

19, 20 y 21  
DE MAYO 2016



FACULTAD DE  
PSICOLOGÍA  
(UNLP)

CALLE 51  
ENTRE 123 Y 124  
(ENSENADA)

ORGANIZAN



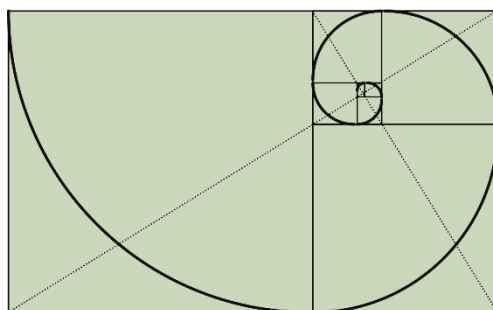
**CEREN**  
Centro de Estudios en Nutrición  
y Desarrollo Infantil

Facultad de  
Psicología



UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
DE LA PLATA  
**INSTITUTO DE INVESTIGACIONES  
EN PSICOLOGÍA (InIPsi)**  
Facultad de Psicología (UNLP)

# RESEÑA Y LIBRO DE RESÚMENES DEL IV ENCUENTRO DE INVESTIGADORES EN DESARROLLO Y APRENDIZAJE



LA PLATA, 19, 20 Y 21 DE MAYO DE 2016

ISBN: 978-987-42-4634-9

EDICIÓN: TELMA PIACENTE - RAMIRO TAU

LA PLATA, PROVINCIA DE BUENOS AIRES, ARGENTINA

## COMITÉ CIENTÍFICO Y COMISIÓN ORGANIZADORA NACIONAL

José Antonio Castorina (CONICET-UBA)  
Olga Peralta (IRICE-CONICET)  
Celia Renata Rosemberg (CIIPME-CONICET-UBA)  
Nora Scheuer (CONICET-UNco)  
Paula Carlino (CONICET-UBA)  
Silvia Español (CONICET-UBA); Analía Salsa (IRICE- CONICET)  
Telma Piacente (UNLP)

## COMISIÓN ORGANIZADORA LOCAL

Telma Piacente (UNLP)  
Susana Ortale (CIC-UNLP)  
Sandra Marder (CIC-UNLP)  
Maira Querejeta (CIC-UNLP)  
Verónica Zabaleta (UNLP)

## GRUPO COLABORADOR LOCAL

Eugenia Centeleghe (CIC-UNLP-CEREN)  
Cristian Parellada (UNLP)  
Ángel Roldán (CIC-UNLP)  
María Justina Romanazzi (UNLP-CIC-CEREN)  
Ramiro Tau (UNLP)

**Este encuentro ha recibido el apoyo financiero  
de las siguientes instituciones**



UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
DE LA PLATA

CONICET



FONCYT  
FONDO PARA LA INVESTIGACION  
CIENTIFICA Y TECNOLOGICA



AGENCIA  
NACIONAL DE PROMOCION  
CIENTIFICA Y TECNOLOGICA



FLACSO  
ARGENTINA

ISBN 978-987-42-4634-9



FACULTAD DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA - CONSEJO NACIONAL DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS Y TÉCNICAS - FONDO PARA LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA - COMISIÓN DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES - FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, SEDE ACADÉMICA ARGENTINA

Los encuentros de Investigadores en Desarrollo y Aprendizaje se iniciaron en el año 2010 con el propósito de promover un ámbito sostenido de intercambio fructífero y dinamizador entre equipos de investigación que desarrollan sus actividades en el país y en el exterior. En ellos se nuclean intereses comunes en torno al desarrollo cognitivo, al aprendizaje y a la enseñanza. Cabe destacar que el estudio sobre esa temática corresponde a un área de relativa vacancia disciplinar a nivel nacional y carece a la fecha de un ámbito específico que reúna a los investigadores dándoles identidad y proyección.

El primer Encuentro se realizó en el Instituto Rosarino de Investigaciones en Ciencias de la Educación (CONICET-Universidad Nacional de Rosario), en marzo de 2010. El segundo Encuentro se hizo efectivo en diciembre de 2011, con sede en la Biblioteca Nacional de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El tercer Encuentro se llevó a cabo en el mes de abril de 2013 en la ciudad de Bariloche (Instituto Balseiro).

Todos los encuentros tienen como objetivos promover y potenciar la presentación, la reflexión, el intercambio y el debate sobre investigaciones y diferentes enfoques teóricos y metodológicos acerca de los procesos de desarrollo, aprendizaje y enseñanza. Cada uno de ellos ha resultado de importancia para las líneas de investigación que se siguen en el país, para la formación de recursos humanos, así como para las estrategias de intervención que se desprenden o pueden desprenderse de ellas. Se han centralizado en distintos períodos evolutivos y niveles educativos, abordando dimensiones específicas, prestando especial atención a poblaciones vulnerables.

La presentación y análisis posterior de investigaciones teóricas y empíricas de diferente procedencia ha contribuido a fortalecer vínculos intra e interinstitucionales entre equipos, ha promovido el interés de becarios actuales y potenciales y la colaboración entre equipos en temas sustantivos.

El incremento progresivo de las instituciones e investigadores que participan, procedentes de distintas regiones del país, la consolidación de intercambios entre investigadores y equipos, y la creación de la Asociación mencionada, dan cuenta del interés de estos encuentros.

Este IV Encuentro, que se celebró los días 19, 20 y 21 del mes de mayo del año 2016, ha constituido un espacio de compromiso intenso para el tratamiento e intercambio sobre las temáticas incluidas, con la asistencia y presentaciones de un mayoritario grupo de participantes en los encuentros anteriores, así como de nuevos interesados.

Las modalidades de presentación de trabajos en este Encuentro fueron las siguientes:

1. Sesiones plenarias con expositores invitados.
2. Sesiones plenarias abiertas, con la participación de todos los asistentes.
3. Sesiones simultáneas para la presentación de trabajos libres, para las que se destinaron dos espacios del Encuentro.
4. Sesiones de pósters, para el que se destinó un espacio del Encuentro

A su vez, los ejes seleccionados para las sesiones plenarias corresponden a los siguientes temas:

- “Desarrollo lingüístico y cognitivo”.
- “Alteraciones del Desarrollo y del Aprendizaje”.
- “Instrumentos semióticos en el desarrollo, aprendizaje y enseñanza”.
- “Alfabetización académica. Comprensión lectora y escritura”.
- “Desarrollo socio-cognitivo e interacción social en contextos educativos formales e informales”.

A ellos se adicionaron para las presentaciones en las modalidades de sesiones simultáneas y de presentación de pósters los siguientes.

- “Investigaciones sobre interacción sociocognitiva en contextos educativos formales e informales”.
- “Contribuciones de la investigación psicológica al proceso educativo”

Por último, cabe señalar que en esta oportunidad se sumó, en calidad de co-organizador, el Centro de Nutrición y Desarrollo Infantil (CEREN), de la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires.

