literacy process initiated; the teachers at both levels exchange proposals and bibliography on early literacy, they select contents to develop and share some activities in the production of texts between kindergarten groups and those in first grade. Furthermore, activities are programmed at an institutional level every two weeks with the objective of offering different ways of learning to read and to speak in public.

With respect to the inclusion of the families in the literacy process, the teachers took into account the fact that access to books and libraries in the children's houses is rare and that the parents' writing is, in general, achieved in a relative sense, as some of them are illiterate. To include the families in the literacy process, different sorts of action were taken such as days with workshops on reading and writing of stories in which adult participation is evaluated by the teachers as being very good. They also organize bags with different

nas por las tres docentes de esta institución son las que se centran en la alfabetización inicial en tanto saberes vinculados a la lectura y escritura; tienen carácter innovador; promueven logros en el aprendizaje de los niños en el nivel siguiente del sistema; se articulan a nivel institucional e involucran a las familias en esos procesos a través de un proyecto de articulación vinculado a las prácticas alfabetizadoras con el primer ciclo.

La propuesta de alfabetización para los niños de 3 a 5 años involucra situaciones de lectura y escritura. El valor de estas prácticas es que las realizan en forma frecuente y sistemática, variando el tipo de actividades. Algunos rasgos son: a) la disponibilidad de textos variados y en distintos soportes, aprovechados por la docente que los selecciona y presenta con diferentes propósitos de enseñanza; b) la generación de situaciones en que participan los niños en la lectura y la construcción de textos, como por ejemplo la escritura cotidiana en el diario mural a partir de relatos de los chicos; la construcción de cuentos que muchas veces se inicia desde esos relatos incorporando algunos elementos del estilo de escritura; el rincón de las palabras nuevas donde se registran y se analizan el significado de las que les son desconocidas; el rincón de las rimas donde se promueve su construcción por parte del grupo; y c) la lectura y la escritura, como contenidos transversales que les permiten resolver diferentes problemáticas cuando se abordan de las distintas áreas de conocimiento.

El proyecto de articulación institucional tiene como propósito dar continuidad en el nivel primario al proceso de alfabetización iniciado; las docentes de ambos niveles intercambian propuestas y bibliografía sobre alfabetización inicial, seleccionan contenidos para desarrollar y comparten algunas actividades de producción de textos entre los grupos del jardín y el primer ciclo. Además, se programan actividades quincenales a nivel institucional con el objetivo de ofrecer distintos modos de abordar la lectura y hacer uso de la palabra en público.

Con respecto a la *inclusión de las familias en los procesos de alfabetización*, los docentes tuvieron en cuenta que es poco frecuente en sus hogares el acceso a libros o bibliotecas y que la escritura de los adultos es, en general, lograda desde un relativo dominio del sistema, siendo algunos analfabetos. Para incluir a las familias en los procesos de alfabetización han realizado diferentes acciones como jornadas de lectura y escritura de cuentos, en las

reading materials that the children take home to share.

Furthermore, with the intention of promoting good relations with the families, there have been workshops to achieve agreements related to socialisation: “it is necessary to generate this confidence, this friendship with parents to bring about their participation, so that they get closer to the Kindergarten”, says an early education teacher. (Teacher Interview, Rural School, 2017)

In this school, it could be observed that the concern for the teaching of language, reading, writing, expression and communication permanently drives the teaching staff to collectively design institutional and classroom strategies to promote learning.

The Kindergarten of the urban school belonged to the historical Escuela Normal “José María Torres” and today it depends on the Faculty of Humanities, Arts and Social Sciences of the UADER (Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de UADER). It operates in two shifts (morning and afternoon) and has twelve classrooms for children from three to five years of age. The student population attending this Kindergarten belongs to families that live or work in city centre (in public administration, professional activities, commerce and domestic services).

In this institution, it was acknowledged that the criteria for good teaching practices are: team planning, its organization in terms of didactic sequences with continuity and thematic deepening, and with delimitation of contents within specific frameworks of the areas of knowledge; its resignification from the reflection of teachers; the openness to the involvement of families both in the knowledge of what is planned and in its implementation; the incorporation of methodological strategies and specific resources to integrate children with diverse characteristics and capacities; the autonomy of teachers in decision making during the development of what is planned in their practices.

Regarding the *innovations in the ways of planning and approaching the contents*, they based their choices on various aspects. The development of short didactic sequences centred on the contents of a specific area, with possibilities of articulation with other areas, allowed them drawing up a schedule that could be done. From an epistemological perspective, in the construction of proposals there is a recognition of fields of disciplines to which the contents that are worked and their didactics belong; there is a search for coherence between epistemological and methodological aspects, between disciplinary knowledge and the ways in which

que la participación de los adultos es evaluada por las docentes como muy buena. También organizaron bolsas con materiales de lectura diversos, que los niños llevan a sus casas para compartir.

Además, a los fines de promover la relación con las familias, se ha trabajado en talleres para lograr los acuerdos de convivencia: *"hay que generar esa confianza, esa amistad con los padres para lograr que ellos participen, para que se acerquen al jardín"* expresa la docente de nivel inicial. (Entrevista Docente, Escuela Rural, 2017)

En esta escuela pudo observarse que la preocupación por enseñar acerca del lenguaje, la lectura, la escritura, la expresión y comunicación, movilizan en forma permanente al equipo docente a diseñar colectivamente estrategias institucionales y áulicas para promover aprendizajes en ese sentido.

El jardín de la escuela urbana formó parte de la histórica Escuela Normal "José María Torres" y hoy depende de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de UADER. Funciona en dos turnos, cuenta con doce salas para niños de tres a cinco años. La población que asiste al jardín pertenece a familias que viven o que trabajan en esa zona céntrica (en administración pública, actividades profesionales, comercios, servicio doméstico).

En esta institución se reconocieron como criterios de las buenas prácticas docentes la planificación en equipo, su organización en términos de secuencias didácticas con continuidad y profundización temática, y con delimitación de contenidos dentro de marcos específicos de las áreas de conocimiento; su resignificación a partir de la reflexión de los docentes; la apertura al involucramiento de las familias tanto en el conocimiento de lo planificado como en su implementación; la incorporación de estrategias metodológicas y recursos específicos para integrar a niños con características y capacidades diversas; la autonomía de los docentes en la toma de decisiones durante el desarrollo de lo planificado en sus prácticas.

En cuanto a las *innovaciones en los modos de planificar y abordar los contenidos* fundamentaron su elección en varios aspectos. El desarrollo de secuencias didácticas cortas centradas en los contenidos de un área específica, con posibilidades de articularse con otras áreas, les permitió realizar un cronograma posible de concretar. Desde una perspectiva epistemológica, en la construcción de las propuestas hay un reconocimiento de los campos disciplinares a los que pertenecen los contenidos

these are approached in the classrooms.

Another noteworthy aspect they pointed out is that they plan in teams of parallel classes, which allows mutual enrichment with collective reflection on different aspects of the development of the same proposal in both groups of children, thus enabling teachers to review progress, achievements, and strategies and evaluate what has been planned.

Practices that developed didactic sequences around different contents were recorded. In some of these a geometric space was dealt with, from the class of 3 year olds to that of 5 year olds, and this allowed the children to expand their mastery of spatial experiences from sequenced problematisations solving situations that were increasingly complex and related to daily life. Others offered experiences with different languages of the art field. In literature, different versions of the same story were compared and the class worked in the process of the collective writing of a story; in the language of visual plasticity and theatre, the experiences involved cultural spaces such as the Museum of Fine Arts and the Municipal Theatre to name just a few. Sequences in the laboratory dealing with the environment as approached from the Natural Sciences, were also recorded.

In relation to the *institutional development of inclusion strategies that favour teaching and learning*, openness to the inclusion of all the children was observed, and, in this sense, projects that aim at favouring teaching and learning in cases that present a specific difficulty were developed.

The student population received by the school comes from diverse points of the city and have very diverse characteristics in their ways and experiences of life. *"I see that as positive. It seems to me that this variety has a richness. If see it from a teacher's perspective maybe it implies a more complex task, and demands another sort of dedication; more time, because you have to reach everyone and see that everyone progresses."* (Interview with the Director, 2017) The director recognises that, for some teachers, this characteristic in groups having diverse experiences constitutes a problem and this is not seen as a potential for teaching. The coach teacher has a fundamental role with assessment and support in the designing of inclusion strategies, in working in the classrooms together with teachers, with families and, when necessary with the teams of specialists who provide therapeutic care to some children outside school. From within the school, the decision was taken to include a teacher for deaf and dumb children to deal with the integration of specific cases, through a programme of

que se trabajan y sus didácticas; se advierte una búsqueda de coherencia entre aspectos epistémicos y metodológicos, entre los conocimientos disciplinares y los modos en que se abordan en las salas.

Otro aspecto valioso que destacaron es que planifican en equipos de salas paralelas pudiendo enriquecerse mutuamente con la reflexión colectiva sobre diferentes aspectos del desarrollo de la misma propuesta en uno y otro grupo de niños, permitiéndoles revisar avances, logros, estrategias y evaluar lo planificado.

Se registraron prácticas en las que se desarrollaron secuencias didácticas en torno a diferentes contenidos. En unas se abordó el espacio geométrico, desde la sala de 3 a la sala de 5 años, que permitió en los niños ampliar el dominio de las experiencias espaciales desde problematizaciones secuenciadas resolviendo situaciones cada vez más complejas relacionadas con la vida cotidiana. Otras, ofrecieron experiencias con diferentes lenguajes del campo del arte; desde la literatura se trabajó en comparación de versiones de un mismo cuento y en el proceso de escritura colectiva de un cuento; desde el lenguaje plástico visual y teatral las experiencias involucraron espacios culturales como el Museo de Bellas Artes y el Teatro Municipal, por nombrar algunas. También se registraron secuencias que se realizaron en el laboratorio sobre el conocimiento del ambiente, abordado desde las de ciencias naturales.

En relación al *desarrollo institucional de estrategias de inclusión que favorecen la enseñanza y los aprendizajes*, en la escuela se observa una apertura a la inclusión de todos los niños y, en ese sentido, se desarrollan proyectos que apuntan a favorecer la enseñanza y el aprendizaje en los casos que presentan alguna dificultad específica.

El grupo poblacional que recibe la escuela procede de diversos puntos de la ciudad y tiene características muy diversas en modos y experiencias de vida. *"Yo lo veo positivo. A mí me parece que en esa variedad, tiene una riqueza. Si lo veo desde el lugar como docente me parece que implica un trabajo a lo mejor un poco más complejo, necesita otro tipo de dedicación, otro tiempo, porque vos tenés que tratar de llegar a todos y tratar de que todos avancen."* (Entrevista a la directora, 2017) La directora reconoce que para algún docente esta característica en los grupos con diversidad de experiencias constituye un problema y no es reconocida como un potencial para la enseñanza. La maestra orientadora tiene un

communicational accessibility in the faculty. Another strategy was to generate exchange spaces with the University Teaching Diploma for Special Education (from the same faculty) to provide guidance with the curriculum adaptation and the incorporation of students who will carry out practices in the pre-school programme.

Regarding the *ways of relating to the families*, it was observed that they were present in the decisions taken on teaching. An institutional practice in meeting with families, is the presentation of the didactic sequences and projects that will be developed during the school year

In many of the teaching experiences, the families were included, and their active participation was requested; they were asked to share their knowledge with the children and teach in certain instances, thus turning a long standing school tradition around of including them only to show them what their children were doing and learning in kindergarten. Family members have developed games, materials, artistic productions, cooking activities and made professional contributions on specific topics. These experiences generated confidence in the adults towards the teachers, promoted communication between families and resulted in a mutual appreciation of the work.

In this research process, the production of knowledge on *good practices* generated many impacts: the teachers recognised that to construct these stories through dialogue with the team signified, for them, an exercise in greater understanding and revision of their practices; at the same time that they were enriched in the exchange with their colleagues who contribute with ideas and criticism; and in the case of a large institution, they valued getting to know in-depth the proposals developed in other classes and in other shifts.

The research team was faced with the need to revise preconceived notions and to avoid anticipated judgements based on their own experiences and theoretical frameworks of reference. In the process, we noticed the involvement of teachers of both institutions in the collaborative analysis and writing of their own experiences. Through these instances, it was possible to deepen the knowledge about the foundations, reasons, ideas, and knowledge from which these practices were sustained, recognizing the specificity and complexity of early education teaching and the multidimensionality, simultaneity, and unpredictability that characterize all teaching practices.

In summary, bearing in mind the information gathered in both institutions, in the recovery of the

papel fundamental con el asesoramiento y apoyo del diseño de estrategias de inclusión, trabajando en las salas junto con las docentes, las familias y cuando es necesario, con los equipos de especialistas que atienden terapéuticamente a algunos niños fuera de la escuela. Desde la institución se gestionó, para abordar la integración de casos específicos, una profesora de sordos desde un programa de accesibilidad comunicacional que posee la facultad. Otra estrategia, fue generar espacios de intercambio con el Profesorado Universitario de Educación Especial (de la misma facultad) para el acompañamiento en las flexibilizaciones curriculares y la incorporación de estudiantes de la carrera que realizan las prácticas en el jardín.

Respecto de *los modos de vinculación con las familias*, se observó que son sujetos presentes en las decisiones sobre la enseñanza. Una práctica institucional es la presentación, en las reuniones con las familias, de las secuencias didácticas y proyectos que se prevén desarrollar en el año.

En varias de las experiencias de enseñanza se incluyeron a las familias, planteándoles una participación activa, se les propone enseñar y compartir sus saberes con los grupos de niños, invirtiendo así una tradición escolar de incluirlas solo para mostrar lo que los niños hacen y aprenden en el jardín. Los miembros de las familias han desarrollado en las salas propuestas de juegos, elaboración de materiales, producciones artísticas, actividades de cocina, así como aportes profesionales en temas específicos. Estas experiencias fueron generando confianza de los adultos hacia los docentes, promovió la comunicación entre las familias y dio lugar a una valoración mutua del trabajo.

En este proceso de investigación, la producción de conocimiento sobre las *buenas prácticas* generó múltiples impactos: las docentes reconocieron que construir estos relatos en el diálogo con el equipo les significó un ejercicio de mayor comprensión y revisión de sus prácticas; a la vez que se enriquecían en el intercambio con sus compañeras que aportaban ideas y críticas; y en el caso de la institución de mayor dimensión valoraron especialmente, conocer en profundidad las propuestas que se desarrollaban en otras salas y otro turno.

El equipo de investigación se vio en la exigencia de revisar preconceptos y evitar juicios anticipados desde sus propias experiencias y marcos teóricos de referencia. En el proceso se advirtió el involucramiento de las docentes de ambas insti-

experiences and arguments offered by the directors and teachers, good practices are those that require planning and are not merely gleaned by the groups and emerging situations; at the same time they admit a heavy dose of unpredictability in their work due to the particularities of the groups and their learning conditions; and also demand reflection with the aim of revising, modifying or delving deeper into the contents, strategies and forms of evaluation, each new stage of a didactic sequence is sustained by what has been done in the previous stage, in a spiral work of resignification of what was given to proceed with what is new; the activities are oriented as much towards work in groups as well as individually; there is a focus on what each child achieves, actively intervening between what has been achieved and what can be achieved with the help of the teacher and peers; they are enrolled in an specific area of knowledge and recognize the epistemic and methodological specificity in the treatment of the contents, their sequencing at different levels of enrichment and extension; contemplate a variety of knowledge forms and learning experiences as unavoidable in the design and development of the curriculum (with language and literature, with mathematics, plastic arts, music and physical expression, with play, with the social sciences and the physical and natural sciences, in the learning about the environment, etc.), without focusing only on one area of knowledge and neglecting the others; they emphasize the shared work between teachers without leaving aside the particularities assumed by its implementation around groups of children; they recognize the value of institutional work, which exceeds the limits of the classroom, transcending and articulating sections within the same educational institution at the initial level and/or with the primary level; They warn about working with differences with the intention of including all of the children in instances that promote learning and access to other realities.

“Good Practices in Early Childhood Education. Case studies in Resistencia and its Metropolitan Area, Chaco” UNNE.

In 2015, the UNNE team began the ethnographic research process for the analysis and representation of educational cases. It began with an exploratory study on educators’ conceptions of good practices in Early Childhood Education and is currently attempting to analyse pedagogical practices in formal and informal institutions in Greater Resistencia, Chaco.

The Research Group on Early Childhood Education (GEDEI) is made up of teachers from the Early

tuciones, comprometidas en el análisis de las propias prácticas y en la colaboración de la escritura de esas experiencias. A través de estas instancias se pudo profundizar el conocimiento sobre los fundamentos, razones, ideas, saberes desde los cuales ellas sustentaban esas prácticas, reconociendo la especificidad y complejidad de la enseñanza en la Educación Inicial y la multidimensionalidad, simultaneidad e imprevisibilidad que caracterizan a toda práctica docente.

En síntesis, teniendo en cuenta la información recabada en **ambas instituciones**, en la recuperación de las experiencias y las argumentaciones que ofrecieron los directivos y docentes, se consideraron buenas prácticas, las que: requieren de una planificación y no están sometidas a la mera atención de los emergentes grupales o situacionales; al mismo tiempo admiten una gran dosis de imprevisibilidad de trabajo a partir de las particularidades de los grupos y sus condiciones de aprendizajes; suponen un tiempo de reflexión sobre lo hecho a fin de revisar, modificar o profundizar contenidos, estrategias y formas de evaluación; cada nueva etapa de una secuencia didáctica se sostiene en lo realizado en la etapa anterior, en un trabajo espiralado de resignificación de lo dado para avanzar en lo nuevo; las actividades se orientan tanto a un trabajo grupal como individual; se focalizan en lo que cada niño va logrando, interviniendo activamente entre lo alcanzado y lo que puede llegar a lograr con la ayuda del docente y compañeros; se inscriben en un área de conocimiento determinada y reconocen la especificidad epistémica y metodológica del tratamiento de los contenidos, su secuenciación en diferentes niveles de profundización y extensión; contemplan una variedad de saberes y experiencias de aprendizaje, como ineludibles en el diseño y desarrollo curricular (con la lengua y literatura, con matemática, artes plásticas, música y expresión corporal, con lo lúdico, con las ciencias sociales y las físico-naturales, en el conocimiento del ambiente, etc.), sin centrarse sólo en un área de conocimiento y descuidando las otras; ponen énfasis en el trabajo compartido entre docentes sin dejar de lado las particularidades que asume su implementación en torno a los grupos de niños; reconocen el valor de un trabajo institucional, que excede los límites de la sala, trascendiendo y articulando secciones dentro de la misma institución educativa en el nivel inicial y/o con el nivel primario; incluyen un trabajo con las familias como referentes claves que inciden en

Childhood Education is made up of teachers of the Diploma and Bachelor's Degree in Initial Education, of a multi-disciplinary training, and includes professionals in Early Education in collaboration with others from the areas of Health, Research Methodology and Literature who are integrated into working groups focused on institutions by case.

In its methodological proposals, this team decided to record and systematise experiences of early childhood education whose proposals show “*a transformation in action, forms and processes that could contain the seed of positive change in traditional methods*” (Escudero Muñoz, 2009), without losing sight of the three basic notions which Zabalza Beraza (2012) proposed to consider in order to determine whether and educational experience can be a good practice or not: a) its *existence*, it is necessary that these exist, that they are real, that we can talk of things that are or have been carried out; b) their *visibility*, which implies being able to describe them in all their potential, representing them in a way in which they can be known and, if desired, reproduced by others; and c) its *terms*, implies bearing in mind the inevitable clarity and contextualisation enclosed by the term, given that good practices are not universal. Instead, they always take place in a certain context and under certain conditions.

For the study of practices, diverse experiences were selected for their conditions to favour educational inclusion, the improvement of the quality of life, health prevention and literary initiation as fundamental rights of children. They were characterised as open to innovation in the search for forms of teaching and with a disposition to modify routine concepts and attitudes as well as to discover, reflect and change. Concretely, cases of transformative practices that challenge the naturalised routines were developed in three institutional contexts.

The **first case** to be analysed was a state-owned preschool on the outskirts of Resistencia. Beginning with the arrival of “M”, a five-year-old with paralysis of the limbs and speech problems related to the articulation of words (sequels of intrauterine meningitis), the teachers practices demonstrated their compromise with education, bearing in mind the student's history, possibilities and desires (Art. 15, Resol.174/12-CFE). A dynamic, flexible and mutable pedagogical project is implemented, and with this the methodological construction of a significant body learning experience is achieved, related to the mastery of movement, of planes within a given space thus opening up a path towards contents that are really “in-corporated”, so

la educación de los niños; y advierten sobre el trabajo con las diferencias, con la intencionalidad de incluir a todos los niños en instancias que promuevan aprendizajes y el acceso a otras realidades.

“Buenas Prácticas en la Educación Infantil. Estudio de casos en Resistencia y Área Metropolitana, Chaco” UNNE.

El equipo de la UNNE comenzó en el año 2015 el proceso de investigación de tipo etnográfico para el análisis y representación de casos educativos. Inició con un estudio exploratorio sobre las concepciones de los educadores sobre buenas prácticas en Educación Infantil y, actualmente, intenta analizar las prácticas pedagógicas en instituciones formales y no formales de la localidad del Gran Resistencia- Chaco.

El Grupo de Investigación en Educación Infantil (GEDEI) está integrado por docentes del Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial, de formación multidisciplinar, compuesto por profesionales de la Educación Inicial en colaboración con otros de las áreas de Salud, Metodología de la Investigación y Literatura que se integran en grupos de trabajo focalizados en instituciones por casos.

En su propuesta metodológica, este equipo decidió registrar y sistematizar experiencias de educación infantil, cuyas propuestas mostrasen *“una transformación en formas y procesos de acción que podrían suponer el germen un cambio positivo en métodos tradicionales”* (Escudero Muñoz, 2009), sin perder de vista las tres nociones básicas sobre las que Zabalza Beraza (2012) propuso detener la mirada para aclarar si una experiencia educativa puede o no ser una buena práctica: a) su *existencia*, es necesario que estas existan, que sean reales, que podamos hablar de cosas que son, o se han realizado; b) su *visibilidad*, implica poder describirlas con todo su potencial, representarlas de manera que puedan ser conocidas y, si se desea, ser reproducidas por otros; y c) su *término*, implica tener presente la claridad y contextualización inevitable que el término encierra, ya que las buenas prácticas no son universales, se dan siempre en un contexto y bajo determinadas condiciones.

Para el estudio de las prácticas se seleccionaron diversas experiencias por sus condiciones para favorecer la inclusión educativa, la mejora en la calidad de vida, la prevención de la salud y la iniciación literaria como derechos fundamentales de niñas y niños. Se las caracterizó como abiertas a la innovación en la búsqueda de formas de enseñanza y

that the child feels capable of carrying out activities that previously seemed unattainable

The project implied working on the need for inclusion and the sense of cooperation and participative collaboration with the children’s families. The kindergarten prioritised “M”’s integral inclusion and development by working together with his grandmother.

The teachers spoke of having understood that the barriers –being social constructions- can be overcome. The grandmother began to have confidence in “M” and the professionals from the kindergarten and started to question the social imaginary about the limitations of a disabled. She learned to value the skills achieved by “M” by the end of the school year and also “M”’s emotional and affectionate changes that had developed in a few months. (Bregagnolo *et al.*, 2019)

The **second case** studied developed in a specialised library and in a literary workshop, dependent on the Institute of Culture in the Province of Chaco, which intend to connect children and books from the point of view of a right to read for reading’s sake, that is, to generate reading scenes in which the literary initiation moves away from purposes, strategies and didactic-moralizing reading materials, thus making possible a space-time for the free construction of multiple senses

It is characterized by offering, three days a week, during two hours, six workshops (two per meeting) for children grouped by ages from 5 to 8 and from 9 to 12 years, from where they can approach various disciplines: Music, Body Expression, Astronomy, Plastic Expression, Corporal Expression, Philosophy and Literature; the latter is the focus of our case study.

The experiences are programmed in three guidelines: *“at the beginning, the recovery of the literary baggage related to all of the vestiges of oral language that are brought in by the participants from their earliest childhood, constituting them as subjects, actively involving in this process the adults who provide stories and poetic reminiscences from times gone by; secondly, the identification of individual preferences, based on reading itineraries by subject and genre, which also require the exploration of one’s own voice, both in the oralization of chosen readings and in the written production that shared readings generate; thirdly, the search for new spaces for shared readings where children, organisers and protagonists with reading experiences for others propose the take of what has been read and produced to other possible spaces and situations: the gallery, the patio (of the Cultural Centre), the town square, the town centre’s pedestrian street. Thus, the little readers faced with different contexts and situations that favour but also hinder shared reading, young readers go through the novelty of*

con disponibilidad para modificar concepciones y actitudes rutinarias, así como descubrir, reflexionar y cambiar. Concretamente, se recogen como casos de prácticas transformadoras que desafían lo naturalizado, desarrolladas en tres contextos institucionales.

El **primer caso** analizado pertenece a un jardín de infantes estatal de la periferia de la localidad de Resistencia. A partir del ingreso de "M" un niño de 5 años con parálisis de miembros y problemas en la articulación de las palabras (secuelas de meningitis intrauterina), las prácticas docentes dan cuenta de su compromiso con la educación conforme a su historia, posibilidades y deseos (Art. 15, Resol.174/12-CFE). Se implementa un proyecto pedagógico dinámico, flexible y mutable, con el que se logra construir metodológicamente una vivencia significativa de lo corporal, del dominio de los movimientos, de los planos en el espacio, dando lugar a que los contenidos sean realmente "in-corporados", que el niñ@ sienta que es capaz de realizar ciertas actividades que antes parecían inalcanzables.

El proyecto implicó trabajar la necesidad de inclusión y el sentido de colaboración y cooperación participativa con las familias de los/as niños/as. La intervención desde el Jardín priorizó la inclusión y el desarrollo integral de "M" mediante el trabajo conjunto con su abuela.

Las/os docentes expresaron haber comprendido que las barreras- al ser construcciones sociales- pueden vencerse. La abuela empezó a confiar en "M" y en los profesionales del jardín, comenzando a poner en duda el imaginario social acerca de las limitaciones del discapacitado. Aprendió a valorar las habilidades puestas en juego al finalizar el año lectivo y los cambios emocionales y afectivos de "M" desarrollados en tan pocos meses. (Bregagnolo et al., 2019)

El **segundo caso** estudiado se desarrolla en una biblioteca especializada y un taller literario, dependientes del Instituto de Cultura de la Provincia del Chaco, que proponen la vinculación entre niños y niñas y libros como un derecho a "leer porque sí", es decir, a generar escenas de lectura en las que la iniciación literaria se aleja de propósitos, estrategias y materiales de lectura didáctico-moralizantes, posibilitando así un espacio-tiempo para la construcción libre de múltiples sentidos.

Se caracteriza por ofrecer, tres días de la semana, durante dos horas, seis talleres (dos por encuentro) para niños y niñas agrupados/as por edades de

exploring, discovering, enjoying the unexpected in these "reading exchanges" that are brought about with the other participants, fleetingly exposed to interruptions, inhibitions, a greater or lesser predisposition to listening on the part of the occasional "beneficiaries" of their public interventions. Thus, free of the "obligation" to give proof of the knowledge obtained by the exasperating search for "values" in "the message" of what is read, it seems possible to reinstall a "poetic space" in which all the players look forward to enjoying that special moment and space." (Bregagnolo et al., 2019)

The **third case**, selected for the research on good practices, was recorded in the state run Nursery and Kindergarten (Jardín Maternal y de Infantes de la Escuela Pública de Gestión Social) (EGS) N° 1 "Héroes Latinoamericanos", located in the neighbourhood Segundo David Peralta, "Mate Cocido" of the city of Resistencia, where the inclusion of infants in contexts of vulnerability is a way of accompanying families, in their fight for the necessary changes to transform the reality of the community. This is also seen in the implementation of educational projects entitled "Creating links" and "Educating for peace" that made it possible for children to enter and remain in the formal education system.

It is important to point out what actors involved in the experience consider significant for themselves and the community in which these practices are carried out. In their own words, the necessary *"empathy and identification with the protagonists"* (the children and their families) for whom they consider that *"it is necessary that they do not feel they are alone"*, that their particularities and preferences are respected and that the institutional space is for them *"the place where they feel free, sure and loved"* (Interviews with teachers, 2018).

In this case interviews were carried out with key informants such as the director, teachers and members of the Territorial Movement for Liberation -Movimiento Territorial de Liberación- (MTL), as well as classroom observations.-

The interviews enabled the recognition of what the protagonists called *good pedagogical practices* in this school which is communally managed. For this data collection technique, the guidelines of peer-to-peer conversation were followed, thus allowing a fluid dynamic and further exploring different topics. Thus, through the analysis of the interviews, a sustained action is revealed over time and with a background of active struggle that is carried out in the integration of the entire educational community and the families of the children who attend the EGS N°1. This is the participation in the outdoor camping event that is carried out in a place close to

5 a 8 y de 9 a 12 años, desde donde pueden aproximarse a variadas disciplinas: Música, Expresión Corporal, Astronomía, Expresión Plástica, Filosofía y Literatura; en esta última se focalizó el estudio del caso.

Las experiencias están programadas en tres líneas directrices: *“en principio, la recuperación del bagaje literario relacionado con todos los vestigios de la lengua oral que llegan hasta los participantes desde la más temprana infancia y los constituye como sujetos, involucrando activamente en este proceso a los adultos próximos, quienes proveen la memoria de los relatos y las especies poéticas ancestrales; en segundo término, la identificación de las propias preferencias, a partir de itinerarios de lectura por temáticas y géneros, que además requieren de la exploración de la propia voz, tanto en la oralización de lecturas elegidas, como en la producción escrita que las lecturas compartidas generan; en tercer lugar, la búsqueda de nuevos espacios para compartir lecturas, en la que los niños y niñas, gestores y protagonistas de la experiencia lectora para otros, se proponen llevar lo leído y producido a otros espacios y situaciones posibles: galería, patio (del propio Centro cultural), plaza, peatonal (próximos a la sede). Así, enfrentados los pequeños lectores a diferentes contextos y situaciones que favorecen –pero también obstaculizan– la lectura compartida, atraviesan lo novedoso de explorar, descubrir, disfrutar lo inesperado en los “intercambios lectores” que se generan con los transeúntes, expuestos fugazmente a interrupciones, inhibiciones, mayor o menor predisposición a la escucha por parte de los “beneficiarios” ocasionales de sus intervenciones públicas. Así, libres de la “obligatoriedad”, de la “acreditación” de saberes obtenidos exasperante búsqueda de “valores” en “el mensaje” de lo leído, pareciera posible reinstalar un “espacio poético” del que todos los actores involucrados, recortados en ese momento y lugar especial, desean gozar.”* (Bregagnolo et al., 2019)

El **tercer caso** seleccionado para la investigación como buenas prácticas fue registrado en el Jardín Maternal y de Infantes de la Escuela Pública de Gestión Social (EGS) N° 1 “Héroes Latinoamericanos”, ubicada el Barrio Segundo David Peralta, “Mate Cosido” de la ciudad de Resistencia, donde la inclusión de infantes en contextos de vulnerabilidad se realiza desde el acompañamiento en la lucha por los cambios necesarios para transformar la realidad de su comunidad, implementando proyectos educativos denominados “Creando lazos” y

the Kindergarten, and organised as part of a sequential pedagogical activity that includes teaching the children and parents how to pitch a tent, how to make a bonfire and play games with the whole family.

This initiative is related to the objectives of the directive and teaching teams who proposed to *“accompany and to be part of the struggle for the necessary changes to transform the reality of the communities”* (Interviews with the directive team, 2018). In this way, a sort of “taking possession” of the vacant land situated in front of the institution which was promised by governmental organisms for the construction of a primary school, a promise that is yet to be fulfilled. Camping out here is also a silent “protest” that year after year claims for the building of this school (Bregagnolo et al., 2019).

The practice of occupying the space/territory is recovered from the very origin of this neighbourhood which began by the taking of wastelands; it is in this sense an accompaniment in a the struggle, from practices that are significant because they form an identity and sense of belonging to the place, recognising here a proposal that carries the seed of a good practice.

The participants involved value the experience as being significant as it gives continuity to the historic struggle for the territory of the families that are also their constitutional right; thus, the *“empathy and identification with the protagonists”* are indispensable; considering that *“it is necessary that they feel that they are not alone”*, that their particularities and preferences are respected and that the institutional space is *“the place where they feel free, sure and loved”*. (Interviews with teachers, 2018)

This experience described is the result of another previous good practice, the research into the reality of those involved through programmed interviews that the teachers carry out in the homes of the children with the aim of creating a strong-link between the family and school and identifying the needs and expectations of the members.

“The approach to the community from the beginning offers the possibility of establishing a bond with the families, with the certainty that the Kindergarten is a place of welcome, of contention, of pedagogical accompaniment, it has made that these teachers along with the community also learn to cultivate the seed of hope and emancipation, through the shared struggle. (Interview with the MTL referent)

Based on the analysis of cases, this project states it is that the practices sustained as *good*, by referents of movements, teachers and mediators, coincide with the idea that different formative contexts require diverse ways of acting

“Educar para la paz” que posibilitaron el ingreso y la permanencia de los niños y niñas en el sistema educativo formal.

Es de destacar aquello que los actores involucrados valoran desde la experiencia, como significativo para ellos y la comunidad en la que se propician tales prácticas. En sus propias palabras, la necesaria *“empatía e identificación con los protagonistas”* (las niñas, los niños y sus familias) para lo cual, consideran *“es necesario que sientan que no están solos”*, que sus particularidades y preferencias son respetadas y que el espacio institucional se constituye en *“el lugar donde se sienten libres, seguros, y queridos”* (Entrevistas a docentes, 2018).

En este caso se realizaron entrevistas a informantes claves, directora, docentes y miembros del Movimiento Territorial de Liberación (MTL), además se hicieron observaciones de clases.

Las entrevistas permitieron reconocer lo que los protagonistas consideran *buenas prácticas pedagógicas* en esta escuela de gestión social. Para esta técnica de recolección de los datos se siguieron las pautas de una conversación entre iguales, lo que permitió una dinámica fluida y la profundización de diversos temas. Así, mediante el cotejo de entrevistas, se revela una acción sostenida en el tiempo y con un trasfondo de lucha activa que se realiza en integración de toda la comunidad educativa y las familias de los niños y las niñas que asisten a la EGS N°1. Se trata de la participación en el campamento al aire libre que se realiza en un lugar cercano al Jardín, organizándose de manera secuenciada una actividad pedagógica que lo incluye, donde se enseña a niños y padres a armar carpas, hacer fogatas y realizar distintos tipos de juegos con toda la familia.

Esta iniciativa tiene que ver con los objetivos que el equipo directivo y docente se propuso, *“acompañar y ser parte de la lucha por los cambios necesarios para transformar la realidad de las comunidades”* (Entrevistas al equipo directivo, 2018). De este modo se realiza una especie de “toma de posesión” del terreno baldío ubicado frente a la institución que fue prometido por organismos gubernamentales para la construcción de la escuela primaria, una promesa que quedó en el tiempo. El campamento es, a la vez, una “protesta” silenciosa que año a año reclama la edificación de esa escuela. (Bregagnolo et al., 2019)

La práctica de ocupar el espacio/territorio se recupera desde el origen mismo del barrio, que surge a partir de tomas de terrenos baldíos; es en

One possible conclusion is that good practices are built, and this construction carries a seed of change within itself, a transformation of rational practices, waging war on reality as it were, altering the accepted reality and overcoming traditional methods. Innovation is implicit here as is reflection, criticism, the search for new ways of teaching and breaking with out-dated and senseless routines. The aim of a good practice is the modifying of concepts and attitudes that imply a disposition to search, discover, reflect, criticise, and change while altering methods and interventions and improving or transforming the teaching and learning processes according to the cases.

Good practices in Early Childhood Education: a national, multi-cultural and inter-disciplinary vision: studies of good practices in the province of Mendoza - UNCuyo

The research team from UNCuyo carried out an exploratory-descriptive type of study. Initial Education Teachers in office and as members of institutions of different fields, were selected by using a snowball technique and turned into units of analysis. The techniques used for the collection of data were individual and open interviews to the teachers and direct, non-participant observation of the practices, in order to corroborate the link between discourse and practice.

A methodological decision was to emphasize the analysis of the oral speeches of key informants, taking into account Schütz (1974), who stated that one of the particular and most significant aspect of a qualitative approach is language and he added that as “a scheme of interpretation and expression, language does not consist only in linguistic symbols (...) other factors also intervene: 1. Every word and every sentence is surrounded by waves that connect these future past elements on the one hand, ,and , on the other hand, surround them with a halo of emotional values or irrational implications which are in themselves ineffable (...) 2. All language includes terms that have various standardised connotations but also a special, secondary significance derived from the context or the social environment within which these are used and received. Moreover, there is also a special matrix produced for the concrete occasion in which they are used. 3 In all language there are idiomatic turns, technical terms, slang and dialects and their use is limited to specific social groups.”

The processing of the information gathered was carried out through discourse analysis from the answers to the questions in the interviews, implemented to the case teachers and the content of the field records obtained through the observations.

Analysers were identified as dimensions that lead

este sentido de acompañamiento de la lucha, a partir de prácticas que resultan significativas porque asumen la identidad y pertenencia al lugar, reconociéndose como una propuesta que encierra el germen de una buena práctica.

Los actores involucrados valoran la experiencia como significativa puesto que da continuidad a la histórica lucha por el territorio de las familias, que también son los derechos que forman la constitución ciudadana de niños y niñas; para ello, la *"empatía e identificación con los protagonistas"* resultan indispensables; consideran que *"es necesario que sientan que no están solos"*, que sus particularidades y preferencias son respetadas, y que el espacio institucional se constituye en *"el lugar donde se sienten libres, seguros, y queridos"*. (Entrevistas a docentes, 2018)

Esta experiencia descrita es resultado de otra buena práctica anterior, la investigación de la realidad a través de entrevistas programadas que las docentes realizan en los domicilios de cada uno de las niñas y los niños, con el propósito de crear un vínculo más cercano entre familia-escuela e identificar las necesidades y expectativas de sus miembros.

"El acercamiento a la comunidad desde el inicio brinda la posibilidad de establecer un vínculo con las familias, con la certeza de que el Jardín Maternal y de Infantes es un lugar de acogida, de contención, el acompañamiento pedagógico, ha hecho que estos docentes junto con la comunidad también aprendan a cultivar la semilla de la esperanza y de la emancipación, a través de la lucha compartida." (Entrevista al referente del MTL)

A partir del análisis de los casos, en este proyecto se afirma que las prácticas sostenidas como *buenas*, por referentes de movimientos, docentes y mediadores, coinciden con la idea de que diferentes contextos formativos requieren de actuaciones diversas.

Una conclusión es que las buenas prácticas se construyen, y esa construcción se constituye como tal en tanto y en cuanto lleven implícitas un germen de cambio, una transformación sobre las prácticas racionales, librando una batalla a la realidad tal cual es, alterando la realidad vigente, superando los métodos tradicionales. Llevan implícita la innovación, la reflexión, la crítica, la búsqueda de nuevas formas de enseñanza; rompiendo con las rutinas carentes de sentido. El propósito de una buena práctica es modificar concepciones y actitudes que implican la

to the determination of theoretical categories which contribute to the analysis and interpretation of the reality under study. This means that in the treatment of the data, the basic criteria of qualitative approaches were taken into account as Berteley Busquets' (2000) points out: *"to know how to disaggregate, classify and order information; to distinguish the interpretative frameworks of the researcher and the informant; to define the codes that facilitate data management and guarantee the gradual construction of the object of study"*.

The following process was performed: the interviews were scripted and an analytical reading of the field records and the replies given to interviews questions was carried out; discourses and paragraphs of field notes were fragmented according to the criterion of "semantic totality", that is the the grammatical criterion with unity of meaning; and, what was most noteworthy of the segmented paragraphs, according to the objectives of the study was highlighted and the information was ordered so as to categorize the construction of the object of study.

The following is an explanation of the *analytical categories* elaborated on what is shared among the teachers in the sample and on what they understand as "good practices":

Conglomerate vs system. Diversification in early teaching training constitutes a "conglomerate" that is an obstacle for the implementation of state policies (UNESCO, 2001).

According to teachers' discourses, the approval of the Curricular Design of the Province of Mendoza for Initial Education, in 2015, constitutes a *"valuable tool for a good practice"* (Interviews with Teachers, 2017). Teachers state that the curriculum is reliable, because it has been the product of an interdisciplinary construction and also for its internalisation, owing to active participation of the different protagonists of the educational system; who are aware that these prescriptions can be contextualised to each community reality, to each institutional organisation and indeed to each subject as a being with rights.

Curriculum Design implied a process that begun in 2011 through the conformation of a mixed commission with representatives of the provincial government and of the Association of Education Workers. This commission agreed on a work agenda and working methodology for the construction of jurisdictional curricula based in national education policies sustained by the National Education Law No. 26206/06.

In this way, in keeping with this agenda, eight consultancies to Kindergarten Teachers were made

disposición a indagar, descubrir, reflexionar, criticar, cambiar, alternando métodos e intervenciones, y mejorando o transformando los procesos de enseñanza y aprendizaje según los casos.

Buenas prácticas en Educación Infantil: una visión nacional, multicultural e interdisciplinar: estudios de buenas prácticas en la provincia de Mendoza- UNCuyo

El equipo de investigación de la UNCuyo realizó un tipo de estudio exploratorio- descriptivo. Docentes de Educación Inicial en ejercicio del cargo y pertenecientes a instituciones de ámbitos diferentes, fueron seleccionados, a partir de la técnica de la bola de nieve, y constituidos en unidades de análisis. Las técnicas de recolección de datos utilizadas fueron la entrevista individual y libre aplicada a los docentes y la observación directa y no participativa de las prácticas, como instancia de corroboración de la relación discurso-práctica.

Una decisión metodológica fue poner énfasis en el análisis de los discursos orales de los informantes claves, teniendo en cuenta lo expresado por Schütz (1974), quién sostiene que uno de los aspectos particulares más significativos para el enfoque cualitativo es el lenguaje y agrega que como *"esquema de interpretación y expresión el lenguaje no consiste solamente en los símbolos lingüísticos (...) intervienen otros factores: 1. Toda palabra y toda oración está rodeada de orlas que la conectan por una parte con elementos pasados futuros y por otra, lo circundan con un halo de valores emocionales o implicancias irracionales, que son en sí mismos inefables(...)* 2. *Todo lenguaje incluye términos que poseen varias connotaciones estandarizadas pero además un significado secundario especial derivado del contexto o del ambiente social dentro del cual se lo usa y recibe, además un matiz especial producido por la ocasión concreta en el que se lo usa.* 3. *En todo lenguaje existen giros ideomáticos, términos técnicos, jergas y dialectos, cuyo uso está limitado a grupos sociales específicos."*

El procesamiento de la información recabada se realizó mediante el análisis del discurso, a partir de las respuestas dadas a las preguntas de las entrevistas, implementadas a los docentes-casos y del contenido de los registros de campo obtenido a través de las observaciones.

Se identificaron los analizadores como dimensiones que conllevaron a la determinación de categorías teóricas, las que contribuyeron al análisis e interpretación de la realidad en estudio. Es decir,

between 2011 and 2014. The findings were read, systematised and served as fundamental contributions and tools for the construction of the Provincial Curriculum.

A systematic reflection and report on the social groups that go through the classroom. In the interviews carried out with the teachers selected as cases for this study, the importance of *"reflecting on their own practices, from the socio-economic and cultural conditionings of the student population and the families, tutors and those directly responsible for the children"* (Interviews with teachers, 2015); appears as another necessary tool for the implementation of a good practice.

Paraphrasing Carli et al. (1999) to educate at present requires reconsidering the child as a growing subject, who lives, plays, suffers and loves in more complex, diverse and specially, unequal conditions.

A good practice is one that requires knowledge of the differential positions occupied by each of the children being taught, beginning with their personal and family history.

Observation as a privileged evaluation technique. Another aspect that emerged in the analysis of the teachers' words is the importance of observation as an inherent competency of good practice in the evaluation processes, according to the concept of Aucouturier (2004), that is *"interactive observation"*. Paraphrasing his discourse, he defines it as an attentive, objective and specific look with regard to what the children do, the type of interactions and actions they have with others and with objects, what is really expressed through their games, their body and gestural language, their feelings, their interests, among other factors, resorting to the description of the facts, establishing an optimal distance *"... that implies recognising the existence of the teachers' own emotions, personal projections and positioning, given that the lack of visualisation of them can influence the records and later interpretations as observers.* (Curricular Design, Province of Mendoza, 2015).

From this point of view, evaluation promotes and strengthens institutional management and educational justice to the extent that *"... "...the educator of children under the age of 6 assumes the responsibility of teaching how to establish a close bond of close affection in order to achieve that affective empathy that links "knowing how to be", "knowing how to do" and the knowledge and appreciation of all languages (gestural, verbal, nonverbal, artistic, and playful), understanding the natural and social environment, her/his physical self and all of the teachings that optimise the cultural development of the children, with individual and social characteristics appropriate*

en el tratamiento del dato se tuvo en cuenta, como sostiene Berteley Busquets (2000), los criterios básicos de los abordajes cualitativos: “*saber cómo desagregar, clasificar y ordenar la información; distinguir los marcos interpretativos del investigador y del informante; definir los códigos que facilitan el manejo de los datos y garantizar la construcción paulatina del objeto de estudio*”.