# **LIBRO DE RESÚMENES EXTENSOS**

# TABLA DE CONTENIDOS

## A. Sesiones plenarias con expositores invitados

### I: “Desarrollo lingüístico y cognitivo”

Nómina de trabajos y autores	Página
<i>Desarrollo de lenguaje en condiciones típicas y atípicas.</i> Natalia Arias Trejo (UNAM)	16
<i>El aprendizaje y la interacción con libros ilustrados en la niñez. Indagaciones en distintos contextos de desarrollo.</i> Florencia Mareovich (CONICET)	19
<i>Oportunidades de aprendizaje en el aula preescolar y desarrollo del vocabulario.</i> Katherine Strasser (PUC-CHILE)	22
<i>Desarrollo cognitivo y aprendizaje de la lectura.</i> Sebastián Urquijo (IPSIBAT-UNMDP-CONICET)	27

### II: “Alteraciones del Desarrollo y del Aprendizaje”

<i>Cerebro y lectura.</i> Aldo Ferreres (UBA).	32
<i>Habilidades lingüísticas y comunicativas en niños con síndrome de asperger. Diferencias individuales y relaciones con el perfil de problemas conductuales y emocionales asociados.</i> Mariela Resches (Universidad de Santiago de Compostela, España)	34
<i>Desempeño cognitivo y capacidades mentalistas en niños preescolares.</i> Maira Querejeta (CEREN-CIC)	38
<i>Exploración, locomoción y ceguera en el desarrollo infantil temprano: un estudio de caso.</i> Mercedes Hug (CONICET)	43

### III: “Instrumentos semióticos en el desarrollo, aprendizaje y enseñanza”

<i>¿Cuántos hay? Conocimientos numéricos en la lectura compartida de un libro entre madres y niños pequeños.</i> Analía Salsa (IRICE-CONICET).	48
---	----

<i>El humor gráfico, una puerta para la construcción de mundos posibles en la niñez y adolescencia.</i> Ana Pedrazzini (Comahue-CONICET)	50
<i>Más que palabras en la elaboración de una narrativa.</i> Florencia Alam (CIIPME-CONICET)	56
<i>Cognición musical corporeizada y educación musical: claves multimodales para pensar el giro epistemológico en el estudio de la experiencia musical.</i> Isabel Martínez (Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical-UNLP)	60

#### **IV: “Alfabetización académica. Comprensión lectora y escritura”**

<i>Sobre el lenguaje y la comprensión de textos.</i> Valeria Abusamra (UBA-CONICET).	64
<i>Desafíos del lenguaje académico para el aprendizaje de estudiantes de primaria: evaluación e intervención.</i> Alejandra Meneses (PUC-CHILE)	68
<i>Leer para participar y aprender o leer sólo para aprobar: prácticas de enseñanza y estructuras de participación discursiva contrastantes en dos materias de un instituto de formación docente.</i> Manuela Cartolari (CONICET)	71
<i>El trabajo en la clase cuando se toma en cuenta el sentido epistémico del lenguaje. Aportes para seguir pensando.</i> Adelaida Benvegnú (UNLuján)	75

#### **V: “Desarrollo socio-cognitivo e interacción social en contextos educativos formales e informales”**

<i>Contextos y desarrollo socio-cognitivo. Reflexiones sobre experiencias de abordajes interdisciplinarios de la nutrición, el crecimiento y el desarrollo infantil.</i> Susana Ortale y Javier Santos (CEREN-CIC)	80
<i>Construcción de nociones sociales y el contexto. Una relación no del todo clara.</i> Axel Horn (UBA-UNLP)	84
<i>Colaboración entre pares y composición sociocognitiva de la díada: retomando el (¿falso?) Debate simetría-asimetría.</i> Mariano Castellaro (IRICE-CONICET)	86

<i>Las interacciones docente-alumno en clases de ciencias naturales en el nivel superior.</i>	91
Gabriela Lorenzo (UBA-CONICET)	

## **B. Sesiones simultáneas con presentación de trabajos libres**

### **I: “Desarrollo lingüístico y cognitivo”**

<i>Variación cultural en la socialización infantil: primeras evidencias sobre involucramiento infante-adulto entre los wichi del monte chaqueño.</i>	97
Andrea Taverna (CONICET-UNaF)	
<i>Los gestos y la construcción de significados en el aula.</i>	101
Alejandra Menti y Celia Rosemberg (CIIPME-CONICET-CIFAL-UNCo)	
<i>“No juego porque vos me pegaste un pelotazo”: argumentación infantil en situaciones de juego en el hogar. Diferencias según grupo social.</i>	104
Maia Julieta Migdalek y Josefina Arrué (CIIPME-CONICET-UBA)	
<i>Desarrollo temprano de las funciones ejecutivas: ¿cómo se relacionan con las competencias comunicativas y cuáles son sus métodos de evaluación?</i>	109
Ángel M. Elgier, Lucas Gago Galvagno y Gonzalo Clérico (CONICET-UAI)	

### **II: “Desarrollo socio-cognitivo e interacción social”**

<i>En el principio, ¿hay esquemas imaginísticos? Una contribución crítica desde la pragmática del objeto a la teoría de la metáfora conceptual.</i>	112
Nicolás Alessandrini y Cintia Rodríguez Garrido (IIF, SADAF-CONICET, UNLP, DETEDUCA-UAM)	
<i>Bimodalidad comunicativa en la infancia temprana.</i>	116
Fernando Rodríguez y Silvia Español (UAI-CONICET/ FLACSO).	
<i>El entonamiento afectivo y la imitación en el juego social temprano.</i>	119
Silvia Español, Mariana Bordoni, Soledad Carretero, Mauricio Martínez, Rosario Camarasa y Viviana Riascos (CONICET-FACSO).	
<i>Conocimiento infantil sobre la muerte y modulación social.</i>	123
Ramiro Tau (InIPsi-UNLP).	



### **III: “Instrumentos semióticos en el desarrollo, aprendizaje y enseñanza”**

<p><i>La elaboración de representaciones gráficas para aprender ciencias naturales en la escuela.</i></p> <p>Ana María Espinoza, Laura Cecilia Acevedo y Adriana Casamajor (IIICE-UBA).</p>	128
<p><i>Interacción materno-infantil y conocimientos tempranos sobre dibujo, escritura y numerales: el papel de las restricciones de la tarea.</i></p> <p>María Belén Gariboldi (IRICE-CONICET-UNR).</p>	132
<p><i>La comprensión simbólica de imágenes digitales que representan acciones intencionales.</i></p> <p>Daniela E. Jauck Daniela y Olga Peralta (IRICE-CONICET).</p>	136
<p><i>Interjuego de recursos cognitivos de niños de primer grado al expresarse numéricamente en el modo oral y notacional.</i></p> <p>Flavia Santamaria, Nora Scheuer y Mónica Echenique (UNCo-IFDC-CONICET).</p>	140
<p><i>Estrategias de resolución de una tarea cuantitativa en niños de 3 y 4 años. El rol de las representaciones externas.</i></p> <p>Jimena Rodríguez, Eduardo Martí y Analía Salsa (IRICE-CONICET-Universidad de Barcelona, España)</p>	144
<p><i>Sin color no hay forma: el uso funcional temprano de dibujos propios a partir de pistas perceptuales.</i></p> <p>Romina A. Vivaldi (IRICE-CONICET).</p>	147

### **IV: “Investigaciones sobre interacción sociocognitiva en contextos educativos formales e informales”**

<p><i>Acciones para promover la interpretación de textos especializados en una clase de biología en el nivel superior.</i></p> <p>Lionel David Alfie y María Elena Molina (CONICET-GICEOLEM, IL-UBA)</p>	151
<p><i>Ayudar a comprender textos para aprender ¿Qué hacen los profesores cuando leen en clases de ciencias, historia y lenguaje en educación básica?</i></p> <p>Andrea Bustos Ibarra y Cintia Montenegro Villalobos (PUC, Chile)</p>	155
<p><i>El humor gráfico como un medio para promover la empatía y el comportamiento pro-social: una experiencia piloto en la mediana infancia.</i></p> <p>Natalia Carro, Lucía Bugallo, Mariana Lozada y Ana Pedrazzini (CONICET-UNCO)</p>	158