Se llevó a cabo el siguiente proceso: se desgrabaron las entrevistas y se realizó la lectura analítica de los registros de campo y las respuestas a las preguntas de las entrevistas; se fragmentaron los discursos y los párrafos de las notas de campo, de acuerdo al criterio de “totalidad semántica”, es decir, el criterio gramatical con unidad de sentido; se subrayó lo que más llamó la atención sobre los párrafos segmentados, según los objetivos del trabajo, y se ordenó la información, a los fines de ir categorizando la construcción del objeto de estudio.

A continuación, se explicitan las *categorías analíticas* elaboradas a partir de lo compartido entre las docentes integrantes de la muestra, sobre lo que comprenden como “buenas prácticas”:

Conglomerado vs sistema. La diversificación en la formación inicial de los docentes constituye un “conglomerado” que dificulta la implementación de políticas de estado (UNESCO, 2001).

Desde el discurso docente, la sanción del Diseño Curricular de la Provincia de Mendoza para Educación Inicial, aprobado en el año 2015, se constituyó en un “*valioso insumo para una buena práctica*” (Entrevistas a docentes, 2017). Se manifiesta desde los profesionales, que esta aseveración se sustenta en que es un aspecto confiable por haber sido producto de una construcción interdisciplinar y también por su internalización, debido a una participación activa de los distintos protagonistas del sistema educativo; a sabiendas que estas prescripciones podían ser contextualizadas a cada realidad comunitaria, a cada organización institucional, en definitiva, a cada sujeto, como ser de derecho.

La realización del Diseño Curricular de referencia implicó un proceso que se inició en el año 2011 mediante la conformación de una comisión mixta con representantes del gobierno provincial y la Asociación de Trabajadores de la Educación. Asimismo, se acordó una agenda de trabajo y una metodología de funcionamiento para la construcción curricular jurisdiccional, en concordancia con la política educativa nacional sustentada en la Ley de Educación Nacional N°26.206/06.

to their socio-historical context”. (Violante & Soto, 2011)

Socio-educational-institutions-families “shared territories” (Dabas, 2007).

Teachers underline the importance of a significant link between the institution and the family as necessary for the development of good practice.

A mutual enrichment where a private space, *the familiar* with its different modes of upbringing and of each family’s ways, culture and affective, physical, symbolic and expressive languages are intertwined with *the institutional space* whose pedagogical task is to educate, applying the educational policies of the social-historical-political moment that is embodied in the relationship society-state, which are closely linked.

Therefore, it is convenient to plan actions that emphasize the social-pedagogical function of children’s institutions and their teachers, and these, based on the broad heterogeneity, enrich and expand with proposals for the care, protection and guardianship of the child, as well as intellectual, social and affective stimulation, ensuring the foundations of an autonomous personality that is actively integrated into society.

The actors maintain that “...it highlights *the importance of the adult as a companion in the teaching and learning processes ...*”; however this does not refer only to the teacher but also to the family, through different instances of participation. (Interviews with teachers, 2017)

The selected cases maintain that it is not necessary that one of these be imposed but that there is variation according to the type of activities that are developed. But with the conviction that whatever the method of participation, the presence of the family in a child’s school life is extremely significant and fundamental in the age group for Initial or Early Education.

It is maintained that in the accompaniment of the children there must be “...*adults who are accessible and available, with an attentive ear, who are generous and allow themselves to be surprised by the other, who pave the way for playing and allow playing, who think of the child as an active constructor of knowledge, of culture and of her/his own identity*” by means of an articulated task between socio-educational institutions and families (Curricular Design, Province of Mendoza, 2015).

CONCLUSIONS

When considering the fact that “good practices” is a polysemic and controversial concept that is sustained in evaluative references; it was necessary for each team to make explicit some initial assumption for the selection of cases. From then on, in all the projects, importance

En este sentido se llevaron a cabo dentro de la agenda, ocho consultas entre los años 2011 y 2014, a docentes de jardines de infantes y jardines maternales. Las devoluciones fueron leídas, sistematizadas y sirvieron de aporte e insumo fundamental para la construcción del Diseño Curricular Provincial.

La reflexión sistemática e informada sobre los grupos sociales que transitan por la sala. En las entrevistas realizadas a los docentes seleccionados como casos en este estudio, aparece la importancia de *"reflexionar sobre sus propias prácticas, a partir de los condicionamientos socioeconómicos y culturales de la población estudiantil y sus familias, tutores o responsables directos de los niños"* (Entrevistas a docentes, 2015); como otro insumo necesario para la implementación de una buena práctica.

Parafraseando a Carli et al. (1999) educar en la actualidad requiere en buena medida volver a considerar al niño como un sujeto en crecimiento, que vive, juega, sufre y ama en condiciones más complejas, diversas y especialmente desiguales.

Una buena práctica requiere del conocimiento de las posiciones diferenciales que cada uno de los niños ocupa, desde su propia historia personal y familiar.

La observación como técnica privilegiada de evaluación. Otro aspecto que surge del análisis de la palabra de los docentes es la importancia de la observación, como competencia inherente de una buena práctica en los procesos evaluativos, desde el concepto de Aucouturier (2004), es decir la *"observación interactiva"*. Parafraseando su discurso, la define como una mirada atenta, objetiva y específica con respecto a lo que hacen los niños, qué tipo de interacciones y acciones realizan con los otros y con los objetos, lo que realmente expresan a través de sus juegos, su lenguaje corporal y gestual, sus sentimientos, sus intereses, entre otros, recurriendo a la descripción de los hechos, estableciendo una distancia óptima *"...que implica reconocer la existencia de las propias emociones, las proyecciones personales y el posicionamiento, ya que la falta de visualización de las mismas puede incidir en los registros y posteriores interpretaciones como observadores"*. (Diseño Curricular, Provincia de Mendoza, 2015)

Desde esta mirada la evaluación promueve y fortalece una gestión institucional y justicia educativa en la medida que *"...el educador de niños/as menores de 6 años asume la responsabilidad de enseñar a establecer un vínculo de afecto cercano"*

was given to the words of the teachers and directors of pre-school institutions, both in the definition of criteria as well as in the justification of the practices that were recognised within this concept.

In the initial assumptions for the selection of cases, the aspects that were considered were: the search for improving children's learning in different dimensions (cultural, scientific, artistic, political, among others); the identification of problems and the collective work in alternative solutions; the availability to modify routine conceptions and attitudes that go beyond what is naturalized; the institutional and historical-social contextualisation of the proposals; the construction processes of autonomy of the subjects, of the institutions and the social collectives in the exercise of rights; and egalitarian educational inclusion.

With respect to the results of the research based on the cases studied in four geographical-cultural spaces at a considerable distance from each other in our country (Luján-Province of Buenos Aires, Paraná-Entre Ríos, Resistencia-Chaco and Mendoza), some coincidences were found regarding what are considered to be "good practices in initial education". In this sense, the most significant traits that point to "good practices" deal with communication in all their variations (gestural, body, oral, written and artistic languages), include strategies and challenges for the development of autonomy; and they are designed on proposals that include the treatment of curricular contents; they generate collective cultural production and influence in the communities; they include families as educators who share this task with the school and participate in the institutional proposals; they are based on the knowledge and interpretation of the contexts in which they are developed; and carried out by teachers who work in teams that are characterised by critical reflection on their practices and can ground them theoretically. These traits emerge in the comparison of conclusions, but this does not mean ignoring the characteristics of each case and that each research team has emphasized the recognition of some of them over others.

Of all the factors that intervene in the improvement of pre-school education, the decisions teachers and directors make on their practices are very important because they are related to the target subjects. Hence, we consider it relevant to disseminate these proposals as well as those from the related research which have been identified as "good practices" by teachers and research teams.

para lograr esa empatía afectiva que ligue el “saber ser”, “saber hacer” y el conocer y apreciar todos los lenguajes (gestual, verbal, no verbal, artístico, lúdico), el conocimiento del entorno natural y social, su cuerpo motor y todas las enseñanzas que optimicen desarrollos culturales de los niños/as, con características individuales y sociales adecuadas a su contexto socio-histórico”. (Violante & Soto, 2011)

Instituciones socioeducativas- familias “terriorios compartidos” (Dabas, 2007).

Los docentes remarcan la importancia de un vínculo significativo entre institución y familia, como necesario para que se desarrolle una buena práctica.

Es importante un intercambio de enriquecimiento mutuo en donde se entrelazan un espacio privado, *el familiar*, con sus diferentes formas de crianza, modos de cada familia, culturas y propios lenguajes afectivos, corporales, simbólicos y expresivos, con un espacio público, *el institucional*, cuya tarea pedagógica es la de educar, atendiendo las políticas educativas del momento social-histórico-político que se plasma en la relación sociedad-estado, ambos estrechamente ligados.

Para ello es conveniente planificar acciones donde se remarquen la función social-pedagógica de las instituciones infantiles y de sus docentes, y estos a partir de la amplia heterogeneidad, enriquezcan y amplíen con propuestas de cuidados, protección y guarda del menor, así como la estimulación intelectual, social y afectiva asegurando las bases de una personalidad autónoma e integrada activamente a la sociedad.

Sostienen los actores que “...pone en evidencia la importancia del adulto como acompañante de los procesos de enseñanza y aprendizaje...”, pero no sólo del docente, sino también de la familia, a través de diferentes instancias de participación. (Entrevistas a docentes, 2017)

Los casos seleccionados sostienen que no necesariamente hay que imponer uno de ellos, sino que varían según el tipo de actividades que se desarrollan, pero desde la convicción de que sea cual fuere la modalidad de participación la presencia de la familia en la vida escolar del niño es sumamente significativa y fundamentalmente en el recorte etario que comprende la Educación Inicial.

Se sostiene que en el acompañamiento de los niños deben estar “...adultos disponibles; con una escucha atenta, que se brinden y dejen sorprender por el otro, que habiliten el juego y que se permitan jugar,

que piensen al niño/a como constructor activo de conocimiento, de la cultura y de su propia identidad”. (Diseño Curricular, Provincia de Mendoza, 2015), mediante un quehacer articulado entre las instituciones socioeducativas y familias.

CONCLUSIONES

Al considerarse que “buenas prácticas” es un concepto polisémico y controvertido que se sustenta en referentes valorativos, en cada uno de los equipos fue necesario explicitar algunos supuestos de partida para la selección de casos. A partir de allí en todos los proyectos se le dio un lugar importante a la palabra de docentes y directivos de las instituciones de educación inicial, tanto en la definición de criterios como en la justificación de las prácticas que se reconocieron dentro de este concepto.

En los supuestos de partida para seleccionar los casos, se consideraron aspectos como: la búsqueda en la mejora de los aprendizajes de los niños en diferentes dimensiones (culturales, científicas, artísticas, políticas, entre otras); la identificación de problemas y el trabajo colectivo en alternativas de resolución; la disponibilidad para modificar concepciones y actitudes rutinarias que superen lo naturalizado; la contextualización institucional e histórico-social de las propuestas; los procesos de construcción de autonomías de los sujetos, de las instituciones y de los colectivos sociales en el ejercicio de los derechos; y la inclusión educativa igualitaria.

Con respecto a los resultados de las investigaciones a partir de los casos relevados en cuatro espacios geográficos-culturales distantes de nuestro país (Luján-Pcia de Buenos Aires, Paraná-Entre Ríos, Resistencia-Chaco y Mendoza), se encontraron algunas coincidencias respecto de lo que se consideran “buenas prácticas en educación inicial”. En este sentido, los rasgos más significativos que se señalaron son que las “buenas prácticas”: abordan la comunicación en todas sus variantes (gestual, corporal, oral, escrita y a través de lenguajes artísticos), incluyen estrategias y desafíos para formación de la autonomía; se desarrollan a partir del diseño de propuestas y proyectos que incluyen el tratamiento de contenidos curriculares; generan producción cultural colectiva y la incidencia en las comunidades; incluyen a las familias desde un lugar de educadores que comparten la tarea con la escuela y participan en las propuestas institucionales; parten del conocimiento e interpretación de los contextos

en que se desarrollan; son llevadas a cabo por docentes que trabajan en equipos que se caracterizan por la reflexión crítica de sus prácticas y las fundamentan teóricamente. Estos rasgos surgen de la comparación de conclusiones, sin que ello signifique desconocer las características particulares de cada caso y que cada equipo de investigación ha puesto énfasis en el reconocimiento de algunos de ellos sobre otros.

De todos los factores que intervienen en la mejora de la educación inicial, las decisiones que los docentes y directivos toman sobre sus prácticas resultan ser muy importantes, por su vinculación directa con los sujetos destinatarios. De allí que consideramos relevante difundir propuestas como las que surgen de estas investigaciones y que han sido identificadas por las docentes y los equipos de investigación como "buenas prácticas".

BIBLIOGRAFÍA

- Aucouturier, B. 2004. *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. Grao, biblioteca infantil. Buenos Aires, 280 pp.
- Bertely Busquets, M. 2000. *Conociendo nuestras escuelas: un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Paidós Educador. México, 131 p.
- Bregagnolo, N. E.; García Martel, M. L.; Ortiz, M.C.; Modenutti, M.C.; Nussbaum, Z.; Stein, M. & Gusberti, J. V. 2019. Buenas Prácticas en la Educación Infantil. Estudio de tres casos (Resistencia y Área Metropolitana, Chaco)- UNNE. *Comunicaciones académicas, científicas y relatos de experiencias. Segundo Congreso Internacional: Infancias, Formación Docente y Educación Infantil*. Editorial Fundación La Hendija, 233-241.
- Carli, S.; Lezcano, A.; Karol, M. & Amuchastegui, M. 1999. *De la familia a la escuela, infancia, socialización, subjetividad*. Santillana. Buenos Aires, 128 pp.
- Consejo Federal de Educación. 2012. *Resolución 174, Artículo 15*. 22pp.
- Dabas, E. 2006. Compartiendo territorios: relaciones familia-escuela. En: Dabas, E. (comp.) *Viviendo redes: experiencias y estrategias para fortalecer la trama social*. Buenos Aires. Ciccus, 83-91.
- Escudero Muñoz, J. M. 2009. Buenas Prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa. *Revista de Currículum y formación de Profesorado. Universidad de Murcia*. 13(3), 107-143.
- Dirección General de Escuelas, Subsecretaría de Planeamiento y Evaluación de la Calidad Educativa, Dirección de Planificación de la Calidad Educativa. 2015. *Diseño Curricular Provincial Educación Inicial*. Mendoza, 102pp.
- Schütz A. 1974. *Estudios sobre teoría social*. Amo-

- rrortu Editores. Buenos Aires, 277p
- IPE-Buenos Aires (Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Formación docente inicial). 2001. Informes periodísticos para su publicación. *UNESCO* .5,16 pp
- Landreani, N. 1996. El taller. *Cuadernos de capacitación docente de la F.C.E, UNER*. 1:1-26.
- Violante, R. & Soto, C. 2011. Didáctica de la Educación Inicial: Los Pilares. Foro para la Educación Inicial. Encuentro Regional Sur Políticas de enseñanza y definiciones curriculares. Argentina, Ministerio de Educación de la Nación. 17 pp.
- Zabalza Beraza, M. Á. 2012. Memoria técnica del proyecto "Diseño Curricular y Buenas Prácticas en Educación Infantil: una visión internacional, multicultural e interdisciplinar". Universidad de Santiago de Compostela. España. Documento sin publicar.

EARLY LITERACY: STANDS, DISCUSSIONS AND CONJECTURES

ALFABETIZACIÓN INICIAL: POSICIONAMIENTOS, DISCUSIONES Y CONJETURAS

Marta Zamero

Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Entre Ríos (FHAyCS.UADER). Justo José de Urquiza 732. 3100. Paraná. Entre Ríos. Argentina.

martagzamero@gmail.com

ABSTRACT. This article takes a critical position, emerging from the teacher discussion regarding the function of literacy in early education. The position is characterised by a strong rejection of teaching letters and “conventional literacy” considered to be “level prioritization”. In an apparent contradiction of this position, teachers show a growing interest in teaching to read and write. At the same time, Kindergarten education offers countless daily examples in classrooms of the development of activities related to early literacy in a strict analysis. Thus, the relationship reflecting the rejection in their discussion and their practices in the classroom shows up and reveals the existence of literacy concepts that, in our opinion, ought to be revised. The reason being that it is a question of a citizen’s right and, to our current knowledge, it has been affirmed that the earlier these elements of knowledge are learned, the easier it will be for the students to be included in the educational process. Thus, we propose going through different theories on education followed by the discussion, of certain connotations implicit in the stand that rejects early literacy and, furthermore, some conjectures formulated on the subject.

KEY WORDS. Approaches. Reading. Readiness. Literature. Didactics.

RESUMEN. El artículo toma como punto de partida un posicionamiento crítico, que emerge en el discurso docente respecto de la función alfabetizadora de la educación inicial. En dicho posicionamiento se conjugan un fuerte rechazo a la enseñanza de las letras y a la “alfabetización convencional” entendidas como “primarización del nivel”. En aparente contradicción con esta postura, los docentes manifiestan un interés creciente por la enseñanza de la lectura y la escritura; al mismo tiempo, la educación inicial ofrece innumerables muestras cotidianas en las salas, de desarrollo de actividades que constituyen desde un análisis estricto, actividades de alfabetización inicial. Así, las relaciones entre el rechazo configurado en el discurso por un lado y las prácticas de aula por otro, revelan la existencia de concepciones sobre alfabetización que consideramos, deben ser revisadas habida cuenta de que se trata de un derecho de los ciudadanos y de que nuestros conocimientos actuales nos permiten afirmar que cuanto antes comiencen esos aprendizajes, más se facilita la inclusión de los alumnos en el proceso educativo. Propone un recorrido a través de diferentes teorías sobre la lectura después del cual se plantea la discusión de ciertas connotaciones implícitas en la postura de rechazo y se formulan algunas conjeturas.

PALABRAS CLAVES. Enfoques. Lectura. Aprestamiento. Literatura. Didáctica.

Recibido: 5 de mayo de 2019

Aceptado: 13 de julio de 2019

INTRODUCCIÓN

En jornadas y encuentros con docentes y otros responsables de la educación inicial aflora inexorablemente un posicionamiento en torno de la alfabetización de los niños, que se sustancia en expresiones tales como: "Nosotras no enseñamos a leer", "Iniciamos, pero no alfabetizamos", "Los preparamos pero no enseñamos a leer y escribir", "Nosotras no alfabetizamos". En numerosas oportunidades, dichas expresiones van acompañadas por una enfática aclaración: "No hacemos alfabetización convencional". Si tomamos estos enunciados como objeto de reflexión podríamos pensar que en ellos subyacen distintas concepciones de lectura, escritura, aprendizaje y enseñanza, es decir, diferencias en torno al significado de la alfabetización inicial, y probablemente finalizar allí nuestros planteos. Pero sucede que al mismo tiempo y de modo aparentemente muy contradictorio, recibimos permanentes consultas por parte de los mismos docentes sobre "cómo enseñar a leer y escribir", y también solicitudes de recomendación sobre "qué y cómo leerles" a los niños "para que amen la lectura desde pequeños". Estas expresiones han sido registradas en el desarrollo de tres procesos diferentes, todos ellos relevantes por la cantidad de docentes que participaron de cada uno a lo largo de los años. El primero de ellos es el Ciclo "Alfabetización como derecho" diseñado e implementado por la EFPS de AGMER (Escuela de Formación Pedagógica y Sindical de la Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos) durante los años 2014 a 2017 inclusive. El segundo es el Seminario de Políticas Lingüísticas de la Especialización y Maestría en Educación Inicial, que se dicta desde 2016 en la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de UADER. El tercero es el Programa Nacional de Formación Docente Situada en el Módulo Lectura desarrollado en la provincia de Entre Ríos durante 2017 y 2018. Todos estos procesos y la recolección y análisis de los datos obtenidos que compartimos aquí, estuvieron bajo la coordinación de quien suscribe.

Las expresiones mencionadas son emergentes de un estado de situación en el campo de la alfabetización inicial que irrumpe entre los docentes del nivel pero también entre los formadores y por eso resulta desafiante preguntarnos y tratar de explicarnos qué hay detrás de esta aparente incongruencia, habida cuenta de que la alfabetización es

INTRODUCTION

In workshops and reunions with teachers and other responsible Early Education professionals there appears inexorably, a stand that is taken on the early literacy of children. This stand is substantiated by expressions such as: "We do not teach how to read", "We initiate but we do not alphabetise", "We prepare them but we do not teach to read and write", "We do not alphabetise". In many opportunities, these expressions are accompanied by an emphatic clarification: "We do not do conventional literacy". If we reflect on these words, we could think that here, there are different concepts on reading, writing, learning and teaching. This means that there are differences centred on the significance of early literacy (which in this article refers to the period of a child's life from birth to the beginning of pre-school), and probably, there lies the finalisation of our approaches. But it so happens that, at the same time and in a way that is seemingly very contradictory, we are questioned all the time by the same teachers on "how to teach to read and write". We also meet with solicitudes for recommendations on "what and how to read to them" with regard to the children "so that they love reading from the time they are very small". These expressions have been registered in the development of three different processes; all of them are of relevance for the amount of teachers who participated in each of them over the years. The first of these is the cycle "Literacy as a right" designed and implemented by the EFPS of AGMER (Escuela de Formación Pedagógica y Sindical de la Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos or School of Pedagogical Training of the Teachers' Trade Union of Entre Ríos) in the years 2014 to the end of 2017. The second is the Seminar on Linguistic Specialisation Policies and the Diploma in Primary School Education which has been part of the programme since 2016 at the Faculty of Humanities, Arts and Social Sciences of the UADER. The third is the National Programme for Teacher Training of the Reading Module developed in the province of Entre Ríos in 2017 and 2018. All these processes together with the collection and analysis of data obtained, and shared here, came under the coordination of this writer.

The expressions mentioned emerge from the situation in the field of Pre-School literacy that has come about among the teachers at this level and also among those training the teachers, thus proving to be a challenge when we question ourselves and search for

un derecho de los ciudadanos y que nuestro actual estado de conocimiento nos permite afirmar –sin riesgo alguno, como ocurría en el pasado– que cuanto antes comiencen esos aprendizajes, más se facilita la inclusión de los alumnos en el proceso educativo.

Para abordar este interrogante, trazaremos un recorrido a través de las distintas teorías sobre la lectura para identificar los rasgos sustanciales de cada una de ellas. Luego nos preguntaremos cuáles de estos rasgos subyacen en las referidas expresiones y plantearemos algunos puntos de discusión para, finalmente arriesgar algunas conjeturas.

LA COMPRESIÓN LECTORA DESDE DIFERENTES PERSPECTIVAS

Sin duda, la comprensión lectora ha sido objeto de investigación y profundo debate a lo largo del siglo XX y continúa siéndolo. La bibliografía sobre el tema coincide en agrupar los aportes teóricos (Cassany, 2006; Solé, 1987; Dubois, 1991) en torno de tres grandes modelos: cada uno de estos explica el proceso de lectura apoyado en diferentes concepciones acerca de la actividad del sistema cognitivo del lector, de los conocimientos que intervienen en el procesamiento de la información aportada por el texto y del papel del contexto.

Modelo de procesamiento ascendente

El primero de estos enfoques, conocido como *modelo de procesamiento ascendente (bottom-up)*, concibe la lectura como un conjunto de habilidades ordenadas de modo jerárquico por su aparente grado de dificultad (decimos *aparente* porque esta teoría concibe la letra como el elemento más sencillo). Esta perspectiva considera la lectura como un proceso divisible en sus partes, motivo por el cual la investigación se concentró durante largo tiempo en describir las fases o niveles sucesivos que terminan en la comprensión del texto, partiendo del supuesto de que cerrar una fase es un requisito para continuar con la ejecución de la siguiente.

El proceso se inicia con la identificación de los grafemas o letras –por lo que resultan cruciales la decodificación y la velocidad en la ejecución de estos procesos básicos– y continúa con el reconocimiento de unidades lingüísticas más complejas como palabras y frases, para finalizar con la comprensión que también se divide en diferentes niveles aislables uno de otro, a saber: comprensión literal, inferencial y crítica. Esta perspectiva considera la comprensión lectora como producto de una decodificación mecánica correcta y veloz. Así, con-

explanation as to what there is behind this apparent incongruence. For there is the realisation that literacy is a right of citizens and that our present state of knowledge allows us to affirm this, –with no risk at all, as there has been in the past– that the earlier this learning begins, the more the inclusion of students in the educational process is facilitated.

To approach this question, we will look into the different theories on reading to identify the substantial traits in each of them. Then we will delve into these traits that lie in the expressions referred to, and we will consider some discussion points to finally risk some conjectures.

READER UNDERSTANDING FROM DIFFERENT PERSPECTIVES

Without a doubt, reader understanding has been a research objective and point of profound debate during the twentieth century and continues to be so. The references on this theme coincide in grouping theoretical contributions (Cassany, 2006; Solé, 1987; Dubois, 1991) that centre on three important models: each of these explains the reading process based on different conceptions of the activity of the cognitive system of the reader, of the knowledge that intervenes in processing the information gathered from the text and the role of the context.

Model of ascending processing

The first of these approaches, known as the *model of ascending processing (bottom-up)*, conceives of reading as a set of abilities made available in a hierarchic way by its apparent grade of difficulty (we say *apparent* because this theory conceives of the letter as the most simple element). This perspective considers reading as a divisible process in its parts, for this motive research was concentrated for a long time on describing the successive phases or levels that end with the understanding of the text, beginning with the supposition that ending a phase is a requisite for continuing with the execution of the next.

The process begins with the identification of the graphemes or letters –which is crucial for the decodification and speed in the carrying out of these basic processes– and continues with the recognition of the more complex linguistic units and sentences, and ends with comprehension that is also divided into different separable levels from one another, namely: literal, inferential and critical comprehension. This perspective considers reader understanding as a product of a correct and speedy mechanical decodification. Thus, much importance is conceded to the text and not to the contributions of the reader as it is sustained that the sense resides in the text and it

cede gran importancia al texto y no a los aportes del lector pues sostiene que el sentido reside en el texto y espera que el lector lo extraiga. Al mismo tiempo concibe la letra como la unidad más simple y la comprensión global del texto como el polo más complejo, ubicado al final del proceso.

Esta concepción de lectura dominó la primera parte del siglo XX y se caracterizó por otorgar una mayor relevancia a los procesos perceptivos y a la estrategia de decodificación en detrimento de los procesos cognitivos del lector. Para evitar derivaciones e interpretaciones didácticas pendulares a las que somos tan afectos, es preciso recordar que la percepción (táctil o visual) de las unidades de lectura es necesaria en el proceso lector, tanto como la decodificación; pero el problema reside en que la enseñanza de la lectura no comienza por allí ni se reduce a ello.

El modelo de procesamiento ascendente está asociado a una teoría de gran difusión en el ámbito de la psicología y la pedagogía conocida como *línea o enfoque perceptivo*, que impulsaba una preparación para la lectura conocida como aprestamiento. En otro texto (Zamero, 2011), hemos analizado pormenorizadamente las cualidades del dispositivo de aprestamiento y las investigaciones que terminaron demoliendo sus fundamentos teóricos. Pero digamos aquí que los programas de aprestamiento, solidarios con este enfoque de lectura, planteaban un esquema de habilidades y destrezas (en términos de conductas observables) que entrenaban la percepción focalizando la discriminación visual y la auditiva como las más importantes para la lectura y la coordinación visomotora como la más importante para la escritura. También le conceden gran relevancia a la coordinación motriz gruesa y fina a través del trazado de líneas que representan formas abstractas de los grafemas pero que no son en sí mismas grafemas sino "grafismos", es decir, algo semejante a la escritura pero que no lo es puesto que carece de significación; los grafismos son solo trazos aislados sin otra intención fuera del entrenamiento.

Con el objetivo de identificar el momento óptimo para empezar a enseñar a leer, se planteó la necesidad de conocer el grado de maduración del alumno, lo que dio lugar al diseño y aplicación masiva de diferentes tests de madurez para la lectura (*Reading readiness*) que a partir de 1930 ya eran numerosos en Estados Unidos y lo fueron, también en nuestro país, hasta la década del 70 inclusive.

is expected that the reader will extract it. At the same time, the letter is conceived as the simplest unit and global comprehension of the text is the most complex pole, situated at the end of the process.

This conception of reading dominated the first part of the twentieth century and was characterised by the placing of a greater relevance on the perceptive processes and on the strategy of decodification at a detriment to the cognitive processes of the reader. To avoid derivations and pendular didactic interpretations of which we are so fond it is fitting to remember that perception (tactile or visual) of the reading units is just as necessary as decodification in the reading process; but the problem lies in that the teaching of reading does not begin there, nor can it be reduced to it.

The bottom-up model is associated with a greatly diffused theory in the area of psychology and pedagogy known as *lineal or perceptive focus*, which propels a preparation for reading known as readiness. In another text (Zamero, 2011), we have analysed the qualities of the readiness disposition in detail as well as the research that ended demolishing its theoretical bases. But let us say here that the readiness programmes, through solidarity with the focus on reading, offered a scheme of abilities and skills (in terms of observable behaviour) that trained perception focussing on visual and auditive discrimination as being the most important elements for reading and hand-eye coordination, the most important element for writing. Much relevance has also been conceded to motorised coordination through the linear tracing that represents abstract forms of the graphemes which are not, in themselves, graphemes but "graphisms" which is something similar to writing but not writing, given that it lacks significance; graphisms being only isolated traces with no other merit outside of its practice.

With the aim of identifying the optimal moment to begin teaching to read, it was considered necessary to know the grade of maturity of the student; this gave place to the massive design and application of maturity tests prior to reading (*Reading readiness*). These were already numerous in 1930 in the United States and also in our own country even up to the decade of the '70's. In this scheme, maturity was considered a prerequisite for learning, knowledge that had to be had before interacting with the objective that was to be known (verbal enunciations, written texts).

The function of readiness at a stage called "prereading" was assigned at the beginning of first grade and above all in initial education where reading already existed. Consequently, it was planned over a long time with the aim of stimulating the development of

En este esquema, la madurez era considerada un prerequisite para el aprendizaje, un conocimiento que debía alcanzarse antes de la interacción con el objeto de conocimiento (enunciados verbales, textos escritos).

La función de aprestamiento en una etapa llamada "prelectora" se asignó a los inicios del primer grado donde no existía el preescolar y sobre todo a la educación inicial, donde esta ya existía. En consecuencia, se planificó durante mucho tiempo con el objetivo de estimular de modo progresivo el desarrollo de habilidades y destrezas para tener éxito en los aprendizajes futuros. El aprestamiento detalla minuciosamente las destrezas que deben desarrollar los niños en nivel inicial para que, al ingresar a primer grado, estén "preparados" para el aprendizaje convencional de la lectura y la escritura, es decir, para la "alfabetización convencional". Sin embargo, los ejercicios de aprestamiento no mantienen relación con el lenguaje y su metacognición, ya que el dispositivo propone habilidades que aprestan o preparan pero que no son en sí mismas actos de lectura y escritura, sino habilidades generales que se conciben como aplicables luego a dichos procesos en particular.

Un gran cúmulo de investigaciones aportó evidencias en contra de este modelo. Por un lado, se ha comprobado que la información que proviene de niveles elevados de procesamiento, es decir, la construcción del sentido del texto, interviene y afecta la comprensión en los niveles inferiores o básicos. Por ejemplo, un lector decodifica las letras de una palabra con mayor facilidad y menor cantidad de errores cuando conoce el significado de la misma, cuando la ha frecuentado previamente en buenos textos y cuando forma parte de su memoria léxica, que si decodifica la palabra como un ejercicio mecánico, en una especie de acrobacia sin previo conocimiento del significado.

Por otro lado, los investigadores pusieron de manifiesto que los problemas de los malos lectores no son de tipo perceptivo sino de carácter lingüístico. El fracaso de la teoría perceptivista se evidenció en el hecho de que sus propuestas no mejoraban la competencia lectora de quienes presentaban problemas; incluso esto fue corroborado después por estudios experimentales que registraron numerosos casos de niños con buenas y muy buenas habilidades fonológicas y destrezas en decodificación léxica que seguían presentando grandes dificultades en su comprensión lectora.

abilities and skills to be successful with future learning in a progressive way. The readiness theory punctiliously details the skills that have to be developed in children at Pre-School level so that when they enter first grade they are "prepared" for conventional learning to read and write, which is "conventional literacy". However, the exercises in readiness do not have a relation with language and its metacognition, as a method proposes abilities that lend or prepare but are not, in themselves, reading acts but general abilities that are conceived as applicable following the said processes in particular.

A large body of research contributed evidence against this model. On the one hand, it was proved that the information derived from higher levels of procedure which is the construction of the sense of a text, intervened and affected the understanding in lower or basic levels. For example, a reader decodifies the letters of a word with greater ease and a lesser amount of errors when the significance of the word is known, when the word has previously been frequented in good texts and when it is a part of the student's lexical memory, which decodifies a word as a mechanical exercise, as a sort of acrobacy with no previous knowledge of the significance.

On the other hand, researchers have placed on a manifesto that the problems of bad readers are not of the perceptive sort but rather, of a linguistic character. The failure of the perspective theory was witnessed in the fact that its proposals did not improve reading competence of those with problems. This was even corroborated later with experimental studies that registered many cases of children with good and very good phonological abilities and skills in lexical codification who continued to present much difficulty in reading comprehension.

In a different order of things, there is also important evidence of children who learned to read at three, four and five years of age with no sort of previous readiness. At the same time, teachers and researchers, María Montessori in Italy, Decroly in Belgium, experimented with small children and considered that nursery school was the ideal place to learn to read and write between 3 and 5 years of age. Thinking on the same lines: "*Vigotsky considered that reading and writing ought to be transferred to the Primary School stage*" (Braslavsky, 2004).

Model of descending processing

The evidence discussed resulted in an important amount of studies towards the end of the sixties and during the seventies, based on reading and centred on showing the participation of knowledge of language in the processing of the text. With this, a new reading

En otro orden de cosas, también existía una evidencia importante de niños que aprendían a leer a los tres, cuatro y cinco años sin ningún tipo de aprestamiento anterior. Simultáneamente docentes e investigadores, María Montessori en Italia, Decroly en Bélgica, experimentaban con niños pequeños y consideraban que el parvulario era el lugar ideal para aprender a leer y escribir entre los 3 y los 5 años de edad. En el mismo sentido, "Vigotsky consideraba que la lectura y la escritura debían transferirse al preescolar" (Braslavsky, 2004).

Modelo de procesamiento descendente

Las evidencias señaladas desembocaron a finales de los 60 y durante los 70 en una importante cantidad de estudios sobre la lectura centrados en demostrar la participación del conocimiento del lenguaje en el procesamiento del texto con lo que se va configurando un nuevo modelo de lectura que conocemos como *modelo de procesamiento descendente o top down*, que surge como un modelo de superación de las falencias detectadas en el modelo de procesamiento ascendente y en un momento de grandes avances de la psicología cognitiva. Este nuevo enfoque subraya la importancia de los procesos cognitivos asumiendo que estos direccionan la comprensión y sostiene que el proceso de lectura está guiado fundamentalmente por las hipótesis que el lector plantea sobre el sentido del texto, para lo cual utiliza más sus esquemas previos de conocimiento, sus experiencias lectoras, su conocimiento del mundo y también los saberes sintácticos y semánticos, que el reconocimiento de las formas gráficas (letras y palabras).

Por su parte, autores como Y. Goodman (1992), K. Goodman (1973, 1995) y Smith (1994) hacen importantes contribuciones al desarrollo de este enfoque que supera la interpretación de la lectura como proceso centrado en la decodificación y en los aspectos perceptivos para concentrarse en el estudio del procesamiento de textos. Así, se basan en la idea de que la significación guía al lector, quien asume un papel protagónico en la construcción del sentido del texto. En este modelo, la lectura es un proceso psicolingüístico que no compromete en primer lugar el componente perceptivo sino el pensamiento y el lenguaje puesto que el lector elabora hipótesis o anticipaciones sobre el texto que lee, las cuales son procesos inferenciales de alto nivel que dirigen el procesamiento en los niveles inferiores, de modo unidireccional y jerárquico, en sentido descendente.

model was formed that we know as the *model of descending processing or top down*, which emerged as a model that overcame the fallacies detected in the ascending processing, at a moment of great advances in cognitive psychology. This new focus underlines the importance of the cognitive processes assuming that these direct comprehension and sustains that the reading process is fundamentally guided by the hypothesis on the reader's approach to the sense of the text. For this, more of the previous knowledge schemes are used as are reading experiences, knowledge of the world and also what is known of syntactic and semantics and the recognition of the forms graphic forms (letters and words).

For their part, authors such as Y. Goodman (1992), K. Goodman (1973, 1995) and Smith (1994) make important contributions to the development of this focus that goes beyond the interpretation of reading as a process centred on decodification and the perceptive aspects to concentrate on the study of the processing of texts. Thus, they base their theories on the idea that significance guides the reader who assumes a protagonist role in the construction of the text's sense. In this model, reading is a psycholinguistic process that does not compromise the perceptive component in the first place but thinking and language, given that the reader elaborates the hypothesis or anticipations on the text that is being read. These are inferential processes of a high level that direct the processing of the inferior levels, in a non-directional and hierarchic way in a descending sense.

We must recognise that the initial processing from the superior levels of the text guarantees a good starting point given that the text offers an ample framework of significances. However, this standpoint in its most extreme proposals lead to the teaching of the alphabetic system and even showed concern for the motivational aspects, the reading atmosphere, the presence of a diversity of posters and texts in the classroom. We must recognise that substantial aspects of the processing of inferior levels were not well cared for. This imbalance, in addition, was translated in ambiance-related didactic proposals or in immersion that we know, do not lead on their own to reading comprehension.

This problem gave rise to an important discussion between partisans of the phonic methods and total or integral language methods in the decade of the nineties, first in the United States and then in France. This controversy has its antecedent in what was known as "the big debate" or "the quarrel" between the phonic methods and the global or idea-visual methods in the

Debemos reconocer que el procesamiento inicial desde los niveles superiores del texto garantiza un buen punto de partida puesto que el texto ofrece un marco amplio de significación. Sin embargo, esta postura en sus propuestas más extremas condujo al rechazo de la enseñanza del sistema alfabético y aunque mostró una gran preocupación por los aspectos motivacionales, el ambiente de la lectura, la presencia de diversidad de portadores y textos en el aula, debemos reconocer que descuidó aspectos sustanciales del procesamiento en los niveles inferiores. Este desequilibrio, por añadidura, se tradujo en propuestas didácticas ambientalistas o de inmersión que, sabemos, no conducen por sí solas a la comprensión lectora.

En torno de este problema, se produjo una gran discusión entre partidarios de los métodos fónicos y de los métodos del lenguaje total o integral durante la década del 90, primero en EEUU y luego en Francia. Esta controversia tiene su antecedente en lo que se conoce como *el gran debate o la querrela* entre los métodos fónicos y los globales o ideovisuales durante la década del 60, que estuvo encarnada por dos renombrados especialistas, J. Chall y K. Goodman respectivamente, quienes en 1992 y en los años siguientes han sostenido posiciones encontradas a partir de la comparación de los resultados obtenidos en la implementación de una y otra propuesta. La discusión fundamental entre ambas posturas es la referida al "fonetismo" ya que los modelos de enseñanza directa "propician la enseñanza y el aprendizaje sistemático de la relación entre los símbolos y los sonidos" mientras que los defensores del lenguaje integral o del aprendizaje por inmersión "no toman en cuenta la fonética" y prefieren "la decodificación incidental, no sistemática" (I.R.A., 1993). En nuestro país, el debate o querrela se planteó en la década del 60 entre los antiguos métodos sintéticos (alfabéticos y silábicos) que proponen comenzar la alfabetización por unidades sin significado y los métodos analíticos que, para hacerlo, proponen unidades con significado como la palabra y la oración como el método de la palabra generadora.

Esta discusión se suscitó en momentos que el nivel inicial tenía función de aprestamiento, por lo que no participó como tal de estos debates. Todavía subsiste una concepción fragmentada de este nivel y del nivel primario respecto de la discusión didáctica metodológica en alfabetización inicial. Sin embargo esta postura es cada vez más diluida

decade of the sixties, incarnated by two renowned specialists, J. Chall and K. Goodman respectively. In 1992 and in the following years, they have sustained positions taken from the comparison of results obtained in the implementation of both proposals. The fundamental discussion between both positions is that referred to as "phonetism" given that the models of direct teaching "are propitious for teaching and the systematic learning of the relationship between symbols and sounds" while the defenders of integral language or immersion learning "do not take into account phonetics" and prefer "incidental decodification that is not systematic" (I.R.A., 1993). In Argentina, the debate or quarrel was seen in the decade of the sixties between the old synthetic (alphabetic and syllabic) methods that proposed the beginning of literacy for units without significance and analytical methods that, in practice, propose units with significance such as the word and the sentence, this being the method of the generating word.

This discussion arose in moments when the initial level had its readiness (in reading) function, for which reason it did not take part as such in these debates. There is still a fragmented conception of this level and the first grade level with regard to the methodological didactic discussion in early literacy. However, this stand is increasingly diluted in the face of advances in the conception of this stage as a *continuum*, a process that ought not to have cuts, fractures or fragmentations. In other countries (depending surely on the qualities of the languages in question), the situation is different, given that the didactics of early literacy is produced inclusively for initial education as in the first years of primary school and that those who participate are not only teachers and specialists but non-governmental organisations and education planners. These groups assume the importance of learning elements at basic levels of the education system for providing sustenance to the following stages.

Interactive model

Meanwhile, towards the middle of the eighties research on the Physiology of Reading had supplied sufficient evidence regarding the ocular movements that are produced while reading and the fixed imagery that good readers take from the visual word unit. This indicates that there is a processing of visual information when reading at these basic levels, contradicting the thesis of exclusively descendent processing based only on global hypotheses. To the extent in which the *top down* model or descendent processing shows difficulties in explaining these aspects related to the

frente a los avances de la concepción de que esta etapa es un *continuum*, un proceso que no debería tener cortes, fracturas ni fragmentaciones. En otros países (dependiendo siempre de las cualidades de las lenguas en cuestión) la situación es diferente puesto que la didáctica de la alfabetización inicial se produce inclusivamente para la educación inicial como para los primeros años de la escolaridad primaria y participan no solo docentes, especialistas sino organizaciones no gubernamentales y planificadores de la educación que asumen la importancia de los aprendizajes en los niveles básicos del sistema educativo como sustento de los siguientes.

Modelo interactivo

Por su parte, a mediados de los 80 las investigaciones sobre la fisiología de la lectura habían arrojado suficiente evidencia respecto de los movimientos oculares que se producen durante la lectura y las fijaciones que los buenos lectores realizan sobre la unidad visual palabra. Esto indica que existe procesamiento de la información visual en esos niveles básicos mientras se lee, contradiciendo la tesis del procesamiento exclusivamente descendente, a partir solo de hipótesis globales. A medida que el modelo *top down* o de procesamiento descendente muestra dificultades para explicar estos aspectos del proceso de lectura, surgen investigaciones que dan cuenta de la existencia de procesamientos de arriba a abajo y de abajo hacia arriba como procesos simultáneos en los distintos niveles.

Esto confluye en una nueva formulación teórica que hoy conocemos como enfoque o *modelo interactivo* de lectura en el que se integran ambos procesamientos. Al plantear esta integración, el enfoque logra explicar que durante la lectura, el lector conjuga los datos explícitos del texto y sus conocimientos previos, asumiendo que estos últimos intervienen de manera conjunta y coordinada en la construcción de la comprensión. De este modo, la lectura conjuga procesamientos simultáneos que operan sobre información visual y no visual. El primero consiste en el reconocimiento de unidades de lectura, fundamentalmente de palabras. Pero en la construcción del sentido del texto (representaciones de alto nivel), la información más importante es la no visual, aquella que aporta el lector desde sus conocimientos previos: lingüísticos (léxico, sintaxis, gramática en general); conocimiento del mundo, culturales, enciclopédicos; conocimientos referidos a los textos (géneros, temas, estructuras) y a las experiencias previas de lectura.

reading process, research has emerged that points out the existence of processing downwards from above and upwards from below as simultaneous processes in different levels.

This leads to a new formulation that we know today as the *interactive model* approach in reading where both processes are integrated. When considering this integration, the approach reaches the explanation that, while reading, the reader brings together the explicit data of the text and the reader's previous knowledge, assuming that the latter intervenes in a united and coordinated way in the construction of comprehension. In this way, reading brings together simultaneous processing that work on visual and non-visual information. The first consists in recognising the reading units, which are fundamentally words. But in the construction of the sense of the text (representations of a high level), the most important information is the non-visual, which the reader brings of his previous learnings: linguistic (lexical, syntax, grammar in general); knowledge of the world, on culture, the encyclopaedic, and knowledge referring to texts (genres, themes, structures) and previous reading experiences.

This signifies that the cognition of the reader organises perception, providing non visual information; in other words, contributing the significance of words and coupling them with concepts and lexical networks that are in the reader's memory and integrate information. While reading, the eye processes in jumps and not through continuous perception and obtains visual information in each stretch that permits the reader to identify words and compare them with those that have been memorised in the mental lexicon where orthographic representations have been stored. Furthermore, the time taken for this stretch is directly related to how known or frequent the word is for the reader. Among good and bad readers – which means, among those who achieve the constructing of the sense of the text and those who do not—, there are no differences in the times taken for the eye's reading of the stretch taken in to obtain visual information; the big difference is cognitive. The good reader develops the capacity to quickly integrate all of the information and reduce the identification times taken over the visual information to concentrate on the high level of sense construction.

In the *interactive model* reading is conceived to be a cognitive and complex activity and the reader, an active processor of the text's information, who samples productive indexes of the text which means she/

Esto significa que la cognición del lector organiza la percepción, proveyendo información no visual; en otras palabras, aporta el significado de las palabras, las coteja con los conceptos y redes léxicas que posee en su memoria e integra la información. Durante la lectura, el ojo procede de a saltos y no en percepción continua, y en cada fijación obtiene información visual que le permite identificar palabras y compararlas con las que se han memorizado en el léxico mental donde se encuentran almacenadas las representaciones ortográficas. Asimismo, el tiempo de esa fijación está directamente relacionado con lo conocida o frecuente que sea la palabra para quien la lee. Entre buenos y malos lectores —es decir, entre quienes logran construir el sentido del texto y los que no—, no hay diferencias en los tiempos de fijación del ojo para obtener información visual; la gran diferencia es cognitiva. El buen lector desarrolla la capacidad de integrar rápidamente toda la información y reduce los tiempos de identificación de información visual para concentrarse en el alto nivel de la construcción de sentido.

Desde el *modelo interactivo* se concibe la lectura como una actividad cognitiva compleja y al lector como un procesador activo de la información del texto, que muestrea índices productivos del texto, es decir que presta una atención visual y cognitiva especial sobre elementos de las palabras y las frases, relaciona ideas del texto con las propias, elabora hipótesis que verifica, reformula o desecha. Se trata de un lector que selecciona y activa o desactiva esquemas de conocimiento previos organizados en la memoria; un lector que usa sus estructuras cognitivas abstractas (*guiones o scripts*) en la comprensión del discurso. En síntesis, desde esta perspectiva la lectura se considera un proceso constructivo donde el significado del texto depende solo parcialmente del texto en sí, ya que depende también del lector, quien lee aportando sus propios esquemas y conocimientos previos.

Aportes de la teoría transaccional

En el marco de este modelo interactivo y sin discutir sus premisas centrales, se desarrolla una línea teórica que concibe la lectura como un proceso transaccional que propone sumar a la interacción entre lector y texto, las circunstancias particulares en las que se produce la lectura, planteo que se acerca a los enfoques socioculturales. Uno de los aportes sustanciales de la *teoría transaccional* es la atención otorgada a los lectores, sus particulares

he pays special visual and cognitive attention to the elements of words and sentences and relates ideas of the texts to her/his own, elaborates hypotheses that verify, reformulate or eliminate. We describe here a reader who selects and activates or deactivates schemes of knowledge previously organised in her/his memory; a reader who uses her/his cognitive and abstract structures (*scripts*) to understand the discussion. In synthesis, from this perspective, reading is considered to be a constructive process in which the significance of the text depends only partially on the text in itself, as it depends also on the reader who brings in her/his own schemes and previous knowledge to the act of reading.

Contributions of the transactional theory

Within the framework of this interactive model and without discussing its central premises, a theoretical line is developed that conceives of reading as a transactional process that proposes the summing up of the interaction between the reader and the text, the particular circumstances in which the reading has come about, and the approach that draws it close to the sociocultural focus. One of the substantial contributions of the *transactional theory* is the attention given to the readers and their particular contributions to the text, the expectations that they have and fundamentally the choices they make when reading. The choice of posture is crucial to the construction of sense, according to Rosenblatt, the exponent of this theory who distinguishes between the efferent posture —with which the reader is principally occupied and what this reader will take as information from the text—, and the aesthetic posture, with which the reader centres herself/himself principally on the experience lived during the reading.

The efferent posture is appropriate for those searching for information. It is what the reader adopts when there is the intention to learn, from a manual, brochure, guide, recipe collection etc., The aesthetic posture, on the other hand, is what is taken by the reader who reads the text, not searching for information in particular to learn or use in a task but rather another sort of experience which is emotional or aesthetic. The reader who adopts a posture of this second type reaches the content (the information, history or the offered argument) but also the sentiments evoked, the associations and the memories that surface, the flow of imagery that come to mind while reading; here she/he is absorbed by thoughts and feelings, and what is lived through and during the reading act. This sort of reading, in other words, is not carried out simply as a preparation for another experience —to learn a

aportes al texto, las expectativas que tienen de estos y fundamentalmente las elecciones que adoptan al leer. La elección de la postura es crucial para la construcción de sentido, sostiene Rosenblatt, su exponente, quien distingue entre la postura eferente –en la que el lector se ocupa principalmente de lo que se llevará como información del texto–, y la postura estética, en la que el lector se centra principalmente en la experiencia vivida durante la lectura.

La postura eferente es la apropiada para quien busca información. Es la que adopta un lector con intención de aprender, a partir del manual, folleto, guía, recetario, etc. La postura estética, por otro lado, es la del lector que no llega al texto buscando información particular para aprender o usar en una tarea, sino buscando otro tipo de experiencia emocional, estética. El lector que adopta una postura de este segundo tipo atiende el contenido (la información, la historia o el argumento ofrecido) pero también los sentimientos evocados, las asociaciones y los recuerdos que surgen, el flujo de imágenes que pasan por la mente durante el acto de lectura; permanece absorto en lo que piensa y siente, en lo que vive a través y durante el acto lector. Dicha lectura, en otras palabras, no se realiza simplemente como preparación para otra experiencia –aprender un concepto, arreglar un artefacto, votar– sino como una experiencia en sí misma. Rosenblatt (1978) advierte que se trata de dos modos coordinados o paralelos; a medida que el lector comienza a transactuar con el texto, se produce la adopción consciente o inconsciente de una postura o actitud predominante que afectará todo el proceso de lectura.

Desde los años 70, como dijimos, existe un amplio desarrollo teórico respecto de los procesos y subprocesos implicados en la comprensión de un texto a partir de la interacción: el papel de las inferencias, la identificación de ideas o proposiciones del texto y la progresión temática que aquellas plantean, el reconocimiento de las estructuras globales de los textos, la relación jerárquica entre las ideas, el acceso al léxico mental, entre otras cuestiones de igual importancia. Las principales objeciones que se realizan a este enfoque señalan la falta de atención a los aspectos discursivos que relacionan el texto con su contexto histórico de producción.

Enfoque sociocultural

En relación con estas críticas, asistimos en las

concept, fix a gadget, to vote- but as an experience in itself. Rosenblatt (1978) warns that it is a question of two coordinated or parallel ways; to the measure which the reader begins to transact with the text, there is a conscious or unconscious adoption of a posture or predominant attitude that will affect the entire reading process.

Since the seventies, as mentioned, there is an ample theoretical development regarding the processes and sub-processes implied in the understanding of a text based on interaction: the role of inferences, the identification of ideas or propositions of the text and the thematic progression that these offer. The recognition of the global structures of the texts, the hierarchic relation between ideas and access to the mental lexicon are to be considered among other questions of equal importance. The principal objections that are made to this approach point out that the discussion aspects relating the text to its historical context production are lacking herein.

Socio-cultural approach

In relation to these critiques, the last decades have been witness to the emergence of a conception or *socio-cultural approach* to reading that emphasises the idea that the elements of knowledge brought in by the reader while processing the text have a social origin given that all discussion reflects one's own vision of the world. This conception of the reading comprehension process does not discuss some ideas sustained in previous approaches (such as the existence of constructive activity on the part of the reader, and the necessary knowledge of the text's lexicon to understand it); instead the conception by the reader when constructing the meaning of the text. Thus, it is highlighted that knowledge has profound socio-cultural roots: all discussion sums up or sustains a vision of the world and so, understanding a text is to do with comprehending this vision or perspective (Cassany, 2006).

From a semiotic point of view (Eco, 1993) the text demands *interpretative cooperation* of the reader to achieve the construction of sense given that every text is incomplete and must be actualised by the reader. An author "*must foresee a Model Reader, capable of cooperating in the textual actualisation in the manner foreseen by the writer and of acting interpretatively just as the writer has done so generatively*" (Eco, 1993). This implies the assumption of a very active role of cooperative interpretation on the part of the reader, who must construct a hypothesis on the discussion genre that is being read, identify the world referred to and reconstruct the situation that has been described in the text using her/his encyclopaedic

últimas décadas al surgimiento de una concepción o *enfoque sociocultural* de la lectura que enfatiza la idea de que los conocimientos aportados por el lector al procesar el texto tienen origen social ya que todo discurso refleja su propia visión del mundo. Esta concepción del proceso de comprensión lectora no discute algunas ideas sostenidas en enfoques anteriores (como la existencia de actividad constructiva por parte del lector, y el necesario conocimiento del léxico del texto para comprenderlo) pero focaliza su atención en las cualidades de los conocimientos previos que aporta el lector en el proceso de construcción de sentido del texto. De este modo, subraya que ese conocimiento tiene profundas raíces socioculturales: todo discurso encierra o sostiene una visión del mundo y por ello, comprender un texto es comprender esa visión o perspectiva (Cassany, 2006).

Desde un punto de vista semiótico (Eco, 1993) el texto exige la *cooperación interpretativa* del lector para lograr la construcción de sentido puesto que todo texto está incompleto y debe ser actualizado por el lector. Un autor *"deberá prever un Lector Modelo, capaz de cooperar en la actualización textual de la manera prevista por él y de moverse interpretativamente, igual que él se ha movido generativamente"* (Eco, 1993). Esto implica la asunción de un rol muy activo de cooperación interpretativa por parte del lector, que debe construir hipótesis sobre el género discursivo que está leyendo, identificar el mundo referido y reconstruir la situación de enunciación del texto utilizando sus conocimientos enciclopédicos.

El *enfoque sociocultural* se distingue de las investigaciones psicolingüísticas de matriz cognitivista porque desplaza el interés a los aspectos sociológicos, culturales e históricos involucrados en la lectura. Asume la existencia de diferentes maneras particulares, contextuales y situadas de construir sentido en torno de un mismo texto, pero en lugar de concentrarse en los procesos internos e individuales del lector, impulsa investigaciones en el marco de paradigmas interpretativos que recuperan las escenas de lectura en diferentes entornos y sus cualidades, al tiempo que las liga a una reflexión pedagógica sobre las prácticas concretas de lectura, tanto en el aula como en contextos no formales.

Hebrard sostiene que la comprensión lectora es esencialmente cultural, que comprendemos los textos *"porque somos muy cultos en el campo en el*

knowledge.

The socio-cultural approach is marked out by psycholinguistic research of a cognitivist matrix because it displaces interest to sociological, cultural and historical aspects involved in the reading. It assumes the existence of different ways that are particular, contextual and situated to construct meaning around the same text, but instead of concentrating on the internal and individual processes of the reader, it leads to research within the framework of interpretative paradigms. These paradigms recover the scenes read in different scenarios and their qualities at the time of linking up pedagogical reflection on concrete reading practices in the classroom as well as in non-formal contexts.

Hebrard claims that reading comprehension is essentially cultural, that we understand texts *"because we are very educated in the field that is discussed in the text"* (2000); to read and to write it is necessary to know the culture to which the texts belong, or in other words, to participate fully in the interpretation and production of the discussions that are constructed in the universe of knowledge and practices that are a part of this culture. This participation is achieved through teaching when an active member of the reading and writing community and a writer conducts an encounter between readers who are novices and books. Petit (1999) claims that *"the initiators of the book have played a key role"* to integrate new members to the reading community, given that those who are literate have surpassed numerous thresholds requiring expert connoisseurs of rules and meanings, well versed in the practice of reading and writing in the community.

The socio-cultural approach claims that readers have learned language in real communication situations and thus, the significance of words is not neutral but conjugates all of the senses of a community. Language is learned by communities for use of speakers and those writing produce daily communicative interactions that are particular and concrete. Consequently, this social genesis of the significance attributed to words and expressions plays on each reading, in each comprehension and interpretation process. On the other hand, the texts are not produced in a vacuum but are also situated in a precise context, with an author who uses the language in which she/he writes in a particular way, and this writing is marked by the writer's culture in a time and place in the world. Bajtín (1985) claims that no author is Adam, breaking the eternal silence because every word said is enunciated in relation to others and the potential of dialogues is inherent in every text, like a tapestry woven with voices

que está inscripto ese texto" (2000); tanto para leer como para escribir es necesario conocer la cultura a la que pertenecen los textos, es decir, participar plenamente en la interpretación y producción de los discursos que se construyen en el universo de saberes y prácticas que conforman esa cultura. Esta participación se logra a través de la enseñanza cuando un miembro activo de la comunidad lectora y escritora conduce el encuentro entre el lector novel y los libros. Por su parte, Petit (1999) sostiene que "los iniciadores al libro han desempeñado un papel clave" para integrar nuevos miembros a la comunidad de lectores puesto que quien se alfabetiza traspasa numerosos umbrales que requieren la presencia de expertos conocedores de las reglas y el sentido de las prácticas de lectura y escritura de la comunidad.

El enfoque sociocultural sostiene que los lectores han aprendido su lengua en situaciones reales de comunicación y así, el significado de las palabras no es neutro sino que conjuga todos los sentidos que tienen en su comunidad. Las lenguas se aprenden en comunidades de uso en las que hablantes y escribientes producen interacciones comunicativas cotidianas, particulares y concretas. En consecuencia, esa génesis social del significado atribuido a palabras y expresiones se pone en juego en cada lectura, en cada proceso de comprensión e interpretación. Por otra parte, los textos no se producen en el vacío sino que son también situados en un contexto preciso, con un autor que usa de modo particular la lengua en la que escribe, atravesado por su cultura, en un tiempo y lugar en el mundo. Bajtín (1985) sostiene que ningún autor es Adán rompiendo el eterno silencio porque todo enunciado se inscribe en relación con otros y el potencial dialógico es inherente a cualquier texto, un tejido atravesado por voces y saberes.

En el marco de este enfoque, la lectura se concibe como práctica cultural históricamente situada y direccionada por ideas y finalidades que las instituciones y los diversos grupos sociales le asignan. En este sentido, la historia de la lectura también brinda herramientas para comprender la diversidad de esta práctica cultural. Chartier (1993) sostiene que "los actos de lectura que dan a los textos sus significados plurales y móviles se sitúan en el encuentro entre las maneras de leer [...] y los protocolos de lectura dispuestos en el objeto leído". El discurso siempre está atravesado por propósitos e intereses concretos y por comunidades de lectores e insti-

and elements of knowledge.

Within the framework of this focus, reading is conceived as a cultural practice that is historically located and directed by ideas and ends that institutions and diverse social groups have assigned to it. In this sense, the history of reading also provides tools for understanding the diversity of this cultural practice. Chartier (1993) believes that "Reading acts that give plural and mobile significances to texts come from different ways of reading [...] and the reading protocols found on what is being read". The discussion is always rife with definite proposals and interests and this from communities of readers and institutions with an identity and history that are propitious and under-estimate one or another way of reading and interpreting texts; not only those that are literal but also academic and scientific texts that are usually understood to be "objective". This theoretical perspective on reading underlines that the process brings into play diverse representations, beliefs and values possessed by different social groups and practices in the world, and that all of them are mobilised in each act of reading

EARLY LITERACY AND LITERATURE

Early literacy has not always been a field of tensions produced between different approaches according to the époque: but are, conservative tendencies of a normalist-positivist matrix and innovative New School practices; a classical rhetorical focus and free text and innovative workshops on reading and writing; the classic discussion between methods of synthetic literacy – or of ascending that is based on letters or syllables, which are units without significance or of a *second articulation* (Martinet, 1968)– and analytical, which would be global or integral that propose learning based on units of significance with words and sentences, to mention the most important.

But another of the tensions in the field of early literacy is what has come about between *literacy and literature*. School was created with a clear mandate in relation to early literacy as an institution that was meant to discuss the topic of reading being an inheritance that only literate families would leave to their children from generation to generation. But reading literature was not present since its beginnings because "there was no need to prepare 'the sons of the village' for novelistic prose or poetry. Both of these existed but outside of school, according to Ferreiro (2012). However, the current situation is radically different: literature forms a part of the curriculum and is consolidated in the project that all learn to read literature in school (*all* includes students who are bilingual or multi-lingual

tuciones con identidad e historia que propician y desestiman unos u otros modos de leer y de interpretar los textos, no solo los literarios sino también los textos académicos y científicos habitualmente entendidos como “objetivos”. Esta perspectiva teórica sobre la lectura destaca que el proceso pone en juego las diversas representaciones, creencias y valores que poseen los diferentes grupos sociales sobre el mundo y las prácticas y que todas ellas se movilizan en cada acto de lectura.

ALFABETIZACIÓN Y LITERATURA

La alfabetización inicial ha sido siempre un campo de tensiones, producidas entre diferentes enfoques según la época: tendencias conservadoras de matriz normalista-positivista y prácticas innovadoras escolanovistas; enfoque retórico clásico y texto libre e innovadores talleres de escritura y lectura; la clásica discusión entre métodos de alfabetización sintéticos –o ascendentes que parten de letras o sílabas, es decir unidades sin significado o de *segunda articulación* (Martinet, 1968)– y analíticos, ya sean globales o integrales, que proponen el aprendizaje a partir de unidades con significación como palabras y frases, por mencionar las más importantes.

Pero otra de las tensiones presentes en el campo de la alfabetización es la instaurada entre *alfabetización y literatura*. La escuela se creó con un claro mandato en relación con la alfabetización, como institución destinada a discutir que la lectura fuera una herencia que solo las familias letradas irían legando a sus hijos de generación en generación. Pero la lectura de literatura no estuvo presente desde sus comienzos porque “No había que preparar a los ‘hijos del pueblo’ para la prosa novelesca ni para la poesía. Ambas existían pero estaban fuera de la escuela, sostiene Ferreiro (2012). No obstante, la situación actual es radicalmente distinta: la literatura forma parte del currículo y está consolidado el propósito de que todos aprendan a leer literatura en la escuela (un *todos* que incluye a alumnos bilingües o plurilingües de pueblos originarios y migrantes, rurales y urbanos, hijos o nietos de analfabetos, alumnos con necesidades educativas especiales). Estos nuevos sujetos, este nuevo *todos* constituye una diversidad conceptualizada por la sociología como “nuevas infancias” con las cuales la institución escuela tiene por delante un trabajo bien específico que realizar desde el nivel inicial y a lo largo de toda la educación obligatoria para que la lectura en general y la lectura de literatura

from villages of origin, also rural and urban, children and grandchildren of illiterate persons and students with special educational needs). These new subjects, this new *all* constitutes a diversity conceptualised by Sociology as “new childhoods” with which the school institution has before it a task that is clearly specific to carry out from initial level and in all the years of compulsory schooling that reading in general and the reading of literature in particular form a part of the lives of all, and not only a select elite.

Even though literacy maintained close relations with literature in the plans of many teachers, it is a fact that literature and literacy were not born together and that they did not engender a joint teaching focus until recently. In our country, in the relationship of teachers with literature, the censors left out many valuable texts and also because literacy in pre-school and the early primary school years were reduced by decree to the teaching of a few letters with texts that were produced to compliment this limitation. Pérez Sabbi (2010) says, referring to literature for children: “*I firmly reaffirm that protagonist place of the book because our country had directorial curses that emptied the school of books and reading. In the last dictatorship reading in buses was given up, because a book aroused suspicion and the dictators knew that reading constructs liberties.*”

Also within this framework, the censure of the principal experiences in free expression or the free text in didactics was brought about, encouraged by the teacher Iglesias. Iglesias proposes an early and advanced literacy for plurigrades with a high presence of literary reading and an aesthetic exploration of writing from the beginning of schooling. From the eighties, in democratic times once more, and in the midst of an emergence of children’s literature that is propice for a direct relation of readers with the texts, a process of critical revision of teaching proposals for literature is developed. From this perspective, the submission of literature to all sorts of moralising mandates and of other curricular contents is seen (such as using literature for teaching languages, grammar, normatives and other such themes), and the intrusions of psychology, evolutive pedagogy and ethics (Díaz Rönner, 1988). At this time the historiographical model of teaching in literature was also criticised for being often reduced to a chronological inventory of authors and works. Furthermore, one must consider the stand of the encyclopaedists linked to the practices of memorisation and repetition, the scaled skills in the mastering of reading, the teaching of literary theory instead of literary reading, among other aspects.

en particular formen parte de sus vidas y no solo de una selecta élite.

Si bien la alfabetización mantuvo estrechas relaciones con la literatura en las propuestas de muchos maestros, lo cierto es que literatura y alfabetización no nacieron juntas ni engendraron enfoques de enseñanza conjunta hasta hace poco tiempo. En nuestro país, durante la última dictadura se produjo de modo dramático un cambio en la relación de los docentes con la literatura, porque la censura desterró al exilio muchos textos valiosos y también porque la alfabetización en el jardín o preescolar y los primeros años de la escuela primaria se redujo por decreto a la enseñanza de unas pocas letras con textos producidos a partir de esa limitación. Dice Pérez Sabbi (2010), en referencia a la literatura para niños: *"Reafirmo con firmeza este lugar protagónico del libro porque nuestro país tuvo azotes dictatoriales que fueron vaciando a la escuela de libros y lecturas. En la última dictadura se había dejado de leer hasta en los colectivos, porque un libro era sinónimo de sospecha y los dictadores tenían claro que la lectura construye libertades."*

En ese marco también se produjo la censura de las principales experiencias en el marco de la didáctica de la libre expresión o texto libre impulsado por el maestro Iglesias que propone una alfabetización inicial y avanzada para el plurigrado con alta presencia de la lectura literaria y una exploración estética en la escritura desde los inicios de la escolaridad. A partir de los 80, en un marco democrático y en medio del surgimiento de la literatura para niños que propicia una relación directa de los lectores con los textos, se desarrolla un proceso de revisión crítica de las propuestas de enseñanza de la literatura. Desde esta perspectiva se cuestiona el sometimiento de aquella a mandatos moralizantes de todo tipo y a otros contenidos curriculares (como usar la literatura para enseñar lengua, gramática, normativa u otros asuntos), a las intrusiones de la psicología, la pedagogía, la psicología evolutiva y la ética (Díaz Röner, 1988). Por esta época también se criticó el modelo historiográfico de enseñanza de la literatura muchas veces reducido a un inventario cronológico de autores y obras; además, se criticaron las posturas enciclopedistas ligadas a prácticas de memorización y repetición, las destrezas escalonadas en el dominio de la lectura, la enseñanza de la teoría literaria en lugar de la lectura literaria, entre otros aspectos.

Simultáneamente, en este contexto cobran

Simultáneamente, in this context those didactic focuses that promote the pleasure of the text and minimise the intervention of the teacher gain force and, in this scenario, another discussion arises between literary reading in school and reading for pleasure as antagonistic stands. Diverse questionings arise against those pedagogies of pleasure facing off against those that attribute the emptying of knowledge centred on literature. Two visions on this process make the characteristics of the historic moment stand out and allow the visualisation of the contributions that were produced whose effects we now see. One of these belongs to Bombini (2001) who claims that: *"In a general way, these 'reading-for-pleasure pedagogies' offer a romantic conception of reading, a naturalised relationship between texts and readers who are always ready to be enthusiastic receptors of proposals that are offered to them. These practices, based on the idea of the existence of the "pleasure of Reading" originates in the need to 'de-school literary reading practices, in the sense of avoiding all those tasks that [...] that would change this natural pact which is that of reading for pleasure."*

Bombini admits the need to research the relationships of lending and exchange between formal and non-formal education practices, but warns that it is to be imposed that "questionings must be left open regarding the pertinence of these de-schooling tendencies when thinking of school as the field par excellence for the democratisation of reading". Another of the aims can be read in Montes (1999): *"The pleasure of reading has been the flag of a necessary campaign, of an honourable enterprise; it was an effort to redeem reading from the closed and musty circles where it was closed up, loosening its corset, undoing her hair and allowing her to walk barefoot, in a certain manner making it propitious to return to 'natural reading', to spontaneous reading to the autonomous avidity of the text."*

Even though Montes recognises the need for renovation in the relationship with literature that is offered in school – that noble enterprise of airing the cloisters, of moving away from supervised reading and the alienation of the senses- the writer points out that the aesthetic pleasure produced by literature (and the sense of play brought on by reading) is not an immediate pleasure that is easy and without risks. Consequently, there is a profound questioning of reading that has ease of admission as sole imperative with the comfort and amusement of the reader. Contrarily, Montes states that literature produces risks and difficulties that challenge the reader and in this contact, as in when children play seriously, there is work, effort, compromise and consequences. On the

fuerza aquellos enfoques didácticos que impulsan como único objetivo de la literatura en la escuela el placer del texto y minimizan la intervención del docente; en ese escenario, plantean una discusión entre la escolarización de la lectura literaria y la lectura por placer como posturas antagónicas. Cuestionamientos diversos se alzan en contra de estas pedagogías del placer a las que se les atribuye el vaciamiento de los saberes en torno a la literatura. Dos visiones sobre este proceso destacan las características del momento histórico y permiten visualizar los aportes que produjo, a cuyos efectos asistimos. Una de ellas pertenece a Bombini (2001) quien sostiene: *“De manera general, estas ‘pedagogías del placer’ postulan, a partir de una concepción romántica de la lectura, una relación naturalizada entre los textos y los lectores siempre dispuestos a ser receptores entusiastas de las propuestas que se les acercaban. Estas prácticas, asentadas en la idea de la existencia de un ‘placer de la lectura’, tienen su origen en la necesidad de ‘descolarizar las prácticas de lectura literaria, en el sentido de evitar todas aquellas tareas que [...] estarían desvirtuando ese pacto natural que es el de la lectura por placer.*

Bombini admite la necesidad de indagar las relaciones de préstamo e intercambio entre prácticas de educación formal y no formal pero advierte que se impone dejar abiertos “interrogantes sobre la pertinencia de estas tendencias desescolarizantes a la hora de pensar la escuela como el ámbito por excelencia para la democratización de las prácticas de lectura”. Otra de las visiones puede leerse en Montes (1999): *“El ‘placer de leer’ ha sido la bandera de una campaña necesaria, de una empresa honrada; se trataba de rescatar la lectura de los cotos cerrados y poco aireados en que estaba encerrada, aflojándole el corset, soltándole las trenzas, permitiéndole andar sin zapatos, propiciando en cierto modo el regreso a una ‘lectura natural’, a la lectura espontánea, a la codicia autónoma del texto.”*

Si bien Montes reconoce la necesidad de renovación de la relación con la literatura que se plantea en la escuela –esa noble empresa de ventilar los claustros, de alejar la lectura del control y la enajenación de los sentidos– señala que el placer estético que produce la literatura (y el juego que su lectura propicia) no es un placer inmediato, fácil, sin riesgos y en ese sentido cuestiona profundamente las lecturas que solo tienen como imperativo el facilitar el ingreso, la comodidad y la diversión del lector. Por el contrario, sostiene que la literatura

other hand, D. Link (2016), states that: “Interpreting a text does not mean giving it sense (which is more or less founded and more or less free), but on the contrary appreciating the plural or multiplicity of what has been done.” So the pleasure is more related with the work of constructing sense and appreciating the plurality of a work than with the softness of the cushions that in the eighties begins to be the symbol of pleasant reading (as a synonym of easiness).

Literary texts are the most sophisticated of a language, they are its “monuments”, affirms Link (2016). And this characteristic is often an obstacle when teaching, as though it were question of dealing with sacred objects with which one must maintain a distance. However, states Link (2016): “[...] *sacred images [...] were always close at hand, which means: they were made to be touched (even today there is the custom of kissing a bronze statue that, in itself, shines there where the ‘faithful’ have placed their hand and their caresses). So, there is no such sacredness or distance that keeps us from manipulating or playing with any sort of discussion, or text if it were the most exquisite of Gongora’s sonnets or the most mischievous couplet to be heard in a football stadium.*”

Aesthetic reading is a step closer to art and its presence in school is a veritable challenge. Even if the polarisations go from a conception of literary reading as a solitary, unique and unrepeatably experience (and therefore as unteachable content) to others that state that literature is an individual and corporal experience that is also social and dialogical (Teberosky & Soler, 2003). Today we live in times that that are happily more balanced; *literary education* is a curricular victory and literature has gone on to gradually find new and varied places in the curriculum (Colomer, 2005). However, the problem subsists that literary education and the pleasure of reading are not possible without reading assiduously. “Now, if it is not in school that the possibilities for these readings arise, where else would it be?” asks Pérez Sabbi (2010). For many among whom we find ourselves- the privileged place of this experience is the school, a school that invites students to the reading of texts that would otherwise remain beyond their reach, a school that begins and sustains literacy and literature maintains profound relations from the perspective of the achievements of the “children of the village”. This conception that does not actively play a part in teacher training, but its path is gradually opening.

We add lastly, that the new perspectives on reading as a socio-cultural and transactional process add to the contributions of the *socio-constructive studies in education* that,

produce riesgos y dificultades que desafían al lector y en ese contacto, así como en el juego serio de los niños, hay trabajo, esfuerzo, compromiso y consecuencias. Por su parte, D. Link (2016) sostiene que: "Interpretar un texto no es darle un sentido (más o menos fundado, más o menos libre), sino por el contrario apreciar el plural de que está hecho." De modo que el placer está más relacionado con el trabajo de construir sentido y apreciar su pluralidad, que con la blandura de los almohadones que en los 80 comienza a ser el símbolo de la lectura placentera (como sinónimo de facilista).

Los textos literarios son los más sofisticados de una lengua, son sus "monumentos", afirma Link (2016). Y esa cualidad muchas veces opera como obstáculo para su enseñanza, como si se tratara de objetos sagrados de los que hay que mantener distancia. Sin embargo, sostiene Link (2016): "[...] *las imágenes sagradas [...] siempre estuvieron al alcance de la mano, es decir: habían sido hechas para ser tocadas (todavía hoy sobrevive la costumbre de sobar una estatua de bronce que, por eso mismo, brilla allí donde los 'fieles' han posado su mano y su caricia). De modo que no hay tal sacralidad o tal distancia que nos impida manipular o jugar con cualquier instancia de discurso, con cualquier texto, se trate del más exquisito soneto de Góngora o de la copla más picaresca que se escucha en un estadio de fútbol.*"

La lectura estética es un salto de acercamiento al arte y su presencia en la escuela es un verdadero desafío. Si bien las polarizaciones van desde una concepción de la lectura literaria como experiencia solitaria, única e irreplicable (y por lo tanto como contenido no enseñable) hasta las que sostienen que la literatura es experiencia individual y corpórea pero también social y dialógica (Teberosky & Soler, 2003), hoy atravesamos momentos felizmente más equilibrados; la *educación literaria* es una conquista curricular y la literatura ha ido encontrando gradualmente nuevos y variados lugares en el currículum (Colomer, 2005). No obstante, subsiste el problema de que la educación literaria y el placer de leer no son posibles sin leer asiduamente. "Ahora bien, ¿si no es la escuela donde se da la posibilidad de estas lecturas, dónde sería?", se pregunta Pérez Sabbi (2010). Para muchos –entre quienes nos encontramos– el lugar privilegiado de esa experiencia es la escuela, una escuela que invite a leer los textos que de otro modo quedarían fuera del alcance de los estudiantes, una escuela que comience y sostenga la alfabetización de la mano de

parallel to the development of the mentioned research have progressively displaced the attention and interest from the learning processes – knowledge construction of students. These are part of the constructivism of cognitivist orientation towards communication and interaction between professors and students in the process of *knowledge co-construction*. To understand the dynamics of co-construction, Coll claimed that it is necessary to consider the contributions of students, but it is also pertinent to serve "the structuration forms and guidance that is given by the professor in support of the construction of significances that students gain when they learn". For this author, in this context, a sense full of recuperation of the concept of teaching as an important explicative category for the constructivist approaches is acquired, and teaching is understood to be an exercise of intentional educational action in the contexts of formal education; "not of ingenuous interpretation happily surpassing teaching as a transmission-receptive unidirectional process that links the teaching action of the educator in a direct and mechanical way with the learning results of the students" (Coll, 2003).

DISCUSSIONS AND CONJECTURES

We return then to the expressions that have given rise to this development. During a large part of the 20th Century there was the search for the ideal age to begin to teach reading. There was theorising on the maturity needed to read, presupposing that learning too early could be harmful; tests and slides had to be at hand in preparation for an ascendant reading model and of synthetic methods that took off with the learning of letters. None of this actually counts with theoretical substance for what we can affirm that beginning to teach the letters or syllables is not teaching to read (though we must clarify that to learn to read, the letters also must be learned).

The marks of research in early literacy together with studies on the psychogenesis of writing (Ferreiro & Teberosky, 1982) massively diffused at the end of the eighties sharply questioned the conception on the existence of an ideal moment to learn to read. These studies allow us to affirm that the contributions of whatever type lack the bases and do not produce early literacy but a waste of valuable time that ought to be dedicated to interaction with reading and writing with a sound beginning.

The most relevant contribution to studies on early literacy is that learning reading and writing does not recognise a point of departure related with maturity as an endogenous factor but that it is related to teaching

la literatura. Para ello es necesario comprender que alfabetización y literatura mantienen profundas relaciones desde la perspectiva de las conquistas de “los hijos del pueblo”, concepción que no opera activamente en la formación docente, pero que poco a poco se abre camino.

Por último, agreguemos que a las nuevas perspectivas sobre la lectura como proceso sociocultural y transaccional se suman los aportes de los *estudios socioconstructivistas en educación* que, paralelamente al desarrollo de las mencionadas investigaciones, han ido desplazando progresivamente la atención y el interés desde los procesos de aprendizaje –construcción de conocimiento– de los alumnos, propios del constructivismo de orientación cognitivista, hacia la comunicación e interacción entre profesores y alumnos en el proceso de *co-construcción del conocimiento*. Para comprender esta dinámica de co-construcción, Coll sostiene que es necesario considerar los aportes de los alumnos, pero también es preciso atender “las formas de estructuración y guía que proporciona el profesor como apoyo a la construcción de significados que llevan a cabo los alumnos cuando aprenden”. Para este autor, en este contexto adquiere sentido pleno la recuperación del concepto de enseñanza como una categoría explicativa importante para los enfoques constructivistas, de la enseñanza entendida como el ejercicio de la acción educativa intencional en contextos de educación formal, “no de la interpretación ingenua y felizmente superada de la enseñanza como proceso transmisivo-receptivo unidireccional que vincula de forma directa y mecánica la acción docente del profesor con los resultados del aprendizaje de los alumnos” (Coll, 2003).

DISCUSIONES Y CONJETURAS

Volvamos entonces sobre las expresiones que han dado origen a este desarrollo. Durante gran parte del siglo XX se buscó la edad ideal para comenzar a enseñar a leer, se teorizó sobre la madurez para la lectura, presuponiendo que aprender antes podía ser nocivo; se desarrollaron tests y dispositivos de aprestamiento de la mano de un modelo de lectura ascendente y de métodos sintéticos que partían de la enseñanza de la letra. Nada de esto cuenta actualmente con sustento teórico por lo que podemos afirmar que empezar a enseñar las letras o las sílabas no es enseñar a leer (aunque, aclaremos: para aprender a leer también hay que

and the incentive received by the children from adults. Taking it from here, we can sustain that the initial level must not interrupt early literacy with any other teaching that retards the learning already constructed, instead, it ought to initiate it in a systematic way—that goes with the organised educational system—in those groups that have had less opportunity for its development. Literacy is a *continuum* that begins for many children in their homes, but for others it begins in school and ought not to be interrupted.

We have seen that a concept of “conventional literacy” does not exist either, but there is a representation that comes under this title and from first grade (literally) submits the children to a process that involves working with letters. These units that are lacking all significance are used in the belief that first the codification and decodification, understood to be the correspondence between abstract phoneme and grapheme units to lead to a mechanical mastering of reading. Only after this will comprehensive reading and significant writing be arrived at. Even though these ideas lack basis, we must underline that they do not really figure in the actual curricular documents for literacy at initial level or primary education.

However, there is a conception of early literacy that defines it as a process that begins systematic links between children and writing and the functions of writing. In the teacher training departments (we refer here to the departments of Didactics in Language and Literature of the Faculty of Humanities, Arts and Social Sciences). We carry out training in early literacy within the framework of a *balanced cultural and didactic focus* and from this standpoint we sustain some supposedly central adscriptions to an interactive and socio-cultural approach to reading. And to these we add the rejection of any theory that conceives of this as being separate from writing in teaching. We also reject the conception of a unitary object understood to be *readernwriting* that joins the two processes as being just one. We claim that reading and writing is learned by reading good texts with adults who are capable of linking children to reading through rich interactive experiences with the texts but this cannot be reduced to only a guarantee of contact. On the contrary, the texts function only as an entrance for exploring ‘the what’ and ‘the why’ behind written language which we use to think (represent), express ourselves and communicate.

This *didactic approach* places cultures in dialogue with each reading scene and involves early readers in interactions with teachers as even model readers; it proposes activities that are developed with contents

aprender las letras).

Los hallazgos de las investigaciones en alfabetización temprana junto con los estudios sobre la psicogénesis de la escritura (Ferreiro & Teberosky, 1982) difundidas masivamente sobre finales de la década del 80 cuestionan de modo tajante la concepción acerca de que exista un momento ideal para aprender a leer. Esos estudios que nos permiten afirmar que los aprestamientos de cualquier tipo carecen de fundamentos y no producen alfabetización sino una pérdida de tiempo valioso que debería dedicarse a la interacción con la lectura y la escritura desde un buen principio.

El aporte más relevante de los estudios en alfabetización temprana es que el aprendizaje de la lectura y la escritura no reconoce un punto de partida relacionado con la madurez como factor endógeno sino que está relacionado con la enseñanza e incentivo que reciben los niños de parte de los adultos. A partir de esto, podemos sostener que el nivel inicial no debe interrumpir la alfabetización temprana con ninguna otra enseñanza que retrotraiga los conocimientos ya construidos, pero debe iniciarla de un modo sistemático—propio del sistema educativo organizado— en aquellos grupos que han tenido menores oportunidades para ese desarrollo. La alfabetización es un *continuum* que comienza para muchos chicos en los hogares, pero para otros recién en la escuela y no debe interrumpirse.

Hemos visto que tampoco existe un concepto de “alfabetización convencional” pero sí de una representación que bajo ese nombre remite a un proceso que, a partir de primer grado somete (literalmente) a los niños al trabajo sobre las letras, unidades desprovistas de toda significación, en la creencia de que primero hay que dominar la codificación y la decodificación entendidas como la correspondencia entre las unidades abstractas fonemas y grafemas, para lograr así un dominio mecánico de la lectura: solo después de esto, se llegará a una lectura comprensiva y escritura significativa. Si bien estas concepciones carecen de fundamentos, debemos destacar que tampoco figuran en los documentos curriculares vigentes para la alfabetización tanto en la educación inicial como en la primaria.

Sin embargo, existe una concepción de *alfabetización inicial* que la define como un proceso en el que comienzan los vínculos sistemáticos de los niños con la escritura y sus funciones. En las cátedras

of high significance around written texts and the participation in real situations used in reading and writing with genuine aims and interests that are daily seen and simple. This is, sharing the search and the selection of a book to read, conversing on preferences regarding themes that have already been developed through reading, knowing why a choice is made, if the book belongs to a collection, wondering about the author and illustrator. Furthermore, there is a challenge to voluntary listening (reproductive and selective) of texts that are increasingly extensive, the proposal of conversing about them and on themes that have been read in other books and trying to introduce words and structures that are increasingly related to the texts. In this sense there is the idea of the appropriation of genres through activities such as renarrating and memorising texts by singing, playing and reciting them.

A cultural and balanced literacy approach can not remain here. On the contrary, it proposes moving on in the active exploration of pages of books with illustrations and written parts to discover that these are two very different things: the lineal presentation of writing is shown by tracing a finger along the written lines of a page and the orderliness of left to right and top to bottom by turning the pages of the book. There are clues given to show that the text is language, there are relations between the oral and the written, that we can read out loud, look for information and re-read what we will find once more in the same place and in the identical way at each new opportunity. It is suggested that texts be dictated, asked that ideas be written down, that words be dictated to the teacher and experiments made with deciding the order of letters, just as it is recommended that words can be compared to each other and collections of words seen with different typographies. They can be put together or separated, read globally to discover relationships between words when they are read and the same when they are written, between phonemes and graphemes too, playing at grouping words based on suggested criteria in the same activity that is thought of so that a child teaches herself/himself to read. In this way, the child enjoys good literature, poses questions and plays while observing new objects and manipulating them and thereby reaches an understanding of the thing that is writing, as a function of graphic language so different to the oral, and what it represents and how it does so.

To a greater or lesser degree, these activities form a part of what many families foresee as playful experiences with early literacy. It also forms a part of

de la formación docente (hacemos referencia a las cátedras de Didáctica de la lengua y la literatura de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales), desarrollamos la formación en alfabetización inicial en el marco de un *enfoque didáctico cultural y equilibrado* desde el cual sostenemos algunos supuestos centrales adscriptos a un enfoque interactivo y sociocultural de la lectura al que sumamos el rechazo de toda teoría que la conciba separadamente de la escritura en la enseñanza. No obstante, rechazamos igualmente la concepción de un objeto unitario entendido como *lectoescritura* que las subsume en un único proceso. Sostenemos que se aprende a leer y escribir leyendo buenos textos con adultos capaces de vincular a los niños con la lectura en ricas experiencias de interacción con los textos pero que no se reducen solo a garantizar el contacto. Por el contrario, los textos operan como puerta de entrada para la exploración acerca de qué es y cómo es la lengua escrita que usamos para pensar (representar), expresarnos y comunicarnos.

Este *enfoque didáctico* pone a las culturas en diálogo en cada escena de lectura e involucra a los lectores principiantes en interacciones con maestros como modelos lectores inclusivos; propone actividades que se desarrollen con alto contenido significativo en torno de los textos escritos y la participación en situaciones reales de uso de la lectura y la escritura, con propósitos e intereses genuinos, cotidianos y sencillos: esto es, compartir la búsqueda y selección del libro para leer, conversar sobre las preferencias de aquellos que ya las han podido desarrollar, conocer por qué se elige, si es parte de una colección, quiénes son sus autores e ilustradores. Pero además, desafía la escucha voluntaria (reproductiva y selectiva) de textos cada vez más extensos, propone conversar sobre ellos y sobre temas que han sido leídos en otros libros, tratando de introducir palabras y estructuras cada vez más relacionadas con los textos. En este sentido se plantea la apropiación de géneros a través de actividades como renarrar y memorizar textos cantando, jugando y recitándolos.

Un enfoque alfabetizador cultural y equilibrado no puede detenerse allí. Por el contrario, propone avanzar en la exploración activa de páginas de los libros donde hay ilustraciones y partes escritas para descubrir que son dos cosas bien diferentes; se muestra la linealidad de la escritura deslizando el dedo por los renglones de la página y el orden de izquierda a derecha y de adelante hacia atrás

what teachers develop in kindergarten classrooms. Why then is there a denial that this is teaching to read? Why are these activities not recognised (even though they have a fragmentary presence in the classrooms), and why do they not belong to a methodology pertaining to the teaching of reading? Why is reading not seen outside of the initial learning of letters and how does this not-knowing function to deny what is in fact a good practice in the teaching of reading?

Behind the persistent negation that we analyse (“This level does not teach to read”) there is, then, a rejection in associating reading to the teaching of letters, which occurs in many kindergartens? If this is so, resistance is welcome. But careful, because this is not teaching to read, according to any relevant theory and according to any curricular document!

Or is there a veiled assumption or defence (which on the other hand would be mistaken) behind this negation that an abstract readiness to read is possible for what will follow? Or does the negation point in another direction? Perhaps a certain fear to categorically assume that the children are beginning to read, to avoid the negative sense of the term *teaching* there is a need for teachers of some standard and this also goes for those training them. We know that this happens in training at initial level nationwide based on a study (Zamero et al., 2010) that shows us how teaching (and also *transmission*) is explicitly assumed based on explicit didactic decisions, with definite methodological constructions that raise no doubts. And these are the ways of putting into effect the right to literacy— it can be conceived as inscribed at an delegitimised pole contrary to liberty, discovery, play and creativity.