<b><i>Escritura y tiempo didáctico: situaciones que favorecieron el trabajo con el escribir para aprender en dos aulas universitarias.</i></b> María Elena Molina y Lionel Alfie (CONICET-GICEOLEM, IL-UBA)	163
<b><i>Leer y escribir para aprender biología en el nivel secundario. Indicadores de compromiso epistémico por parte de estudiantes.</i></b> Carolina Roni (CONICET-GICEOLEM-UBA)	168
<b><i>Leer para responder cuestionarios: intervenciones docentes que abren y cierran oportunidades de apropiación de contenidos en asignaturas del nivel secundario.</i></b> Natalia Rosli (CONICET-UBA)	174
<b><i>Narrativas históricas y culpa colectiva: desplazamiento del agente.</i></b> María Sarti y Alicia Barreiro (CONICET-UBA-FLACSO)	179
<b><i>La construcción de la temporalidad en conversaciones en torno a eventos pasados y futuros. Un estudio longitudinal durante los años preescolares.</i></b> Alejandra Stein (CIIPME-CONICET)	182

### **V: “Alfabetización académica”**

<b><i>La socialización de borradores: un aspecto fundamental para el avance de la escritura en la investigación.</i></b> Laura Colombo (CONICET-UBA)	186
<b><i>Escribir para aprender métodos numéricos o métodos numéricos para aprender a escribir.</i></b> Guillermo Cordero y Paula Carlino (UNLP-CONICET)	190
<b><i>El informe de laboratorio: un instrumento para desarrollar las competencias de comunicación y argumentación científica.</i></b> Marta Pesa, Silvia Bravo y Bettina Bravo (UNTU-UTN-CONICET-UNCPBA)	193

### **VI: “Contribuciones de la investigación psicológica al proceso educativo”**

<b><i>Categorizar lo viviente: primeras evidencias acerca de la representación del conocimiento natural entre los Wichi.</i></b> María Celeste Baiocchi y Andrea Taverna, (CONICET-UNaF)	198
<b><i>Enseñanza y aprendizaje de los principios bioéticos a través de la narrativa cinematográfica.</i></b> Irene Cambra Badii (UBA)	202
<b><i>Narrar historias nacionales y navegación de identidades.</i></b>	207

<b>Floor van Alphen (FLACSO)</b>	
<b><i>Control inhibitorio en población infantil con y sin desarrollo típico. Aportes para la validez discriminante de las tareas de autorregulación cognitiva (TAC).</i></b> María Richard´s, Eliana Zamora e Isabel Introzzi (IPSIBAT-UNMDP-CONICET)	211
<b><i>Actividades para el desarrollo de las funciones ejecutivas en preescolares en el marco de un programa de desarrollo lingüístico-cognitivo y de alfabetización.</i></b> Diana Leonor Di Stefano y Sandra Marder (CEREN-CIC, UNLP)	215
<b><i>Concepciones infantiles sobre el aprendizaje de la notación numérica: análisis de un caso.</i></b> Dana Sokolowicz (IICE-UBA)	219
<b><i>La indagación de los procesos de escritura en la investigación y en la evaluación educativa de los aprendizajes.</i></b> Verónica Zabaleta, Ángel Roldán y María Eugenia Centeleghe (UNLP-CEREN-CIC)	223
<b><i>La estructura de la representación social de la escritura de docentes bonae renses de prácticas del lenguaje.</i></b> Cecilia Serpa, Alicia Barreiro y Liliana Cohen (UBA-CONICET-UDESA)	227
<b><i>Un estudio de casos de la identidad de profesores universitarios: perfiles instruccionales, posiciones personales e indicadores de innovación.</i></b> Ana Clara Ventura (CONICET, UNCo)	229

## **C. Sesión de pósteres**

### **I: “Desarrollo lingüístico y cognitivo”**

<b><i>El uso de gestos por parte de niños pequeños de distintos grupos sociales en el contexto del hogar.</i></b> Florencia Alam, Maia Migdalek, Cynthia Pamela Audisio, María Ileana Ibañez, Celia Renata Rosemberg y Alejandrina Cristia (CIIPME-CONICET)	236
--	-----

<i>Relación de la memoria de trabajo y la atención sostenida en la comprensión de narraciones de niños.</i> Juan Pablo Barreyro, R. M. Fernández, Jesica Formoso, Andrea Alvarez-Drexler, Irene Injoque-Ricle, (UBA-CONICET)	239
<i>Relación de la subitización y el conteo con la memoria de trabajo visuo-espacial en niños de 6 años.</i> Jesica Formoso, Irene Injoque-Ricle, Silvia Jacobovich, Juan Pablo Barreyro (UBA-CONICET)	241
<i>Estudio preliminar sobre la enseñanza de ajedrez escolar en el desarrollo del control inhibitorio en niños de 12 años.</i> S. Fosachea, Irene Injoque-Ricle, G. Campitelli, G. Kamenetzky, C. Basantes, Juan Pablo Barreyro, Débora I. Burin (UBA -CONICET)	243
<i>La teoría de la mente: su evaluación en niños preescolares.</i> Julieta Fachal y María Justina Romanazzi (CEREN-CIC)	245
<i>Una primera aproximación a las habilidades morfológicas de niños de cuatro a seis años para la conformación de agentivos y locativos.</i> Ayelén Arostegui y María Laura Ramírez (UBA)	247

## ***II: “Alteraciones del desarrollo y del aprendizaje”***

<i>Alteraciones en el desarrollo de la velocidad lectora en español.</i> Marina Ferroni, Milagros Mena y Beatriz Diuk (CONICET-UNSAM)	250
<i>Modificaciones cognitivas en una población mexicana con Síndrome de Down</i> Octavio García, Beatriz Castillo-Ignacio, Laura Marcial Tlamintzi, Armando Angulo Chavira, y, Natalia Arias-Trejo (Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México)	252

## ***III: “Desarrollo sociocognitivo e interacción social”***

<i>Reconocimiento de relaciones intersensoriales basadas en el ritmo proveniente del dominio de las personas en bebés de 4, 7 y 10 meses.</i> Mauricio Martínez (FLACSO-UAI)	257
---	-----

## ***IV: “Investigaciones sobre interacción sociocognitiva en contextos educativos formales e informales”***

<i>Resoluciones argumentativas en diferentes tipos de tareas.</i> Nadia Peralta (UNR-IRICE-CONICET)	260
--	-----

## **V: “Alfabetización académica. Comprensión lectora y escritura”**

<i>Secuencia didáctica centrada en la escritura de una entrada de manual de referencia como medio para aprender los contenidos de la asignatura de métodos numéricos.</i> Guillermo Cordero y Paula Carlino (UNLP-CONICET)	263
<i>Comprensión lectora y procesos inhibitorios en alumnos de educación media.</i> María Silvina Demagistri, María Marta Richard's, Lorena Canet Juric (IPSIBAT-UNMDP-CONICET)	265

## **VI: “Contribuciones de la investigación psicológica para el proceso educativo”**

<i>Aprendizaje en el nivel inicial y estrategias de enseñanza.</i> María Cecilia Espinel Maderna (UNLP)	269
<i>Aprendizaje sobre plantas en niños de 11 y 12 años: una evidencia sobre el valor de la experiencia.</i> Cecilia Eyssartier, María Lelia Pochettino y Mariana Lozada (LEBA-UNLP-UNCo)	272
<i>Desempeño en lectura en voz alta en distintas etapas del desarrollo lector.</i> Lucía Monteverde (UBA)	274
<i>La representación natural y atemporal del territorio como anclaje de una narrativa histórica.</i> Cristian Parellada (FLACSO-UNLP)	276
<i>El relato importa: niños de 4 años aprenden sobre camuflaje.</i> Gabriela Raynaudo y Olga Peralta (IRICE-CONICET-UNR)	278
<b>ANEXO: Índice alfabético de autores</b>	280

**SESIONES PLENARIAS CON EXPOSITORES  
INVITADOS**

## ***I. “Desarrollo Lingüístico y Cognitivo”***

Esta sesión estuvo destinada a una discusión acerca del desarrollo lingüístico y cognitivo en la infancia y la niñez temprana, desde perspectivas actuales que consideran que resultan del interjuego entre las capacidades básicas y las experiencias lingüísticas de los niños en entornos sociales. Si bien las teorías conceptualizan esta relación de diferente modo y ponderan distintos aspectos involucrados, para todas ellas dos fenómenos resultan insoslayables: la velocidad con que los niños desarrollan el lenguaje en los primeros años y la importante variación pasible de ser observada entre ellos. Las exposiciones dieron cuenta del desarrollo -comprensión y producción- del vocabulario y de los primeros usos discursivos atendiendo a: ¿Cuál es su relación con prerrequisitos socio-cognitivos? ¿Qué papel juega en el desarrollo la matriz de interacción social y pragmática? ¿Cómo se configura esta matriz de interacción multimodal a través de palabras, gestos, miradas, expresiones faciales y posiciones corporales? ¿Qué diferencias entre grupos socioculturales e intra-grupo pueden observarse? ¿Y entre niños que desarrollan el lenguaje en entornos monolingües y bilingües? ¿Cuál es la relación entre el desarrollo cognitivo y el aprendizaje del lenguaje escrito? ¿Qué diseños y estrategias metodológicas -naturales o ecológicos y experimentales y cuasi-experimentales- permiten estudiar estas cuestiones? ¿Cuáles son sus ventajas y limitaciones? ¿En qué medida convergen sus resultados?

### **Expositores**

Natalia Arias Trejo (UNAM)

Florencia Mareovich (CONICET)

Katherine Strasser (PUC- CHILE)

Sebastián Urquijo (IPSIBAT-UNMDP-CONICET)

## DESARROLLO DE LENGUAJE EN CONDICIONES TÍPICAS Y ATÍPICAS

*Natalia Arias Trejo*

Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM

El aprendizaje de la lengua materna por parte de los infantes se ha caracterizado como eficiente y rápido. La investigación ha dado constancia de un procesamiento de especificidad fonológica antes del primer año de vida (Jusczyk & Aslin, 1995), capacidad de categorización visual (Eimas & Quinn, 1994) y auditiva (Kuhl, 2001), así como del establecimiento sistemático de relaciones entre palabras y objetos (Clark, 1973; Hills, Maouene, Riordan, & Smith, 2010). De hecho, se ha planteado una serie de explicaciones sobre cómo es que los infantes logran establecer dichas relaciones. Como consecuencia han surgido planteamientos como la existencia de restricciones en el aprendizaje de palabras (Markman, 1990), el seguimiento de sesgos perceptuales (Smith, Jones, & Landau, 1996) y la influencia que posee el input social (Akhtar & Tomasello, 2000), entre otros. Asimismo, se han realizado grandes esfuerzos con el objetivo de encontrar los mecanismos que podrían explicar la explosión de vocabulario hacia el final del segundo año de vida (Ganger & Brent, 2004; Nazzi & Bertoncini, 2003). No obstante, poca investigación se ha realizado para explicar si se forman y cómo se forman las relaciones entre palabras. Esto es, cómo es que las palabras se estructuran en una red léxica que permite tener un procesamiento lingüístico eficiente, rápido y predictivo.

El presente trabajo investiga si las palabras pueden activarse por medio de la intermediación de activación fonológica o semántica, lo anterior en un contexto de desarrollo típico. Los niños de dos años de edad son sensibles a las relaciones directas entre palabras como las fonológicas (perro-peso), semánticas (perro-gato) y asociativas (perro-hueso) (Arias-Trejo & Plunkett, 2013; Mani & Plunkett, 2011). Modelos interactivos de procesamiento lingüístico han postulado que la exposición a una palabra activa diferentes niveles de representación como el fonológico y el semántico (Dell, 1986). Por ejemplo, en una tarea de decisión léxica, los adultos son más rápidos y cometen menos errores al responder a una palabra como 'door' (puerta) cuando ésta es precedida por una palabra semánticamente relacionada



como 'cat' (gato), a través del mediador fonológico 'dog' (perro), que cuando es precedida por una palabra no relacionada (O'Seaghdha & Marin, 1997). En el entorno de la adquisición de la lengua materna, una pregunta crucial es cuándo emerge el priming mediado, esto es, si los infantes activan las palabras no sólo en relaciones directas como 'perro-gato' sino también por medio de intermediarios a diferentes niveles como 'perro-gato-galleta'.

Por tanto, se presentarán los resultados de un experimento de rastreo visual en el cual se explora si niños de 24 y 30 meses son sensibles al priming mediado. Los participantes veían en pantalla un estímulo visual no nombrado (perro) seguido de la presentación simultánea de dos imágenes una semántico-fonológicamente relacionada (galleta) y otra no relacionada (taza). En la condición relacionada (R), la imagen semántico-fonológicamente relacionada fue nombrada; mientras que en la condición no relacionada (NR) fue nombrada la imagen distractora. La imagen nombrada fue considerada como la imagen objetivo. Los resultados muestran mayor tiempo de mirada a la imagen objetivo en la condición R que en la condición NR a los 30 meses, pero los infantes a los 24 meses miraron un tiempo similar a la imagen objetivo en ambas condiciones. Asimismo, sólo la condición R, pero no NR, fue diferente del nivel de azar a los 30 meses, en contraste ambas condiciones R y NR difirieron del nivel azar a los 24 meses. Estos resultados sugieren la presencia de priming mediado semántico-fonológico a los 30 meses, pero no a los 24 meses. Esta sensibilidad a las relaciones mediadas podría estar relacionada a factores como maduración cerebral, adquisición de vocabulario y experiencia.

*Palabras clave:* desarrollo del lenguaje, activación fonológica, activación semántica.