Thus we do not doubt that, in terms of the rights of citizens that ought to face the greatest possible number of years of compulsory education, we continue to back the work of teachers who search to know how to teach to read and write at initial level, holding on to what is inherited from our best teachers, supporting and sustaining argumentatively their resistance to reading readiness and also to teach only letters. And we will continue to do so with the profound conviction that in this search and resistance something very important is beginning in relation to literacy as a right and with the construction of the identity of Initial education in these first decades of the 21st Century.

dando vuelta las hojas del libro. Se ofrecen pistas acerca de que el texto es lenguaje, que existen relaciones entre lo oral y lo escrito, que podemos leer en voz alta, buscar una información y releerla encontrándola en el mismo lugar y de forma idéntica en cada nueva oportunidad. Se plantea dictar textos, pensar ideas para escribir, dictar palabras al docente y experimentar decisiones sobre el orden de las letras, así como comparar entre sí palabras y colecciones de palabras en diferentes tipografías; armarlas y desarmarlas, leerlas globalmente para descubrir las relaciones entre palabra hablada y escrita, entre sus fonemas y grafemas, jugar a agruparlas a partir de criterios surgidos en la misma actividad, jugar a aparear dibujos con palabras. En resumen, planteamos actividades de alfabetización pensadas para que un niño se alfabetice, para que disfrute de la buena literatura, formule preguntas, para que juegue y en ese mismo juego, observando objetos nuevos y manipulándolos, logre comprender qué cosa es la escritura, cómo funciona esa lengua gráfica tan diferente de la oral, qué y cómo representa.

En mayor o menor medida, estas actividades forman parte de lo que muchas familias proveen como experiencias lúdicas en la alfabetización temprana. Y también forman parte de aquello que los docentes desarrollan en las salas de educación inicial. ¿Por qué entonces negar que se esté enseñando a leer? ¿No se reconoce en esas actividades (aunque sean de presencia fragmentaria en las salas) su pertenencia a una metodología para la enseñanza de la lectura? ¿No se concibe la lectura fuera del aprendizaje inicial de las letras y ese desconocimiento opera para negar lo que sí es una buena práctica de enseñanza de la lectura?

Tras la persistente negación que analizamos ("Este nivel no enseña a leer") ¿existe, entonces, un rechazo a asociar la lectura a la enseñanza de las letras, cosa que ocurre en numerosas escuelas primarias? Si es así, bienvenida la resistencia. Pero ¡cuidado! porque eso no es enseñar a leer, desde ninguna teoría vigente y desde ningún documento curricular.

¿O existe tras aquella negación, una velada asunción o defensa (por otra parte, equívoca) de que es posible una preparación abstracta o aprestamiento para lo que vendrá? ¿O la negación apunta en otra dirección? Quizá un cierto temor a asumir categóricamente que se está alfabetizando, para evitar el sentido negativo que el término *enseñan-*

za suele producir entre docentes del nivel y también entre formadores. Sabemos que esto ocurre en la formación para la educación primaria a nivel nacional a partir de un estudio (Zamero et al., 2010) que nos muestra cómo la enseñanza (y también la *transmisión*) explícitamente asumida desde decisiones didácticas explícitas, con construcciones metodológicas definidas –que nadie duda, son las formas de efectivizar el derecho a la alfabetización– se concibe inscripta en un polo deslegitimado y opuesto a libertad, descubrimiento, juego y creatividad.

Por todo esto, no dudamos que, en términos de derecho de los ciudadanos que deben afrontar una mayor cantidad de años de obligatoriedad educativa, seguiremos apostando al trabajo de los docentes que buscan saber cómo se enseña a leer y escribir en el nivel inicial, rescatando la herencia de nuestros mejores maestros, apoyando y sosteniendo argumentativamente su resistencia a aprestar y también a enseñar solo las letras. Y lo seguiremos haciendo con la profunda convicción de que en esa búsqueda y resistencia se gesta algo muy importante en relación con la alfabetización como derecho y con la construcción de la identidad de la educación inicial en estas primeras décadas del siglo XXI.

BIBLIOGRAFÍA

- Bajtin, M. 1985. *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI. México, 396 pp.
- Bombini, G. 2001. La literatura en la escuela. En Alvarado, M. (Coord.) *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la literatura, la gramática y la literatura en la escuela*. Flacso Manantial. Buenos Aires, 2: 53-73.
- Braslavsky, B. 2004. *¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana*. FCE. Buenos Aires, 205pp.
- Cassany, D. 2006. *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama. Barcelona, 294 pp.
- Chartier, A. M. 2004. *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. FCE. México, 214pp.
- Chartier, R. 2000. *Las revoluciones de la cultura escrita. Diálogo e intervenciones*. Gedisa. Barcelona, 183pp.
- Coll, C. 2003. *Comunidades de aprendizaje*. Disponible en: <http://www.tafor.net/psicoaula/campus/master/master/experto1/unidad16/images/ca.pdf>
- Colomer, T. (2005) *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. FCE. México, 277pp.
- Díaz Rönner, M. A. 1988. *Cara y cruz de la literatura infantil*. Lugar Editorial Buenos Aires, 144 pp.
- Dubois, M. 1991. *El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica*. Aique. Buenos Aires, 37 pp.
- Eco, U. 1993. *Lector in Fabula. La cooperación interpretati-*

va en el texto narrativo. Lumen. Barcelona, 330 pp.

Ferreiro, E. & Teberosky, A. 1982. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI. Buenos Aires, 376 pp.

Ferreiro, E. 2012. Comprensión del sistema alfabético de escritura. En Castorina, J. & Carretero, M. (comps.) *Desarrollo cognitivo y educación (II)*. Paidós. Buenos Aires, 315 pp.

Goodman, K. 1973. *Miscue Analysis: Applications to Reading Instruction*. Clearinghouse on Reading and Communication Skills. National Council of Teachers of English, 120 pp.

Goodman, K. 1995. El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje. En *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*. Lectura y vida, 3: 77-91.

Goodman, Y. 1992. The roots of literacy. *Infancia y aprendizaje*. Journal for the study of education and development, 58: 29-42.

Hebrard, J. 2000. *La lectura en la escuela*. Conferencia. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Buenos Aires, s/d.

I.R.A. 1993. El lenguaje integral vs. los modelos de enseñanza directa. Debate entre Jeanne S. Chall y Kenneth Goodman. En *Lectura y vida*, 4: 11-22.

Link, D. 2016. Clase Nro. 1. *En torno de la literatura*. Módulo Aportes de los Estudios Literarios a la Enseñanza de la Alfabetización Inicial. Especialización Docente Superior en alfabetización inicial. Ministerio de Educación. Buenos Aires. Disponible en: <http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/wp-content/uploads/2016/08/Programa-de-estudio-M%C3%B3dulo-Aportes-de-los-Estudios-Literarios-Alfa.pdf>

Martinet, A. 1968. *Elementos de lingüística general*. Gredos. Madrid, 274 pp.

Montes, G. 1999. *La frontera indómita*. FCE. México, 120 pp.

Perez Sabbi, M. 2010. Literatura infantil y alfabetización. En: *La formación docente en alfabetización inicial. Literatura infantil y didáctica*. Ministerio de Educación. Buenos Aires, 45-50 pp.

Pétit, M. 1999. *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Fondo de Cultura Económica. México, 199 pp.

Rosenblatt, L. 1978. *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale. Southern Illinois University Press, 188 pp.

Smith, F. 1994. *De cómo la educación apostó al caballo equivocado*. Aique. Buenos Aires, 171 pp.

Solé, I. 1992. *Estrategias de lectura*. Graó. Barcelona, 303 pp.

Soler, M. 2003. Lectura dialógica. La comunidad como entorno alfabetizador. En Teberosky, A. y Soler, M. (comp.) *Contextos de alfabetización inicial*. ICE Horsori. Barcelona, 214 pp.

Zamero, M. 2010. *La formación docente en alfabetización inicial como objeto de investigación. El primer estudio nacional*. INFD. Ministerio de Educación. Buenos Aires. Disponible en: https://cedoc.infed.edu.ar/upload/La_formation_docente_en_alfabetizacion_inicial_como_obje-

to_de_investigacion_1.pdf

Zamero, M. (2011) *Madurez y aprestamiento versus desarrollo y alfabetización*. Prisma, Revista de didáctica, 1:3-12.

COMPREHENSION ABILITIES AND VOCABULARY DEVELOPMENT AT THE INITIAL LEVEL

HABILIDADES DE COMPRENSIÓN Y DESARROLLO DEL VOCABULARIO EN EL NIVEL INICIAL

Mariela Vanesa De Mier

LIS, INIGEM-UBA, CONICET y UCA
Av. Córdoba 2351 – Piso 9, (1121) Ciudad Autónoma de Buenos Aires

vanesa_demier@uca.edu.ar

ABSTRACT. In recent years, educational research has focalised on the cognitive and linguistic development in children of pre-school age because it has been observed that the abilities and knowledge developed early have an impact on learning in the stages that follow. In order to diminish the rift between children of different sociocultural contexts, the empiric evidence focalised on the application of systematic strategies to guide the children's learning. Where comprehension is concerned, the impact of the abilities that have been previously developed and nurtured orally as readers has been observed and this leads to the importance of generating situations of interactive reading from initial level. In such situations the teacher guides the activation of previous knowledge on the theme, the realisation of inferences and the knowledge of vocabulary. It is a matter of reading texts aloud with teacher-planned interventions that will take place in the dialogue before, during and after reading to facilitate understanding and the development of vocabulary. In this work, the theoretical bases of interactive reading have been presented. Furthermore, examples are presented of such a practice taken from a programme of integral development (The programme We Want to Learn or Queremos Aprender).

KEY WORDS. Comprehension. Vocabulary. Inferencial abilities. Interactive reading.

RESUMEN. En los últimos años, las investigaciones educativas han focalizado en el desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños en edad preescolar pues se ha observado que las habilidades y los conocimientos que se desarrollan tempranamente tienen impacto en el aprendizaje durante etapas posteriores. Con el fin de disminuir la brecha entre niños de diferentes contextos socioculturales, la evidencia empírica focaliza en la aplicación de estrategias sistemáticas para andamiar el aprendizaje de los niños. En el caso de la comprensión, se ha observado el impacto que tienen las habilidades que se desarrollan en la oralidad en el posterior desempeño como lectores por lo que se plantea la importancia de generar, desde el nivel inicial, situaciones de lectura dialógica (o lectura interactiva) en las que el docente guíe la activación de conocimiento previo sobre el tema, la realización de inferencias y el conocimiento del vocabulario. Se trata de instancias de lectura de textos en voz alta en las que el docente planifica la intervención que realizará en el diálogo antes, durante y después de leer para favorecer la comprensión y el desarrollo del vocabulario. En este trabajo, se presentan las bases teóricas de la lectura dialógica. Asimismo, se presentan ejemplos para la práctica tomados de un programa de desarrollo integral (programa Queremos Aprender)

PALABRAS CLAVES. Comprensión. Vocabulario. Habilidades inferenciales. Lectura interactiva.

Recibido: 4 junio de 2019

Aceptado: 13 de septiembre de 2019

INTRODUCCIÓN

La comprensión es una habilidad lingüística y cognitiva que comienza a desarrollarse tempranamente en los diálogos que se producen entre los niños y sus padres o hermanos dentro de los hogares. En estas interacciones cotidianas que tienen lugar desde el nacimiento, los niños van adquiriendo conocimientos sobre su lengua en cuanto a los sonidos, las estructuras y el significado de las palabras (fonología, gramática y semántica). Asimismo, al ingresar al mundo social, los niños comienzan a conocer la escritura y distinguen sus usos y funciones (Teale, 1986) aunque aún no manejen el sistema de escritura de su lengua.

El desarrollo del lenguaje oral y de las habilidades cognitivas de los niños es la base para el posterior aprendizaje de la lectura. Los estudios que se han ocupado de indagar la relación predictiva que existe entre las habilidades del lenguaje oral y el aprendizaje de la lectura y la escritura muestran que los niños que obtienen desempeños más altos en pruebas de vocabulario, comprensión oral y conocimiento de la estructura de las narraciones en jardín de infantes tienen un buen desempeño en tareas de lectura y escritura de palabras al ingresar a la escuela primaria. Por el contrario, los niños con bajo nivel de vocabulario o en la comprensión oral son quienes encuentran dificultades en la comprensión lectora (e.g., Dickinson & Snow, 1987; Roth, Speece, & Cooper, 2002; Durham, Farkas, Hammer, Tomblin, & Catts, 2007). En el caso de los estudios longitudinales que siguen la trayectoria escolar de los niños desde el nivel inicial hasta la primaria, se ha observado que las diferencias entre los niños que ingresan con mayores habilidades en la lengua oral y los que tienen menos conocimientos se sostienen hasta que llegan incluso a segundo o tercer grado (Sénéchal & LeFevre, 2002).

Las oportunidades que tienen los niños de estar en contacto con material escrito en sus hogares resultan centrales para que puedan familiarizarse con la escritura y diferenciar la lectura y la escritura como actividades particulares. Las situaciones en las que el niño y el adulto centran su atención en torno al material escrito permiten que los niños comiencen a reflexionar sobre las funciones de la escritura a la vez que expanden su vocabulario.

INTRODUCTION

Comprehension is a linguistic and cognitive ability that begins being developed early in the dialogues that take place between children and their parents or siblings in their homes. In these interactions that take place since birth, the children acquire knowledge on their language through the sounds, structures and significance of words (phonology, grammar and semantics). Furthermore, upon entering the social world, children begin to recognise writing and distinguish its uses and functions (Teale, 1986) even though they have not yet begun to use the writing system of their language.

The development of oral language and the cognitive abilities of the children is the base for learning to read later. Research studies on the predictive relation that exists between the oral language abilities and the learning to read and write show that children who show a higher development in vocabulary tests, oral comprehension and knowledge of the structure of narrations in kindergarten perform well in tasks related to reading and writing of words when they are admitted to Primary School. Contrarily, children with a low vocabulary level or poor oral comprehension encounter difficulties with understanding what is read (e.g., Dickinson & Snow, 1987; Roth, Speece, & Cooper, 2002; Durham, Farkas, Hammer, Tomblin, & Catts, 2007). In longitudinal studies that follow the school trajectory from pre-school to primary school it has been observed that the differences between children that enter primary school with more abilities in oral language and those who have lesser knowledge remain at these levels until they arrive even at second or third grade (Sénéchal & LeFevre, 2002).

The opportunities that children have for being in contact with writing in their homes is central for their being familiarised with writing and in differentiating reading and writing as particular activities. The situations in which the child and the adult centre their attention on written material allow the children to begin to reflect on the functions of writing while expanding their vocabulary. One of the activities that are much used in this sense is the shared reading of short stories, which is when the adult reads to the child in an interactive way, while conversing on what is read and showing images from the story. In these situations, the adult is concerned about maintaining the attention

Una de las actividades que tiene mayor incidencia en este sentido es la lectura compartida de cuentos, es decir, cuando el adulto lee al niño de manera interactiva y dialogando sobre lo que lee y lo que muestran las imágenes del cuento. En estas situaciones, el adulto se preocupa por mantener la atención del niño y formula preguntas para recuperar los eventos más importantes del relato, proporciona aclaraciones y explica palabras (van Kleeck, 2004). Las investigaciones también han arrojado evidencia en favor del diálogo que se produce en torno a los textos pues se ha observado que los niños que participan de este tipo de experiencias desde pequeños tienen mejor desempeño que los niños con menos experiencias tempranas con material escrito en pruebas que miden vocabulario (Mol, Bus, de Jong, & Smeets, 2008). La lectura en voz alta de cuentos está relacionada no solo con el desarrollo de las habilidades de comprensión sino también con la amplitud y la profundidad del conocimiento a nivel léxico (Kendeou, van den Broek, White & Lynch, 2009).

La intervención temprana en las habilidades del lenguaje oral resultan fundamentales pues incluyen escuchar, comprender y producir textos, realizar inferencias e incorporar nuevas palabras a su léxico mental (Lynch et al., 2008). El vocabulario, en particular, es un elemento clave tanto en el desarrollo de las habilidades necesarias para leer palabras como en la comprensión lectora (Beck, Perfetti, & McKeown, 1982; Beck, & McKeown, 2007). En el nivel inicial, se observa que los niños ingresan con diferentes experiencias y habilidades lingüísticas (Borzzone & Diuk, 2001). No es suficiente con la intervención en los conocimientos ligados al sistema de escritura (e.g., conocimiento de las letras, relaciones letras-sonido) para preparar el aprendizaje de la lectura y la escritura. Si bien el conocimiento sobre el sistema de escritura les permitirá acceder al mensaje escrito, el objetivo es que logren comprender los textos. Los niños que logran leer palabras pero no alcanzan a desarrollar habilidades en el lenguaje oral tienen problemas cuando se enfrentan a textos más complejos en la escuela primaria, por ejemplo, textos que abordan temas desconocidos, con estructuras o vocabulario poco familiar (De Mier, Amado & Benítez, 2015; Stahl & Nagy, 2007).

La brecha en la cantidad de experiencias de lectura de los niños previas al ingreso al sistema escolar puede revertirse en gran parte con una in-

tervención temprana en el lenguaje oral que ayude al niño a comprender los textos y a recuperar los eventos más importantes del relato. El adulto puede hacer preguntas para recuperar los eventos más importantes del relato y explicar palabras difíciles (van Kleeck, 2004). Estudios han venido mostrando evidencia a favor de este tipo de experiencias porque se ha observado que los niños que participan en este tipo de experiencias desde muy jóvenes tienen un mejor desempeño que los niños con menos experiencias tempranas con material escrito en pruebas que miden vocabulario (Mol, Bus, de Jong, & Smeets, 2008). La lectura en voz alta de cuentos está relacionada no solo con el desarrollo de las habilidades de comprensión sino también con la amplitud y la profundidad del conocimiento a nivel léxico (Kendeou, van den Broek, White & Lynch, 2009).

Early intervention in oral language abilities are seen to be fundamental and includes listening, understanding and producing texts, making inferences and incorporating new words in a child's mental lexicon (Lynch et al., 2008). Vocabulary, in particular, is a key element in the development of abilities necessary to read words and understand reading (Beck, Perfetti, & McKeown, 1982; Beck, & McKeown, 2007). At initial level, it is observed that children arrive with different linguistic experiences and abilities (Borzzone & Diuk, 2001). Intervention in knowledge linked to the writing system is not sufficient (e.g., knowing letters, relationship between letters-sound) to prepare to learn to read and write. Even if knowledge on the writing system allows accessing the written message, the objective is achieving understanding of the texts. The children who arrive at reading words but are not up to developing abilities in oral language have problems when they confront more complex texts in primary school; for example, texts that deal with unknown themes, with structures or vocabulary that is not too familiar (De Mier, Amado & Benítez, 2015; Stahl & Nagy, 2007).

The rift in the quantity of reading experiences in children prior to entering the school system can be reverted for the most part with an adequate and systematic intervention to develop their comprehension abilities (Wasik & Hindman, 2014). For this, the current programmes focalise on the early intervention and articulation between kindergarten and first grade, proportioning strategies for a systematic and progressive intervention from initial level until the first grades (e.g., Rosemberg, Stein, Terry & Benítez, 2007; Strasser, 2015).

The objective of this study is developing a revision of a proposal for the early development of comprehension abilities, bearing in mind the different

intervención adecuada y sistemática para desarrollar las habilidades de comprensión en los niños (Wasik & Hindman, 2014). Por ello, los programas actuales focalizan en la intervención temprana y en la articulación entre jardín de infantes y primer grado, proporcionando estrategias para una intervención sistemática y progresiva desde el nivel inicial hasta los primeros grados (e.g., Rosemberg, Stein, Terry & Benítez, 2007; Strasser, 2015).

El objetivo de este trabajo es desarrollar una revisión de una propuesta para el desarrollo temprano de las habilidades de comprensión, teniendo en cuenta los diferentes subprocesos cognitivos, habilidades y conocimientos implicados en la comprensión. Específicamente, se presenta la lectura dialógica como una estrategia para la enseñanza de la comprensión y el vocabulario en el nivel inicial. Se aborda un recorrido teórico que es llevado a la práctica con ejemplos tomados del programa Queremos Aprender (Borzzone & De Mier, 2019), un programa de desarrollo integral elaborado por un grupo de investigadores, maestros, psicólogos y psicopedagogos que incluye diversos materiales, entre ellos, un libro para nivel inicial que trabaja el desarrollo de las habilidades de comprensión y vocabulario a través de lecturas dialógicas (el proyecto de aplicación y evaluación del programa se encuentra bajo la Dirección General de Escuelas de la provincia de Mendoza, Argentina).

DESARROLLO

La comprensión implica la construcción de un modelo o representación mental de lo que se está leyendo/escuchando (Kintsch, 1998). Se trata un proceso lingüístico y cognitivo complejo que involucra no solo el conocimiento de la lengua y del significado de la mayor parte de las palabras que componen el mensaje (Nagy & Scott, 2000) sino subprocesos de nivel superior como las habilidades inferenciales y el monitorero de la comprensión (Oakhill & Cain, 2007).

Ya sea que se trate de la lectura o la escucha de un texto, el lector oyente debe coordinar estas habilidades y conocimientos con la activación de información relevante para comprender. En el caso de los niños, cuando escuchan una historia, deben activar rápidamente el significado de las palabras, procesar las oraciones y su significado, integrar la información entre oraciones y realizar inferencias para completar la información omitida en el texto, por lo que la tarea implica un gran desafío (Oakhill,

cognitive sub-processes, abilities and knowledge implied in the comprehension. Specifically, interactive reading is presented as a strategy for the teaching of comprehension and vocabulary at initial level. A theoretical opening leads to the practice with examples taken from the programme 'Queremos Aprender' (Borzzone & De Mier, 2019). This is an integral development programme drawn up by a group of researchers, teachers, psychologists and psychopedagogues and it includes diverse material among which is a book for pre-school level that works on the development of comprehension abilities and vocabulary through interactive readings (the project on the application and evaluation of the programme is found under the Dirección General de Escuelas de la provincia de Mendoza, Argentina)(The General Management of Schools in the province of Mendoza, Argentina).

DEVELOPMENT

Comprehension implies the construction of a mental model or representation of what is being read/heard (Kintsch, 1998). It is a linguistic and cognitive process for the most part and is not only question of language and the significance of the majority of the words that compose the message (Nagy & Scott, 2000). Rather there are sub processes of a higher level such as inferential abilities and the monitoring of comprehension (Oakhill & Cain, 2007).

With either the reading or hearing of a text, the reader/listener must coordinate these abilities and knowledge with the activation of information relevant for comprehension. In the case of children, when they listen to a story, they must quickly activate the significance of the words, process the sentences and their significance, integrate the information between sentences and realise the inferences to complete the information omitted in the text and this task implies a serious challenge (Oakhill, Cain & Elbro, 2015).

Among the principal aspects that facilitate comprehension are the knowing of the structure of the texts and knowledge of vocabulary (Oakhill et al., 2015). Knowledge of vocabulary begins to develop with orality and becomes central for understanding and also the oral production of children. Furthermore, while progressing with schooling, this knowledge also occurs in learning of the processes that are related to writing (Verhoeven, van Leeuwe & Vermeer, 2011).

Knowledge of vocabulary implies two aspects: the quantity of words known by a child (*amplitude*) and detailed knowledge of the significance of words, their

Cain & Elbro, 2015).

Entre los principales aspectos que inciden en la comprensión se encuentran el conocimiento de la estructura de los textos y el conocimiento del vocabulario (Oakhill et al., 2015). El conocimiento del vocabulario comienza a desarrollarse en la oralidad y resulta central tanto para la comprensión y la producción oral de los niños. Además, a medida que avanzan en la escolaridad, este conocimiento también tiene incidencia en el aprendizaje de los procesos que relacionados con la escritura (Verhoeven, van Leeuwe & Vermeer, 2011).

El conocimiento del vocabulario implica dos aspectos: la cantidad de palabras que un niño conoce (*amplitud*) y el conocimiento detallado del significado de las palabras, sus usos, etc. (*profundidad*) (Perfetti & Hart, 2002). La amplitud refiere a la cantidad de palabras que conocemos mientras la profundidad tiene que ver con saber cómo usar las nuevas palabras, es decir, en qué contextos se pueden usar, cuáles son las relaciones entre palabras y conceptos. La dimensión de la profundidad de vocabulario incide más en la comprensión que la cantidad de palabras que un lector conozca (Ouellette, 2006; Tannenbaum, Torgesen & Wagner, 2006). Durante la comprensión, todos los conocimientos sobre el significado de una palabra, sus sinónimos, contextos de uso y/o conceptos asociados juegan un rol central ya que permiten procesar la información literal del texto (lo dicho) y también la información inferencial que debe completarse con conocimientos previos (e.g., inferencias que completan información implícita con conocimiento de mundo) o estableciendo relaciones entre la información del texto (Graesser, Singer & Trabasso, 1994).

La comprensión de un texto requiere que el oyente o lector conozca el 95% de las palabras del texto por lo que resulta imprescindible enseñar vocabulario para que los niños comprendan los textos que se leen en la sala, pues no pueden ni adivinar ni inferir por el contexto el significado de una palabra que desconocen (Beck, McKeown & Kucan, 2013). En el caso de los niños, es importante que el docente trabaje en el desarrollo de conocimientos sobre los significados y usos de las palabras así como en su activación para que logren realizar inferencias durante la lectura (Cain & Oakhill, 2011; Cain, Oakhill, Barnes, & Bryant, 2001). La enseñanza del vocabulario requiere que el docente tenga presente que los niños incorporan nuevas palabras a

uses, etc. (*depth*) (Perfetti & Hart, 2002). Amplitude refers to the quantity of words we know while depth has to do with knowing how to use new words, which means, in which uses they can be used, and the ties between words and concepts. The dimension of the depth of vocabulary occurs more in comprehension than the quantity of words known by a reader (Ouellette, 2006; Tannenbaum, Torgesen & Wagner, 2006). During comprehension, all the knowledge on the significance of a word, its synonyms, contexts of use and/or concepts associated play a central role as they facilitate the processing of the text's literal information (the said) and also inferential information that has to be completed with previous knowledge (e.g., inferences that complete information with implicit information with knowledge of the world) or establishing relationships between the text's information (Graesser, Singer & Trabasso, 1994).

The understanding of a text requires that the listener or the reader knows 95% of the words of the text which makes teaching vocabulary essential so that the children understand texts because they cannot guess or infer the significance of an unknown word through context (Beck, McKeown & Kucan, 2013). With children, it is important that the teacher works on the development of knowledge on the significances and uses of words as well as the activation of this tie to achieve the realisation of inferences during the reading (Cain & Oakhill, 2011; Cain, Oakhill, Barnes, & Bryant, 2001). The teaching of vocabulary requires that the teacher has in mind that the children incorporate new words into their mental lexicon when they pronounce or use these words. It is not enough to hear these words; they must be repeated and used in different contexts (Beck, McKeown & Kucan, 2008; Justice, Meier & Walpole, 2005).

Moreover, to understand a text, we not only have to understand the significance of the words that make up the text (Perfetti & Stafura, 2014) but also have an adequate mastery of the genre, of the syntax and of certain concepts of the text (knowledge of the world). From this previous knowledge, which can be related to the information of the text, making inferences and connecting the fragments of information to each other; thus the reader/listener constructs a coherent mental representation of the significance of the text. To the extent which the text is processed, the information is linked together in a gradual or progressive manner and processes of abstraction are produced and this allows the forming of a mental model.

The comprehension process is precisely the

su léxico mental cuando las pronuncian y utilizan ellos mismos. No es suficiente con oír las, tienen que repetir las y usarlas en diferentes contextos (Beck, McKeown & Kucan, 2008; Justice, Meier & Walpole, 2005).

Asimismo, para comprender un texto, no solo tenemos que conocer el significado de las palabras que conforman ese texto (Perfetti & Stafura, 2014) sino también poseer un dominio adecuado de la estructura del género, de la sintaxis y de ciertos conceptos del texto (conocimiento de mundo). A partir de estos conocimientos previos, relacionándolos con la información del texto, realizando inferencias y conectando los fragmentos de información entre sí, el lector oyente construye una representación mental coherente del significado del texto. A medida que se procesa el texto, la información se relaciona entre sí de manera gradual o progresiva y se producen procesos de abstracción que permiten formar el modelo mental.

El proceso de comprensión es precisamente la construcción de esta representación o modelo mental en el que entran en relación las representaciones de eventos, de acciones, pero también todos los conocimientos de mundo (el conocimiento que vamos adquiriendo a lo largo de nuestra vida sobre personas, personajes, conceptos, etc.). Una de las dificultades que encuentran los niños es la activación del conocimiento previo mientras leen/escuchan para realizar las inferencias necesarias para comprender el texto. Aún cuando poseen el conocimiento, no logran activarlo ni relacionarlo con la información que están procesando (Cain, Oakhill, Barnes & Bryant, 2001). Asimismo, no todos los conocimientos que se activen serán relevantes para construir una representación coherente del contenido del texto por lo que, además de activar, se debe inhibir información que pueda resultar incoherente con el texto que se está oyendo/leyendo. La comprensión exige monitorear el proceso de activación de información para saber qué conocimientos no son relevantes y descartarlos. En el caso de los niños, lo que sucede es que les resulta complejo inhibir esos conocimientos que se activan y "lo suman" a la representación que están construyendo sobre el sentido del texto.

El procesamiento del lenguaje se apoya en otros procesos cognitivos y habilidades cognitivas generales que los niños también están desarrollando. La comprensión, en particular, involucra tanto a la me-

construction of this representation or mental model which makes the representation of the events and actions become related, but it also involves all of the knowledge of the world (the knowledge that we keep acquiring throughout our lives on persons, characters, concepts, etc.). One of the difficulties that children encounter is the activation of previous knowledge while they read/listen to make inferences that are necessary to understand the text. Even when they have knowledge, they cannot activate it or relate it with the information they are processing (Cain, Oakhill, Barnes & Bryant, 2001). Thus, not all of the knowledge that is activated will be relevant to construct a coherent representation of the contents of the text because, in addition to activating, information that could be incoherent with regard to the text that is being read/heard must also be inhibited. Comprehension demands monitoring the information activation process to know which knowledge is irrelevant before discarding it. In the case of children, it so happens that they have difficulty in inhibiting this knowledge that is activated and they tend to "add it" to the representation that they are constructing on the meaning of the text.

The processing of language rests upon other cognitive processes and general cognitive abilities that children are also developing. Comprehension, in particular, involves as much long term memory as operative memory. Long term memory is the storing area of all our knowledge (concepts, experiences, schemes etc.) while operative memory is the capacity that allows us to operate on these representations, maintain the activated information to enable relating it and integrating the information coming from our long term memory with the information of the text (inferential relations). The operative memory, unlike long term memory has a limited capacity for operating in that, according to the operations implied by a task can be overcharged and affect performance (Baddeley, 1992). In the comprehension of a text, the operative memory is seen to be highly required because we must activate information, inhibit other information and maintain attention, relating the information of the text with previous knowledge, replace and recuperate information. One of the specific cognitive operations of comprehension that is more demanding at a capacity level in operative memory is the realisation for inferences. The operational inferences are those processes that we realise to complete the information that is not present or that is not explicit in the text that we are reading/hearing. In the case of tales, the inferences (beyond their classifications) imply

moria de largo plazo como a la memoria operativa. La memoria de largo plazo es el almacén de todos nuestros conocimientos (conceptos, experiencias, esquemas, etc.) mientras que la memoria operativa es la capacidad que nos permite operar sobre esas representaciones, mantener la información activada para poder relacionarla e integrar la información proveniente de nuestra memoria a largo plazo con la información del texto (relaciones inferenciales). La memoria operativa, a diferencia de la memoria a largo plazo, tiene una capacidad limitada para operar por lo que, según las operaciones que implique una tarea, puede sobrecargarse y afectar el desempeño (Baddeley, 1992). En la comprensión de un texto, la memoria operativa se ve altamente demandada pues debemos activar información, inhibir otra, mantener la atención, relacionar la información del texto con el conocimiento previo, reponer y recuperar información.

Una de las operaciones cognitivas específicas de la comprensión que resulta más demandante a nivel de la capacidad de la memoria operativa es la realización de inferencias. Las operaciones inferenciales son aquellos procesos que realizamos para completar la información que no está presente o no está explícita en el texto que estamos leyendo/escuchando. En el caso de los relatos, las inferencias (más allá de sus clasificaciones) implican establecer relaciones entre sucesos o eventos (Trabasso & Magliano, 1996) para lo que se debe activar el conocimiento almacenado en la memoria de largo plazo y reponer toda la información que los textos muchas veces omiten. La capacidad para realizar inferencias resulta, entonces, de los conocimientos que tenemos almacenados en la memoria a largo plazo sobre los fenómenos físicos, sobre los fenómenos psicológicos, sobre los textos y sobre el lenguaje en sí mismo y es también producto de la habilidad para activar ese conocimiento y usarlo para organizar la información que recibimos mientras escuchamos o leemos un texto (Kendeou & van den Broek, 2007).

A su vez, cada género presenta características y estructuras convencionales que influyen en la comprensión (Zwaan, 1994) según la familiaridad que el lector oyente tenga con esa organización particular. La estructura funciona como un conocimiento que permite activar expectativas sobre las partes, sobre dónde se encuentra cierta información y cómo se vinculan esas partes. Particularmente, los cuentos involucran personajes, sus acciones,

estableciendo relaciones entre ocurrencias y eventos (Trabasso & Magliano, 1996). To do so, our stored knowledge in our long term memory on physical phenomena, on psychological phenomena, on texts and on language in itself is called for and it is also a product of the ability to activate this knowledge and use it to organise the information that we receive while we listen or read a text (Kendeou & van den Broek, 2007).

Each generation in turn presents conventional characteristics and structures that influence comprehension (Zwaan, 1994) according to the familiarity that the reader/listener has with this particular organisation. The structure functions as knowledge that permits the activation of expectations on the parts, on where certain information can be found and how to link up these parts. The tales, in particular, involve characters, their actions, mental and emotional states, interaction between characters throughout the story and events (on a factual level) and the organisation of all this implies a temporal sequence and causal relations (Stein & Glenn, 1982). The tales (above all the traditional narrations) are organised by episodes that contain an “introduction” in which the principal character is presented along with the space in which the actions transpire (e.g., a little girl who lives in the countryside), an “initial event” (e.g., she lost her doll), an “objective or goal” and the “motivation” of the character to realise a determined action (e.g., she decides to look for it because it was her favourite doll and she felt very sad) and then, “a problem or conflict” that has to be resolved by the character to reach her/his goal (e.g., a witch had locked up the poor doll in a dark box in the cellar of the house, a horrible place that the little girl had never visited). Some tales also present “consequences and reactions” of actions such as “complications” in the solving of a problem that make the structure complex (Borzone et al., 2004). Furthermore, this structure can be frequently repeated or broken in episodes, adding a new demand. In these cases, knowledge of narrative structure becomes central as it allows replacing and arranging the information in a temporal-causal way.

Knowledge of structure is brought about in the establishing of ties between information of the text and allows the recuperation of information in an organised manner during narration (when a text that has been read/heard is picked up again). Children who participate in the reading of stories (above all those that are traditional) incorporate schemes from parts of the tale that allows them to produce stories that are

estados mentales y emocionales, interacciones entre personajes a lo largo de la historia y eventos (en el plano fáctico) cuya organización implica una secuencia temporal y relaciones causales (Stein & Glenn, 1982). Los cuentos (sobre todo las narraciones tradicionales) se organizan por episodios que contienen una "introducción" en la que se presenta el personaje principal y el espacio en el que transcurren las acciones (e.g., una niña que vive en el campo), un "evento inicial" (e.g., perdió su muñeca), un "objetivo o meta" y la "motivación" del personaje para realizar una determinada acción (e.g., decidió buscarla porque era su muñeca favorita y se sentía muy triste) y un "problema o conflicto" que debe resolver el personaje para alcanzar su meta (e.g., una bruja había encerrado a la pobre muñeca en un cajón oscuro en el sótano de la casa, un lugar horrible al que la niña nunca había entrado). Algunos relatos también presentan "consecuencias y reacciones" de las acciones así como "complicaciones" a los intentos de resolver el problema que complejizan la estructura (Borzone et al., 2004). Asimismo, con frecuencia esta estructura en episodios puede repetirse o romperse, agregando una nueva demanda. En estos casos, el conocimiento de la estructura narrativa resulta central pues permite reponer y ordenar la información de manera témporo-causal.

El conocimiento de la estructura incide en el establecimiento de relaciones entre la información del texto y permite recuperar la información de manera organizada en las situaciones de renarración (cuando se vuelve a contar un texto leído/escuchado). Los niños que participan en lecturas de cuentos (sobre todo los tradicionales) incorporan en sus conocimientos el esquema de las partes del relato lo que les permite producir relatos más completos, ya que este conocimiento los ayuda a organizar los eventos al narrar (Wasik & Bond, 2001).

Los cuentos, además, presentan otras demandas a nivel de la comprensión. A diferencia de los relatos de experiencias personales, son historias de ficción por lo que suelen presentar información lejana al contexto cotidiano de los niños, un vocabulario menos frecuente (e.g., princesas y los príncipes), describir metas, acciones y estados emocionales de los personajes. Los niños se enfrentan, entonces, a la demanda de procesar información nueva y de establecer relaciones entre dos planos de la narrativa: un plano fáctico (los hechos que van ocurriendo, las acciones que hacen los perso-

more complete given that this knowledge helps them to organise the events during narration (Wasik & Bond, 2001).

Furthermore, the tales present other demands on the level of comprehension. Unlike the stories of personal experiences, they are works of fiction which tend to present information that is far from the daily context of the children, a less frequent vocabulary (e.g., princesses and princes); they describe goals, actions and emotional states of the characters. The children are then faced with the demand to process new information and to establish relations between two narrative levels: a factual level (facts regarding the happenings, actions of the characters) and a psychological level, which refers to the motives or emotions that generate the plan of action of a character.

To be able to form a mental model of the meaning of the text with which we are interacting we need to carry out very complex mental operations where we recognise the words to construct the phrases, activate significances, relate the significance of these words to construct phrases, process relations between sentences, activate information from our long term memory to realise inferences and integrate the information coming from our long term memory with the text's information. A "good" comprehension involves the construction of a complete and integrated mental model of the text (Johnson-Laird, 1983). As the processes involved in comprehension are interdependent, comprehension depends on the interplay between the characteristics and the information of the text, and the knowledge and strategies of the reader/listener. In every reading situation an interaction is produced between the text and the reader which works on the abilities of the reader/listener as much as the aim of the task. Comprehension is a big challenge to little children because it puts into play abilities, strategies and knowledge that they are still developing. When children do not read in an independent manner, being read to by an adult will guide the process.

For this, it is fundamental to teach children how to understand at initial level: children do not learn alone and this learning will depend on the way the adult acts as the mediator between the text and the children to the measure in which the most complex processes of comprehension are modelled (e.g., the realisation of inferences). The empiric evidence shows that the interactive reading proposals are more effective to promote learning and development of comprehension abilities (Hoffman, 2011).

In different studies the children's comprehension

najes) y un plano psicológico, es decir, los motivos o emociones que generan el plan de acción de un personaje.

Para poder formar un modelo mental del sentido del texto con el que interactuamos necesitamos realizar operaciones mentales muy complejas en las que tenemos que reconocer las palabras, activar sus significados, relacionar los significados de esas palabras para construir las frases, procesar relaciones entre oraciones, activar información de nuestra memoria para realizar inferencias e integrar la información proveniente de nuestra memoria a largo plazo con la información del texto. Una "buena" comprensión involucra la construcción de un modelo mental completo e integrado del texto (Johnson-Laird, 1983). Como los procesos involucrados en la comprensión son interdependientes, la comprensión depende del interjuego entre las características y la información del texto, y los conocimientos y estrategias del lector/oyente. En toda situación de lectura se produce una interacción entre el texto y el lector, en la que inciden las habilidades del lector/oyente tanto como el propósito de la tarea. La comprensión en los niños pequeños es un gran desafío porque tienen que poner en juego habilidades, estrategias y conocimientos que aún están desarrollando. Cuando los niños no leen de manera independiente, la lectura en voz alta que realice el adulto guiará el proceso.

Por ello, es fundamental enseñar a comprender en el nivel inicial: los niños no aprenden solos y ese aprendizaje dependerá de la manera en que el adulto actúe como mediador entre el texto y los niños y de la medida en que modele los procesos más complejos de la comprensión (e.g., la realización de inferencias). La evidencia empírica muestra que las propuestas de lectura dialógica (o lectura interactiva por su traducción del inglés) resultan las más efectivas para promover el aprendizaje y el desarrollo de las habilidades de comprensión (Hoffman, 2011).

En diferentes estudios se comparó la comprensión de los niños al final de la lectura de cuentos en dos situaciones diferentes: la lectura sin interrupciones por parte del docente y la lectura dialogada o que promueve la interacción entre niños y docentes en torno al contenido del texto. Los resultados de diversas evaluaciones en distintas lenguas y con tipos de textos diversos muestran que los niños comprenden mucho mejor los textos cuando participan en sesiones de lectura dialógica de un texto

at the end of a reading of tales in two different situations has been compared: uninterrupted reading on the part of the teacher and interactive reading between children and teachers around the contents of the text. The results of diverse evaluations in different languages and with diverse sorts of texts show that children understand texts better when they participate in sessions of interactive reading (of a text) (e.g., Manrique & Borzone, 2010; Strasser, Mendive, Vergara & Darricades, 2018). Children who participate in readings where the teacher pauses to reformulate, recuperate and activate information and to emphasise the temporal-causal relations between events in the tale, respond to inferential questions that imply relating the text's information with previous knowledge "without difficulties". They also achieve the relating of the tale in a coherent way with the adequate mechanisms of cohesion (Mol, Bus, & De Jong, 2009).

Interactive Reading: teaching comprehension and vocabulary

At initial level, comprehension is constructed as a mediated process because when the teacher reads a tale out loud to children there is a mediation which proportions paths for understanding the text's information (Strasser, 2015). Furthermore, during the reading, an interaction which formulates questions is generated and previous knowledge is recovered. Dialogue that is generated around reading also proportions paths for constructing the mental model or representation of the text that is being read (Lynch, Van den Broek, Kremer, Kendeou, White & Lorch, 2008). This means that while being read to, comprehension (the cognitive process that is being fulfilled) is being guided by the person who reads and by the way this person reads: there are paths that lead to understanding a story in the way the tone of voice changes to emphasise emotions, in the commentaries, gestures, the showing of images of the text on the characters and their characteristics. Reading out loud, when done by the teacher, affects the perception of language and the structure of the texts.

Interactive Reading is a systematic method of reading out loud (e.g., Whitehurst et al., 1994) that allows the teacher to guide the understanding of the children, model strategies for making inferences and relating information on events, the new information of the text with the information they already possess as well as the text's elements between themselves, teach vocabulary and concepts. The children also learn more complex syntactic structures and internalise the superstructure, the global organisation of the texts.

(e.g., Manrique & Borzone, 2010; Strasser, Mendive, Vergara & Darricades, 2018). Los niños que participan en lecturas en las que el docente realiza pausas para reformular, recuperar o activar información y enfatizar las relaciones témporo-causales entre los eventos del relato, responden "sin dificultades" a preguntas inferenciales que implican relacionar información del texto con conocimientos previos y también logran contar el relato de manera coherente y con los mecanismos de cohesión adecuados (Mol, Bus, & De Jong, 2009).

La lectura dialógica: enseñanza de la comprensión y del vocabulario

En el nivel inicial, la comprensión se construye como un proceso mediado pues cuando el docente lee en voz alta un cuento a los niños genera una mediación en la que proporciona pistas para comprender la información del texto (Strasser, 2015). Además, durante la lectura, se genera un diálogo en el que se formulan preguntas, se establecen relaciones entre los eventos y se recuperan los conocimientos previos. El diálogo que se va generando en torno a la lectura también proporciona pistas para construir el modelo o representación mental del texto que se está leyendo (Lynch, Van den Broek, Kremer, Kendeou, White & Lorch, 2008). Es decir que durante la lectura en voz alta de un cuento, la comprensión (el proceso cognitivo que se está llevando a cabo) es guiado por la persona que lee y por el modo en que lee: hay pistas para comprender el relato en la manera en la que se cambia el tono de voz para enfatizar las emociones, en los comentarios, en los gestos, al mostrar imágenes del texto sobre los personajes y sus características. La lectura en voz alta que realiza el docente afecta la percepción del lenguaje y de la estructura de los textos.

La lectura dialógica (o interactiva) es un método sistemático de lectura en voz alta (e.g., Whitehurst et al., 1994) que permite a los docentes andamiar la comprensión de los niños, modelar las estrategias para hacer inferencias y relacionar la información sobre eventos, la información nueva del texto con la que ya poseen así como los elementos del texto entre sí, enseñar vocabulario y conceptos. Los niños aprenden también estructuras sintácticas más complejas e internalizan la superestructura, la organización global de los textos.