### Referencias

- Akhtar, N., & Tomasello, M. (2000). The social nature of words and word learning. In R. M. Golinkoff, K. Hirsch-Pasek, L. Bloom, L. B. Smith, A. L. Woodward, N. Akhtar, M. Tomasello, & G. Hollich (Eds.), *Becoming a word learner: A debate on lexical acquisition* (pp. 115-135). New York: Oxford University Press.
- Arias-Trejo, N., & Plunkett, K. (2013). What's in a Link: Associative and Semantic Priming Effects in the Infant Lexicon. *Cognition*, 128(2), 214-227. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.cognition.2013.03.008>

- Clark, E. V. (1973). What's in a word? On the child's acquisition of semantics in his first language. In T. E. Moore (Ed.), *Cognitive development and the acquisition of language* (pp. 65-110). New York: Academic Press.
- Dell, G. S. (1986). A spreading-activation theory of retrieval in sentence production. *Psychological Review*, 93(3), 283-321. doi: 10.1037/0033-295X.93.3.283
- Eimas, P. D., & Quinn, P. C. (1994). Studies on the formation of perceptually based basic-level categories in young infants. *Child Development*, 65(3), 903-917.
- Ganger, J., & Brent, M. R. (2004). Reexamining the Vocabulary Spurt. *Developmental Psychology*, 40, 621-632.
- Hills, T. T., Maouene, J., Riordan, B., & Smith, L. B. (2010). The Associative Structure of Language: Contextual Diversity in Early Word Learning. *Journal of Memory and Language*, 1, 259-273.
- Jusczyk, P. W., & Aslin, R. N. (1995). Infants' detection of the sound patterns of words in fluent speech. *Cognitive Psychology*, 29(1), 1-23.
- Kuhl, P. P. (2001). Early Language Acquisition: Cracking the Speech Code. *Nature Reviews: Neuroscience*, 5, 831-843.
- Mani, N., & Plunkett, K. (2011). Phonological priming and cohort effects in toddlers. *Cognition*, 121, 196-206.
- Markman, E. M. (1990). Constraints children place on word meaning. *Cognitive Science*, 14, 57-77.
- Nazzi, T., & Bertoncini, J. (2003). Before and after the vocabulary spurt: two modes of word acquisition. *Developmental Science*, 6(2), 136-142.
- O'Seaghdha, P. G., & Marin, J. W. (1997). Mediated semantic-phonological priming: Calling distant relatives. *Journal of Memory and Language*, 36, 226-252.
- Smith, L. B., Jones, S. S., & Landau, B. (1996). Naming in young children: a dumb attentional mechanism? *Cognition*, 60(2), 143-171.

## **EL APRENDIZAJE Y LA INTERACCIÓN CON LIBROS ILUSTRADOS EN LA NIÑEZ. INDAGACIONES EN DISTINTOS CONTEXTOS DE DESARROLLO**

*Florencia Mareovich<sup>1</sup>*

Instituto Rosario de Investigación en Ciencias de la Educación (IRICE)  
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)

Se presentan un grupo de investigaciones en curso que tienen como objetivo básico conocer cómo los niños pequeños interactúan y aprenden mediante libros ilustrados en distintos contextos de desarrollo. Esta propuesta se alinea de manera coherente con la investigación realizada en el curso de mi formación de doctorado y con el trabajo que el equipo de investigación dirigido por la Dra. Peralta ha realizado durante años.

Está ampliamente aceptado que la mayor parte de los aprendizajes del ser humano no se despliegan de manera directa y solitaria, sino que se construyen gracias a la mediación simbólica y en ricos contextos de interacción. En este sentido, la lectura conjunta de libros ilustrados por parte de niños y adultos constituye una práctica que encarna todo un entramado de interacciones sociales y culturales.

Un gran corpus de investigaciones indagan las interacciones entre adultos y niños pequeños en este marco (Fletcher & Reese, 2005). Entre ellas se encuentran estudios longitudinales (por ejemplo, Ninio & Bruner, 1978; Snow & Goldfield, 1983; van Kleeck et al, 1996) y transversales de corte cuasi-experimental (DeLoache & Peralta de Mendoza, 1987; Martin, 1998; Murphy, 1978; Peralta & Salsa, 2001), y estudios naturalísticos (por ejemplo, Arrué, Stein & Rosemberg, 2013; Hoff-Ginsberg, 1991; Snow & Goldfield; 1983; Snow & Ninio, 1986; Stein & Rosemberg, 2012).

Un tema que se ha estudiado escasamente es qué tipo de imágenes ayuda u obstaculiza los aprendizajes en niños pequeños (por ejemplo: Ganea, Allen, Butler, Carey & DeLoache, 2009; Ganea, Bloom Pickard, & DeLoache, 2008; Ganea, Ma & DeLoache, 2011). En esta línea, nuestras recientes investigaciones (Mareovich, 2015; Mareovich & Peralta, 2015; Mareovich & Peralta, en prensa; Mareovich, Taverna & Peralta, 2015) se han focalizado en el aprendizaje de palabras,

---

<sup>1</sup> Correo electrónico de contacto: [mareovich@irice-conicet.gov.ar](mailto:mareovich@irice-conicet.gov.ar)

sustantivos y adjetivos, en interacciones con libros ilustrados por parte de niños de dos a tres años de edad. Los resultados más relevantes son los siguientes: existen diferencias entre el aprendizaje de un sustantivo a través de imágenes con distinto nivel de iconismo, siendo las imágenes más icónicas representaciones más transparentes y útiles para utilizar en el aprendizaje en niños pequeños; es más fácil para los niños aprender sustantivos que adjetivos en el marco de este tipo de interacciones; existen diferencias evolutivas en los procesos de aprendizaje de palabras en contextos interactivos.

En virtud de las investigaciones reseñadas surgen una pregunta central que constituye la columna vertebral de la investigación que estamos llevando a cabo: ¿Cuáles son los procesos cognitivos implicados en la construcción de conocimiento en interacciones con libros ilustrados? Seguramente estos procesos cognitivos se diferencian en función del contexto en el que se realizan los aprendizajes, el tipo de conocimiento que se intente transmitir, las características del libro que se utilice, la edad del niño, sus rutinas y el modo de interacción del niño con las personas de su entorno.

Para comenzar, elaboramos una encuesta para conocer las rutinas de niños de 9 meses a 5 años de edad en la que se indagan características de los padres, del contexto habitacional y de las rutinas del niño. Muchas investigaciones plantean que la interacción con libros ilustrados en el hogar es común en algunas culturas y niveles socioeconómicos (DeBaryshe, 1993; Huebner, 2000; Lonigan, 1994; Payne, Whitehurst & Angell, 1994; Peralta, 1995; Raikes et al, 2006; Rideout, Vandewater & Wartela, 2003). Nos preguntamos si esta afirmación es acertada en este momento histórico y en los contextos con los que trabajamos en nuestras investigaciones. ¿Los niños están en contacto con material de lectura en el hogar? ¿Se despliegan cotidianamente situaciones de interacción con libros ilustrados?

Estas indagaciones nos ayudan a guiar y construir problemas y preguntas de investigación. Así diseñamos dos proyectos de investigación que actualmente estamos llevando a cabo, uno en el hogar y otro en la escuela.

Uno de nuestros trabajos explora la dinámica y las características de las interacciones con libros ilustrados en el hogar. Trabajaremos con dos grupos de

niños de 9 a 24 meses. Un grupo constituye nuestro grupo de evaluación longitudinal con el que se planean observaciones en seis momentos del desarrollo: 9, 12, 15, 18, 21 y 24 meses. Por otro lado, realizaremos comparaciones transversales formando grupos de niños, también de 9, 12, 15, 18, 21 y 24 meses de edad, a los cuales sólo observaremos en una oportunidad.