La evidencia empírica muestra que este tipo de estrategias sistemáticas producen una mejora del vocabulario en las actividades discursivas (Larraín,

Empiric evidence shows that these types of systematic strategies produce an improvement in the vocabulary in the discussional activities (Larraín, Strasser & Lissi, 2012; Strasser, Larraín & Lissi, 2013). The positive effect of these reading situations leads to children participating by responding, questioning and making comments on the events and their causes, on the protagonists and places, which is to say, speaking and interacting around the text. Two or three readings of the same text are suggested but with the introduction of changes in the way of reading or in the focus of the intervention to increase participation of the children and deepen comprehension of the text (van Kleeck, Vander Woude & Hammett, 2006). What is proposed is reading the same text in different situations, and each in a different manner. A first reading takes place when the story is presented, the conventions of writing are worked on; also, vocabulary that is unfamiliar or infrequently used is introduced. Then, the text is read and questions are formulated on the characters, previous knowledge and finally activities of extension are proposed.

Unlike in the first, in the second reading there is the possibility of delving more into the inferential questions and of using vocabulary that had been presented in the first reading session in new contexts. At the third reading when the teacher had gone through the text, a construction of the story in an oral manner is proposed.

Also, in each reading instance, three moments of interaction are considered that are fundamental to manage comprehension: before, during and after the reading.

How is an interactive reading planned?

The interactive reading is a systematic strategy to guide the process of construction of the mental representation of the text (McGee & Schickedanz, 2007). For this, it is important that the teacher, before reading the text to the children, analyses it to work with the information of the text and to observe what information is implicit and requires the use of inferences. It is simpler for children to relate the text's information with the information that they have activated. With the guide to this planning, of the previous reading, the teacher can make explicit the information needed for the children to make inferences. At the same time, during the reading, the teacher guides and models the process. Finally, the text is read between all who relate, question and comment.

In the interaction following the reading, the children have the opportunity of revising the mental model that

Strasser & Lissi, 2012; Strasser, Larraín & Lissi, 2013). El efecto positivo de estas situaciones de lectura resulta de la frecuencia con que los niños participan respondiendo, preguntando, realizando comentarios sobre los eventos y sus causas, sobre los protagonistas y lugares, es decir, hablando e interactuando alrededor del texto. Se sugiere realizar dos o tres lecturas del mismo texto, pero introduciendo cambios en la forma de leer o en el foco de la intervención, para incrementar la participación de los niños y profundizar la comprensión del texto (van Kleeck, Vander Woude & Hammett, 2006). Lo que se propone es leer en distintas situaciones el mismo texto, pero de diferente manera. Una primera lectura en la que se presenta el cuento; se trabajan las convenciones de la escritura, se introduce vocabulario que puede ser poco familiar o poco frecuente. Luego, se lee el texto y se formulan preguntas sobre los personajes, sobre los conocimientos previos y se proponen finalmente actividades de extensión.

A diferencia de la primera, en la segunda lectura se puede profundizar más en las preguntas inferenciales y se utiliza el vocabulario que se había presentado en la primera sesión de lectura en nuevos contextos. En la tercera lectura, cuando ya el docente ha realizado un andamiaje del texto, lo que se propone es reconstruir la historia de manera oral.

A su vez, en cada instancia de lectura, se plantean tres momentos de interacción que resultan fundamentales para andamiar la comprensión: antes, durante y después de la lectura.

¿Cómo se planifica la lectura dialógica?

La lectura dialógica es una estrategia sistemática para guiar el proceso de construcción de la representación mental del texto (McGee & Schickendanz, 2007). Para ello, es importante que el docente, antes de leer el texto a los niños, lo analice para identificar el vocabulario poco familiar, comprender cuáles son los conocimientos necesarios para operar con la información del texto, y observar qué información está implícita y requiere la realización de inferencias. A los niños les resulta más sencillo relacionar la información del texto con la información que han activado. Con la guía de su planificación, de la lectura previa, el docente puede explicitar información que será necesaria para que los niños realicen las inferencias. A su vez, durante la lectura, el docente va guiando y modelando el proceso. Finalmente, entre todos relatan el texto leído, preguntan y comentan.

has been constructed and to form new relationships between concepts and events, to incorporate missing information and hierarchize it. In addition to the interaction, it is suggested that two or three readings of the same text be carried out and to increase the participation of the children in the dialogues on the texts. Indeed, repeated reading of the same text and the daily reading of different texts within the framework of the interaction makes the child familiarise her/himself with this situation and to be able to perform better in such situations.

In the interactions, (whether it is before or after reading them), it is important that the teacher formulates questions to guide understanding and that these questions focus on the realisation of inferences for comprehension to be consolidated (Lepola, Lynch, Laakkonen, Silvén & Niemi, 2012). In fact, there is a tie between the type of question and the cognitive process that is brought into play. It is not the same to ask a closed question as it is to ask an open question as the latter allows elaborating relations. With tales, the questions have been studied more and they focus on the causes. The causal questions contribute to the recuperation of the tale and establish relations between causes and consequences of events, between motives of the characters, the objective and the plan they are going to develop. The results of the research coincides by pointing out that the causal questions generate greater recuperation of units of information with a greater quantity of connections when they are formulated after the reading (McMaster et al., 2015).

In keeping with the complexity of the text, the teacher can include a discussion on the characters, on the problem and how it is resolved in the first reading. In the second reading, questions can be posed to explore the emotions of the characters and to relate them with the experiences of the listeners. In the third reading, the story can be reconstructed, and a discussion can be had on how the story would have been different if the problem had been resolved in another manner.

Guidance before, during and after reading

Before reading, it is proposed that pertinent and relevant information be activated to form a mental model of the text. The groundwork is laid to form the mental representation and this is not intended to activate any sort of random information. Rather, it means the capacity to work with the children in the activation of knowledge which is pertinent for the text that is going to be read. At the same time that the activation of knowledge intervenes, an intervention is made to help the children inhibit (a cognitive ability that

En el intercambio posterior a la lectura, los niños tienen la oportunidad de revisar el modelo mental que han construido y formar nuevas relaciones entre conceptos y eventos, incorporar información faltante y jerarquizarla. Además del diálogo, se sugiere realizar dos o tres lecturas del mismo texto e incrementar la participación de los niños en los diálogos sobre el texto. En efecto, la lectura repetida de un mismo texto y la lectura diaria de distintos textos en el marco de la lectura dialógica da lugar a que el niño se familiarice con esta situación y pueda desempeñarse cada vez mejor.

En los diálogos (ya sea durante o después de leer), es importante que el docente formule preguntas para guiar la comprensión y que las preguntas focalicen en la realización de inferencias para que la comprensión se consolide (Lepola, Lynch, Laakkonen, Silvén & Niemi, 2012). En efecto, hay una relación entre el tipo de pregunta y el proceso cognitivo que ponen en juego. No es lo mismo hacer una pregunta cerrada que una pregunta abierta, porque esta última permite elaborar relaciones. En el caso de los relatos, las preguntas que han sido más estudiadas son las que enfocan en las causas. Las preguntas causales contribuyen a la recuperación del relato y a establecer relaciones entre causas y consecuencias de los eventos, entre los motivos de los personajes, los objetivos y el plan que van a desarrollar. Los resultados de las investigaciones coinciden en señalar que las preguntas causales generan mayor recuperación de unidades de información con mayor cantidad de conexiones cuando se formulan después de leer (McMaster et al., 2015).

De acuerdo con la complejidad del texto, en la primera lectura el docente puede incluir en el diálogo una discusión sobre los personajes, sobre el problema y cómo se resuelve. En la segunda lectura, formular preguntas para profundizar en las emociones de personajes y relacionarlas con sus propias experiencias. En la tercera lectura, pueden reconstruir la historia, discutir cómo podría cambiar si el personaje hubiera probado otro modo de resolver el problema.

Andamiaje antes, durante y después de leer

Antes de la lectura, lo que se propone es activar información pertinente y relevante para formar el modelo mental del texto. Se construyen los cimientos para formar la representación mental por lo que no se trata de activar cualquier tipo de información, sino de poder trabajar con los niños en la

is still being developed) for elements that stems from the conversation before reading centres on the previous knowledge which will be relevant to incorporate them to the mental model and in vocabulary which can turn out to be central for making inferences during the reading (e.g., Strasser, 2015; Whitehurst et al., 1994).

In this way, in the interaction prior to the reading, the topic of the text is seen; the necessary information (to understand the text through illustrations and explanations of places, characters and objects that appear) is proportioned. Then the problem is made explicit and a discussion is promoted on the conflict that is dealt with in the text. Furthermore, vocabulary that is unfamiliar or unknown is worked on.

Activating knowledge is not the same thing as proposing that the children guess what is going to happen in the story but making explicit the topic and the knowledge that is central to the text (for example: *“We’re going to read a story about a mouse and a lion” and then knowledge of these animals will be worked on*). When asked what the children think “on what is going on in this story, or what is going to happen”, each child activates different possibilities. This knowledge that has been activated remains available in the memory. Then, when the teacher begins to read the text, each child incorporates “what could follow” to the mental representation. If this information that “anticipates” does not respond to the contents of the text (what happens in general), the child forms an incoherent representation and does not arrive at understanding the text.

To the measure in which the reading progresses with strategy, in the second reading, the dialogue preceding the reading of the story can be centred on the realisation of inferences and in generating activities so that the children use the vocabulary that was presented in the first reading, for example, use the words that were not familiar in other contexts.

The teacher, for her/his part, reads the text showing the images and some formulations are proportioned or comments on the unfamiliar vocabulary are made. Or synonyms are given for words that can be unfamiliar. Furthermore, the teacher can take time to explain the vocabulary, words or phrases that are unfamiliar, provide a brief explanation or a synonym. Then the teacher can use gestures or movements that represent an action, or point to a drawing or a part of the illustration that refers to the lesser known expression. It is not a matter of a reading without interruptions but one that is made with pauses. For this, the teacher plans pauses in three or four moments in the reading during

activación de conocimientos que son pertinentes para el texto que se va a leer. Al mismo tiempo que se interviene en la activación de conocimientos, se realiza una intervención para ayudarlos a inhibir (habilidad cognitiva que todavía se está desarrollando) por lo que la conversación antes de leer se centra en los conocimientos previos que van a ser relevantes para incorporar al modelo mental y en el vocabulario que puede resultar central para realizar inferencias durante la lectura (e.g., Strasser, 2015; Whitehurst et al., 1994).

De este modo, en el intercambio anterior a la lectura, se plantea el tópico del texto, se proporciona la información necesaria para comprenderlo a través de ilustraciones y explicaciones de los lugares, personajes, objetos que aparecen, se explicita el problema y se promueve la discusión sobre la problemática que abordará el texto. Además, se trabaja con el vocabulario poco familiar o desconocido.

Activar el conocimiento no es igual a proponer que los niños adivinen qué va a suceder en el cuento sino de explicitar el tópico y los conocimientos centrales del texto (por ejemplo: *"Vamos a leer un cuento sobre un ratón y un león" y luego se trabaja sobre el conocimiento de estos animales*). Cuando se solicita que los niños piensen "sobre qué va a tratar el cuento, o qué va a pasar", cada niño activa posibilidades distintas. Estos conocimientos que han sido activados permanecen disponibles en la memoria. Entonces, cuando el docente comienza a leer el texto, cada niño incorpora "lo que cree que sucederá" a la representación mental. Si esa información que "anticipa", no responde al contenido del texto (lo que sucede en general), el niño forma una representación incoherente y no logra comprender el texto.

A medida que se avanza con la estrategia, en la segunda lectura, el diálogo previo a la lectura del cuento puede centrarse en la realización de inferencias y en generar actividades para que los niños utilicen el vocabulario que presentó en la primera lectura, por ejemplo, usar las palabras poco familiares en otros contextos.

Por su parte, durante la lectura, se lee el texto mostrando las imágenes y se proporcionan algunas reformulaciones o comentarios sobre el vocabulario poco conocido o se proporcionan sinónimos para palabras que pueden ser poco familiares. Asimismo, el docente puede detenerse para explicar el vocabulario, palabras o frases poco familiares,

which the expert reader, would make an inference on thoughts, sentiments or motivations (intentions) of a character if a story is being worked on. The teacher makes a commentary and then asks a question to help with the reply. When the teacher detains the reading and makes some comment on the information of the text focussing on the relevant information and promotes the establishment of relations between this information, it leads to the children reformulating the mental model that they have constructed. Here, irrelevant information is inhibited and they go back to activate information that is necessary to continue constructing this mental representation (Hoffman, 2011).

Another important aspect is recuperating the plan of the protagonist. Often, in tales, the actions of the leading character respond to a plan to arrive at an objective. This plan can remain unexplained in the text or form a part of the "masking", which is a very frequent strategy in the protagonists in tales and legends that can turn out to be very complex for children (De Mier et al., 2015).

After reading, the reconstruction of the tale is worked upon: This means that the story is told again with questions and images. According to the extensiveness and complexity of the text, the teacher can guide the reconstruction of the text in a different way. In the case of tales, the teacher must focus on events and the causes of what takes place, while promoting reflection on what the leading characters feel and what they want to do, which means not only the factual level but also the psychological one is being dealt with. Moreover, the teacher can pose one or two questions that focus on causal relations (e.g., "Why...?"). In the second or third reading, after having read, the teacher can guide the reconstruction of the story while the children recover the information, organise it time is given to explanations and comments. Furthermore, in the third reading, when the children already know the tale, other types of activities can be proposed such as the dramatization of the story.

A proposal of application

Based on empiric evidence in favor of interactive reading, sequences were designed for a book of activities at initial level. The book is part of the programme Queremos Aprender (We want to learn), a proposal on literacy and integral development that is articulated at kindergarten and in first grade of primary school. This programme counts on books for children and guides for the teacher. The book for initial level, "Klofky and friends explore the world 1",

proporcionar una explicación breve o decir un sinónimo. Luego, puede recurrir a gestos y movimientos que representen una acción, o señalar el dibujo o parte de la ilustración que refiera a la expresión poco conocida. No se trata de una lectura sin interrupciones sino de realizar pausas. Para ello, el docente planifica pausas en tres o cuatro momentos, en los que el lector experto haría una inferencia sobre los pensamientos, sentimientos o motivaciones (intenciones) de un personaje, si se trata de un cuento. El docente realiza un comentario y luego una pregunta para facilitar la respuesta. Cuando el docente detiene la lectura, realiza algún comentario sobre información del texto, focalizando en la información relevante, y promueve el establecer relaciones entre esa información, da lugar a que los niños reformulen el modelo mental que han construido, a que inhiban información no relevante y vuelvan a activar la información necesaria para continuar construyendo esa representación mental (Hoffman, 2011).

Otro aspecto importante es recuperar el plan del protagonista. A menudo en los cuentos, las acciones del protagonista responden a un plan para conseguir un objetivo, plan que puede no estar explícito en el texto o formar parte de un "engaño", estrategia muy frecuente de los protagonistas de cuentos y leyendas que puede resultar complejo para los niños (De Mier et al., 2015).

Después de leer, se trabaja en la reconstrucción del relato, es decir que se vuelve a contar la historia a partir de preguntas o imágenes. Según la extensión y complejidad del texto, el docente podrá guiar de diferente manera la reconstrucción del texto. En el caso de los cuentos, el docente debe enfocar en los eventos y las causas de dichos sucesos, a la vez que promueve la reflexión sobre lo que los protagonistas sienten y quieren hacer, es decir, se atiende no solo a lo que sucede en el plano fáctico de la narración sino también en el psicológico. Asimismo, el docente puede formular una o dos preguntas que focalicen en las relaciones causales (e.g., "¿Por qué...?"). En la segunda o tercera lectura, después de leer, el docente puede guiar la reconstrucción de la historia mientras los niños recuperan la información, la organizan y proporcionan explicaciones y comentarios. Además, en la tercera lectura, cuando los niños ya conocen el relato, se puede proponer otro tipo de actividades como dramatizar la historia.

Una propuesta de aplicación

Works on different abilities (socio-emotional, cognitive and linguistic) in activities organised in sections. The examples that are presented in this work form part of the section "We read and understand" where there are proposals for interactive reading. For the programme, texts with different structures and levels of complexity were selected given that texts that are very simple or controlled do not facilitate the development of vocabulary or comprehension.

Fig.1 and Fig. 2 are examples of texts and the reading plan (the material is from the books of the programme *Queremos Aprender* or 'We love to read'). The text is an adaptation of the legend on the origin

Example

DANCE!

Do you know how dancing began? One day a child was walking down the road and suddenly trampled an ant hill. Yikes! The ants, who were angry because their house had been ruined, climbed the little boy's feet and legs. He felt the ants biting him. Oh what pain! He began to jump desperately; moving his arms and legs very quickly to remove the ants that were on him. The people who passed him by laughed, seeing the child move in this way. Ha Ha Ha! Because they did not know that the child was being bitten by ants they thought he was playing and wanted to play with him. So they began to move around the little boy and copied his movements. What fun! The road began to be full of people jumping and moving their arms. They had such terrific fun that they wanted to move their arms, jump and sing every day.. Youpi! What joy! And that was how dancing began.

Adaptation of a legend

Figure 1. Text from the activities booklet *Klofky and friends explore the world 1* (Borzone & De Mier, 2018)

of dance.

In the first reading, working on the vocabulary is proposed before reading the text as this could be unfamiliar for the children and so that the knowledge that has to be integrated in the mental representation is constructed regarding the text. In this case (Fig. 1), the concept of the ant hill is central to understand what happens and to connect the events (causes and consequences). So, before reading, working first with the images, and with the experiences or previous knowledge of the children on the theme (if it is known) and/or presenting the contents is suggested. They can see the ant hill, define it, and look at it to know how it looks and what its characteristics are. All of this information must be activated and/or presented so that the children can realise the inferences required in

A partir de la evidencia empírica en favor de la lectura dialógica, se diseñaron secuencias para un libro actividades para el nivel inicial. El libro forma parte del programa Queremos Aprender, una propuesta de alfabetización y desarrollo integral que articula el nivel inicial y primer grado. Este programa cuenta con libros para los niños y guías para el docente. El libro para nivel inicial, "Klofky y sus amigos exploran el mundo 1", trabaja diferentes habilidades (habilidades socio-emocionales, cognitivas y lingüísticas) en actividades organizadas en secciones. Los ejemplos que se presentan en este trabajo forman parte de la sección "Leemos y Comprendemos", donde se realizan propuestas de lectura interactiva o dialógica. Para el programa se seleccionaron textos con diferentes estructuras y niveles de complejidad ya que los textos muy simples o controlados no permiten desarrollar el vocabulario ni la comprensión.

En las Fig.1 y Fig. 2 se observa el ejemplo de un texto y la planificación de la lectura (el material forma parte de los libros del programa Queremos Aprender). El texto es una adaptación de la leyenda sobre el origen del baile.

En la primera lectura, antes de leer el texto se propone empezar a trabajar con el vocabulario que podría resultar poco familiar para los niños y los conocimientos que se deben integrar en la representación mental que se construye sobre el texto. En este caso (Fig. 1), el concepto de hormiguero resulta central para comprender lo que sucede y conectar los eventos (causas y consecuencias). Antes de la lectura, entonces, se sugiere trabajar a partir de imágenes, con las experiencias o conocimientos previos de los niños sobre el tema (si conocen) y/o presentar el contenido, que vean el hormiguero, definirlo, mostrarlo para observar cómo es y las características que tiene. Toda esta información debe ser activada y/o presentada para que los niños puedan realizar las inferencias que el texto requiere. Durante la lectura, se realizan pausas en las que se formulan algunas preguntas para ir manteniendo activa la información que puede ser relevante para integrar al modelo mental.

En este ejemplo (Fig. 2), las preguntas permiten establecer las relaciones causales entre los eventos e identificar las emociones de los personajes. Asimismo, se propone introducir explicaciones sencillas sobre el vocabulario poco familiar. Después de leer, el comentario del docente focaliza en el problema y la reacción psicológica de las personas que, al no comprender lo que realmente le está

Figure 2. First Reading. Scheme of a repeated interacting reading proposal of the book, *Klofky and friends explore the world 1. Teacher's Guide* (Benítez, Plana, & Marder, 2018).

I. FIRST READING
<p>Before the reading</p> <p>The teacher can begin the interaction by asking the children if they know what an anthill is. They can be shown an illustration of an ant hill with tunnels and the ants circling around. The aim of this is that the children understand the structure (form) of an ant hill and its function.</p> <p>- <i>DO you'll know what an ant hill means? Have you'll ever seen an ant hill? The teacher describes an ant hill together with the children: it is underground, it has tunnels, these are paths opened up by the ants. The ant hill can be broken if someone tramples it because it is made of earth. If it breaks, the ants come out desperate from all sides and begin to bite. How painful!</i></p> <p>- After this Exchange to activate knowledge the teacher shows the book and reads: <i>Let's read a story on how dancing began.</i></p>
<p>During the reading</p> <p>To reinforce comprehension, pauses are made for recapitulating and inferences are made together with the children.</p> <p>- <i>Yikes! The boy tramples an ant hill and the ants bit him. Why? And what did the boy do then? Did he jump desperately? Why 'desperate'? What does that Word mean? (The teacher explains, using gestures to imitate the action, the illustrations help make the point if they show the action or gesture).</i></p> <p>- <i>The passers by did not see the ants. They did not realise that there was a problema. They thought it was fun and "imitated" the boy, they moved exactly like him. Look at the picture (shows the illustration from the story where the child and the people are seen jumping). All the people jumping around and "shaking" their arms like this (makes the gesture). It was the first time they danced. Everybody danced for the first time and they like it.</i></p>
<p>After reading</p> <p>Questions are posed so that the children recuperate the most important events of this section.</p> <p>- <i>Why did the boys begin to jump and move his arms? Why did the ants bite the boy? What did the passers by do? Why did the people think it was a game and why did they not realise</i></p>

*Ejemplo***¡A BAILAR!**

¿Sabes cómo nació el baile? Un día un niño iba por un camino y de repente pisó un hormiguero. ¡Uhhh! Las hormiguitas, enojadas porque les había destruido su casa, treparon por los pies del niño y por su pierna. El niño sintió que las hormigas lo picaban. ¡Ay, qué dolor! Comenzó a saltar desesperado; movía sus brazos y sus piernas muy muy rápido para sacarse a las hormigas de encima. La gente que pasaba por el camino se reía al ver al niño moverse de esa forma. ¡Ja ja ja! Como no sabían que al niño lo estaban picando las hormigas, pensaron que era un juego y quisieron jugar. Entonces empezaron a moverse alrededor del niño e imitaban sus movimientos. ¡Qué divertido! El camino se llenó de gente saltando y agitando (moviendo) sus brazos. Se divirtieron tanto pero tanto que quisieron mover sus brazos, saltar y cantar todos los días. ¡Plas, plas! ¡Qué alegría! Y así fue como nació el baile.

Figura 1. Texto del libro de actividades *Klofky y sus amigos exploran el mundo 1* (Borzzone & De Mier, 2018)

sucediendo al niño, piensan que es un juego y se divierten.

En la segunda lectura (Fig. 3), lo que se propone es dar lugar para que los niños narren. Se trabaja la producción oral de relatos a partir del texto leído previamente. Este tipo de tareas favorece la expresión oral de los niños ya que, al tener un modelo del relato, pueden centrar su atención en cómo van a contarlo y en la organización de la información para que la narración resulte completa y comprensible. El hecho de volver a leer el mismo relato favorece la construcción de una representación mental coherente, lo que incide en el recuerdo y en la recuperación de diferentes elementos de las narraciones y de la estructura episódica.

Tanto en la segunda como en la tercera lectura (Fig. 3 y Fig. 4) se formulan preguntas para que los niños comiencen a establecer relaciones entre los eventos. Para ello, se presentan imágenes y, durante el diálogo, el docente reformula la información que los niños logran recuperar y/o expande el relato de los niños con elementos de la narración que no estén logrando recuperar. Además, se puede trabajar con el vocabulario, con las palabras nuevas que aparecieron en el relato, pero en nuevas situaciones, llevarlas a otros contextos. Se puede focalizar en verbos de movimiento (frecuentes en las narraciones) y proponer actividades en las que las palabras puedan aparecer en nuevos contextos. En estas instancias es importante que los niños "usen"

that the boy was being bitten? Why did the people begin to move? Why did the people continue to dance? How did these people feel? Why did they continue to do the same and dance everyday?

- DO you remember the story we read? What happened? Now let's tell the story all together.

the text. During the reading, there are pauses during which some questions are posed so that information that can be relevant can be maintained and integrated into the mental model.

In this example (Fig. 2), the questions allow the establishment of casual relationships between events and the identification of emotions of the characters. Furthermore, the introduction of simple explanations is proposed on unfamiliar vocabulary. After reading, the teacher's comments focus on the problem and the psychological reaction of the characters that, not understanding what is really happening to the child, think it is a game and begin to enjoy themselves.

In the second reading (Fig. 3), it is proposed that the children narrate the story. Oral production is worked upon, with tales based on texts that have previously been read. This type of task favours the oral expression of the children given that, having the model of a story, they can concentrate on how to tell the story and organise the information so that the narration is complete and comprehensible. The fact that the same story is read again favours the construction of a coherent mental representation which settles into their

Figura 2. Primera lectura. Esquema de una propuesta de lectura repetida interactiva del libro *Klofky y sus amigos exploran el mundo 1. Guía para el docente* (Benítez, Plana, & Marder, 2018)

I. PRIMERA LECTURA

Antes de la lectura

El docente puede comenzar el intercambio preguntando a los niños si saben qué es un hormiguero. Puede mostrar una ilustración de un hormiguero en el que se vean los túneles y las hormigas circulando. El objetivo es que los niños comprendan la estructura (forma) de los hormigueros y su función.

- *¿Saben qué es un hormiguero? ¿Alguna vez vieron un hormiguero? El docente junto con los niños describe el hormiguero: está debajo de la tierra, está formado por túneles, que son caminos que abren las hormigas. El hormiguero se puede romper si alguien lo pisa porque es de tierra. Si se rompe, las hormigas salen desesperadas para todos lados y pueden picar. ¡Qué doloroso!*

Luego de este intercambio para activar el conocimiento, el docente muestra el libro y presenta la lectura: *Vamos a leer una historia sobre cómo nació el baile...*

Durante la lectura

Para apoyar la comprensión, se realizan pausas para recapitular o realizar una inferencia junto con los niños.

- *¡Uy! El nene pisó un hormiguero y las hormigas lo picaron. ¿Por qué? ¿Y qué hizo entonces el nene? Saltaba desesperado ¿Por qué 'desesperado'? ¿Saben qué significa? (el docente explica, usa gestos para imitar la acción, se apoya en las ilustraciones si muestran la acción o el gesto).*
- *La gente que pasaba no veía las hormigas... No se dieron cuenta de que tenía un problema. Pensaron que era divertido y lo "imitaron", se movían igual que él. Miren el dibujo (señala la ilustración del cuento en la que se ve al nene y la gente saltando). Toda la gente saltando y "agitando" los brazos, moviendo los brazos así (hace gesto). Fue la primera vez que bailaron. Todos bailaron por primera vez y les gustó.*

Después de leer

Se formulan preguntas para que los niños recuperen los eventos más importantes de la trama.

- *¿Por qué el nene empezó a saltar y mover los brazos? ¿Por qué las hormigas picaban al nene? ¿Qué hizo la gente que pasaba cerca? ¿Por qué la gente pensó que era un juego y no se daban cuenta de que lo estaban picando? ¿Por qué la gente comenzó a moverse? ¿Por qué la gente siguió bailando? ¿Cómo se sentían esas personas? ¿Por qué siguieron haciendo lo mismo todos los días?*
- *¿Recuerdan la historia que leímos? ¿Qué pasó? Ahora entre todos la volvemos a contar.*

el nuevo vocabulario, que puedan decirlo en voz alta y formular o completar frases en las que aparezca la palabra que se está trabajando. El docente puede modelar la tarea proporcionando ejemplos de uso de la palabra en otras situaciones. De esta manera, el conocimiento se consolida. Además de estos ejemplos, se pueden incorporar actividades en las que se trabajen los conceptos relacionados,

memory and allows the recovery of different elements of the narrations and structure of the episodes.

In the second as well as the third reading (Fig. 3 and Fig. 4) questions are asked so that the children begin to establish ties between events. For this, images are presented and, during the interaction, the teacher reformulates information that the children can recover and/or expand upon, when the story is recounted by

antónimos, sinónimos, hiperónimos, familias de palabras.

CONCLUSIONES

Como hemos observado a lo largo de este trabajo, las investigaciones muestran que la lectura dialógica tiene impacto en el desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños. Se trata de una estrategia que permite el desarrollo de la comprensión, el vocabulario y el conocimiento conceptual, las habilidades expresivas y receptivas, el conocimiento de la estructura de los textos, la conciencia de la escritura, el reconocimiento de palabras, el monitoreo de la comprensión y la metacognición, y el conocimiento de la prosodia para expresar cambios en el significado. La conversación sobre el texto permite que los niños desarrollen pensamiento complejo, utilicen lenguaje abstracto cuando las preguntas que se formulan durante el diálogo implican analizar, comparar, contrastar, evaluar, relacionar causas y consecuencias (vanKleeck, 2014), y/o formar conclusiones sobre un tema. Para ello, es necesario que el docente vaya más allá de la descripción de las ilustraciones y acciones de personajes y que guíe la realización de inferencias sobre emociones e intenciones de los personajes y se expliciten las consecuencias de una acción en el marco del relato a la vez que se establezcan conexiones con sus propias experiencias, con otros textos y/o con el conocimiento de mundo (e.g., explicar conceptos). Asimismo, la lectura dialógica permite que los niños entren en contacto con textos complejos aún antes de que puedan leer de manera independiente pues la interacción entre pares y la guía del docente sostiene la atención y favorece la comprensión. En efecto, este tipo de lectura puede adaptarse a distintos géneros, no solo narrativos, sino que se puede realizar una lectura dialógica con textos expositivos (como artículos de enciclopedias o manuales escolares) u otro tipo de géneros como cartas, noticias, revistas, recetas, instrucciones (Shedd

Figure 3. Second reading. Scheme of a repeated interactive reading proposal of the book *Klofky and friends explore the world 1. Teacher's guide* (Benítez, Plana, & Marder, 2018).

I. SECOND READING

Re-narration.

The teacher can ask the children to recount the story they had read once again. The teacher can ask them directly if they remember how the story began and help them arrange and complete the elements that the children cannot remember. Images can be presented to facilitate the narration and recover expressions and vocabulary from the story.

- *¿What happened to the child when he trampled the ant hill? Why was he jumping "desperately"?*

the children with elements of the narration that they are not able to recover. Furthermore, vocabulary can be worked on with new words that appeared in the tale used in new situations and placing them in other contexts. Verbs relating to movement can be focussed on (which are frequent in narrations) and activities can be proposed where the words can appear in new contexts. In these instances it is important that the children "use" the new vocabulary, that they can say the new words out loud and formulate or complete sentences where the word that is being worked with appears. The teacher can model the task, proportioning examples of the word being used in other situations. In this way, knowledge is consolidated. In addition to these examples activities can be incorporated where related concepts are worked on, such as antonyms, synonyms, hypernyms and families of words.

CONCLUSIONS

As we have observed throughout this article, the research shows that interactive reading has an impact on the cognitive and linguistic development of

Figura 3. Segunda lectura. Esquema de una propuesta de lectura repetida interactiva del libro *Klofky y sus amigos exploran el mundo 1. Guía para el docente* (Benítez, Plana, & Marder, 2018).

I. SEGUNDA LECTURA

Renarración.

El docente puede solicitar a los niños que vuelvan a contar la historia que leyeron. El docente puede preguntar a los niños directamente si recuerdan cómo comenzaba el relato y ayudarlos a ordenarlo y completar lo que los niños no recuerden. Se pueden presentar las imágenes para andamiar la narración y recuperar expresiones y vocabulario del relato.

- *¿Qué le pasó al nene cuando pisó el hormiguero? ¿Por qué saltaba*

& Duke, 2008).

Cuando ingresan al nivel inicial, todos los niños tienen las habilidades y capacidades necesarias para comprender pero, para potenciarlas y preparar a los niños en las demandas del material escrito, es importante la enseñanza sistemática así como la lectura frecuente de diferentes textos, guiando el proceso de comprensión.

Entre las principales habilidades que promueve la lectura dialógica se encuentra el vocabulario. Según las experiencias previas de lectura (generalmente relacionadas con el contexto de procedencia de los niños), la cantidad de palabras disponibles en su léxico mental puede variar. Los niños que lleguen con menos conocimientos, al comenzar a leer, encontrarán desventajas en la comprensión lectora por lo que la intervención temprana resulta fundamental para revertir esta brecha (Cain & Oakhill, 2011; Stanovich, 1986). De allí la importancia de la intervención en el desarrollo a nivel léxico porque se trata de una variable que incide no solo en las etapas iniciales de la escolaridad, cuando los niños aprenden a leer, sino en toda la trayectoria escolar (Snow & Uccelli, 2009). Si bien el vocabulario es una habilidad que continúa desarrollándose a lo largo de la vida, la participación de los niños en diálogos y conversaciones con adultos es un predictor del vocabulario (Zimmerman et al., 2009).

El conocimiento del vocabulario resulta central para formar el modelo mental del texto y las investigaciones actuales dan cuenta de la relación recíproca que existe entre el vocabulario y la comprensión (Oakhill et al., 2015). Esta relación recíproca implica que aquellos niños que poseen menos conocimiento del vocabulario, van a comprender menos (Stanovich, 1986). A su vez, el conocimiento limitado del vocabulario va a limitar las posibilidades de aprender nuevas palabras mediante la lectura de textos. Por el contrario, los niños/lectores que poseen mayor conocimiento previo sobre el tema de un texto y sobre el vocabulario tendrán más posibilidades de aprender a partir de la lectura.

Como observamos en el ejemplo (Fig. 2), las habilidades de comprensión pueden promoverse aún antes de que los niños lean de manera independiente. Para enseñar a comprender textos, no es suficiente con que el docente lea en voz alta un cuento y pregunte sólo sobre los aspectos que los niños encuentran interesantes o lindos sino que deben generarse instancias de interacción en las que se profundice la comprensión del texto. El docente

Figure 4. Third reading. The scheme of a repeated interactive reading proposal of the book *Klofky and friends explore the world 1. Teacher's Guide* (Benítez, Plana, & Marder, 2018).

III. THIRD READING

IV. The teacher can continue working on the comprehension of the text to recapture events and their ties through questions. The goal is that the children are able to produce the story coherently and that they use the new vocabulary. To finalise, the teacher can propose games where the words presented in other contexts are used: For example, a game that involves dancing where the arms have to be moved or imitating a companion.

children. It is a strategy that allows the development of comprehension, vocabulary and conceptual knowledge, expressive and receptive abilities, knowledge of the structure of texts, the awareness of writing, word recognition, the monitoring of comprehension and metacognition and knowledge of prosody to express changes in meaning. Conversation on the text allows the children to develop complex thinking, to use abstract language when the questions posed during interaction imply analysis, comparisons, evaluation and relating causes and consequences (vanKleeck, 2014), and/or the forming of conclusions. For this it is necessary that the teacher goes beyond the description of illustrations and the actions of the characters and that the realisation of inferences on the emotions and intentions of the characters be guided and that the consequences of an action within the framework of the story explained once the connections are established with their own experiences with other texts and/or their knowledge of the world- (e.g., explain concepts). Furthermore, interactive reading allows the children to come into contact with complex texts even before they can read in an independent manner because interaction with companions and the guidance of the teacher sustain attention and favours comprehension. Indeed this type of reading can be adapted to different genres, that are not only narrative. Interactive reading can be realised with expository texts (such as articles from encyclopaedias or school manuals) or other types of genres such as letters, news items, recipes and instructions (Shedd & Duke, 2008).

When they arrive at initial level, all of the children have the abilities and capabilities necessary to understand but to bring them out and prepare the children for the demands made by written material, systematic teaching is important along with frequent

Figura 4. Tercera lectura. Esquema de una propuesta de lectura repetida interactiva del libro *Klofky y sus amigos exploran el mundo 1. Guía para el docente* (Benítez, Plana, & Marder, 2018).

I. TERCERA LECTURA

El Docente puede continuar trabajando con la comprensión del texto: recuperar los eventos y sus relaciones a través de preguntas. La meta es que los niños puedan producir un relato coherente y que usen el nuevo vocabulario. Para finalizar, el docente puede proponer juegos en los que se utilicen las palabras presentadas en otros contextos: por ejemplo, un juego de baile en el que una de las consignas sea agitar los brazos o imitar al compañero.

¿ Recuerdan la historia que leímos? ¿ Qué pasó? Ahora entre todos volvemos a contar.

puede guiar el proceso con el fin de que los niños logren construir el significado de un texto. Para ello, deberá tener en cuenta los conocimientos y habilidades de los niños tanto como las características del texto al planificar la situación de lectura.

Por otra parte, es importante destacar que en la lectura dialógica se considera la realización de pausas durante la lectura para formular aclaraciones y preguntas (Valdez-Menchaca & Whitehurst, 1992). Cuando los textos son demandantes en cuanto a los conocimientos previos y habilidades de los niños, la evidencia empírica muestra que es importante que los docentes planifiquen la lectura y realicen intervenciones necesarias para andamiar la comprensión (e.g., Whitehurst et al., 1994; Zevenbergen & Whitehurst, 2003). De lo contrario, los niños no lograrán formar una representación mental coherente del contenido del texto.

Otro aspecto que resulta fundamental es la lectura repetida. Las investigaciones sobre lectura interactiva repetida muestran que los niños disfrutan volver a leer un mismo texto y en cada lectura se centran en aspectos diferentes del relato por lo que logran, progresivamente, comprender relaciones complejas (Horst, Parson & Bryan, 2011). Además, cuando se repite la lectura de un texto, los niños pueden aprender conceptos y palabras nuevas, lo que resulta fundamental para los niños que ingresan a la escolaridad con pocas experiencias previas con el lenguaje escrito. Asimismo, a medida que se repite la lectura de un cuento, los niños desarrollan mayor responsabilidad y autonomía y logran participar activamente de la discusión en torno al contenido del texto ya que poseen cierto conocimiento y una representación mental del significado.

En síntesis, la lectura dialógica propone “leer con los niños” en lugar de leer “a los niños”. La discusión que se genera en torno al texto resulta fundamental para desarrollar habilidades de comprensión. En las distintas actividades posteriores a la lectura, los niños tienen la oportunidad de aprender y desarrollar conocimiento a partir de sus

reading of different texts, with guidance in the comprehension process.

Among the principal abilities that promote interactive reading, there is vocabulary. According to the previous reading experiences (generally related to the context of the children’s backgrounds), the quantity of words available in their mental lexicon can vary. When the children who arrive with less knowledge begin to read they encounter disadvantages in reading comprehension and here, early intervention is fundamental to bridge this gap (Cain & Oakhill, 2011; Stanovich, 1986). Therein is the importance of intervention in the lexical development because it is question of a variable that is not only found in the initial stages of schooling, when the children learn to read but in the entire schooling trajectory (Snow & Uccelli, 2009). Even though vocabulary is an ability that continues to be developed all through life, the participation of children in dialogues and conversations with adults is a predictor of vocabulary (Zimmerman et al., 2009).

Knowledge of vocabulary is central to form the mental model of the text and current research shows the reciprocal relationship that exists between vocabulary and comprehension (Oakhill et al., 2015). This reciprocal relationship implies that those children that have less knowledge of the vocabulary are going to understand less (Stanovich, 1986). In turn, limited knowledge of vocabulary will limit possibilities to learn new words through the reading of texts. And in the contrary situation, the children/readers with greater previous knowledge of the theme of a text and on vocabulary will have more possibilities of learning based on reading.

As we have observed in the example (Fig. 2), comprehension abilities can be promoted even before children read independently. To teach the understanding of texts, it is not sufficient for the teacher to read a story out loud and then ask questions only on the aspects that the children find interesting or pretty; on the contrary, instances must be generated of interaction to deepen comprehension of the text.

propias experiencias en interacción con las de los otros niños y del adulto, lo que contribuye a comprender y expandir el conocimiento de mundo. La interacción entre los niños y entre ellos y el libro es lo que permite crear sentido y comprender el texto. Además, cuando el diálogo focaliza en palabras, se formulan preguntas o el docente responde o reformula los comentarios de los niños, se expande la información del libro con nuevo conocimiento relacionado con el tópico.

Uno de los objetivos del nivel inicial es poner énfasis en estimular el desarrollo lingüístico de cada niño y promover la curiosidad y el interés por el lenguaje escrito. Para alcanzar esta meta, resulta central la lectura dialógica pues, al tratarse de una estrategia sistemática para la lectura de libros en el nivel inicial, permite andamiar la comprensión, las habilidades analíticas e inferenciales, y el conocimiento del vocabulario, de la escritura, del discurso. A su vez, el intercambio activo entre los niños y el adulto, las preguntas abiertas sobre el texto y sobre las ilustraciones, la conversación contextualizada y descontextualizada también promueven el desarrollo metacognitivo (Beck & McKeown, 2001). Se trata de generar una secuencia de lectura que debe planificarse según los objetivos de la tarea en lugar de "elegir un texto al azar". La selección del texto resulta fundamental para planear una lectura dialógica por lo que debe atenderse a las ilustraciones (que sean coherentes con el texto), a la variedad de temas (que los textos vayan incorporando nuevas temas de conocimiento), a la relación del tema del texto con los temas que se estén tratando en la sala y a la calidad literaria.

En nuestro contexto (e.g., Tuñón, 2019), si queremos revertir los resultados educativos (e.g., *Operativo Aprender*, 2018) necesitamos orientar las prácticas hacia enfoques validados con evidencia empírica que muestran la importancia de leer con los niños diariamente, de planificar las lecturas y de seleccionar libros que resulten no solo interesantes sino también desafiantes para los niños.

BIBLIOGRAFÍA

- Baddeley, A. 1992. Working memory. *Science*, 255: 556-559.
- Beck, I. L., Perfetti, C. A. & McKeown, M. G. 1982. Effects of long-term vocabulary instruction on lexical access and reading comprehension. *Journal of educational psychology*, N°74, 506pp.
- Beck, I. L. & McKeown, M. G. 2001. Capturing the Benefits of Read-Aloud Experiences for Young Children. *The Reading Teacher*, 55: 10-20.

The teacher can guide the process aimed at making the children achieve the construction of the meaning of a text. For this the knowledge and abilities of the children as much as the characteristics of the text must be borne in mind when planning the reading situation.

On the other hand, it is important to highlight that in interactive reading the use of pauses is taken into consideration to arrive at clarifications and questions (Valdez-Menchaca & Whitehurst, 1992). When the texts are demanding as to previous knowledge and abilities of the children, empiric evidence shows that it is important that the teachers plan the reading and have the necessary interventions to guide comprehension (e.g., Whitehurst et al., 1994; Zevengergen & Whitehurst, 2003). Otherwise, the children will not arrive at forming a coherent mental representation of the text's content.

Another aspect that is fundamental is repeated reading. Research on interactive reading shows that children enjoy going back to the same text and each new reading centres on different aspects of the story and through this, the understanding of complex relationships is progressively achieved (Horst, Parson & Bryan, 2011). Furthermore, when a text is read repeatedly, the children can learn new concepts and words which are fundamental for children who begin school with little previous experience of written language. Also, to the measure in which the reading of a tale is repeated, the children develop greater responsibility and autonomy and attain a level of active participation in the discussion around the text's contents as they already have some knowledge and a mental representation of its meaning.

In synthesis, interactive reading proposed "Reading with children" instead of "Reading to children". The discussion that is generated around the text is fundamental to develop comprehension abilities. In the different activities prior to reading, the children have the opportunity to learn and develop knowledge based on their own experiences in their interaction with other children and with the adult which contributes to understanding and expands knowledge of the world. The interaction between children and between them and the book is what allows the creation of meaning and the comprehension of the text. Furthermore, when the dialogue focuses on words, there are questions that arise; or the teacher responds or reformulates the comments of the children, and the information in the book expands with new knowledge that is related to the topic.

One of the objectives at initial level is placing an

Beck, I. L. & McKeown, M. G. 2007. Increasing young low-income children's oral vocabulary repertoires through rich and focused instruction. *The Elementary School Journal*, 107: 251-271.

Beck, I. L., McKeown, M. G., & Kucan, L. 2008. *Creating robust vocabulary: Frequently asked questions and extended examples*, Vol. 10. Guilford Press.

Beck, I. L., McKeown, M. G., & Kucan, L. 2013. *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. Guilford Press.

Benítez, M. E., Plana, D., & Marder, S. 2018. *Klofky y sus amigos exploran el mundo. Programa de desarrollo socio emocional, lingüístico y cognitivo y de alfabetización en 1º infancia. Guía para el docente 1*. Buenos Aires. Akadia.

Borzzone, A. M., Rosemberg, C., Diuk, D., Silvestri, A. & Plana, D. 2004. *Niños y maestros por el camino de la alfabetización*. Red de Apoyo Escolar, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Buenos Aires.

Borzzone, A. M., & De Mier, V. 2018. *Klofky y sus amigos exploran el mundo. Programa para el desarrollo cognitivo, lingüístico y socio emocional en 1º infancia. Cuadernillo del alumno 1*. Buenos Aires. Akadia.

Borzzone, A. M. & De Mier, M. V. 2019. We Want to Learn: A Programme for the Linguistic, Cognitive, and Socio-Emotional Development of Young Children in Argentina. En *Improving Early Literacy Outcomes*. Leiden, The Netherlands: Brill Sense. 171-189.

Borzzone, A. & Diuk, B. 2001. El aprendizaje de la escritura en español: un estudio comparativo entre niños de distinta procedencia social. *Interdisciplinaria*, 18: 35-63.

Cain, K. & Oakhill, J. 2011. Matthew effects in young readers: Reading comprehension and reading experience aid vocabulary development. *Journal of learning disabilities*, 44: 431-443.

Cain, K., Oakhill, J. V., Barnes, M. A. & Bryant, P. E. 2001. Comprehension skill, inference-making ability, and their relation to knowledge. *Memory & cognition*, 29: 850-859.

De Mier, M. V., Amado, B. & Benítez, M. E. 2015. Dificultades en la comprensión de textos expositivos en niños de los primeros grados de la escuela primaria. *Psykhé (Santiago)*, 24: 1-13.

Dickinson, D. K., & Snow, C. E. 1987. Interrelationships among prereading and oral language skills in kindergartners from two social classes. *Early Childhood Research Quarterly*, 2: 1-25.

Durham, R. E., Farkas, G., Hammer, C. S., Tomblin, J. B. & Catts, H. W. 2007. Kindergarten oral language skill: A key variable in the intergenerational transmission of socioeconomic status. *Research in Social Stratification and Mobility*, 25: 294-305.

Graesser, A. C., Singer, M. & Trabasso, T. 1994. Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological review*, N°101, 371 pp.

Hoffman, J. L. 2011. Coconstructing Meaning: Interactive Literary Discussions in Kindergarten Read-Alouds. *The Reading Teacher*, 65: 183-194.

Horst, J. S., Parsons, K. L. & Bryan, N. M. 2011. Get the story straight: Contextual repetition promotes word learning

emphasis on stimulating the linguistic development of each child and promoting curiosity and interest regarding written language. To attain this goal, interactive reading is central because when treated as a systematic strategy for the reading of books at initial level, it allows the guidance of comprehension, analytical abilities and inferences, knowledge of vocabulary, of writing and of the discussion. At the same time, the active Exchange between children and the adult, the open questions on the text and illustrations, the contextualised and decontextualized conversation also promotes metacognitive development (Beck & McKeown, 2001). It is a matter of generating a reading sequence that must be planned according to the objectives of the task instead of "choosing randomly". The selection of the text is fundamental to plan out interactive reading as illustrations must be taken into account (that they are coherent with the text), the variety of the themes must also be considered (so that the texts keep incorporating new themes of knowledge), there is also the relationship between the theme of the text with the other themes being dealt with in the classroom and literary quality.

In our context (e.g., Tuñón, 2019), if we want to reverse the educational results (e.g., *Operativo Aprender-The Learning Operation-*, 2018) we need to orient practices towards approaches that are validated with empiric evidence that shows the importance of reading with children daily, of planning readings and of selecting books that are not only interesting but also challenging for the children.

- from storybooks. *Frontiers In Psychology*, 2.
- Johnson-Laird, P.N. 1983. *Mental models: Towards a cognitive science of language, inference, and consciousness* (No. 6). Harvard University Press. Cambridge, 537pp.
- Justice, L., Meier, J. & Walpole, S. 2005. Learning new words from storybooks: An efficacy study with at-risk kindergartners. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36, 17-32.
- Kendeou, P., & Van Den Broek, P. 2007. The effects of prior knowledge and text structure on comprehension processes during reading of scientific texts. *Memory & cognition*, 35(7), 1567-1577.
- Kendeou, P., van den Broek, P., White, M. J., & Lynch, J. S. 2009. Predicting reading comprehension in early elementary school: The independent contributions of oral language and decoding skills. *Journal of educational psychology*, N°101, 765pp.
- Kintsch, W. 1998. *Comprehension: A framework for cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Larraín, A., Strasser, K. & Lissi, M. R. 2012. Lectura compartida de cuentos y aprendizaje de vocabulario en edad preescolar: Un estudio de eficacia. *Revista Estudios de Psicología*, 33(3), 379-384.
- Lepola, J., Lynch, J., Laakkonen, E., Silvén M., & Niemi, P. 2012. The role of inference making and other language skills in the development of narrative listening comprehension in 4–6-year-old children. *Reading Research Quarterly*, 47: 259-282.
- Lynch, J. S., Van Den Broek, P., Kremer, K. E., Kendeou, P., White, M. J., & Lorch, E. P. 2008. The development of narrative comprehension and its relation to other early reading skills. *Reading Psychology*, 29: 327-365.
- Manrique, M. S., & Borzone, A. M. 2010. La comprensión de cuentos como resolución de problemas en niños de 5 años de sectores urbano-marginales. *Interdisciplinaria*, 27: 209-229
- McGee, L. M., & Schickedanz, J. A. 2007. Repeated interactive read-alouds in preschool and kindergarten. *The Reading Teacher*, 60: 742-751.
- McMaster, K. L., van den Broek, P., Espin, C. A., Pinto, V., Janda, B., Lam, E. & van Boekel, M. 2015. Developing a reading comprehension intervention: Translating cognitive theory to educational practice. *Contemporary Educational Psychology*, 40: 28-40.
- Mol, S. E., Bus, A. G., De Jong, M. T. & Smeets, D. J. 2008. Added value of dialogic parent-child book readings: A meta-analysis. *Early education and development*, 19: 7-26.
- Mol, S. E., Bus, A. G., & De Jong, M. T. 2009. Interactive book reading in early education: A tool to stimulate print knowledge as well as oral language. *Review of Educational Research*, 79: 979-1007.
- Nagy, W. E. & Scott, J. A. 2000. Vocabulary processes. *Handbook of reading research*, 3:69-284.
- Operativo Aprender (OA). 2018. Ministerio de Educación y Deportes. Presidencia de la Nación. *Resumen de resultados 2018*. Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/aprender_2018_resumen_de_resultados.pdf
- Oakhill, J. & Cain, K. 2007. Introduction to comprehension development. En: Cain K. & Oakhill J. (ed.), *Challenges in language and literacy. Children's comprehension problems in oral and written language: A cognitive perspective*. Guilford Press. New York, 38pp.
- Oakhill, J., Cain, K. & Elbro, C. 2015. *Understanding and teaching reading comprehension: A handbook*. Routledge. New York, 428pp.
- Ouellette, G. P. 2006. What's meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 98: 66.
- Perfetti, C. A. & Hart, L. 2002. The lexical quality hypothesis. *Precursors of functional literacy*, 11: 67-86.
- Perfetti, C. & Stafura, J. 2014. Word knowledge in a theory of reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 18: 22-37.
- Rosemberg, C. R., Stein, A., Terry, M., & Benítez, M. E. 2007. Aprender a leer y escribir en el hogar: un programa de alfabetización temprana para niños de barrios urbano marginados. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, 28 (2), 32.
- Roth, F. P., Speece, D. L. & Cooper, D. H. 2002. A longitudinal analysis of the connection between oral language and early reading. *The Journal of Educational Research*, 95: 259-272.
- Sénéchal, M. & LeFevre, J. A. 2002. Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child development*, 73: 445-460.
- Shedd, M. K., & Duke, N. K. (2008). The power of planning: Developing effective read-alouds. *Young Children*, 63(6), 22-27.
- Snow, C. & Ucceli, P. 2009. The Challenge of Academic Language. En D. Olson & N. Torrance (eds.). *The Cambridge Handbook of Literacy* (pp. 112-133). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Stahl, S. A. & Nagy, W. E. 2007. *Teaching word meanings*. Routledge. New York, 372pp.
- Stanovich, K. E. 1986. Cognitive processes and the reading problems of learning disabled children. En: Evaluating the assumption of specificity. *Psychological and educational perspectives on learning disabilities*. Academic. Orlando, pp45.
- Stein, N. L., & Glenn, C. G. 1975. An Analysis of Story Comprehension in Elementary School Children: A Test of a Schema.
- Strasser, K. 2015. *Programa leer para hablar*. <http://leerpara-hablar.cl>
- Strasser, K., Larraín, A., & Lissi, M. R. 2013. Effects of storybook reading style on comprehension: The role of word elaboration and coherence questions. *Early Education & Development*, 24(5), 616-639.
- Strasser, K., Mendive, S., Vergara, D., & Darricades, M. 2018. Efficacy of a self-monitoring tool for improving the quality of the language environment in the preschool classroom. *Early Education and Development*, 29(1), 104-124.

- Tannenbaum, K. R., Torgesen, J. K. & Wagner, R. K. 2006. Relationships between Word knowledge and reading comprehension in third-grade children. *Scientific Studies of Reading*, 10: 98.
- Teale, W. H. 1986. Home background and young children's literacy development. En: Teale W.H. & Sulzby (ed.). *Emergent literacy: Writing and reading*. Ablex Publishing Corporation. Norwood, 173-206.
- Trabasso, T. & Magliano, J. P. 1996. Conscious understanding during comprehension. *Discourse Processes*, 21: 255-287.
- Tuñón, I. 2019. *INFANCIA(S). Progresos y retrocesos en clave de desigualdad. Documento estadístico. Barómetro de la Deuda Social Argentina. Serie Agenda para la Equidad (2017-2025)*. Buenos Aires: Fundación Universidad Católica Argentina.
- Valdez-Menchaca, M. C. & Whitehurst, G. J. (1992). Accelerating language development through picture book reading: A systematic extension to Mexican day care. *Developmental Psychology*, 28, 1106-1114.
- Van Kleeck, A. 2004. Fostering preliteracy development via storybook-sharing interactions. En C. Stone, E. Silliman, B. Ehren & K. Apel (eds.), *Handbook of Language and Literacy* (pp. 175-208). New York, NY: Guilford Press.
- Van Kleeck, A. (2014). Distinguishing between casual talk and academic talk beginning in the preschool years: An important consideration for speech-language pathologists. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 23(4), 724-741.
- Van Kleeck, A. Vander Woude, J. & Hammett, L. 2006. Fostering inferential language during book sharing with prereaders. foundation for later text comprehension strategies. En van Kleeck, A. (ed.). *A. Sharing books and stories to promote language and literacy*. Plural. San Diego, pp 269-317.
- Verhoeven, L., van Leeuwe, J. & Vermeer, A. 2011. Vocabulary growth and reading development across the elementary school years. *Scientific Studies of Reading*, 15: 8-25.
- Wasik, B. A., Bond, M. A., & Hindman, A. 2006. The effects of a language and literacy intervention on Head Start children and teachers. *Journal of Educational Psychology*, 98: 63-74.
- Wasik, B. A., & Bond, M. A. (2001). Beyond the pages of a book: interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of educational psychology*, 93(2), 243.
- Wasik, B. A. & Hindman, A. H. 2014. Understanding the active ingredients in an effective preschool vocabulary intervention: An exploratory study of teacher and child talk during book reading. *Early Education and Development*, 25: 1035-1056.
- Whitehurst, G., Arnold, D., Epstein, J., Angell, A., Smith, M. & Fischel, J. 1994. A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30, 679-689.
- Zevenbergen, A. A. & Whitehurst, G. J. 2003. Dialogic reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers. En A. Van Kleeck, S. A. Stahl & E. B. Bauer (eds.), *On reading books to children: Parents and teachers*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Zimmerman, F. J., Gilkerson, J., Richards, J. A. & Christakis, D. A. 2009. Teaching by Listening: The Importance of Adult-Child Conversations to Language Development. *Pediatrics*, 124, 342-349.
- Zwaan, R. A. 1994. Effect of genre expectations on text comprehension. *Journal of experimental psychology: learning, memory, and cognition*, 20: 920-933.
-

TEACHING MATHEMATICS IN CONTEXTS OF DIVERSITY

ENSEÑAR MATEMÁTICA EN CONTEXTOS DE DIVERSIDAD

Mónica Escobar

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
Calle 51 e/124 y 125 Ensenada CP 1.900

moienero10@gmail.com

ABSTRACT. The reflections shared on these pages take into consideration the advances of research regarding contributions on the didactics of Mathematics for educational inclusion of disabled persons. This study claims to contribute elements that are exiguous to date, to look into and develop forms of teaching that not only respect differences but also respond to them revealing possible ways of breaking with the illusion of homogeneity. This ought to be done without impoverishing teaching while looking for conditions for a collective production on Mathematics in the classroom. This study is relevant in that it proposes the production of didactic knowledge that tends to reduce barriers for the inclusion of persons with a disability in ordinary urban and rural schools.

Here we will focus on the analysis of classes at Primary School level with students with and without disability. We will concentrate on the interactions between students in their common aim to increasing mathematical knowledge and in the interventions of teachers that promote this. Finally, we will mention some of the principal challenges that we understand to be the perspective of inclusive education dealt with in teacher training.

KEY WORDS. Inclusive Education. Primary School Level. Teaching. Teacher Training.

RESUMEN. Las reflexiones que compartiremos en estas páginas retoman avances de una investigación en curso acerca de los aportes de la didáctica de la matemática para la inclusión educativa de personas con discapacidad. Este estudio pretende aportar elementos, hasta el momento exiguos, para indagar y desarrollar formas de enseñanza que no sólo respeten las diferencias sino que además respondan a ellas dando cuenta de algunas formas posibles de romper con la ilusión de homogeneidad sin empobrecer la enseñanza y buscando condiciones para un trabajo colectivo de producción matemática en las aulas. Este trabajo resulta relevante en tanto se propone producir conocimiento didáctico tendiente a reducir las barreras para la inclusión de personas con discapacidad en escuelas comunes urbanas y rurales. En esta oportunidad, nos centraremos en el análisis de clases de matemática en Nivel Inicial a las que asisten alumnos con y sin discapacidad. Haremos foco en las interacciones que se producen entre alumnos a propósito de la producción de conocimiento matemático y en las intervenciones docentes que las promueven. Para finalizar, mencionaremos algunos de los principales desafíos que, entendemos, la perspectiva de la educación inclusiva le plantea a la formación docente.

PALABRAS CLAVES. Educación Inclusiva. Nivel Inicial. Enseñanza. Formación Docente.

Recibido: 28 de marzo de 2019

Aceptado: 9 de mayo de 2019

INTRODUCCIÓN

Este artículo recupera y amplía una ponencia presentada en el marco del “II Congreso Internacional: Infancias, Formación Docente y Educación Infantil” organizado por la Universidad Autónoma de Entre Ríos (Paraná, 2018).

En esa oportunidad expusimos algunas de las preocupaciones compartidas por quienes nos encontramos en el cruce de los campos de la educación inclusiva y de la didáctica de la matemática. Específicamente, nos propusimos extender los primeros avances de una investigación en curso acerca de los aportes de la didáctica de la matemática para la inclusión educativa de personas con discapacidad (Broitman, C., 2017a), esta vez para pensar en la enseñanza en el Nivel Inicial. Nos centramos en el análisis de clases de matemática en jardín de infantes en las que participaron alumnos con y sin discapacidad. Nos detuvimos particularmente en las interacciones entre alumnos a propósito de la producción de conocimiento matemático y en las intervenciones docentes que las promovieron. Para finalizar, mencionamos algunos de los principales desafíos que, entendemos, la perspectiva de la educación inclusiva le plantea a la formación docente. Estas páginas son una ocasión para retomar ese análisis y profundizarlo.

DESARROLLO

Marco legal y normativo para la educación inclusiva

La educación inclusiva desafía las concepciones normalizadoras del sistema educativo que permanecieron en gran parte intactas durante la primacía del modelo médico que configuró la escuela y las prácticas docentes hasta inicios de este siglo.

La firma de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2004) ofreció un marco normativo que avaló y motorizó el abandono del modelo médico y adoptó oficialmente un modelo social para abordar la discapacidad. En otras palabras, la discapacidad no sería entendida como un déficit corporal o una enfermedad de las personas que deben ser “rehabilitadas” y “normalizadas”, sino como las distintas formas en que la estructura social excluye y

INTRODUCTION

This article revisits and amplifies a presentation within the framework of “The Second International Congress on Childhood, Teacher Training and Primary School Education” (“II Congreso Internacional: Infancias, Formación Docente y Educación Infantil”), organised by the Universidad Autónoma de Entre Ríos (Paraná, 2018).

Given this opportunity we spoke on the concerns shared by those we encountered from the fields of inclusive education and didactics in Mathematics. We decided to specifically extend the first advances of research taking place on the contributions of didactics in Mathematics towards the educational inclusion of persons with disabilities (Broitman, C., 2017a), at Primary School Level. We focused on the analysis of Mathematics classes at Primary School level where students with and without disabilities participated. We spent much time particularly on the interactions between students regarding the production of mathematical knowledge and on the intervention of teachers who promoted this activity. Finally, we mention some of the principal challenges that we understand to be the perspective of inclusive education and how it is dealt with in teacher training. These pages provide an opportunity to reconsider this analysis and deepen it.

DEVELOPMENT

Normative legal framework for inclusive education

Inclusive education challenges the normalised conceptions of the educational system that remained intact since the primacy of the medical model that shaped the School system and teaching practices until the beginning of this century.

The signature of the Convention on the Rights of Disabled Persons (UNO, 2004) offered a normative framework that promoted and motorised the abandoning of the medical model and officially adopted a social model to deal with disability. In other words, disability would not be understood as a bodily defect or an illness of persons that must be “rehabilitated” or “normalised” but as representative of different ways in which the social structure excludes and oppresses persons with a disability. The social model recognises that disability is the result of the relation between the person with deficiencies and the

oprime a las personas con discapacidad. El modelo social reconoce que la discapacidad es el resultado de la relación entre la persona con deficiencias y las barreras que impiden su participación plena en la sociedad. En este sentido, es un estado que puede variar en el tiempo en función de la eliminación de dichas barreras o de la adecuación de los apoyos necesarios. Es así que no establece distinción alguna según tipo de discapacidad y, en cambio, concibe a todos como sujetos de derecho con las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo y en igualdad de condiciones (Broitman et al., 2018c).

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPCD) fue firmada por la Argentina en 2006 y ratificada en 2008; más tarde, en 2014, se le otorgó jerarquía constitucional. El artículo 24 de la Convención expresa que las personas con discapacidad tienen derecho a la educación inclusiva. Esto implica que sólo bajo esa forma educativa se garantiza el derecho a la educación para dicho colectivo. De modo que los países firmantes se comprometen a modificar sus sistemas educativos en pos de una educación para todas las personas con discapacidad.

“Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida.” (CDPCD, art. 24).

Entender a la educación desde una perspectiva de derechos humanos implica identificar (y eliminar) las barreras que obstaculizan la inclusión, y reconocer (y asumir) que el Estado es responsable y garante del cumplimiento de estos derechos.

La educación inclusiva propone una forma de pensar la discapacidad, la educación y el derecho en la que se abandona el énfasis puesto en las limitaciones del alumnado y comienzan a hacerse visibles las barreras que genera la escuela. Es desde esta perspectiva que se construye la noción de *apoyos*, no ya como una necesidad de ayuda individual para el alumno con discapacidad sino como todo aquello que sostiene a los docentes y a la institución para crear aulas cada vez más inclusivas. Se considera como “apoyo” todas las actividades que aumentan la capacidad de una escuela para dar respuesta a la diversidad del alumnado (Booth y Ainscow, 2000).

barriers that impede his full participation in society. In this sense, it is a state that can vary in time according to the elimination of the said barriers or the suitability of the necessary supports. Thus there is no distinction established according to the type of disability and, on the other hand, all disabled persons are viewed as rightful subjects with equal opportunities in access to the educational system with equality in conditions (Broitman et al., 2018c).

The Convention on the Rights of Persons with Disability was signed by Argentina in 2006 and ratified in 2008; later, in 2014 it was granted constitutional hierarchy. Article 24 of the Convention expresses that persons with disability have the right to inclusive education. This implies that only under this educational form would the right to education be guaranteed for the said community. Thus all of the countries that signed undertook the compromise to modify their educational systems to include all persons with disabilities.

“The participating States recognise the right of persons with disability to education. With a view to making this right effective without discrimination and based on the equality of opportunities, the Participating States will give assurance of an inclusive educational system at all levels as well as learning opportunities that last a lifetime.” (CDPCD, art. 24).

To understand education from a human rights perspective implies the identification (and elimination) of the barriers that impede inclusion and the recognition (and assumption) that the State is responsible and the guarantor of these rights. Inclusive education proposes a form of thinking of disability, education and rights in that here, the emphasis placed on the limitations of the student body is abandoned while the barriers generated by the school become visible. It is from this perspective that the notion of *support* is constructed, not as a need for individual help but for the student with disability; but in a way that all that is sustained by the teachers and the institution to create classrooms that are increasingly inclusive. All activities that increase the capacity of a school to respond to the diversity of the student body are considered to be “supportive” (Booth and Ainscow, 2000).

In this sense, research in the field of inclusive education developed towards the end of the nineties deals with the need for collaboration between the teacher and the school. Thus, an improvement in the teaching plan in our schools will produce the model that proposes teachers who plan separately and also promotes interaction between teachers for the taking of joint decisions (Broitman et al., 2018a).

As already mentioned, we will focus on Primary

En este sentido, investigaciones del campo de la educación inclusiva desarrolladas desde fines de los '90 plantean la necesidad del trabajo en colaboración entre docentes y entre escuelas. Así, una mejora en la planificación de la enseñanza en nuestras escuelas se produciría cambiando el modelo que propone maestros planificando por separado, por otro en el que se promuevan interacciones entre docentes para la toma de decisiones conjuntas (Broitman et al., 2018a).

Tal como anunciamos, en estas páginas haremos foco en el Nivel Inicial. La reflexiones que compartiremos recuperan gran parte de los planteos expuestos junto a Verónica Grimaldi en la jornada "Enseñar matemáticas en aulas que incluyen alumnos con y sin discapacidad" organizadas por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP en noviembre de 2018 (Dibene y Falco, 2018).

Al focalizarnos específicamente en este Nivel, no podemos dejar de considerar que representa el primer contacto de los niños con una institución educativa, donde comienzan a aproximarse de manera sistemática a ciertas porciones del conocimiento producido social y culturalmente. Allí inician las trayectorias escolares y el modo en que las mismas se desarrollen es, en parte, responsabilidad del jardín de infantes.

Es posible, aunque no deseable, que ciertas decisiones que se toman en este nivel educativo den origen a trayectorias de exclusión, incluso cuando estas decisiones hayan sido guiadas por buenas intenciones y por la convicción de estar ofreciendo mejores condiciones para los alumnos con discapacidad. Algunas de las prácticas que se despliegan en los jardines de infantes pueden obstaculizar la inclusión de todos los niños, por ejemplo, al eximirlos de ciertas actividades debido a su discapacidad, cuestión que se agudiza cuando se los traslada fuera de la sala; o bien, al postergar su inclusión en ellas hasta tanto se reciban orientaciones específicas de parte de los profesionales que diagnostiquen, confirmen o descarten la discapacidad sospechada. En ocasiones, ciertos modos de actuar de los alumnos son interpretados como manifestaciones de su discapacidad y asociados rápidamente con una discapacidad intelectual. Sin embargo, como puede leerse en un interesante artículo de Schaab, Esparza y Gini (2018), es posible dar lugar a otras interpretaciones fundadas en las diversas

School. The reflections shared will reconsider much of the approaches discussed together with Verónica Grimaldi at the workshop entitled "Teaching Mathematics in classrooms that include students with and without disability" organised by the Faculty of Humanities and Educational Sciences of the UNLP in November, 2018 (Dibene and Falco, 2018).

When focusing specifically on this level, we can leave off considering the first contact of the children with the educational institution where they begin to systematically absorb certain portions of knowledge produced socially and culturally. The schooling trajectories and the way in which these are developed that are partly the responsibility of the Primary School begin here.

It is possible, though not desirable, that certain decisions that are taken at this educational level give rise to trajectories of exclusion even when these decisions have been taken with good intentions and through the conviction that the best conditions are being offered to students with disability. Some of the practices that are developed in Primary School can impede the inclusion of all the children, for example, when leaving them out of some activities on account of their disability, an issue that is felt even more keenly when the activity takes place outside the classroom; or when the children with disabilities are left out of an activity until specific guidelines are given on how to deal with the situation from professionals who will diagnose, confirm or leave out the child with the suspected disability. On occasion, certain sorts of behaviour in students are considered to show signs or manifestations of disability and quickly associated with an intellectual disability. However, as can be seen in an interesting article by Schaab, Esparza and Gini (2018), it is possible to give place to other interpretations based on the diverse professional perspectives of teams that work in collaboration (ordinary and special teachers and members of teams of school orientation etcetera).

In more extreme situations, the students not only lose the possibility of participating in learning situations together with their companions but have difficulties in progressing in their schools' activities or finalising them; for example; when it is decided that the children with continue their schooling exclusively in a special school or that they remain an extra year in Primary School. Among the national actions directed in countering this situation is the approving of the Resolution, which, in paragraph 14 established that: *"The academic trajectory of Primary School children cannot be altered according to the idea of permanence or repeating the year.*

perspectivas profesionales de equipos que trabajan colaborativamente (docentes de educación común y especial, miembros de equipos de orientación escolar, etcétera).

En situaciones más extremas, los alumnos no solo pierden la posibilidad de participar de las situaciones de enseñanza junto a sus compañeros, sino que se dificultan sus posibilidades de avanzar en la escolaridad o finalizarla, por ejemplo, cuando se decide que los niños continúen su cursada exclusivamente en escuelas especiales o que permanezcan un año más en el jardín de infantes. Entre las acciones nacionales dirigidas a contrarrestar esta situación se encuentra la aprobación de la Resolución 174/12 por parte del Consejo Federal de Educación, que en su párrafo 14 establece: *“La trayectoria escolar de niños y niñas en el nivel inicial no podrá ser alterada bajo la idea de permanencia o repitencia. Por lo tanto el pasaje de un año/sala/sección dentro del nivel no podrá exigir otro requisito que el de tener la edad cronológica para ello.”* (Resolución CFE N° 174/12)

Una de las consecuencias directas de la decisión de permanencia se refleja en la sobreadad que genera -es decir, un atraso en la trayectoria escolar de los niños en relación con sus pares de igual edad- tanto en el nivel inicial como más tarde en el nivel primario. De hecho, el CFE decidió incluir en la Resolución N° 311/16 artículos específicos para explicitar la necesidad de cumplir la Resolución 174/12 también en el caso de alumnos con discapacidad:

Artículo 22º: *“El pasaje de nivel inicial a nivel primario se realizará según la Resolución 174/12 CFE, Art. 16, donde se establece que “los aprendizajes no serán interpretados como indicadores de acreditación ni de promoción de los niños y niñas en el nivel inicial al nivel siguiente. Serán considerados como indicios a ser tenidos en cuenta por los docentes que reciban a los niños/as para garantizar la trayectoria escolar”.*

Artículo 23º: *“El ingreso de los/as estudiantes con discapacidad en igualdad de condiciones con los demás, es a los 6 años de edad en el Nivel Primario, tal como lo establecen la Ley Nacional de Educación y la Resolución N° 174 del CFE.”*

En ocasiones, a pesar de tratarse de instituciones educativas receptoras que alojan a todos los alumnos en sus aulas, se agregan condiciones para aceptar el ingreso de niños con discapacidad, por ejemplo, asistir con un acompañante terapéutico (AT) o un asistente personal gestionado por las

As such the passing from one classroom/school year/section to the next within the level cannot demand any other requisite than that of the chronological age for this stage.” (Resolución FCE N° 174/12)

One of the direct consequences of the decision on permanency is reflected in the sombreness it generates – which means that a delay in the school trajectory of the children in relation to their peers of the same age. This is equally so at Primary School age as well as at primary school level. In fact, the FCE decided to include specific articles so as to be explicit in the need to fulfil Resolution 174/12 in the case of students with disability:

Article 22º: *“The passage from Primary School to primary school will take place, according to Resolution 174/12 CFE, Art. 16, as it is established that “what is learned will not be interpreted as indicative of accreditation nor of promotion of the children from Primary School level to the next level. The learning factors will be considered to be indicators to bear in mind for the teachers who receive the students to guarantee their school trajectory”.*

Article 23º: *“The admission of students with disabilities who will enjoy equality of conditions as the other students, will allow them to be at Primary School level at 6 years of age, as established by the National Education Law and Resolution N° 174 of the CFE.”*

Occasionally, despite the efforts of receptive educational institutions that have all of the students (without separating them) in the classrooms, there are conditions for accepting the admission of children with disabilities, for example they will have to be accompanied by a therapeutic assistant (TA) or a personal assistant who has been contracted by the family. However, as established in article 17 of the Resolution 311/16 regarding the afore-mentioned, it is the same system that must foresee the supports that the school considers necessary.

ARTICLE 17º: *“In case the educational institutions demand support to guarantee the maximum development of the school trajectory of the children with disabilities at different levels of compulsory education, they will count on the possibility of:*

- *receiving the necessary support for the development of the child's trajectory at this Level. The support will correspond with the Level, the Modality of Special Education and the remaining modalities according to the criteria both national and jurisdictional;*

- *count on specific teaching proposals based on the identification of barriers to access the configurations of support and specific support designed (communication systems, orientation and mobility, autonomy among others) through communication, participation and learning so as to minimise the institutional*

familias. Sin embargo, tal como establece el artículo 17 de la Resolución 311/16 antes mencionada, es el mismo sistema el que debe proveer los apoyos que la escuela identifique como necesarios.

ARTICULO 17º: *“En caso que las instituciones educativas precisen apoyo para garantizar el óptimo desarrollo de la trayectoria escolar de los/as niños/as con discapacidad en los diferentes niveles de enseñanza obligatoria contarán, con la posibilidad de:*

- recibir los apoyos necesarios para el desarrollo de su trayecto en el Nivel. Los mismos serán corresponsabilidad entre el Nivel, la Modalidad de Educación Especial y demás modalidades según criterios nacionales y jurisdiccionales;

- contar con propuestas específicas de enseñanza, a partir de la identificación de las barreras al acceso a la comunicación, la participación y al aprendizaje, el diseño de las configuraciones de apoyo y los apoyos específicos (sistemas de comunicación, orientación y movilidad, autonomía, entre otras) a efectos de minimizar las barreras institucionales. (...)”

A pesar de que la admisión de los alumnos con discapacidad en escuelas de educación común suele iniciarse en el jardín de infantes, no siempre sucede que los alumnos que egresan de este nivel educativo continúen su escolaridad en escuelas primarias comunes. Por ello, es fundamental que los docentes de nivel inicial adviertan que ocupan un lugar privilegiado para colaborar en la continuidad de las trayectorias educativas de todos los alumnos en estas aulas. En este sentido, el párrafo 26 del *Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación* (ONU, 2013), vinculado a la CDPCD, establece la “cláusula contra el rechazo”:

“El derecho de las personas con discapacidad a ser instruidas en las escuelas convencionales figura en el artículo 24, párrafo 2 a), que establece que las personas con discapacidad no pueden quedar excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad. Como medida contra la discriminación, la “cláusula contra el rechazo” tiene efecto inmediato y se ve reforzada por los ajustes razonables. Se aconseja que las leyes de educación contengan una cláusula explícita contra el rechazo en la que se prohíba la denegación de la admisión en la enseñanza general y se garantice la continuidad de la educación. Deben eliminarse las evaluaciones basadas en la discapacidad para asignar la escuela y analizarse las necesidades de apoyo para una

barreras. (...)”

Despite the admission of students with disabilities in common education schools that begin at Primary School level, the students with special needs who arrive at this level of education do not always continue their schooling in common primary schools. Thus it is fundamental that the teachers at Primary School level be aware that they are in a privileged position to collaborate in the continuity of the educational trajectories of all of the students in these classrooms. In this sense, paragraph 26 of the *thematic study on the rights of persons with disability in education* (UNO, 2013), linked to CDPCD (code of rights for persons with disabilities), and established the “clause against rejection”:

“The right of persons with disabilities to be instructed in conventional schools figures in article 24, paragraph 2 a), that establishes that persons with disabilities cannot be excluded from the general system of education for motives of disability. As a measure against discrimination, the “clause against rejection” was with immediate effect and reinforced with reasonable adaptations. It is advised that the education laws contain an explicit clause against rejection that prohibits the refusal to admit a student with disability and give her/him a general education and guarantee continuity of such an education. Evaluations based on disability must be eliminated so that the school be assigned to receive all students and the support needs must be analysed for effective participation in general learning. (...)”

Even though the brief summary of documents and normative factors in favour of inclusive education that we have just presented is not exhaustive, it helps us to go into the analysis of classroom situations described in these pages. We present episodes in Mathematics classes in Primary School with students with and without disabilities. When analysing these situations, we will consider the institutional and didactic conditions that favour educational inclusion of all students.

Interactions in Mathematics classes

Before proceeding, it is interesting to highlight that from the didactic perspective we assume, the interactions between students and teachers are constituted in the sense of the elements of knowledge that are produced and circulate in the class (Brousseau, 1994, 2007; Quaranta and Wolman, 2003; Sadovsky, 2005).

We have observed that these interactions do not always take place in the classrooms of special schools or in the classrooms of ordinary schools attended by students with disabilities (Broitman et al., 2017b, 2018a, 2018b, 2018c). It is frequently seen that students with disabilities have tasks that are different to their

participación efectiva en la enseñanza general. (...)"

Si bien la breve reseña de documentos y normativas en favor de la educación inclusiva que acabamos de presentar no es exhaustiva, nos permite enmarcar el análisis de las situaciones áulicas que desarrollaremos en estas páginas. Se trata de episodios de clases de matemática en salas de jardín de infantes a las que asisten alumnos con y sin discapacidad. Al analizarlas, nos detendremos en las condiciones institucionales y didácticas que favorecen la inclusión educativa de todos los alumnos.

Las interacciones en las clases de matemática

Antes de avanzar nos interesa destacar que, desde la perspectiva didáctica que asumimos, las interacciones entre alumnos, y entre alumnos y docentes, son constitutivas del sentido de los conocimientos que se producen y circulan en la clase (Brousseau, 1994, 2007; Quaranta y Wolman, 2003; Sadovsky, 2005).

Ahora bien, hemos observado que estas interacciones no siempre están presentes en las aulas de escuelas especiales o en las aulas de escuelas comunes a las que asisten alumnos con y sin discapacidad (Broitman et al., 2017b, 2018a, 2018b, 2018c). Es muy frecuente que a los alumnos con discapacidad se les planteen tareas diferentes a las que resuelven sus compañeros siendo muy escasas las interacciones con sus pares o su participación en espacios de trabajo colectivo. La escasa presencia o la ausencia de propuestas didácticas (elaboradas por docentes de la escuela común o especial) que contemplen el trabajo matemático con otros, o bien surjan durante la clase, se ha convertido en uno de los principales ejes de análisis en nuestro trabajo. Los episodios de clases de matemática en jardín de infantes que seleccionamos para desarrollar en estas páginas intentan resaltar la posibilidad y la potencia de estos intercambios.

Acerca de los episodios de clase seleccionados

Los cuatro episodios seleccionados corresponden a clases de matemática registradas en dos jardines de infantes de la provincia de Buenos Aires a los que asisten alumnos con y sin discapacidad. Los episodios 1 y 2 forman parte del micrositio sobre "La enseñanza del sistema de numeración". Nos detendremos en el trabajo que Matías, un niño con discapacidad visual, realiza junto a sus compañeros, docente y

companions and that the interaction with their peers is scarce as is their participation in spaces given to group work. The scarcity of didactic proposals (elaborated by teachers in ordinary or special schools) that consider work relating to Mathematics with others, or that might emerge during a class, has become the principal focus of our work. The episodes in Mathematics class in Primary School that we selected to present here attempt to bring out the possibilities and the potential of these exchanges.

On episodes in selected classes

The four episodes selected in Mathematics class were registered in Primary School classes in the province of Buenos Aires attended by students with and without disabilities. Episodes 1 and 2 are a part of the microsite on "Teaching of the numeration system". We will describe the work that Matías, a child with impaired vision carried out with his peers, teacher and Special Education teacher. Episodes 3 and 4 are included in the microsite on the "Teaching of geometry in Primary School". In this case we will focus on the interactions sustained by Eva with her companions, teacher and therapeutic assistant (TA). The images included are from the sessions mentioned and to have access to the complete videos the links given in the references can be consulted.

Episode 1. Complete or arrange the written numerical series: The mathematical problem the students had to resolve in this class involved the arrangement of the written numerical series. Each child received a page from a calendar on which they had to write the missing numbers. The class teacher and the Special Education Teacher decided to adapt the material handed over to Matías and he was given cardboard squares with numbers from 1 to 10 to arrange on poster paper (Figs. 1 and 2).

Even though he was given different material, Matías had to think about the written numerical series just like his peers, and this was seen in the time for group sharing proposed by the teacher: *Now you will tell the kids what you did, Mati.* Once the task was finished, the students were called and asked to sit down in front of the black board where Matías was invited to share the results of his work (Fig. 3).

What follows is a transcript of a part of the Exchange that took place during his presentation:

Teacher: *What Mati did was different to what you all did but he wants you all to see what he did. Wouldn't you like that Mati? Shall we show them? Come here, you've got the numbers in front of you.*

Boy student: *There's the 9.*

maestra integradora (MI). Los episodios 3 y 4 están incluidos en el microsítio sobre "La enseñanza de la geometría en el Jardín de Infantes". En este caso, nos centraremos en las interacciones que Eva sostiene con sus compañeros, docente y acompañante terapéutico (AT). Las imágenes que incluimos fueron proyectadas durante la ponencia mencionada, para acceder a los videos completos pueden consultarse los links que figuran en las referencias bibliográficas.



Figure 1. Material delivered by the teachers to Matías.

Figura 1. Material entregado por las docentes a Matías.

Episodio 1. Completar u ordenar la serie numérica escrita: El problema matemático que los alumnos debían resolver en esta clase involucraba el orden de la serie numérica escrita. Cada niño recibió una hoja de calendario en la que debían escribir los números faltantes. La docente de la sala y la MI decidieron adecuar los materiales entregando a Matías cartones con números del 1 al 10 para ordenar sobre una cartulina (Fig. 1).

Si bien utilizó materiales diferentes, Matías se vio enfrentado a reflexionar sobre la serie numérica escrita al igual que sus compañeros, cuestión que se puso en evidencia en el espacio de intercambio colectivo anunciado por la docente: *Ahora le vas a contar a los nenes lo que hiciste Mati*. Finalizada la tarea, los alumnos fueron convocados a sentarse frente al pizarrón donde Matías fue invitado a compartir su trabajo (Fig. 2).

Transcribimos parte del intercambio que se produjo en ese momento:

Docente: *Lo que hizo Mati fue distinto a ustedes, pero quería que ustedes lo vieran. ¿Te animás Mati a*



Figure 2. Matías shares his work with the class.

Figura 2. Matías comparte su trabajo con la clase.

Girl student: *Mati you've got to place the numbers.*

Teacher: *He will place them, he is looking for them. Let's do it now. He began with...*

All: *The one* (they continue to count as Matías arranges the numbers).

Teacher: *He is showing how he did it and then you all will play with Matías.*

In this episode we are interested in highlighting the decision of the teachers to offer an exercise that is similar to what Matías's peers would resolve, and this fact caused an exchange of ideas when there was time together with all the students and Matías explained his exercise. And we mention this moment because his presence in other observed classes was scarce in that students with disabilities find themselves with activities that are different without interaction with their peers, and this is even more so in moments of group exchange.

In this case the time destined for the participation of Matías in the time given for the group was not reduced so that he could "show" his companions how he resolved his "exercise" but opened up a space where there was interest and exchange of ideas that was interesting for all.

Episode 2. Write or identify a number: On this occasion the children had to complete an invitation in which the date was missing: the 13th of September. The teacher proposed that the students note the number *thirteen* on a paper the way they believed it to be correct saying she would later look at all the answers and decide which of the answers she would use to complete the invitation. At the same time she offered various written numbers to Matías (three, thirteen, eighteen, twenty-three, thirty-one and forty-three) so that he would identify which of them corresponded to *thirteen* (Figs. 4 and 5).

Even though the mathematical problems were

hacerlo? ¿Les mostramos? Vení, delante tuyo tenés los números.

Alumno: Ahí está el 9.

Alumna: Mati tenés que poner los números.

Docente: Él los va a poner, los está buscando. Ahí vamos. El empezó por el...

Todos: El uno (siguen nombrando el dos, el tres, a medida que Matías los ubica).

Docente: Él les está mostrando cómo hizo así después van a jugar con Matías.

De este episodio nos interesa destacar la decisión de las docentes de ofrecer a Matías una tarea próxima a la que debían resolver sus compañeros, hecho que habilitó la interacción de ideas durante la puesta en común donde Matías comunica su trabajo. Y lo destacamos por su escasa presencia en otras clases observadas, en las que los alumnos con discapacidad se encuentran realizando actividades diferenciadas sin interactuar con sus pares, menos aún en espacios de intercambio colectivo.

En este caso, el tiempo destinado a la participación de Matías en la puesta en común no se redujo a que "muestre" a sus compañeros cómo resolvió "su" tarea, sino que dio lugar a la circulación y al intercambio de ideas que tenían sentido para todos.

Episodio 2. Escribir o identificar un número: En esta ocasión los niños tenían que completar una invitación a la que le faltaba la fecha: 13 de septiembre. La docente propuso a los alumnos anotar en un papel el número *trece* según como ellos creen que se escribe, anunciando que luego analizarían las diferentes producciones y decidirían con cuál de ellas completarían la invitación. Al mismo tiempo, ofreció a Matías varios números escritos (tres, trece, dieciocho, veintitrés, treinta y uno y cuarenta y tres) para que identifique entre ellos cuál correspondía al *trece* (Fig. 3).

A pesar de que los problemas matemáticos eran diferentes, producir una escritura numérica o identificar un número entre varios, en ambos casos la docente ofreció a los alumnos la designación oral del número (trece). También disponían de diferentes portadores numéricos en la sala. Interesa destacar que en la mesa en la que trabajó Matías todos los niños usaron la misma banda numérica (Fig. 4). Esta denominación, ampliamente difundida en el nivel inicial, se utiliza para referirse a un portador numérico de extensión variable que presenta en forma ordenada la serie de números naturales. En este caso, se decidió utilizar números blancos sobre un fondo negro para favorecer la lectura de Matías.

different, producing a written number or identifying a number from a group of numbers, in both cases the teacher offered the students the oral designation of the number (*thirteen*). They also had different numerical band in the classroom. It is interesting that at the table where Matías worked, all of the children had the same *numerical strip* (Fig. 6). This denomination, amply diffused at Primary School level is used to refer to a numerical strip with a variable extension that presents a series of natural numbers in an orderly way. In this case it was decided that the numbers used would be white on a black background to help Matías with his reading. Even though the exercise was thought of as being supportive for this student it did not function as differentiated material but as something that was shared by all the children. Furthermore, as can be seen in the image, the children drew closer to the numbers just like their companion did. The interactions that took place during this exercise were seen favourably because of this decision taken by the teachers.

Once the exercise was over, the students were called to sit in front of the blackboard to participate in a group exchange session. The teacher pasted all of the papers which were written on or selected by the students and explained: *Mati did something different; he had to pick up a number. You all had to write it. And what did Mati do? He chose it. He told me that this was number thirteen* (Fig. 7).

Here too we recognise the clear intention of the teacher to include the work of Matías at all times, and to make his work visible to his companions and open up dialogue using the ideas of all present.

Episodio 3. Discussing with others: A large part of the ideas mentioned in this aside and in the following takes the analysis carried out together with Verónica Grimaldi on a talk presented at "Workshops on Teaching and Educational Research in the field of Exact and Natural Sciences" organised by FaHCE-UNLP in October, 2015 (Escobar and Grimaldi, 2015).

This episode corresponds with the third class of a sequence that is more ample and destined to explore the characteristics of the geometrical forms based on the markings of the surface (Castro, 2000). The children were organised in groups of 4 or 5 and they were given a paper with various seals that corresponded with different surfaces of geometric forms used in previous classes. This time they were only given one of these forms per group. The exercise consisted of deciding if the form received could have been used to obtain one or more of the traits seen on the paper. The

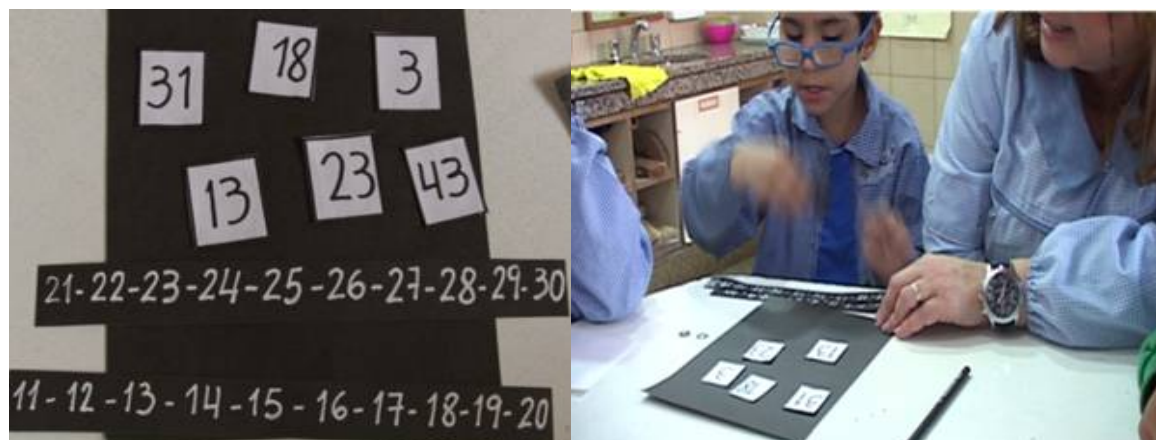


Figure 3. The teacher offered Matías several written numbers to identify among them which one corresponded to thirteen

Figura 3. La docente le ofreció a Matías varios números escritos para que identifique entre ellos cuál correspondía al trece

Si bien fue pensada como apoyo para este alumno no funcionó como un material diferenciado sino que fue compartida por todos los compañeros. Incluso, como puede verse en la imagen, los niños se acercaban a los números igual que su compañero. Las interacciones que se produjeron durante la realización de la tarea se vieron favorecidas por esta decisión de las docentes.