Otro contexto crucial de desarrollo en la infancia es la escuela. Por eso nos interesa conocer cómo los niños aprenden utilizando libros ilustrados dentro del aula de clases. En esta línea, consideramos relevante indagar el aprendizaje de distintos tipos de contenidos educativos: relativos al mundo natural y artificial, a través de distintos medios simbólicos: libros de cuentos y manuales. Por contenido natural entendemos la transmisión de información biológica, por ejemplo, sobre características de los animales, y por contenido artificial la explicación acerca del funcionamiento de algunos mecanismos diseñados por el hombre. Además, nos interesa investigar la construcción de estos conocimientos con una metodología cuasi-experimental pero situando la fase de enseñanza dentro del aula de clases. En esta presentación se mostrarán los materiales y pruebas piloto que contribuyeron a la elaboración de materiales y procedimientos.

En suma, esta propuesta intenta abordar de manera integral un tema de investigación complejo y multidimensional: el aprendizaje y la interacción con libros ilustrados en la infancia, desplegados en de diferentes contextos de desarrollo. Es probable que estas investigaciones en curso no cierren preguntas de investigación, sino que contribuyan a construir nuevos interrogantes que guiarán u orientaran nuestro trabajo.

*Palabras clave:* libros ilustrados, aprendizaje, contextos de desarrollo, infancia.

## OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE EN EL AULA PREESCOLAR Y DESARROLLO DEL VOCABULARIO

*Katherine Strasser<sup>2</sup>*

Pontificia Universidad Católica de Chile

### **Antecedentes**

El lenguaje oral es uno de los mejores predictores de la habilidad lectora (Cain & Oakhill, 1999, 2006). Por ello, uno de los principales objetivos de la enseñanza preescolar es sentar las bases de lenguaje necesarias para que los niños se puedan beneficiar de las oportunidades de aprendizaje en la enseñanza escolar (Burchinal et al., 2010; Dickinson, 2011; Dickinson & Porche, 2011). Hoy en día existe un considerable acuerdo entre los investigadores acerca de las experiencias tempranas que conducen a un buen desarrollo del lenguaje oral. Algunas formas de lenguaje cuya frecuencia en el habla adulta se ha asociado a mejores resultados de lenguaje en los niños son: discusiones explícitas sobre los significados de las palabras (Hoff, 2003; Nielsen & Friesen, 2012; Pan, Rowe, Singer, & Snow, 2005; Tabors, Beals & Weizman, 2001; Weizman, & Snow, 2001); frases con sintaxis más compleja, y más descontextualizadas (Huttenlocher, Vasilyeva, Cymerman & Levine, 2002); y las discusiones en torno a libros que se centran en explicar, preguntar por qué y hacer participar a los niños (Needlman, Klass, & Zuckerman, 2006; Valdez-Menchaca & Whitehurst, 1999; Weitzman, Roy, Walls, & Tomlin, 2004).

Además de estos hallazgos empíricos, las teorías del desarrollo del lenguaje resaltan la importancia no sólo de la cantidad de palabras que escuchan los niños sino de la cantidad de *turnos* de habla en la que participan (Dickinson & Porche, 2011; Golinkoff & Hirsh-Pasek, 2010; Hart & Risley, 1995), así como la importancia de usar el lenguaje en situaciones significativas donde los niños dispongan de mucha información social y contextual para interpretar el estímulo lingüístico (Tomasello, 2011). Esto subraya la superioridad de las interacciones individuales por sobre las grupales, ya que en una conversación individual es más probable que la niña o niño

---

<sup>2</sup> Correo electrónico de contacto: kstrasse@uc.cl

participe activamente y obtenga las claves necesarias para interpretar la situación (por ej. siguiendo la mirada del adulto).

Sin embargo, en el aula preescolar, la interacción individual de los adultos con los niños es difícil de lograr, debido en parte al gran número de niños presentes en la sala y también debido a las numerosas demandas cognitivas que impone la sala de clases al personal educativo. ¿Cómo apoyar al personal educativo para proporcionar interacciones individuales frecuentes y estimulantes con todos los niños y niñas del aula?

### **Objetivo**

Este estudio puso a prueba un mecanismo sencillo y de bajo costo para recordar a las educadoras y técnicos cuáles son las interacciones más positivas para el desarrollo del lenguaje de los niños, y para ayudarlas a mantener un registro sobre la frecuencia con que interactuaban con cada niño a su cargo. La eficacia del dispositivo se puso a prueba en cuanto al crecimiento en el lenguaje de los niños y la frecuencia de interacciones de lenguaje.

### **Participantes**

Los participantes fueron las profesoras y los niños de 19 salas de medio mayor (niños con 3 a 4 años en Marzo) de 15 jardines infantiles gratuitos de cuatro comunas de la Región Metropolitana de Chile (121 niñas y 104 niños).

### **Intervención**

10 de las 19 salas fueron asignadas aleatoriamente al grupo de intervención. El personal educativo del grupo de intervención recibió una *lista de cotejo* con 6 eventos clave de lenguaje tomados de la literatura científica (escuchar la definición de una palabra nueva; usar una palabra recientemente enseñada; contestar una pregunta de explicación; escuchar a un adulto dar una explicación; escuchar un cuento leído por un adulto al curso completo; escuchar un cuento leído en un grupo pequeño). Se les solicitó que dos veces a la semana, llenaran la lista, marcando una cruz por cada vez que un niño o niña había estado expuesto a cada evento. Las educadoras debían enviar las listas al equipo de investigadores cada semana. Una vez al mes se

entregó un “informe de estimulación lingüística” a cada equipo, basado en lo registrado en la lista.

### **Instrumentos**

#### *Lenguaje de los niños (Pre- y Post)*

Test de Vocabulario en Imágenes de Peabody; Prueba de Comprensión Narrativa Preescolar; Prueba de Rememoración de Cuentos de la Bateria Woodcock-Muñoz; Prueba de Vocabulario del Weschler Intelligence Preschool Scale.

#### *Lenguaje de los adultos*

Se grabó el audio de cuatro jornadas de clase en cada sala. Cada grabación fue transcrita utilizando el sistema CHAT de transcripción de lenguaje infantil y analizada con CLAN (McWhinney, 2000). Además, se codificó manualmente la ocurrencia de eventos clave del lenguaje.

### **Resultados**

Se encontró una diferencia marginalmente significativa a favor del grupo de intervención en el crecimiento en vocabulario receptivo, controlando por edad y características de la educadora. Las profesoras del grupo de intervención leyeron más cuentos y enseñaron más palabras que las del grupo control. La cantidad de veces que un niño fue marcado en la lista (oportunidades de aprendizaje) fue un predictor significativo del crecimiento en su vocabulario expresivo.

Información cualitativa sugiere que la lista influyó en el recuerdo de las experiencias clave de lenguaje, pero no contribuyó a monitorear la estimulación recibida por niños individuales.

El análisis de las listas muestra que es más difícil para el personal educativo exponer a los niños y niñas a oportunidades pasivas de estimulación lingüística (escuchar) que activas (hablar).

Se discuten las implicancias para las reales oportunidades de desarrollo lingüístico de los niños en jardines infantiles.

*Palabras clave:* desarrollo linguistico, vocabulario, interacción lingüística.