Finalizada la tarea, los alumnos fueron convocados a sentarse frente al pizarrón para participar de un espacio de intercambio colectivo. La docente pegó todos los papeles con las escrituras producidas o seleccionadas por los niños y explicó: *Mati hizo distinto, él tenía que agarrar un número. Ustedes lo tuvieron que escribir. ¿Y Mati qué hizo? Lo eligió. Él me dijo que el trece era éste* (Fig. 5).

Nuevamente, reconocemos la clara intención de la docente de incluir las producciones de Matías en todos los espacios, de hacerlas visibles para sus compañeros y de habilitar el diálogo entre las ideas de todos.

Episodio 3. Discutir con otros: Gran parte de las ideas que se vierten en este apartado y en el siguiente retoman el análisis realizado junto a Verónica Grimaldi a propósito de una ponencia presentada en las "IV Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales" organizadas por la FaHCE-UNLP en octubre de 2015 (Escobar y Grimaldi, 2015).

Este episodio corresponde a la tercera clase de una secuencia más amplia destinada a explorar las características de los cuerpos geométricos a partir del sellado de sus caras (Castro, 2000). Los niños estaban organizados en grupos de 4 ó 5 integrantes

group that was protagonist in this fragment received a cube and a paper that presented various squares and circles. We transcribe below a part of the exchange that was produced during the solving of the problem by the children, the teacher and the therapeutic assistant who helped Eva.

José: *It goes here* (placing the cube on a square).

Teacher: *¿You say it goes here? How can we know that?*

Eva: (Shows another square with her finger, Fig. 8)

Teacher: (Speaking to José) *Ab, Eva says... listen to what Eva says with her hand. What was that, Eva?* (Giving her the cube).

Eva: (Taking the piece and placing in on another of the squares, Fig. 9).

Teacher: *Ab, it can also go there? Eva, can it go there?*

Eva: (Nods so as to say it can)

Teacher: *Yes? Listen to what Eva is saying.*

Eva: (Looks at her and places the cube on a square).

Teacher: (Talking to José) *You said it can go here* (showing a square that he indicated) *and here* (showing another square that he had also shown), *but Eva says it can also go here. Can it also go there? Yes? Tell me why.*

José: (Nods to say yes) *Because it fits there.*

Teacher: *Because it fits. Does it go there?*

Eva: (Nods to say yes).

It is important to clarify that, unlike in the previous episodes Eva was now participating in a group exercise in which she was attempting to resolve the same problem as her companions without any adaptation of the materials involved. This difference does not lend a higher value to one or another of the possible situations but shows the varied alternatives that can be presented in accompanying students with a disabilities and to underline that such a variation is strongly linked

a los que se les entregó una hoja con varios sellos que corresponden a diferentes caras de los cuerpos geométricos utilizados en clases anteriores. Esta vez solo recibieron uno de esos cuerpos por grupo. La tarea consistía en decidir si el cuerpo recibido pudo haberse usado para obtener alguna o varias de las huellas incluidas en esa hoja. El grupo que protagoniza este fragmento recibió un cubo y una hoja que presentaba varios cuadrados y círculos. Transcribimos a continuación parte del intercambio que se produjo durante la resolución de la tarea entre los niños, la docente y la AT que asistía a Eva.

José: *Va acá* (ubicando el cubo sobre un cuadrado).

Docente: *¿Vos decís que va ahí? ¿Cómo podemos saberlo?*

Eva: (Señala otro cuadrado con su dedo, Fig. 7)

Docente: (Dirigiéndose a José) *Ah, Eva dice... mirá lo que dice Eva con la mano. ¿Cómo, Eva?* (Le entrega el cubo).

Eva: (Toma el cuerpo y lo apoya en otro de los cuadrados, Fig. 8).

Docente: *Ah, ¿también puede ir ahí? Eva, ¿puede ir ahí?*

Eva: (Gesto de afirmación)

Docente: *¿Sí? Escuchen lo que está diciendo Eva.*

Eva: (La mira y ubica el cubo en el cuadrado).

Docente: (Dirigiéndose a José) *Vos dijiste que puede ir acá* (señalando un cuadrado que marcó él) *y acá* (señalando otro cuadrado que también había señalado), *pero Eva dice que puede ir ahí también. ¿También puede ir ahí? ¿Sí? ¿Por qué? Explicame.*

José: (Gesto de afirmación) *Porque cabe.*

Docente: *Porque cabe. ¿Entra?*

Eva: (Gesto de afirmación con la cabeza).

Es importante aclarar que, a diferencia de los dos episodios anteriores, en este caso Eva estaba participando de una situación colectiva en la que resolvía la misma tarea junto a sus compañeros sin mediar ninguna adaptación de los materiales involucrados. Esta distinción no pretende adjudicar mayor valor a una u otra de las situaciones posibles, sino a poner en evidencia las variadas alternativas que pueden presentarse al acompañar el trabajo de los alumnos con discapacidad y a resaltar que esta variación se vincula fuertemente con el tipo de tarea que se está resolviendo y con los conocimientos que cada alumno tiene disponibles al enfrentarla.

Eva participó autónomamente sin requerir intervenciones directas de la AT para expresarse, dar



Figure 5. Collective exchange space
Figura 5. Espacio de intercambio colectivo.

to this type of task which is carried out and resolved with the knowledge that each student contributes when confronting the job at hand.

Eva participated autonomously without requiring direct interventions from the special assistant to express herself, respond to the questions of the teacher or counter the ideas of her companions (Fig. 10). However, it is important to state that the fluidity of her participation and the possibility of her communication through looks, her hands or gestures did not arise naturally but were instead favoured by the conditions generated and sustained in the class: a teacher who was very attentive to what Eva wanted to communicate and a therapeutic assistant who did not replace her in the exercise.

The teacher took Eva's ideas and measured the way her companions could interact with Eva's ideas. She allowed her to express herself by "hearing" her gestures and generated the space so that all present could listen to Eva. Eva was given time to express herself as she could and, most importantly, the teacher did not interpret Eva's replies without confirming that she (the teacher) had understood them and after giving Eva the opportunity to confirm or reject her interpretation. This respectful attitude to Eva's way of expressing herself and the importance given to her achievement in giving an interpretation as faithful as possible to Eva's ideas is a lesson to Eva and to her companions that it is possible to communicate in different ways and that all of these ways have their place in the classroom.

We borrow here the words of Jenny Morris (1991, cited by Palacios, 2008) and place them as in a dialogue in this fragment: *"An inability to speak in a deficiency but the incapacity to communicate because the technical aids are not available is a disability"*. The author's notion of disability refers to a social model where society disables people through diverse barriers that are presented and which impede a person's full participation. We understand,



Figure 6. The students sat in front of the board to participate in collective exchange activity.

Figura 6. Los alumnos fueron convocados a sentarse frente al pizarrón para participar de un espacio de intercambio colectivo.

respuesta a las preguntas de la docente o contraponer las ideas de sus compañeros (Fig. 9). Sin embargo, es importante resaltar que la fluidez de su participación y la posibilidad de su comunicación a través de miradas, manos o gestos no se dieron naturalmente sino que fueron favorecidas por las condiciones generadas y sostenidas en la clase: una docente muy atenta a lo que Eva pretendía comunicar y una AT que no la reemplazó en la tarea.

La docente retomó las ideas de Eva y medió de modo que sus compañeros pudieran interactuar con ellas. Le dio la palabra “escuchando” sus gestos y generó el espacio para que todos aprendieran a oírlos. Le dio el tiempo para expresarse como pudiera y, lo que nos parece muy importante, no dio por ciertas sus propias interpretaciones antes de consultar a Eva y darle la oportunidad de confirmarlas o rechazarlas. Ese tiempo respetuoso que acompaña sus modos de expresarse y la importancia otorgada a lograr una interpretación lo más fiel posible de sus ideas enseña, tanto a Eva como a sus compañeros, que es posible comunicarse de distintas maneras y que todas ellas tienen lugar en el aula.

Tomamos prestadas las palabras de Jenny Morris (1991, citada por Palacios, 2008) y las ponemos en diálogo con este fragmento: *“Una incapacidad para hablar es una deficiencia, pero la incapacidad para comunicarse porque las ayudas técnicas no están disponibles es una discapacidad”*. La noción de discapacidad que utiliza esta autora alude al modelo social, en el que se considera que es la sociedad la que discapacita a las personas a través de las diversas barreras que les presenta y que impiden su participación plena. Entendemos que, en este caso, la docente y la AT generaron condiciones que fa-

that in this case, the teacher and the therapeutic assistant generated conditions that favoured the communication, the flow of Eva’s ideas and the dialogue which included the ideas of all.

So, why do we not make special mention of the way José, Eva’s companion, also made use of gestures to communicate his ideas as well? Perhaps the excessive emphasis we place on conventional ways of communicating makes us lose sight of the fact that often, our students communicate their ideas using much more than words and sentences. Perhaps we are forgetting that we ourselves communicate in multiple ways. Or that it is possible that the same way of expressing the same ideas are treated in different ways by adults according to whether these ways of expressing have been produced by students with or without disabilities.

Episode 4. Support for individual work: This episode corresponds with the fourth class in the same sequence on the exploration of geometric shapes referred to in the previous episode. The children were placed at tables, which enabled certain exchanges despite the exercise being meant for individual resolving. Each child received a page with three seals that had to be reproduced below on the same page. Each table also received a tray with geometric shapes that had to be shared among the companions (Fig. 11).

To begin with, the exercise consisted in deciding which form had to be made with a seal before being completed properly. The advancement in anticipatory practices was the focus of this first part of the activity. Even though the students could attempt to work with the different shapes that were available, their choices were not haphazard. After all of the work done in the previous classes, they chose to use some shapes and not others even though they did not clearly explain these decisions verbally. This shows the way in which they looked at the collection of shapes and how they moved their hands to choose some and avoid others, and how they turned their bodies to lean on some faces instead of others. Once the children arrived at the identification of the forms they were allowed to copy each shape, the teacher gave them the paints so that they could finish the exercise.

The episode to which we refer took place at the table where Eva was placed, in this instance she was interacting with the (STA) special teaching assistant. Below is a fragment of the conversation we found interesting.

STA: (Sustaining the pyramid with the square base before Eva in such a way that she can see the lateral



Figure 7. Eva points to another picture with her finger.
Figura 7. Eva señala otro cuadro con su dedo.

vorecieron la comunicación y la circulación de las ideas de Eva y el diálogo entre las ideas de todos.

Ahora bien, ¿por qué no nos llama la atención que José, su compañero, también utilice gestos para comunicar sus ideas? Tal vez, el excesivo énfasis que ponemos en los modos convencionales de comunicación nos hacen perder de vista que muchas veces nuestros alumnos explicitan sus ideas a través de mucho más que palabras y oraciones. Quizás estemos ignorando que nosotros mismos nos comunicamos de múltiples maneras. O bien, también es posible que las mismas formas de expresarse y las mismas ideas sean tratadas por los adultos de manera diferenciada según hayan sido producidas por alumnos con o sin discapacidad.

Episodio 4. Apoyos para el trabajo individual: Este episodio corresponde a la cuarta clase de la misma secuencia sobre exploración de cuerpos geométricos a la que se refiere el episodio anterior. Los niños se encontraban ubicados en las mesas, cuestión que habilitó ciertos intercambios a pesar de que la tarea era de resolución individual. Cada niño recibió una hoja con tres sellos que debían reproducir en la parte inferior de la misma hoja. También se entregó a cada mesa una bandeja con cuerpos geométricos que debían compartir con sus compañeros (Fig. 10).

En principio, la tarea consistía en decidir qué cuerpo debían utilizar para realizar el sellado antes de llevarlo a cabo efectivamente. El avance en prácticas anticipatorias era el foco de esta primera parte de la actividad. Si bien los alumnos podían probar con los distintos cuerpos que tenían disponibles, sus elecciones no fueron azarosas. Luego de todo el trabajo desplegado en las clases anteriores, optaban por usar algunos cuerpos y no otros, aunque no explicitaran verbalmente estas decisiones. Esto se hace visible en la manera en que miraban



Figure 8. Eva takes the material and stamped it in another of the squares.
Figura 8. Eva toma el cuerpo y lo apoya en otro de los cuadros.

sides as the base) *Where should we place this?*

Eva: (Looks at the pyramid base and sustains her gaze on this part of the form shown and shows the place where it has to be placed to obtain a seal in the form of a square, Fig. 12).

STA: (Brings the pyramid close to Eva's hand and helps her to take it and place it on the page). *There we go. Press, press (to encourage her). You can do it!* (While sustaining Eva's hand on the pyramid, Fig. 13).

Eva: (Smiles).

STA: *Look.*

Eva: (Looks at the pyramid that the STA has and shows another space on the page that could be placed down to obtain a seal on a triangular form, Fig. 14).

STA: *Yes, it goes here...How do we place it down?* (She moves the pyramid towards the paint and Eva follows her gesture with her eyes). *Like this?* (Pressing the square base down on the paint). Or like this? (pressing the lateral face of a triangle on the paint).

To begin, we will look into the support given by the STA. We recognise her intention to include Eva in the same sort of activity as the rest of Eva's companions without resolving the problem for Eva but facilitating her possibilities in participation. It was clear that all of the decisions remained in the hands of the student while seeing to it that Eva had all that was necessary to take her decisions. In cases when the STA offered her aid as when she intervened in a way that Eva could take and place the pyramid with a quadrangle base, she did it so that the student would indicate how and where it must be placed on the page (Figs. 12 and 13).

She was attentive to each gesture and look that Eva used to communicate her ideas. As mentioned before, the interpretation of these gestures and looks were very carefully made. The STA did not try to complete what Eva was communicating but intervened by looking

la colección de cuerpos, en cómo movían sus manos para elegir unos y evitar otros, y en cómo giraban los cuerpos para apoyar unas caras en lugar de otras. Una vez que los niños lograban identificar los cuerpos que les permitirían copiar cada forma, la docente les acercaba la ténpera para que pudieran finalizar la tarea.

El episodio al que haremos referencia transcurre en la mesa en la que estaba ubicada Eva, esta vez interactuando con la AT. Transcribimos a continuación el fragmento que nos interesa comentar.

AT: (Sosteniendo la pirámide de base cuadrada frente a Eva, de tal manera que pueda ver tanto sus caras laterales como su base) *¿Adónde lo tenemos que poner?*

Eva: (Mira la base de la pirámide y sosteniendo su mirada en esa parte del cuerpo señala el lugar de la hoja donde hay que apoyarlo para obtener un sello con forma cuadrada, Fig. 11).

AT: (Acerca la pirámide a la mano de Eva, le ayuda a sujetarla y a apoyarla sobre la hoja). *Dale, apretá, apretá* (animándola). *¡Fuerza, fuerza, fuerza!* (Mientras sostiene la mano de Eva sobre la pirámide, Fig. 12).

Eva: (Sonríe).

AT: *Mirá.*

Eva: (Mira la pirámide que la AT tiene en la mano y señala otro espacio sobre la hoja donde apoyarla para obtener un sello con forma triangular, Fig. 12).

AT: *Sí, va acá, pero qué... ¿cómo lo apoyamos?* (Mueve la pirámide hacia la ténpera y Eva la sigue con la mirada). *¿Así?* (como apoyando la base cuadrada sobre la ténpera). *¿O así?* (apoyando una cara lateral triangular sobre la ténpera).

Para comenzar, nos detendremos en los apoyos desplegados por la AT. Reconocemos en ellos

Figure 9. Eva participated autonomously without requiring direct interventions by the TA to express herself

Figura 9. Eva participó autónomamente sin requerir intervenciones directas de la AT para expresarse



for clarifications to be sure that Eva has understood the exercise. For example, when Eva had to define the surface of the pyramid selected they had to be pressed down to obtain the triangle (Fig. 14). It is interesting to highlight that where other adults would have taken this decision for her- press down the shape correctly- the STA places the responsibility of producing a response on the student.

In this aside, we have developed some of the institutional and didactic conditions that we consider to promote inclusive practices. In the final aside we will present these ideas in a synthetic manner and we will add some of the challenges that remain for the future to achieve the full exercising of the right to inclusive education for all students, all teachers and all schools.

INSTITUTIONAL AND DIDACTIC CONDITIONS THAT PROMOTE INCLUSIVE EDUCATION

The change of paradigm towards inclusive education condenses numerous motorised battles sustained by different social sectors; among these there stands out the work of groups of persons with disabilities and their families, researchers and teachers both international and local. In this process, which is unravelling, it is necessary to examine and transform those institutional as well as didactic conditions that impede the students with and without disability to be in the same schools and studying together.

In this article we have mentioned the important advances in legal material. The new normative framework amplifies the rights of persons with disabilities and obliges the State to defend them. In educational material this is progressively reflected in the construction of conditions that are related to educational buildings and the curricular and didactic areas that respect and guarantee the right to

Figure 10. Tray with geometric bodies to share with the classmates.

Figura 10. Bandeja con cuerpos geométricos que debían compartir con sus compañeros



su intención de comprometer a Eva con el mismo tipo de actividad que el resto de sus compañeros, sin resolverle el problema planteado pero facilitando sus posibilidades de participación. Claramente, buscó que todas las decisiones quedaran a cargo de la alumna y, para ello, procuró que tuviera a la vista todo lo necesario para tomarlas. En aquellos casos en que la AT ofreció su ayuda, como cuando interviene de modo que Eva pudiera tomar y apoyar la pirámide de base cuadrangular, lo hizo luego de que la alumna indicara cómo y dónde debía ser ubicada sobre la hoja (Figs. 11 y 12).

A su vez, estuvo atenta a cada gesto y mirada que Eva utilizó para comunicar sus ideas. Al igual que señalamos anteriormente, la interpretación de estos gestos y miradas fue muy cuidadosa. La AT no intentaba completar lo que Eva iba comunicando, sino que la interpelaba solicitando aclaraciones para asegurarse de que había comprendido la tarea, por ejemplo, cuando Eva tuvo que definir qué cara de la pirámide seleccionada debían apoyar para obtener el triángulo (Fig. 13). Interesa destacar que allí donde otros adultos hubieran tomado esa decisión por ella –apoyar el cuerpo correctamente–, la AT devuelve a la alumna la responsabilidad de producir una respuesta.

En este apartado hemos desarrollado algunas de las condiciones institucionales y didácticas que, entendemos, promueven prácticas inclusivas. En el apartado final presentaremos de manera sintética esas ideas y sumaremos algunos de los desafíos que aún quedan por delante para alcanzar el pleno ejercicio del derecho a la educación inclusiva para todos los alumnos, todos los docentes y todas las

Figure 11. Eva holding her gaze on a part of the body points to the place on the sheet where the AT has to stamp it to get a square-shaped seal.

Figura 11. Eva sosteniendo su mirada en una parte del cuerpo señala el lugar de la hoja donde hay que apoyarlo para obtener un sello con forma cuadrada.



Figure 12. Eva looks at the pyramid that the AT has in her hand and points to another space on the sheet to stamp it to obtain a triangular-shaped seal.

Figura 12. Eva mira la pirámide que la AT tiene en la mano y señala otro espacio sobre la hoja donde apoyarla para obtener un sello con forma triangular.



Figure 13. Eva had to define which face of the selected pyramid they had to stamp to get the triangle.

Figura 13. Eva tuvo que definir qué cara de la pirámide seleccionada debían apoyar para obtener el triángulo



inclusive education in all schools. Undoubtedly, this transformation improves the conditions for inclusion; however, there is much that remains to be done.

So, even while the assistance of children with disabilities at a common school represents a significant advancement it is not sufficient. The admission and continuity of the school trajectories in an ordinary school constitute basic conditions for inclusive education; however, all the students are inside the classrooms, the teachers seem to feel unprepared to respond to this new situation: to teach children with and without disabilities at the same time and place. Furthermore, they claim to not having been trained to teach in contexts of diversity. This can be explained, partly, because the teacher training since its origins has had a homogenising outlook that supposes that all students must learn the same themes at the same time, and this includes the idea that diversity is conceived as a problem to be eliminated. Thus the change in perspective of teacher training, since the point when diversity begins to be assumed as a pedagogical

escuelas.

CONDICIONES INSTITUCIONALES Y DIDÁCTICAS QUE PROMUEVEN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

El cambio de paradigma hacia la educación inclusiva condensa numerosas luchas motorizadas y sostenidas por distintos actores sociales, entre los que se destaca el trabajo de colectivos de personas con discapacidad y sus familias, investigadores y docentes, tanto a nivel internacional como local. En este proceso, aún en marcha, resulta necesario examinar y transformar aquellas condiciones tanto institucionales como didácticas que impiden que los alumnos con y sin discapacidad estén en las escuelas comunes aprendiendo juntos.

En estas páginas hemos mencionado importantes avances en materia legal. El nuevo marco normativo amplía los derechos de las personas con discapacidad y obliga al Estado a defenderlos. En materia educativa esto se refleja progresivamente en la construcción de condiciones edilicias, curriculares y didácticas que respeten y garanticen el derecho a la educación inclusiva en todas las escuelas. Sin dudas, esta transformación mejora las condiciones para la inclusión, sin embargo, aún queda mucho por hacer.

Ahora bien, aunque lograr que los niños con discapacidad asistan a la escuela común represente un avance significativo, no resulta suficiente. El ingreso y la continuidad de las trayectorias escolares en la escuela común constituyen condiciones básicas para la educación inclusiva; sin embargo, una vez que todos los alumnos están dentro de las aulas, los docentes suelen manifestar no sentirse preparados para dar respuesta a esta nueva situación: enseñar al mismo tiempo y en el mismo espacio a niños con y sin discapacidad. Incluso más ampliamente, afirman no haber sido formados para enseñar en contextos de diversidad. Esto puede explicarse, en parte, porque la formación docente se encuentra atravesada desde sus orígenes por una mirada homogeneizadora que supone que todos los alumnos deben aprender lo mismo al mismo tiempo, y desde la que la diversidad es concebida como un problema a eliminar. Es así que el cambio de perspectiva de la formación docente, desde la que la diversidad comienza a ser asumida como una ventaja pedagógica y aprender como un derecho de todos, es una condición necesaria para que la educación inclusiva se amplíe y profundice.

advantage and the conviction that learning is the right of all is a necessary condition for inclusive education to be amplified and enriched.

Based on the episodes in the classes analysed in this article it is possible to identify some of the didactic conditions that can favour the installing of inclusive practices in schools. The enumeration that we carry out here, far from draining all of the possible conditions, in an attempt at advancing in the explanation of the central points that could be included or advance in teacher training. In some cases, even if it is a matter of concepts of ample diffusion in didactic training in the area of Mathematics, the actual approach with study plans does not seem to explicitly refer to inclusive education. In other cases, on the other hand, there is the question of new constructed conditions to respond to teaching of groups that include students of very diverse learning levels, forms and rhythms of learning.

As mentioned before, one of the central conditions for educational inclusion is provided by the interaction possibilities between students with and without disabilities. These possibilities are reduced to a minimum in those classrooms in which the only thing shared is the space and where a dialogue on the ideas of all the students is not opened up.

We have underlined that interactions in small groups or in group work spaces are seen to be favourable when the students are studying the same contents, resolving the same problem (as in episodes 3 and 4) or closely related exercises (as in episodes 1 and 2) and give meaning to the discussion that can be had during the exercise or once it is done. The concept of *variable didactic* is a key tool to introduce modifications that allow the proposing of problems that challenge the knowledge of each student. This notion was nurtured by Brousseau (1995) in the heart of the theory of didactic theories. "(The teacher) ...can use values that allow the student to understand and resolve the situation with his previous elements of knowledge, and then face the construction of new learning experiences placing a new value on what is variable. Then, the value modification of these variables allow for the emergence of what could be a field of problems corresponding to an element of knowledge based on one situation, and what could be a whole range of problems that correspond with different elements of knowledge." (cited in Bartolomé and Fregona, 2003, p.156).

The adaptations of the materials or the supports necessary for each student allow the children to approach the same content or the same type of exercise as her/his peers and can also be understood to be conditions that favour interactions and inclusion. As already pointed out in episode 2, all of the students

A partir de los episodios de clase analizados en estas páginas es posible identificar algunas de las condiciones didácticas que pueden favorecer la instalación de prácticas inclusivas en las escuelas. La enumeración que realizaremos, lejos de agotar todas las condiciones posibles, intenta avanzar en la explicitación de los asuntos centrales que podrían incluirse o ahondarse en la formación docente. En algunos casos, si bien se trata de conceptos de amplia difusión en la formación didáctica del área de matemática, su abordaje actual dentro de los planes de estudio no suele hacer referencia explícita a la educación inclusiva. En otros casos, en cambio, se trata de nuevas condiciones construidas para dar respuesta al desafío de enseñar a grupos conformados por alumnos de muy diversos conocimientos, formas y ritmos de aprendizaje.

Como mencionamos anteriormente, una de las condiciones centrales para la inclusión educativa está dada por las posibilidades de interacción entre alumnos con y sin discapacidad. Posibilidades que se reducen al mínimo en aquellas aulas en las que lo único que se comparte es el espacio y en las que no se habilita el diálogo entre las ideas de todos los alumnos.

Hemos resaltado que las interacciones en pequeños grupos o en espacios de trabajo colectivo se ven favorecidas cuando los alumnos están estudiando el mismo contenido, resolviendo el mismo problema (como en los episodios 3 y 4) o tareas próximas (como en los episodios 1 y 2) que otorguen sentido a la discusión que pueda entablarse durante la tarea o al finalizarla. El concepto de *variable didáctica* resulta una herramienta clave para introducir modificaciones que permitan proponer a cada alumno aquellos problemas que desafíen sus conocimientos. Esta noción fue acuñada por Brousseau (1995) en el seno de la teoría de las situaciones didácticas. *"(El docente) ...puede utilizar valores que permiten al alumno comprender y resolver la situación con sus conocimientos previos, y luego hacerle afrontar la construcción de un conocimiento nuevo fijando un nuevo valor de una variable. La modificación de los valores de esas variables permite entonces engendrar, a partir de una situación, ya sea un campo de problemas correspondientes a un mismo conocimiento, ya sea un abanico de problemas que corresponden a conocimientos diferentes."* (citado en Bartolomé y Fregona, 2003, p.156).

Las adaptaciones de los materiales o los apoyos necesarios para cada alumno, en tanto permiten

could use the same adapted material whenever possible.

So, it is important to point out that the participation of students with disability in common tasks ought not to be reduced to them "showing" their work to the rest of the class. Their productions have the right to be understood, analysed and discussed just like the work of their peers. For this to be made possible, it is necessary that the teachers are disposed to understand the need for communication between the students and also to figure out the way in which this is done. As mentioned before, it is important to avoid the "completion" of the ideas of students with disability or the "over interpretation" of their gestures. The children ought to have the confidence that there is the utmost effort being made to understand them and that it is worth sharing their thoughts. In the measure that the teachers understand this dialogue with respect, their companions also will learn to communicate and interact in other ways.

Another of the fundamental conditions to enable these interactions consists in considering all of the students, including those with disabilities, as being valid interlocutors who produce ideas that are worth listening to. Intellectual respect avoids the reduction of what is demanded. Even though it is possible to vary the mathematical complexity involved in the problems resolved by each student it need not necessarily vary the complexity that is represented for each student according to the elements of knowledge each student has. All of the students have the right to be challenged and to learn the most they can according to their possibilities.

Linked to what was said previously, we can also point out that the interactions between these two sorts of knowledge and the productions of the students are possible when the proposals of those who have participated share the focus of the teaching. Sometimes, the challenge to face diversity in the classroom is resolved by having differentiated planning for those students with disabilities, presenting not only situations or special materials but are also distanced from the didactic focus that frames the work of their companions. These decisions, even though they are guided by good intentions suppose that the students with disabilities require memorising practices that are repetitive, simple and mechanical. Here, we recognise one of the central themes to revise and discuss in the field of teacher training, both ordinary and special.

We point this out because the collaborative work between ordinary education teachers and special education teachers is another of the necessary

que los niños aborden el mismo contenido o el mismo tipo de tarea que sus compañeros, también pueden ser entendidas como condiciones que favorecen las interacciones y la inclusión. Como señalamos en el episodio 2, siempre que sea posible, todos los alumnos podrían utilizar el mismo material adaptado.

Ahora bien, es importante señalar que la participación de los alumnos con discapacidad en las puestas en común no debería reducirse a "mostrar" su trabajo frente a la clase. Sus producciones tienen derecho a ser comprendidas, analizadas y discutidas como las de todos los compañeros. Para que eso sea posible es necesario que los docentes se dispongan a comprender lo que los alumnos están comunicando y el modo en que lo hacen. Como señalamos anteriormente, es importante evitar "completar" sus ideas o "sobreinterpretar" sus gestos. Los niños deben confiar en que se está realizando el mayor esfuerzo por entenderlos y que vale la pena compartir lo que piensan. En la medida en que los docentes emprenden este diálogo con respeto, los compañeros también aprenden a comunicarse y a interactuar de otras maneras.

Otra de las condiciones fundamentales para que estas interacciones sean posibles consiste en que todos los alumnos, incluidos los niños con discapacidad, sean considerados como interlocutores válidos que producen ideas dignas de ser escuchadas. El respeto intelectual evita que se reduzca la exigencia. Si bien es posible que varíe la complejidad matemática involucrada en los problemas que resuelve cada alumno, no necesariamente debe variar la complejidad que representa para cada niño según los conocimientos que tienen disponibles. Todos los alumnos tienen derecho a ser desafiados y a aprender al máximo de sus posibilidades.

Vinculado a lo anterior, también podemos señalar que las interacciones entre los conocimientos y las producciones de los alumnos son posibles cuando las propuestas de las que han participado comparten el enfoque de enseñanza. En ocasiones, el desafío de enfrentar la diversidad en el aula se resuelve planteando planificaciones diferenciadas para los alumnos con discapacidad que presentan no solo situaciones o materiales especiales, sino que se distancian del enfoque didáctico que enmarca el trabajo de sus compañeros. Estas decisiones, aún guiadas por buenas intenciones, suponen que los alumnos con discapacidad requieren prácticas memorísticas, repetitivas, simples y me-

conditions for the fulfilment the proposals on inclusion projects. This issue will be favoured if the didactic focus that orients both sorts of training are made compatible while the same will be impeded if the two are counter posed or ignored.

Within the field of inclusive education, work is carried out with all seriousness, passion and conviction to question, transform and amplify the normative framework that render obtuse the conceptual, legal, social, institutional and educational approach towards inclusive education. This change will procure not only that children and youth with disabilities be admitted as legitimate students of ordinary schools, enabling their schooling to be the same as that of their companions without disabilities, but also that, fundamentally, the ordinary schools bring about the necessary changes to guarantee educational trajectories that are continuous and finally grant the same results and qualifications to disabled students as to their companions, which will allow the continuity of their studies (both at high school level and beyond) because this is their right.

So, the discussion does not end there, given that once the students are in the classroom it is necessary to deal with a didactic problem. The teaching proposals meant for students with disabilities deal with the same contents as those planned for the whole class? Is it necessary to design different activities? Where does the difference lie? What is the criterion that orients the selection or adaptation of the same? Who is responsible for the planning of these exercises? It is possible to promote exchanges between students with and without disabilities even in group work spaces? Undoubtedly these questions (which do not exhaust the possibilities) admit responses that are not only different but counter posed in that they are adapted from an inclusive or exclusive perspective. Even if we are opposed to the related dualisms we understand that, in this case, to consider them as two positions that are incompatible leads to the warning that any decision, action or inaction that sustains or generates barriers against inclusion is exclusive. We cannot forget that the "grey areas" are often necessary in the path to complete inclusion and are tones in a right that is not yet respected.

ACKNOWLEDGEMENTS

To the UADER for inviting me to participate in the "Second International Congress: Teacher Training and Primary School Education" ("II Congreso Internacional: Infancias, Formación Docente y Educación Infantil"), and then giving me

cánicas. Reconocemos en este punto uno de los temas centrales a revisar y discutir en el ámbito de la formación de los docentes de educación común y especial.

Y lo señalamos porque el trabajo colaborativo entre maestros de educación común y maestros de educación especial es otra de las condiciones necesarias para que los proyectos de inclusión cumplan con sus propósitos. Cuestión que se verá favorecida si los enfoques didácticos que orientan ambas formaciones son compatibles, mientras que será obstaculizada si se contraponen o se ignoran.

Desde el campo de la educación inclusiva se trabaja con seriedad, pasión y firmeza para cuestionar, transformar y ampliar los marcos normativos que obturan el giro conceptual, legal, social, institucional y educativo hacia la educación inclusiva. Este cambio procura no solo que los niños y jóvenes con discapacidad sean admitidos como alumnos legítimos de las escuelas comunes, pudiendo transitar su escolaridad al igual que el resto de sus compañeros sin discapacidad, sino también y fundamentalmente, que las escuelas comunes realicen todos los ajustes necesarios para garantizar que sus trayectorias educativas sean continuas y finalicen obteniendo las mismas acreditaciones que sus compañeros, esas que permiten continuar sus estudios (secundarios o superiores) porque es su derecho.

Ahora bien, el debate no termina allí, dado que una vez que los alumnos están en el aula es necesario abordar un problema didáctico. ¿Las propuestas de enseñanza destinadas a los alumnos con discapacidad abordan los mismos contenidos que el pautado para el conjunto de la clase? ¿Es necesario diseñar actividades diferenciadas? ¿En qué radica la diferencia? ¿Cuál es el criterio que orienta la selección o adaptación de las mismas? ¿Quién o quiénes son responsables de la planificación de estas tareas? ¿Es posible promover intercambios entre alumnos con y sin discapacidad, incluso en espacios de trabajo colectivo? Sin dudas, estas preguntas (que no agotan todas las posibles) admiten respuestas no solo diferentes sino contrapuestas en tanto se adopte una perspectiva inclusiva o exclusiva. Si bien nos oponemos a los dualismos entendemos que, en este caso, plantearlo como dos posiciones incompatibles permite alertar que toda decisión, acción o inacción que sostenga o genere barreras contra la inclusión es exclusiva. No podemos olvidar que “los grises”, muchas veces necesi-

the opportunity to revisit and further research the ideas developed in this article.

My thanks to the research team at the Faculty of Humanities and Educational Sciences at the Universidad Nacional de La Plata of which I am a part, especially Claudia Broitman, Pilar Cobeñas, Verónica Grimaldi and Inés Sancha. The ideas that are discussed here are no more than a reflection of the group's production that has here been shared.

Thanks also to Julia Santamaría and Patricia Pavón, for the generosity with which they opened the doors of their classrooms to share their work. Their compromise with inclusive education has been noteworthy and this fact is continuously appreciated by us each time we return to their classes.

rios en el camino hacia la inclusión plena, son matices de un derecho que aún no se respeta.

AGRADECIMIENTOS

A la UADER por invitarme a participar en el "II Congreso Internacional: Infancias, Formación Docente y Educación Infantil" y darme luego la oportunidad de retomar y profundizar las ideas que se desarrollan en este artículo.

Al equipo de investigación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata del que formo parte, especialmente a Claudia Broitman, Pilar Cobeñas, Verónica Grimaldi e Inés Sancha. Las reflexiones que aquí se exponen no hacen más que reflejar la producción colectiva compartida en ese espacio.

A Julia Santamaría y Patricia Pavón por la generosidad con la que abrieron las puertas de las salas para compartir su trabajo. Su compromiso con la educación inclusiva nos ha interpelado desde que observamos sus clases por primera vez, y nos sigue interpelando cada vez que regresamos a ellas.

BIBLIOGRAFÍA

Bartolomé, O. & Fregona, D. 2003. El conteo en un problema de distribución: una génesis posible en la enseñanza de los números naturales. En: Panizza, M. (comp.). *Enseñar matemática en el Nivel Inicial y el primer ciclo de la EGB. Análisis y propuestas*. Paidós, Buenos Aires (131-162).

Booth, T. & Ainscow, M. 2000. *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), UK, Bristol, 129 pp.

Broitman, C. 2017a. "Aportes de la didáctica de la matemática para el estudio de la inclusión de personas con discapacidad en escuelas comunes". Proyecto Promocional de Investigación y Desarrollo (PPID H025). Secretaría de Ciencia y Técnica. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.

Broitman, C. ; Cobeñas, P. ; Escobar, M. & Grimaldi, V. 2017b. "Enseñar y aprender matemática en aulas inclusivas". Ponencia presentada en el IV Seminario Nacional de la Red de Estudios sobre Trabajo Docente "La regulación del trabajo y la formación docente en el siglo XXI". Red Estrado y la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

Broitman, C.; Cobeñas, P.; Escobar, M.; Grimaldi, V. & Sancha, I. 2018a. El derecho a la educación matemática. Aportes desde una investigación en curso. *Revista 12(ntes)*, 44(24-32).

Broitman, C. et al. 2018b. ¿Qué matemáticas escolares viven hoy en escuelas de educación especial? Ponencia presentada en las Terceras Jornadas de Enseñanza, Capacitación en Investigación en Ciencias Naturales y Matemática. GECICNaMa.

Broitman, C.; Cobeñas, P.; Escobar, M.; Grimaldi, V.; Blanco, I.; Salas, L. & Tardío, L. 2018c. "Enseñar matemática en aulas plurigrado inclusivas". Ponencia presentada en el Noveno Seminario Internacional de Investigación sobre Educación Rural. Montevideo, Uruguay. Octubre 2018.

Brousseau, G. 1994. Los diferentes roles del maestro. En Parra, C. y Saiz, I. (comp.). *Didáctica de matemáticas. Aportes y reflexiones*. Paidós, Buenos Aires, (65-94).

Brousseau, G. 2007. *Introducción a la Teoría de las Situaciones Didácticas*. Libros del Zorzal, Buenos Aires, 125 pp.

Castro, A. 2000. "Actividades de exploración con cuerpos geométricos. Análisis de una propuesta de trabajo para la sala de cinco", en Malajovich, A. (comp.). *Recorridos didácticos en la educación inicial*. Paidós, Buenos Aires (175-203).

Consejo Federal de Educación. Resolución N° 714/12 sobre "Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares en el nivel inicial, primario y modalidades, y su regulación". Disponible en: <http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/bancoderecursosnivelesuperior/seccion1/174-12.pdf>

Consejo Federal de Educación. Resolución N° 311/16 sobre "Promoción, acreditación, certificación y titulación de estudiantes con discapacidad". Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/resolucion-del-consejo-federal-de-educacion-n-311-cfe-595d237d30234.pdf>

Dibene, L. & Falco, L. 2018. Jornada "Enseñar matemáticas en aulas que incluyen alumnos con y sin discapacidad". 24 de Noviembre de 2018. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. Archivos De Ciencias De La Educación, 12(14), e056. <https://doi.org/10.24215/23468866e056>

DGCyE. 2014. La enseñanza de la Geometría en el Jardín de Infantes. Provincia de Buenos Aires. Dirección Provincial de Educación Inicial. Disponible en: <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/geometriaeneljardindin/secuenciadidactica.html> o en <https://www.youtube.com/watch?v=iVN7lriMrn4>

DGCyE. 2015. La enseñanza del sistema de numeración. Propuestas que se encuadran en actividades cotidianas de la sala. Dirección Provincial de Educación Inicial. Disponible en: http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/sistema_numeracion/ o en <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/default.cfm>

Escobar, M. & Grimaldi, V. 2015. El conocimiento matemático como derecho. Nuevas coordenadas políticas para pensar y transformar las prácticas de enseñanza. IV Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales, 28, 29 y 30 de octubre de 2015, Ensenada, Argentina. EN: Actas. Ensenada: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Ciencias Exactas y Naturales. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8077/ev.8077.pdf

Grimaldi, V. et al. 2015 *Construyendo una educación inclusiva: algunas ideas y reflexiones para la transformación de las escuelas y de las prácticas docentes*. Asociación Azul, La Plata, 49 pp.

Naciones Unidas (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo. Disponible en: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Naciones Unidas (2013). Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Disponible en: https://www.ohchr.org/EN/HRBodies/HRC/RegularSessions/Session25/Documents/A_HRC_25_29_SPA.DOC

Palacios, A. 2008. *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Ediciones Cinca, Madrid, 524 pp.

Quaranta, M. E. & Wolman, S. 2003. Discusiones en las clases de matemáticas. Qué, para qué y cómo se discute. En Panizza, M. (comp). *Enseñar Matemática en el Nivel Inicial y primer ciclo de EGB: Análisis y Propuestas*. Paidós, Buenos Aires (189-243).

Sadovsky, P. 2005. *Enseñar Matemática hoy. Miradas, sentidos y desafíos*. Libros del Zorzal, Buenos Aires, 122 pp.

Schaab, A.M. & Esparza, M.E. & Gini, A.G. 2018. Aprendiendo otras formas para comunicarnos. *Revista Novedades Educativas*, 329 (12-16).

EXPLORATION OF OBJECTS AND MATERIALS IN PRE-SCHOOL EDUCATION. CHALLENGES AND PROPOSALS

LA EXPLORACIÓN DE OBJETOS Y MATERIALES EN EL NIVEL INICIAL. DESAFÍOS Y PROPUESTAS

Verónica Kaufmann

Universidad de General Sarmiento (UNGS) Diaz Velez 1662, 1636 Olivos. Provincia de Buenos Aires. Argentina.

verokauf@gmail.com

ABSTRACT. This article deals with education in the Natural Sciences at an initial stage. In particular, it lays out some arguments dealing with the goals and materials that are included in Education Programmes at pre-school level. To this end, related aspects to explore the contents at varying levels of profundity and also the most appropriate means to do so are developed. The text attempts to recuperate the concerns of teachers at pre-school level.

KEY WORDS. Descriptive perspective. Exploratory activity. Teacher intervention. Natural Sciences. Pre-school Education.

RESUMEN. El presente artículo aborda el trabajo en ciencias naturales en el nivel inicial. En particular procura esgrimir algunos argumentos a favor del tratamiento de los contenidos vinculados con los objetos y materiales que incluyen los Diseños Curriculares destinados a la Educación Inicial. Para ello se desarrollan tanto aspectos relativos a los niveles de profundización con los cuales abordar los contenidos, como así también a los modos más apropiados para realizarlo. El texto intenta recuperar preocupaciones de los docentes de nivel inicial.

PALABRAS CLAVES. Perspectiva descriptiva. Actividad exploratoria. Intervención docente. Ciencias Naturales. Educación Inicial.

Recibido: 16 de mayo de 2019

Aceptado: 19 de septiembre de 2019

INTRODUCCIÓN

Muchas veces cuando trabajamos con docentes en el marco de alguna instancia de capacitación, se comienza solicitándoles que elaboren un listado con las actividades que más frecuentemente hacen en las salas relacionadas con las ciencias naturales. Con una gran recurrencia, los maestros y maestras en ese listado enumeran actividades vinculadas con los seres vivos: proponen realizar germinadores, clasificar semillas, hojas y otras partes de plantas; a menudo describen propuestas destinadas a conocer alguna cuestión sobre los animales tales como clasificarlos según algunas características, analizar los lugares en los cuales viven o los modos en que se desplazan. También mencionan actividades vinculadas con el conocimiento del cuerpo, con el cuidado de la salud, la alimentación saludable, entre otras. Con mucha menos frecuencia, cuando realizamos esta actividad, los docentes incluyen en esos listados actividades vinculadas a la exploración de los objetos y materiales o los contenidos relacionados con el mundo físico.

En nuestro país, la mayoría de los Diseños Curriculares para la Educación Inicial que se produjeron a partir de la década de los 90 y hasta la actualidad, presentan un capítulo en el cual se incluyen contenidos tanto de las ciencias naturales como de las ciencias sociales. Esto es así, porque se considera que en el nivel inicial, ambas áreas asumen un propósito compartido: el de promover el enriquecimiento de los conocimientos de los niños/as sobre el ambiente social y natural. El capítulo incluye varios bloques de contenidos. Algunos de ellos, por ejemplo el relativo a los objetos y materiales reúne contenidos de ambas áreas.

Cuando hacemos notar a los docentes la predominancia de las propuestas sobre los seres vivos y los animamos a esgrimir argumentos para justificarla, habitualmente explican que los seres vivos forman parte de la vida cotidiana de los niños, que son más cercanos a su entorno. Esta supuesta familiaridad de los niños/as con los seres vivos se asocia - desde la perspectiva de los docentes - con una menor complejidad de estos contenidos para el aprendizaje.