## Referencias

- Burchinal, M., Vandergrift, N., Pianta, R., & Mashburn, A. (2010). Threshold analysis of association between child care quality and child outcomes for low-income children in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 166-176.
- Cain, K., & Oakhill, J. (2006). Profiles of children with specific reading comprehension difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 76(4), 683 – 696. doi: 10.1348/000709905X67610.
- Cain, K., & Oakhill, J.V. (1999). Inference making ability and its relation to comprehension failure in young children. *Reading and Writing*, 11(5/6), 489 – 503. doi: 10.1023/A:1008084120205
- Dickinson, D. K., & Porche, M. V. (2011). Relation Between Language Experiences in Preschool Classrooms and Children's Kindergarten and Fourth-Grade Language and Reading Abilities. *Child Development*, 82(3), 870–886. doi: 10.1111/j.1467-8624.2011.01576.x.
- Dickinson, D. K. (2011). Teachers' Language Practices and Academic Outcomes of Preschool Children. *Science*, 333(6045), 964-967. doi:10.1126/science.1204526
- Huttenlocher, J., Vasilyeva, M., Cymerman, E., Levine, S. (2002). *Cognitive Psychology*, 45, 337-374.
- McWhinney, B. (2000). *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*, 3<sup>rd</sup> Edition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Needlman, R., Klass, P., & Zuckerman, B. (2006). A pediatric approach to early literacy. En D. K. Dickinson & S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. 2, pp. 333-346). New York, NY: Guilford Press.
- Nielsen, D. C., & Friesen, L. D. (2012) A Study of the Effectiveness of a Small-Group Intervention on the Vocabulary and Narrative Development of At-Risk Kindergarten Children, *Reading Psychology*, 33:3, 269-299, doi: 10.1080/02702711.2010.508671.
- Oakhill, J., & Cain, K. (2012). The precursors of reading ability in young readers: evidence from a four-year longitudinal study. *Scientific Studies of Reading*, 16(2), 91-121. doi: 10.1080/10888438.2010.529219.
- Tabors, P. O., Beals, D. E., & Weizman, Z. O. (2001). "You know what Oxygen is?": Learning new words at home. En D. K. Dickinson & P. O. Tabors (Eds.), *Beginning literacy with language* (pp. 93-110). Baltimore, MD: Paul H. Brooks Publishing.
- Weizman, Z. O., & Snow, C. E. (2001). Lexical input as related to children's vocabulary acquisition: Effects of sophisticated exposure and support for meaning. *Developmental Psychology*, 37, 265-279. doi: 10.1037/0012-1649.37.2.265.
- 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 doi: 10.1037/0012-1649.30.5.679.

Woodcock, R. W., Muñoz-Sandoval, A. F., Ruef, M., & Alvarado, C. G. (2005). *Woodcock Muñoz Language Survey—Revised*. Itasca, IL: Riverside Publishing.

York, B. & Loeb, S. (2014). One step at a time: The effects of an early literacy text messaging program for parents of preschoolers. NBER Working Paper 2065.

## DESARROLLO COGNITIVO Y APRENDIZAJE DE LA LECTURA

*Sebastián Urquijo<sup>3</sup>*

Instituto de Psicología Básica, Aplicada y Tecnología-IPSIBAT-UNMDP-CONICET

El concepto de “desarrollo” hoy se entiende de forma diferente eliminando dicotomías como la de “naturaleza y ambiente”. La idea de desarrollo responde a un modelo integrado en el que la ontogenia se entiende como una organización jerárquica sucesiva y ordenadamente emergente, con relaciones bidireccionales entre la complejidad biológica y la organización psicológica, incluyendo la actividad genética y la neurológica, la experiencia y el entorno. La estructura neural influye en las funciones psicológicas y el aprendizaje, y éstos, en aquélla. Entonces, el desarrollo cognitivo se entiende como la transformación continua y diferencial de estructuras y funciones cognitivas durante el ciclo vital, a partir de conductas preformadas y en interacción con el medio. En este proceso, la acción individual y la interacción social son componentes esenciales; el interés reside no sólo en las capacidades cognitivas construidas y reconstruidas, sino también en su control, funcionamiento y manifestaciones diferenciales. En suma, la estructura cerebral, el desarrollo cognitivo y el aprendizaje están estrechamente imbricados en la sucesiva construcción intelectual y en sus manifestaciones.

A lo largo de este proceso, la organización y el despliegue funcional de conductas van dando lugar a cursos de desarrollo armónicos o disarmónicos. Esta transformación genera manifestaciones diferenciales que pueden cursar hacia la deficienciación del sujeto o hacia dificultades en el aprendizaje escolar o social. De ahí la importancia de conocer la organización y el despliegue funcional de conductas que van dando lugar, también sucesivamente, al estado cognitivo y a las posibilidades de aprendizaje de un sujeto.

El desarrollo cognitivo se inicia a partir del sexto mes de gestación y está constituido por la puesta a punto de funciones como la atención, la percepción, la memoria, la imitación, la lógica y las funciones ejecutivas, así como por diversos

---

<sup>3</sup> Correo electrónico de contacto: [sebasurquijo@gmail.com](mailto:sebasurquijo@gmail.com)

dominios de conocimiento: numérico, lingüístico, físico, biológico y psicológico. Sin embargo, muchas habilidades cognitivas se desarrollan lentamente y no alcanzan su pico hasta la edad adulta.

El desarrollo cognitivo se posibilita funcionalmente mediante competencias preformadas, como la lógica (protológica), los procesos cognitivos básicos (percepción, atención, memoria, funciones ejecutivas) y la interacción social. Los procesos cognitivos básicos cambian con la edad, son decisivos en cuanto al rendimiento social y académico, y tienen expresiones diferenciales según los cursos de desarrollo típico o atípico, respecto a los que explican aspectos importantes. El déficit en algunos aspectos condiciona ciertos trastornos, de ahí la importancia de conocer sus raíces e identificar los mecanismos subyacentes, como la dificultad para captar estímulos ambientales (problemas de visión o audición); problemas para codificar, almacenar o recuperar información de los sistemas de memoria, incapacidad para mantener la concentración, seleccionar estímulos relevantes, resistir a la interferencia o a la impulsividad, etc. Estas disfunciones no están prefijadas, sino que son la expresión del sucesivo proceso de desarrollo. Pero no sólo la naturaleza da lugar al desarrollo cognitivo, ya que la interacción social trasciende y modula el funcionamiento neurobiológico individual; es decir, el desarrollo cognitivo es individual y social. Las características de los interactuantes (edad, competencia) y la forma en que se producen los intercambios dan lugar a distintas modalidades de interacción. La influencia del desarrollo cognitivo para explicar dificultades de aprendizaje en la edad preescolar y escolar está ampliamente demostrada. La afectación de los mecanismos cognitivos básicos provoca disfunciones que influirán en la mayoría de los procesos de aprendizaje formal académico.

Esta concepción de desarrollo plantea nuevos desafíos para el estudio de la adquisición de la lectura. La lectura se entiende como un proceso cognitivo que tendría prerrequisitos cognitivos mediados por distintas estructuras cerebrales. Exige una serie de habilidades como la percepción, la atención, la memoria, el lenguaje y la abstracción. Se requiere de capacidad auditiva y visual para proveer canales adecuados de ingreso de información. La atención es indispensable para lograr la decodificación de los estímulos y la comprensión del texto. La cantidad de atención

requerida en un texto depende de la familiaridad del lector con el texto y de las habilidades lectoras del individuo. Para un niño que se inicia en la lectura, la atención se depositaría en la decodificación y le sería imposible decodificar y comprender al mismo tiempo. En un lector eficiente la atención puede dirigirse, simultáneamente, a la decodificación del texto y a su comprensión.