El segundo argumento, que también se presenta con cierta recurrencia, es que ellos (los docen-

INTRODUCTION

Often, when training teachers, we begin by asking them to make a list of the activities that are most frequently used in classes for Natural Sciences. Most often, the teachers relating to this area make a list of the activities linked to human beings: They propose germinators, the classifying of seeds, leaves and other plant parts; sometimes they bring up proposals to look into a question on animals classified according to some of their characteristics related to their way of being or moving. These teachers also mention activities linked with knowledge of the body, with health care, healthy nourishment, among other themes with much less frequency, when this activity is proposed, the teachers' lists include activities linked to the exploration of objects and materials or contents related to the physical world.

In our country, the majority of Curriculums designed for Pre-school Education that is produced since the decade of the 90's to date, presents a chapter given to Natural Sciences as well as Social Sciences. This is so because at initial level, both areas are seen as leading to a shared end: that of promoting the enrichment of the children's' knowledge on the social and natural world. The contents of the chapter include various segments and some of these, such as the relation between objects and materials reunite contents from both areas.

When we make teachers take note of the predominance of the proposals on living beings and encourage them to wield arguments to justify this, we usually explain that living beings are a part of a child's daily life and very close to the child's entourage. This supposed familiarity of the children towards living beings is associated - from the teachers' perspective - with a minor complexity in the related contents for learning.

The second argument, which is also seen with a certain recurrence, is that the teachers feel a greater confidence, conceptually, within the field of the biological than with contents related to physics and chemistry which are recognised as disciplines which refer to the physical world, which is to say to objects and materials. In this sense, there is the perception that "they know more" on living beings and this is an advantage in dealing with the subjects within the classroom. The advantage they describe is that they, the

tes) se sienten más seguros conceptualmente en el campo de lo biológico que con los contenidos vinculados con la física o la química que reconocen como las disciplinas de referencia de los contenidos vinculados al mundo físico, es decir al de los objetos y materiales. En este sentido perciben que “saben más” sobre los seres vivos y que esto es una ventaja para abordar esos contenidos en la sala. La ventaja que describen es que están en mejores condiciones para responder a las posibles preguntas de los niños/as que se generen durante el desarrollo de las actividades.

En la siguiente presentación se procurará argumentar a favor del trabajo en torno de los objetos y materiales con los niños pequeños. Se entiende, que se trata de un conjunto de contenidos que son posibles de abordar desde una perspectiva adecuada para los niños/as de estas edades. Las ideas que se expondrán, apelan al mismo tiempo a revisar algunas representaciones y algunas certezas respecto del abordaje de las ciencias naturales con niños/as. Se propondrá en primer lugar la perspectiva desde la cual se sugiere abordar los contenidos de este bloque y en estrecha relación con este planteo se procurará describir algunos rasgos acerca del modo de hacerlo.

DESARROLLO

Primera cuestión: acerca de qué enseñar

En relación con los contenidos, la primera cuestión que resulta interesante plantear, desde la perspectiva que se asume en esta presentación, es que cuando se procura establecer qué se espera que los niños y niñas aprendan sobre de los contenidos de este bloque, se parte de pensar que la pregunta que organiza la tarea es: cómo son los objetos, los materiales, los fenómenos. Esto significa que, siguiendo a numerosos autores (Benllock, 1984; Weissmann, 1999; Kaufmann, 2008) entre otros, que trabajar sobre estos contenidos con los niños/as pequeños, implica siempre un abordaje descriptivo y no uno explicativo. Así por ejemplo, frente a un contenido muy habitual en el nivel inicial como el de “mezclas y soluciones” - o formulado en términos más cercanos a nuestros alumnos/as “¿qué les pasa a los materiales cuando los mezclamos, o más particularmente cuando los mezclamos con agua?” - se propondrán un conjunto de actividades a modo de secuencia didáctica tendientes a que los chicos/as reconozcan que no a todos los materiales les sucede lo mismo cuando uno los pone en contacto

teachers, are in better conditions to respond to possible questions asked by the children during the activities

In the following presentation the argument is in favour of working with objects and materials with small children. It is to be understood that the contents in their totality which can be dealt with from an adequate viewpoint of children of pre-school age. The ideas put forward ask for the revision of certain representations and certainties with respect to the treatment of the natural sciences when teaching young children. Firstly, the perspective for treating the contents of this segment in close relation with the approach to proposed themes will be seen to describe traits in the way this is done.

DEVELOPMENT

First question: on what to teach

With regard to the contents, the first question that is interesting from the perspective taken in this presentation, is when it is established what the children learn on the themes of this segment, which is based on thinking of the main question that is asked in the activity: how are the objects, the materials, the phenomena.

This signifies that, following many authors (Benllock, 1984; Weissmann, 1999; Kaufmann, 2008) among others, working with these contents with small children always implies a descriptive treatment instead of an explicative one. Thus for example, with a theme that is very common at the initial stage, such as “mixtures and solutions” – or formulated in terms closer to our students “what happens to the materials when we mix them or more particularly, when we mix them with water?” – a collection of activities will be proposed in a didactically sequential manner that leads the children to recognise that not all the materials react in the same way upon their contact with water. It will be seen that there are some materials that float in water while some others sink to the bottom of the receptacle; there are also materials that seem to dissolve in water but after a time are seen at the bottom of the recipient. There are materials that get mixed or dissolve in water. Those that dissolve do not disappear because even though they can no longer be seen they leave a certain smell in the water. This leads us to think that even though we cannot see them they must be in some way there in the water. The materials that do not dissolve in water can be separated using methods such as straining, filtering and decanting but these methods are not useful for separating the materials that dissolve in water etc.,

The affirmation we develop in this example lead

con el agua, que hay algunos materiales que flotan en el agua y otros materiales que se van al fondo del recipiente; también hay algunos materiales parecen disolverse pero luego de un tiempo se van al fondo del recipiente. Hay materiales que se mezclan o disuelven en el agua, esos materiales que se disuelven en el agua no desaparecen, porque aunque en ocasiones no los podemos ver a simple vista dejan olor en el agua, esto nos hace pensar que aunque no los veamos deben estar de alguna manera en el agua. Los materiales que no se disuelven en el agua, pueden separarse con algunos métodos como colar, filtrar, decantar; pero estos métodos no resultan útiles para separar aquellos materiales que se disolvieron en el agua, etc.

Las afirmaciones que desarrollamos en este ejemplo dan cuenta de una variada gama de aspectos relativos a las mezclas y soluciones desde una perspectiva descriptiva. Las experiencias que sobre esta cuestión se desarrollan en diferentes salas de nivel inicial en el marco de procesos de formación y capacitación de docentes han permitido apreciar que los niños/as enriquecen, organizan, amplían sus ideas sobre los objetos, los materiales y los fenómenos siempre en una clave descriptiva. Valorizando esta perspectiva se sostiene que en el jardín la propuesta de enseñanza de las ciencias naturales no aborda la causalidad de los fenómenos que en el ejemplo presentado apuntaría a responder “¿por qué el granito de sal se disuelve en el agua y el granito de arena no?”. Esta última pregunta introduce una perspectiva explicativa propia de otros ciclos del sistema educativo.

Assumiendo este enfoque se pueden abordar contenidos aún con los niños muy pequeños. A modo de ejemplo se acerca una propuesta sobre burbujas o pompas de jabón que se ha planteado en variadas oportunidades a los grupos de niños/as de 3 años. ¿Qué se propone?: que los chicos reconozcan que se pueden hacer burbujas de diferentes maneras, que se pueden hacer soplando y también moviendo suavemente el brazo, o si se trata de un día ventoso puede alcanzar con dejar el burbujero cargado frente al viento. También se procura que los chicos se den cuenta que las burbujas son siempre redondeadas, sin importar la forma del burbujero o que hay muchos objetos con los cuales se pueden hacer burbujas. Al igual que en el ejemplo anterior, la cuestión que organiza estas exploraciones no refiere a porque se forman las burbujas.

Las experiencias que desde diferentes roles,

to the realisation that there is a varied range of aspects related to mixtures and solutions from a descriptive viewpoint. The experiences developed in different classrooms at beginners' level within the framework of the teacher training and capacitation process has led to the thinking that children are always enriched and organise and amplify their ideas on the objects, materials and phenomena when done in a descriptive way. While giving value to this perspective it is sustained that in pre-school the teaching proposal for Natural Sciences does not deal with the causality of the phenomena that in the example presented points to the response “why does the grain of salt dissolve in the water while the grain of sand does not?”. This last question leads to the explicative perspective that belongs to other cycles of the educational system.

Assuming this focus, it becomes possible to deal with such contents even with very small children. For example, one can consider a proposal on soap bubbles, which has been seen in various opportunities with groups of three year olds. What is proposed?: that the children recognise that soap bubbles can be made in different ways, that they can be made by blowing and also by gently moving ones arm, or if a windy day has helped and they can be made by leaving the bubble maker charged with soapy water facing the wind. The children will also realise that the bubbles are always round without lending importance to the form of the bubble making instrument. They might also see that there are many objects with which bubbles can be made. As in the preceding example, the question from which these explorations spring do not refer to why the bubbles are formed.

The experiences, considering different roles, as teacher trainers or teachers, accompany the task of the teachers in these pre-school classrooms allow the establishment of a certain progression in the approximation on the contents of this segment. The smaller children work with the objects without yet differentiating the objects, the materials with which they are made and what can be done with them. In classes of four and five year olds, children can be led to differentiating objects from actions that can be made with objects and/or the movements that can be made with the objects (for example, there are objects that can be blown and made to move and others that cannot; there are objects that glide rapidly on an inclined surface and others that do so slowly). Thus, progressively, there is the proposal of an advancement of the idea that the same object can be made with different materials (balls, recipients etc., can be made of wood, plastic, rubber

como capacitadores o profesores, acompañan la tarea de los docentes en las salas de nivel inicial, permiten establecer una cierta progresión en la aproximación a los contenidos de este bloque. Los niños/as más pequeños accionan sobre los objetos sin diferenciar todavía los objetos, los materiales con los cuales están contruidos y las acciones que pueden realizarse con ellos. En las salas de 4 y 5 años se procura organizar propuestas tendientes a que los niños/as comiencen a diferenciar los objetos de las acciones que se pueden hacer sobre los objetos y/o de los movimientos que efectúan los objetos (por ejemplo, hay objetos que se pueden mover soplando y otros no; hay objetos que se deslizan con rapidez por un plano inclinado y otros que lo hacen lentamente) y progresivamente se propone avanzar en la idea de que un mismo objeto puede estar construido con diferentes materiales (las pelotas, los recipientes, etc. pueden ser de madera, plástico, goma, etc.) y que la selección de los materiales suele responder a la función que ese objeto tiene que cumplir (por ejemplo, los objetos que contienen líquidos están contruidos con materiales impermeables).

En relación con un contenido más específico y volviendo sobre el ejemplo anterior, se proponen primero exploraciones con mezclas entre sólidos (arena y piedras de diferentes tamaños) luego se avanza hacia mezclas heterogéneas entre líquidos y sólidos (en primer lugar mezclando con agua y luego con otros líquidos) y más adelante con mezclas homogéneas como agua y sal, anilinas, entre otras.

En buena medida, la progresión entre las ideas o conceptos se vinculan con los interrogantes y reflexiones que acompañan las experiencias que se brindan a los niños/as. En muchos casos los materiales con los cuales se desarrollan las propuestas resultan familiares a los niños. Es probable que muchos de ellos hayan tenido oportunidades tanto en la escuela como fuera de ella de realizar experiencias similares. Lo que se valora en el marco del jardín de infantes es favorecer y promover la organización o sistematización de los conocimientos involucrados en las mismas.

Podría interpretarse que el planteo en relación con el nivel de profundización de los contenidos, relativiza uno de los argumentos de los maestros, aquel que se vincula con su propia dificultad con los conceptos que están implicados en el bloque sobre los objetos y los materiales; dado que la de-

etc.,) and that the selection of the materials responds to the function that the object is meant to fulfil (for example, objects that contain liquids are constructed with impermeable materials).

In relation to a more specific content and returning to the previous example, explorations with mixing solids is proposed (sand and stone of different sizes) and this is followed by heterogeneous mixtures such as water and salt, anilines, among others.

Mostly, the progression between ideas and concepts are linked to the interrogators and reflexions that accompany the experiences planned for the children.

In many cases, the materials used to develop the proposals are familiar to the children. Many of them have probably had opportunities at school and outside school to have had similar experiences. What is valued within the pre-school framework is the selection and promotion of organisation and systematisation of the discoveries made in these settings.

However, it is important to recognise that a certain conceptual mastering ought not to only focus on the importance of responding to the eventual questions of the children but on the fundamental requisite which is being able to think of good teaching situations. In this sense, knowing the contents places the teachers in a better position to design a good sequence, formulate interesting questions, selects appropriate material and follows some of the children's reasoning and ideas and re-direct and/or give continuity to the proposals among other aims.

Second question: relating to how

The second aspect that is interesting to develop in the argument in favour of working with contents on objects and materials is linked to the ways in which children learn or are able to learn these contents. For this we have recourse to the concept of exploration. At the initial level, this denomination is employed to realise a varied range of actions and activities. In this opportunity, it is approached in a more restricted sense. According to many authors, Kami & De Vries (1983), Weismann (1999) and Coll (1990), the exploration or exploratory activity or auto-structured activity in which the subjects (in this case being children), through their actions with the objects obtain information on these (objects). What information can the children obtain on the objects through exploration? Basically, they can learn on the physical characteristics of the objects. For instance: if they are elastic, if they can be squashed or if they roll. They can also learn what happens to the objects and the materials when they interact between themselves; if they mix, if they allow

bilidad se relaciona con la explicación causal de los fenómenos. Sin embargo, es importante reconocer que un cierto dominio conceptual no debiera solo centrarse en la preocupación por responder eventuales preguntas de los niños/as, sino que resulta un requisito fundamental para poder diseñar buenas situaciones de enseñanza. En este sentido, conocer el contenido ubica a las y los docentes en mejor posición para diseñar una buena secuencia, formular preguntas interesantes, seleccionar materiales apropiados, seguir algunos razonamientos e ideas de los niños/as, redireccionar y/o dar continuidad a las propuestas, entre otros.

Segunda cuestión: acerca del cómo

El segundo aspecto que resulta interesante desarrollar para argumentar a favor del trabajo en torno a los contenidos sobre los objetos y materiales se vincula con los modos en que los chicos aprenden o pueden aprender estos contenidos. Para ello recurrimos al concepto de exploración. En el nivel inicial, se emplea esta denominación para dar cuenta de una variada gama de acciones y actividades. En esta oportunidad se plantea en un sentido más restringido. Siguiendo a numerosos autores Kamii & De Vries (1983), Weismann (1999) y Coll (1990), la exploración o actividad exploratoria o actividad autoestructurante, es una actividad en la cual los sujetos, en este caso los niños/as, a través de sus acciones sobre los objetos obtienen información acerca de ellos. ¿Qué información pueden obtener los niños acerca de los objetos a través de la exploración? Básicamente pueden aprender sobre las características físicas de los objetos, o sea, cómo son, si son elásticos, si se aplastan, si ruedan. También pueden aprender acerca de lo que le sucede a los objetos y a los materiales cuando interactúan entre sí, si se mezclan, si dejan pasar la luz o no, si flotan o no, si son atraídos por un imán, si se deslizan sobre cierta superficie, entre otros. Asimismo pueden aprender a través de la acción sobre los objetos algunos modos en que los objetos funcionan, como debemos soplar para que se produzca una burbuja, cuánto se alejan los autitos cuando se deslizan por un plano inclinado, cómo lo hacen cuando se modifica la pendiente del plano, qué sucede con una sombra cuando se aleja o se acerca a la fuente de luz, etc. Estos ejemplos procuran dar cuenta de que hay una cantidad de información que los niños, en determinadas condiciones, pueden construir a partir de la exploración.

El tipo de información que pueden construir a

light to pass through, if they float or not, if they are drawn to a magnet, if they skid on certain surfaces, among other possibilities. Furthermore they can learn of the ways in which these objects function through activities involving them, how one must blow in order to have bubbles, how cars distance themselves from one another when they slide along an inclined surface, and what happens when the inclination is changed, what happens to a shadow when it goes further away or draws closer to the source of light etc., These examples lead to the realisation that there is a quantity of information that children in determined conditions can arrive at through exploration.

The type of information that can be gained through exploration is consistent with the type of knowledge we consider adequate at this initial stage. Exploration offers descriptive information, as mentioned earlier. Returning to the examples, it was asked if the children can learn that blowing is necessary for bubbles to be formed, what characteristics an object must have to be able to produce bubbles etc. However it is important to recognise that exploration does not lead to the concept of superficial tension that explains the causing of the soap bubbles.

The exploratory activity or the exploration from this instance does not take place only at school or the pre-school. It is an activity carried out by the children in a spontaneous way; as when they play in the bath tub or in the playground with sand, soil, water, or when they try to trample the shadow of the person beside them or when they try to choose the "best" toy car to play on a ramp. The authors mentioned show that one of the characteristics of the exploratory activity when it takes place spontaneously is that the children take note of the objective of the exploration which is not always told from the beginning. The objective guides the actions of the child with or upon the object.

This intentionality brings out the difference between manipulate and explore. As said by Coll (1990) and Weissmann (1999), manipulation is synonymous with movement. The exploratory activity implies the manipulation of the objects but the activity does not end there. Distinguishing between manipulation and exploration can be useful to analyse the diverse ways in which the term "explore" is used in classrooms in early childhood education. Probably in certain opportunities, the expectation is that the children manipulate some materials rather than offer a situation that explores their use.

When, in pre-school, an activity is proposed to deal with one of the contents of the programme

través de la exploración es consistente con el tipo de conocimiento que consideramos adecuado al nivel inicial. La exploración brinda información descriptiva, como señalábamos anteriormente. Volviendo sobre los ejemplos se planteó que los niños/as podrán aprender cómo hay que soplar para que se forme una burbuja, qué características tiene un objeto para poder producir una burbuja, etc. Sin embargo, es importante reconocer que la exploración no conduce al concepto de tensión superficial que explica causalmente la formación de las pompas de jabón.

La actividad exploratoria o la exploración desde luego no sucede solamente en la escuela o en el jardín. Se trata de una actividad que los niños realizan en forma espontánea; cuando juegan en la bañera o en la plaza con arena, tierra, agua, cuando tratan de pisar la sombra de quien camina a su lado, cuando eligen el "mejor" autito para jugar en una rampa. Los mencionados autores, señalan que una de las características de la actividad exploratoria, cuando esta sucede espontáneamente, es que los niños se fijan el objetivo de la exploración, que éste no necesariamente siempre está presente desde el inicio. El objetivo guía las acciones que realiza el niño con o sobre el objeto.

Esta intencionalidad, da cuenta de la diferencia entre manipular y explorar. Tal como plantean Coll (1990) y Weissmann (1999) la manipulación es sinónimo de movimiento. La actividad exploratoria implica la manipulación de los objetos, sin embargo no se agota en ella. Distinguir la manipulación de la exploración puede ser útil para analizar los diversos modos en que se refiere al término "explorar" en las salas de nivel inicial. Probablemente en ciertas oportunidades, la expectativa es que los niños/as manipulen algunos materiales más que brindar una situación para que los exploren.

Cuando en el jardín se propone una actividad para abordar algún contenido vinculado con los objetos, y se espera que los niños/as se acerquen al mismo a través de la exploración, el objetivo o la intencionalidad no parte inicialmente de los niños/as. Los docentes prevén preguntas o situaciones problemáticas que invitan a los niños/as a explorar: *¿Les parece que con estos burbujeros de formas diversas se podrán hacer burbujas? ¿Qué formas tendrán las burbujas? ¿Cómo podríamos hacer para que la sombra de un niño/a sea de la misma altura que la de un adulto?*; o brindan una colección de materiales como coladores, tamices, embudos, y los convocan

linked to objects, and it is expected that the children get close to these through exploration, the objective or intentionality does not initially come from the children. The teachers foresee questions or situations that are problematic that invite the children to explore: *Do you think these bubble makers of different shapes can make bubbles? What form will the bubbles take? What could we do to make the shadow of a child the same height as that of an adult?*; or the children are offered a collection of materials such as strainers, sieves, and funnels and asked which would serve to separate a mixture of solids or of solids and water. Through these questions and situations the teachers express the objective of the exploration.

For an exploratory situation unravels itself based on this question or a problem, the objective has to be transmitted to the children. Their interest must be aroused so that they reply and search for a way of resolving the situation before the child and the teacher. Otherwise, there will be no exploration. Getting the children involved is an indispensable requisite to bring about genuine exploration.

The first difference between spontaneous exploration and exploration as a way of obtaining information regarding the contents linked to objects in the school-related field is that the intentionality comes from the teacher and what is needed so that the child involves her/himself and then takes on the question or the problem at hand.

The second big difference is that in the school environment it is expected that the children progress to some level of reflection and/or systemisation of the contents that are implied in the explorations. It all adds up to a process where the activity is sometimes developed in classrooms of smaller children where the spoken word is not present and this brings about a marked difference. Here, the children resolve problems through action and in doing so certain intentions and decisions taken by them are revealed by way of their action. For example, the children chose certain objects and not others to carry out a certain activity (they chose objects that roll upon an inclined surface, they chose certain sieves and not others to separate a mixture of pebbles and sand etc.) Slowly the actions are accompanied by words: before an exploration with bubble makers of different forms (square, stars and triangles) the children observe bubbles that come out of their bubble makers and say *always like balls*. Later the children advance in their description of actions: when questioned by the teacher *what did you do to blow and make the bubble come out?* they tend to reply *you must always blow without stopping*. This is seen furthermore

a probar cuáles servirán para separar una mezcla entre sólidos o entre sólidos y agua. A través de estas preguntas o situaciones los docentes expresan el objetivo que tiene esa exploración.

Para que se desencadene una situación exploratoria a partir de esa pregunta o de ese problema, el objetivo se tiene que trasladar a los chicos/as, se tiene que generar el interés por responder, por buscar un modo de resolver la situación planteada por él o la docente. Si no, no habrá exploración. Involucrar a los niños/as, es requisito indispensable para que se genere una genuina exploración.

La primera diferencia entre la exploración espontánea y la exploración como un modo de obtener información respecto de los contenidos vinculados a los objetos en el ámbito escolar, es que la intencionalidad es del maestro y que necesita que el niño se involucre, se apropie de la pregunta o del problema planteado.

La segunda gran diferencia es que en el ámbito escolar se espera que los niños avancen en algún nivel de reflexión y/o sistematización de los contenidos implicados en las exploraciones. Se trata de un proceso en el cual en ocasiones, sobre todo cuando se desarrollan en las salas de los niños/as más pequeños puede no estar presente la palabra. Los chicos resuelven a través de la acción y en ella se puede observar ciertas intenciones o decisiones. A modo de ejemplo, los chicos eligen ciertos objetos y no otros para realizar una cierta acción (seleccionan objetos que ruedan para deslizarlos por un plano inclinado, eligen ciertos coladores y no otros para separar una mezcla de piedritas y arena, etc.). Lentamente las acciones se acompañan con palabras: frente a una exploración con burbujeros de diferentes formas (cuadrados, estrellas, triángulos) los chicos/as observan las burbujas que salen de sus burbujeros y mencionan *siempre pelotas*. Más adelante los chicos avanzan en la descripción de las acciones: frente a la pregunta del docente *¿cómo hiciste para soplar y que te salga la burbuja?*, suelen responder *hay que soplar todo el tiempo sin cortar*. Asimismo, cuando los chicos/as pueden formular afirmaciones como *las burbujas salen cuando un objeto tiene una forma que es cerrada. También puede ser una parte del objeto, por ejemplo el mango de una tijera. No importa la forma que tenga esa forma cerrada, las burbujas siempre son redondas*. O, cuando a propósito de la separación de mezclas entre sólidos con coladores pueden mencionar que el tamaño del orificio del colador tiene que ser más

when the children can formulate affirmations such as: *the bubbles come out when the bubble maker has a closed form. You can also be part of an object for example the handle of a pair of scissors. It does not matter what the form is of this closed form, the bubbles are always round*. Or, when in order to separate the mixtures of solids with sieves they might mention that the size of the mouth of the sieve has to be bigger than one of the materials but also smaller than the other so that they can be separated; here levels of conceptualisation that are very appropriate for this stage are being achieved.

For the children to arrive at this type of reflexion it is crucial that they count upon diverse, varied and multiple opportunities to be connected to the materials and to explore their potential. But principally, they require teachers who ask questions that interest them and challenge them, and that they propose counter examples that incite the children to think and also to try out other new activities. Teachers who promote the interaction and exchange between children so that they can share and move on to other ways of resolving a problem and explaining to a companion how to deal with a situation etc.,

The intervention of the teachers begins when they foresee questions and situations that will be presented to the children and it continues when analysing what will be the materials that are most pertinent and foresee the most fitting place for carrying out the activity. Teachers also intervene when they think of the best organisation for the group to develop the proposal; when they observe the children during the exploration and, based on this, see the emergence new materials or new questions. Each one of these interventions adds up to promote learning and also to mark the difference between spontaneous exploration and what takes place in the typical school setting. These interventions have potential when the teachers, in addition to knowing their group of students count on a conceptual mastering of the contents seen in the proposals.

CONCLUSIONS

The pre-school teachers recognise the value of exploration on all that is linked to the children's development. No teacher denies the importance of exploration in the getting-to-know process. However, the relation we try to point out between spontaneous exploration and exploration in the academic context is not always established. Furthermore, it is enriching to revise the conditions of the exploration in the educational (school-related) field with the learning of contents relating to objects and materials and teacher

grande que uno de los materiales, pero más pequeño que el otro para que logre separarlos, están logrando niveles de conceptualización muy apropiados para esta etapa.

Para que los niños/as realicen este tipo de reflexiones es imprescindible que cuenten con diversas, variadas y múltiples oportunidades para vincularse con los materiales y explorarlos. Pero principalmente, requieren de docentes que formulen preguntas que los interesen y desafíen, que propongan contraejemplos que los inciten a pensar y también a probar otras nuevas acciones. Docentes que promuevan la interacción y el intercambio entre los niños/as con el fin de que puedan compartir, acercarse a otros modos de resolver, explicar a un compañero/a como abordar una situación, etc.

La intervención de los docentes comienza cuando prevén las preguntas o situaciones que presentarán a los niños/as, y también está presente cuando analizan cuáles serán los materiales más pertinentes, y prevén el lugar más apropiado para llevar a cabo la actividad. También intervienen cuando imaginan la mejor organización del grupo para el desarrollo de la propuesta, cuando observan a los niños/as durante la exploración y a partir de ella acercan nuevos materiales o formulan nuevas preguntas. Cada una de estas intervenciones constituyen condiciones para promover los aprendizajes y a la vez marcan la diferencia entre la exploración espontánea y la que se despliega en el ámbito escolar. Estas intervenciones se potencian cuando los docentes, además de conocer a su grupo de alumnos cuentan con un dominio conceptual de los contenidos involucrados en las propuestas.

CONCLUSIONES

Los docentes de nivel inicial, reconocen el valor de la exploración sobre todo vinculándola al desarrollo de los niños/as. Ningún docente niega la importancia de la exploración para conocer. Sin embargo, no siempre establecen la relación que tratamos de desplegar entre la exploración espontánea y la exploración en el ámbito escolar. Asimismo, resulta fecundo revisar las condiciones de la exploración en el ámbito escolar con el aprendizaje de los contenidos relativos a los objetos y materiales y la intervención docente en este contexto. Ojalá estas páginas contribuyan a revisar algunas prácticas de las instituciones escolares.

intervention in this context. It is hoped that this article will contribute to the revision of some practices in schools.

ACKNOWLEDGEMENTS

Our thanks to the students and professors who helped design didactic situations with potential and then went on to test them, thus allowing the realisation and progress of these ideas. We are grateful to Claudia Serafini with whom we shared a large part of the experiments and reflections developed in this article.

AGRADECIMIENTOS

Un agradecimiento a los/as estudiantes y docentes que han contribuido a diseñar situaciones didácticas potentes y las han puesto a prueba permitiendo avanzar en estas ideas. A Claudia Serafini, con quien compartimos una buena parte de las experiencias y reflexiones que se desarrollan en este artículo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Benlloch, M. 1984. *Por un aprendizaje constructivista de las ciencias. Propuesta didáctica para el ciclo superior de básica*. Aprendizaje Visor. Madrid. 176 pp.
- Coll, Cesar S. 1990. *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento* Paidós Educador. Argentina. 206 pp.
- Kamii, C & De Vries, R. 1983. *El conocimiento físico en la educación preescolar. Implicaciones de la teoría de Piaget*. Siglo XXI. 369 pp.
- Kaufmann, V. & Serafini C. 2010. Enseñar ciencias en el jardín: entre explorar y jugar; leer y escribir. Cuando el orden de las factores altera el sentido. Revista en *12(ntes)*, 31: 10-11.
- Kaufmann, V. & Serulnicoff, A. 2008. El ambiente natural y social Diseño Curricular para la Educación Inicial. Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires. 109 – 130.
- Weismann, H. 1999. El conocimiento del entorno en la educación infantil. *Revista Projeto*; Porto Alegre; Projeto Editora. 1: 20-24
-

NORMAS PARA AUTORES

Los trabajos deben enviarse al editor de la revista utilizando un procesador de texto Word, a través del correo electrónico a editor_sif@uader.edu.ar.

El artículo debe seguir estrictamente el formato especificado en estas normas.

El Consejo Editorial analizará la pertinencia de la contribución recibida, reservándose el derecho de publicar aquellos escritos que no cumplan con estas normas.

El Consejo Editorial publicará los trabajos en estricto orden cronológico de aceptación de los manuscritos. Se deja constancia que el mismo no expresa, necesariamente, la opinión del Consejo Editorial ni de las autoridades de la Universidad Autónoma de Entre Ríos, siendo de exclusiva responsabilidad de sus autores, el contenido de la información publicada.

ADMISIÓN Y EVALUACIÓN

Los trabajos a ser presentados no deberán haber sido publicados anteriormente ni enviados a otras revistas. Excepcionalmente podrá invitarse a investigadores de reconocido prestigio a publicar artículos editados con anterioridad.

Todos los trabajos serán sometidos a arbitraje a cargo de pares de probada idoneidad, según la especialidad u orientación de los artículos.

Cada manuscrito será evaluado por dos árbitros, en caso de existir discrepancias se consultará a un tercer árbitro.

En todos los casos, los resultados de los dictámenes serán inapelables.

Los manuscritos deberán ser escritos de preferencia en inglés, español o portugués, otros idiomas podrán ser aceptados para la publicación a criterio de la Comisión Editorial. Los manuscritos deberán tener un máximo 30 páginas, incluyendo figuras. En caso de manuscritos mayores, el autor deberá consultar la Comisión Editorial antes de la sumisión.

CARACTERÍSTICAS GENERALES

El artículo deberá estar escrito a doble espacio, en tipo de letra Arial y tener un tamaño de 11 caracté-

GUIDE FOR AUTHORS

The articles must be sent to the editor of the review using word, via electronic mail, to editor_sif@uader.edu.ar.

The article must strictly follow the specified format of these norms.

The Editorial Council will analyse the relevance of the contribution received, reserving the right to publish those that do not comply by these norms.

The Editorial Council will publish the articles, keeping strictly to the chronological order of acceptance of the manuscripts. It remains to be said that the works published will not necessarily express the opinion of the Editorial Council, or of the authorities of the Universidad Autónoma de Entre Ríos, these being the exclusive responsibility of its authors.

SUBMISSION AND EVALUATION

The articles to be presented must not have been previously published nor sent to other reviews. Exceptionally, investigators of prestige and renown can be invited to publish previously edited articles.

All of the articles will be reviewed by peers who have specialized in the field of the article.

Each manuscript will be evaluated by two reviewers and, if discrepancies exist, a third will be consulted.


In all cases, the results of the reviewing process will be final and without appeal.

The manuscripts must be written, preferably, in English, Spanish or Portuguese; other languages can be accepted for publication if they keep to the criterion of the Editorial Council. The manuscripts can have a maximum of 30 pages, including figures. In the case of manuscripts that exceed this length, the author must consult with the Editorial Council prior to submission.

GENERAL CHARACTERISTICS

The article must be written with double spacing and Arial type lettering with 11 characters per inch. The length of the manuscript can be up to 30 pages of A4 type.

The article must include, at the heading of every page except the first, the name of the authors followed by two points, followed by the first words of the title



teres por pulgada. La extensión de la publicación debe ser de hasta 30 páginas tamaño A4.

El artículo deberá incluir, en el encabezado de todas las páginas, excepto en la primera, el nombre de los autores seguido de dos puntos y a continuación las primeras palabras del título que permitan su fácil identificación, seguidas de puntos suspensivos. Por ejemplo:

Villalonga, *et al.*: Avanzar en la alfabetización científica: Descripción y análisis...

La primera página comenzará con el título del trabajo (primero en inglés y luego en español), autor/es y su/s filiaciones institucionales, incluida dirección postal y electrónica de todos los autores luego resumen en inglés, key words, resumen en español y palabras clave, y a continuación el resto del trabajo. Las particularidades de cada uno de estos ítems se detallan seguidamente.

RESÚMENES

Se incluirá un resumen en inglés (abstract) y otro en español. Estos resúmenes deberán ser concisos y presentarán los aspectos principales y las conclusiones del trabajo. La extensión máxima será de 200 palabras y no debe incluir referencias bibliográficas.

PALABRAS CLAVE Y KEY WORDS

Se incluirán cinco palabras clave y key words, en lo posible, que no estén presentes en el título del trabajo, separadas cada una por punto.

TEXTO

El cuerpo principal del trabajo se dividirá en secciones, cada una con título escrito y centrado. En la medida de lo posible y cuando la temática lo permita, los trabajos deberán ser estructurados con la siguiente secuencia: Introducción, Materiales y Métodos, Resultados, Discusión, Conclusiones, Agradecimientos, Bibliografía y Anexo.

En caso de ser necesario colocar subtítulos, se los deberá escribir al margen izquierdo.

ILUSTRACIONES

Se consideran ilustraciones a Figuras (mapas, gráficos, diseños y fotos) y Tablas: serán numerados en forma correlativa e independientemente,

to permit easy identification, followed by suspension marks. For example:

Villalonga *et al.*: Advances in scientific literariness: Description and analysis...

The first page will begin with the title of the work (first in English and then in Spanish), its author/s and institutional affiliations, including postal and electronic address of all authors. There will be an abstract of the work with key words in English and Spanish, followed by the rest of the work. The particularities of each one of these items are mentioned below.

ABSTRACTS

An abstract in Spanish and another in English will be included, the latter preceded by the title of the work in English. These abstracts must be concise and present the principal aspects and conclusions of the work. The maximum length will be 200 words and must not include bibliographic references.

KEY WORDS

Five key words that are preferably not found in the title of the article; each one separated from the other by a full stop.


TEXT

The principal body of the work will be divided in sections, each of these centred with a written title. As far as possible, and when allowed by the theme, the articles must be structured with the following sequence: Introduction, Materials and Methods, Results, Discussion, Conclusion, Acknowledgements, Bibliography and Appendices.

If the collocation of subtitles should be necessary, they should be written by the left margin.

ILLUSTRATIONS

Included here are Figures (maps, graphics, designs and photos) and Tables: They will be numbered independently in correlative form with Arabic numbers for figures and roman numbers for tables. The text will include references of figures and tables, in the form: (Fig 4) or (Table II). The illustrations will be in black and white, and/or full colour (online version), scanned with clear definition. All illustrations and figures must be inserted in the text and presented in a separate file in PDF format. All of the images must be high quality with definition, not inferior to 500 dpi. The images or



con números arábigos las figuras y con números romanos las tablas. El texto incluirá referencias de las figuras y tablas, en la forma: (Fig. 4) o (Tabla II). Las ilustraciones serán en blanco y negro, y/o full color (versión on line) y estar escaneadas con buena definición. Todas las ilustraciones deberán estar insertadas en el texto y debe armar un archivo, a parte, en formato pdf que incluya todas las figuras. Se solicita a los autores que el envío de las imágenes sea de la mayor calidad con resolución, no menor a 500 dpi. Las imágenes o gráficos en Word, Excel o Corel Draw, deberán ser enviadas en sus archivos originales para poder trabajar sobre los diseños. Todas las tablas y figuras deben estar mencionadas al menos una vez en el texto.

AGRADECIMIENTOS

Se incluirán a continuación de la última sección del texto y antes de Bibliografía.

CITAS Y REFERENCIAS DENTRO DEL TEXTO (PARA CIENCIAS EXACTAS, NATURALES Y TECNOLÓGICAS)

Las citas en el texto señalarán entre paréntesis el apellido del autor o autores, y el año correspondiente al trabajo. Si el apellido del autor forma parte de una frase, sólo se colocará entre paréntesis el año de publicación. La forma de citar en el texto dependerá del número de autores, de acuerdo con los siguientes ejemplos:

1. un autor: Pérez (2008) o (Pérez, 2008);
2. dos autores: Pérez & Gómez (2006) o (Pérez & Gómez, 2006);
3. más de dos autores: Pérez *et al.* (2008) o (Pérez *et al.*, 2008);
4. varias citas simultáneas, por orden cronológico: (Pérez, 2005; López *et al.*, 2007);
5. varias citas simultáneas del mismo autor por orden cronológico: (Pérez, 2005, 2006; López *et al.*, 2007).

CITAS Y REFERENCIAS DENTRO DEL TEXTO (PARA CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES)

Las citas textuales en el cuerpo del artículo se incluirán entre comillas de apertura y cierre y escritas en cursiva. Deberán ser seguidas por su correspondiente referencia bibliográfica, en la que se incluirá entre paréntesis el apellido del autor o autores, y el año correspondiente al trabajo.

graphics in Word, Excel or Corel Draw must be sent in original files to enable reproduction of the designs. All of the tables and figures must be mentioned at least once in the text.

ACKNOWLEDGEMENTS

Will follow the last section of the text and precede Bibliography.

CITATIONS AND REFERENCES WITHIN THE TEXT (FOR EXACT, NATURAL AND TECHNOLOGICAL SCIENCES)

The citations in the text will show, within brackets, the surname of the author/s and the year corresponding to the publication. If the surname of the author forms part of a sentence, only the year of publication will appear between brackets. The manner in which the citation is made will depend on the number of authors, in accordance with the following examples:

1. one author: Perez (2008), or (Perez, 2008);
2. two authors: (Perez & Gomez 2006);
3. more than two authors: (Perez *et al.*, 2008);
4. various simultaneous citations, in chronological order: (Perez,2005; Lopez *et al.*, 2007).
5. various simultaneous citations the same author, in chronological order: (Pérez, 2005, 2006; López et al., 2007).

CITATIONS AND REFERENCES WITHIN THE TEXT (FOR SOCIAL SCIENCES AND HUMANITIES)

The textual citations in the body of the article will be included within inverted commas, in italics. They must be followed by the corresponding bibliographic reference, in which will be included within brackets the surname/s of the author/s, and the year corresponding to the publication.

The manner in which the citation in the text is made will depend on the number of authors, following the example given for Exact, Natural and Technological Sciences, immediately preceding this section.

Notes and asides at the bottom of the page and notes on the text are NOT permitted.

CITED BIBLIOGRAPHY

All the papers cited in the text must figure in the cited bibliography and vice versa. These references will be presented at the end of the text, in alphabetical order with the surname of the first author. References

El modo de citación en el texto dependerá del número de autores, seguir el ejemplo dado en el apartado anterior

NO se permiten llamadas a pie de página ni notas al texto.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

Todas las obras citadas en el texto deben figurar en la bibliografía citada y viceversa. Estas referencias se presentarán al final del texto, ordenadas alfabéticamente por el apellido del primer autor. Las referencias de un mismo autor se ordenarán cronológicamente, en caso de poseer un autor, más de una publicación en un mismo año, diferenciar las mismas con una letra.

La forma de consignar las referencias será la siguiente:

a) **Libros:** Se indicará el apellido e iniciales de los nombres de los autores, año de la publicación, título del libro (en cursiva), edición, editorial, lugar de publicación y número de páginas.

García, L. 2004. *Educación y algo más*. Paidós Educador. Buenos Aires, 198 pp.

García, L. & Lopez, P. 2010. *Educación. Un paradigma para el futuro*. Paidós educador. Buenos Aires, 340 pp.

García, L. F.; Lopez, P. & Acosta, S. 2011. *Introducción a la toxicología de los alimentos*. Paidós educador. Buenos Aires, 320 pp.

Para el caso de libros que reúnen trabajos de distintos autores, se indicará el título del artículo o capítulo antes de citar el título del libro. Por ejemplo:

Thom, A.S. 1975. Momentum, mass and heat exchange of plant communities. En: Monteith, J. L. (ed.), *Vegetation and the atmosphere*. Academic Press, Vol 1:57-109.

b) **Revistas:** se indicará el apellido e iniciales de los nombres de los autores, año de publicación, título completo del trabajo, nombre de la revista sin abreviar (en cursiva), volumen y si hubiera número o parte, estas entre paréntesis y por último las páginas totales del artículo. Por ejemplo:

Huang, H.S. 1980. Control Sclerotium wilt of Sunflower by hyperparasites. *Canadian Journal of Plant Pathology*, 2: 26-32.

to one author will be mentioned chronologically, if the author has more than one publication in the same year, distinguishing the same with a letter.

The way of consigning the references will be as follows:

a) **Books:** The surnames and initials of the names of the authors will be indicated as will be the year of publication, title of the book (in cursive), the edition, place of publication and the number of pages.

García, L. 2004. *Education and something more*. Paidos Educador. Buenos Aires. 198 pp.

García, L. & Lopez P. 2010. *Education. A paradigm for the future*. Paidos Educador. Buenos Aires, 340 pp.

García, L.F.; Lopez P. & Acosta, S. 2011. *Introduction to food toxicology*. Paidos Educador. Buenos Aires, 320 pp.

In the case of books that unite works of different authors, the year of publication, complete title of the work, name of the review without abbreviation (in cursive), volume and pages. For example:

Thom, A.S. 1975. Momentum, mass and heat exchange of plant communities. En: Monteith, J.L. (ed). *Vegetation and the atmosphere*. Academic Press, Vol 1:57-109.pp.

b) **Reviews:** The surnames and initials of the names of the authors will be indicated, also the year of publication, complete title of the work, name of the review without abbreviation (in cursive), volume and pgs. For example:

Huang, H.S. 1980. Control *Sclerotium* wilt of Sunflower by hyperparasites. *Canadian Journal of Plant Pathology*, 2: 26-32.

c) **Articles, chronicles and information appearing in a newspaper:**

Reste, A 1998. Poverty in Argentina. *La voz del interior*. Cordoba, Argentina. Year 11, Number 6, pp 8.

ABBREVIATIONS

The example of abbreviations must be restricted to those of common knowledge and usage, so that the articles will be accessible to professionals of other disciplines.

Acronyms can be used to avoid repeating extensive names of institutions, projects, etc., but the first mention made to any of these will be with the complete

c) Artículo, crónica e información aparecida en un diario. Por ejemplo:

Reste, A. 1998. La pobreza en la Argentina. La Voz del Interior. Córdoba, Argentina, Año II, Nº 6, 8 pp.

ABREVIATURAS

El empleo de abreviaturas debe restringirse a las de uso y conocimiento general, de modo que los artículos sean accesibles a profesionales de otras disciplinas.

Las siglas pueden usarse para no repetir nombres extensos de instituciones, proyectos, etc., pero la primera mención será con el nombre completo y a continuación, entre paréntesis, la sigla correspondiente.

NOTAS CIENTÍFICAS

Las notas científicas serán contribuciones cortas que no superen las cinco páginas. Se aceptarán hallazgos y aportaciones breves basados en resultados de investigación reciente que a juicio de árbitros y editores, son suficientemente novedosos y ameriten ser publicados bajo esta denominación. Deberán contener:

- 1) Título;
- 2) Nombre del/los autor/es;
- 3) dirección postal y electrónica del/los autor/es;
- 4) título en inglés,
- 5) Resumen;
- 6) Palabras clave;
- 7) Abstract;
- 8) Key words,
- 9) Texto único con toda la información (sin títulos, respetando en la secuencia de de la información las partes de un trabajo científico),
- 10) Agradecimientos;
- 11) Bibliografía citada.

name followed by brackets bearing the corresponding initials.

SCIENTIFIC NOTES

Scientific notes are short contributions that do not exceed five pages. Discoveries and brief contributions based on results of recent investigations, deemed sufficiently novel and deserving of publication by the reviewers and editors, will be published under this denomination.

They must contain:

- 1) Title;
- 2) Name/s the author/s;
- 3) author/s postal and electronic address;
- 4) Title in English,
- 5) Summary;
- 6) Keywords;
- 7) Abstract;
- 8) Key words,
- 9) Text with all information (without subtitles)
- 10) Acknowledgements;
- 11) Bibliography.



www.uader.edu.ar



Universidad Autónoma
de Entre Ríos