Los prerequisites que con mayor frecuencia se han comunicado son el procesamiento fonológico, la denominación automatizada rápida, la automaticidad motora, la percepción del habla y la memoria a corto plazo. Diversos estudios han mostrado que la eficiencia en la lectura se relaciona con la capacidad para decodificar estímulos visuales, la velocidad en la denominación, la amplitud de vocabulario, la capacidad de la memoria operativa y la habilidad para mantener la atención y concentración; especialmente, se ha encontrado una relación con las habilidades fonológicas y la conciencia fonológica en particular. Las funciones ejecutivas contribuyen al desarrollo de la lectoescritura, los sujetos con dificultades exhiben déficit pronunciados en todas las medidas de lenguaje y en las medidas de memoria de trabajo verbal, velocidad de procesamiento, inhibición de respuestas, limitaciones en el bucle articulatorio y en el sistema de memoria de largo plazo, además de sufrir problemas de procesamiento ejecutivo inespecíficos.

No debemos olvidar que el aprendizaje de la lectura se asocia a numerosos factores ambientales tales como la suficiente exposición a la lectura, al contexto alfabetizador, o al desarrollo de una actitud y motivación positivas hacia ella. Leer y escribir constituyen esencialmente prácticas sociales y comunicativas que implican el desarrollo de las habilidades discursivas necesarias para alcanzar determinados propósitos. El ambiente de la casa desempeña un papel esencial en el desarrollo de la motivación académica del niño y en su rendimiento lector. Los niños que viven en ambientes socioculturales pobres tienden a tener un desempeño lector más limitado y mayores dificultades en el aprendizaje de la lectura. Los padres con niveles educativos más altos tienen mayores expectativas con relación a los logros académicos de sus hijos y se involucran más en las actividades escolares y lectoras que los padres con bajos niveles educativos. La escuela también influye de manera significativa en el desempeño lector del niño. Tanto la percepción que el maestro tenga del niño y lo que espera de su desempeño lector influyen en la motivación

lectora del niño. Igualmente, la motivación lectora del niño va a marcarse por el interés en el material leído.

*Palabras clave:* desarrollo cognitivo, lectura, aprendizaje.

## ***II: “Alteraciones del Desarrollo y del Aprendizaje”***

En esta sesión se presentaron algunos estudios sobre condiciones patológicas y déficits sensoriales que impactan o pueden impactar sobre el desarrollo lingüístico y cognitivo así como en el aprendizaje. Particularmente se privilegiaron trabajos sobre las afasias, las disfasias del desarrollo, los trastornos del espectro autista, los trastornos específicos del aprendizaje del lenguaje escrito, como las dislexias y disortografías, las indagaciones sobre teoría de la mente en poblaciones clínicas y no clínicas y los déficits sensoriales, como la ceguera o disminución visual, entre otros. La discusión prevista sobre el tema estuvo centrada, por un lado, en los modelos teóricos de los que surgen las investigaciones realizadas. Por el otro, en cuestiones metodológicas vinculadas a su estudio. En ambos casos aparece el interés intrínseco de los resultados obtenidos que han permitido en gran medida esclarecer las características propias de tales alteraciones, así como los interrogantes que se suscitan a partir de ellas sobre el curso normal del desarrollo y el aprendizaje.

### **Expositores:**

Aldo Ferreres (UBA)

Mariela Resches (UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE  
COMPOSTELA)

Maira Querejeta (CEREN-CIC)

Mercedes Hug (CONICET)

## CEREBRO Y LECTURA

*Aldo R. Ferreres<sup>4</sup>*

Facultad de Psicología UBA. Hospital Eva Perón Pcia de Buenos Aires

La lectura es el dominio en el que se registra la interacción más intensa entre psicología, neurociencias y educación.

Las modernas técnicas de estudio del cerebro están ayudando a comprender cómo el cerebro humano posibilita y al mismo tiempo resulta modificado por el aprendizaje de la lectura. Los avances permiten explicar lo que se ha denominado la “paradoja” de la lectura: el hecho de que una habilidad de origen cultural se comporte en muchos aspectos como si fuera una función orgánica innata del cerebro. El lector experto procesa la lectura con una eficacia similar a la del lenguaje oral ¿Cómo es posible que podamos dominar una habilidad para la cual el cerebro no cuenta con dispositivos genéticamente programados? Los primeros datos de la neuropsicología mostraron que las lesiones cerebrales que producían alteración de la lectura (alexias) se localizaban sistemáticamente en determinadas regiones de la corteza. Posteriormente los estudios con imágenes funcionales cerebrales permitieron identificar dónde se localizan las redes corticales que participan en el reconocimiento, comprensión y pronunciación de las palabras escritas. Lo sorprendente es que estos mecanismos estén localizados constantemente en las mismas áreas del cerebro, con variaciones mínimas entre los individuos. Ni siquiera las diferencias ostensibles entre los distintos sistemas de escritura cambian la localización general de las redes cerebrales de la lectura. Es como si, a semejanza del lenguaje, existiera un órgano cerebral de la lectura, pero que no ha sido modelado por la evolución sino por la cultura. Para resolver esta paradoja, Dehaene propone la hipótesis del “reciclaje neuronal” según la cual la lectura aprovecha los márgenes de plasticidad que poseen los sistemas cerebrales del lenguaje y la visión.

Los estudios neuropsicológicos y las investigaciones con imágenes funcionales permitieron identificar el sistema de procesamiento cerebral de la lectura que incluye un componente de entrada y dos rutas de procesamiento. El componente

---

<sup>4</sup> Correo electrónico de contacto [aferrere@psi.uba.ar](mailto:aferrere@psi.uba.ar)



de entrada es una red especializada dentro del sistema visual que es “reciclada” por el aprendizaje para identificar letras y palabras escritas. El estudio detallado de este componente muestra una jerarquía de procesamiento que es relevante para la enseñanza de la lectura: el reconocimiento de una palabra escrita *depende del reconocimiento previo de las letras* y grupos de letras que la componen y *no de su forma visual global*. Esta evidencia es relevante para la discusión sobre métodos de enseñanza de la lectura (analíticos vs globales). Más allá del componente de entrada ¿cómo se relaciona el reconocimiento visual de los estímulos escritos con el acceso al significado y la pronunciación? A partir del componente de entrada hay dos rutas corticales de procesamiento; una relaciona la palabra escrita con el significado y la otra la relaciona con la pronunciación. La lectura en sistemas transparentes como el español o el italiano parece apoyarse más en la segunda ruta mientras que la lectura en lenguas opacas como el inglés o el francés parece apoyarse más en la primera pero la lectura, independientemente del sistema de escritura del idioma, es decir que parecen depender del mismo conjunto de áreas corticales.

¿Cómo se desarrolla el sistema cerebral de la lectura y qué diferencias muestran los sujetos con dislexia? Los estudios comparando lectores expertos e iniciales mostraron que el aprendizaje de la lectura produce cambios en las redes corticales de la visión y del lenguaje con un patrón de progresión característico. En los niños con dislexia estos cambios no están presentes, aunque la terapia específica puede revertir parcialmente la situación, con una aproximación al patrón de activación cortical de los niños con aprendizaje lector típico.

El panorama actual en el estudio de las bases cerebrales de la lectura explica de manera más coherente las relaciones entre lectura, visión y lenguaje y el papel de la cultura en el “reciclado” de dispositivos cerebrales innatos. Asimismo, permite trazar relaciones más claras entre los mecanismos normales de la lectura y su pérdida por lesiones cerebrales y entre el aprendizaje normal y la dislexia.

*Palabras Clave:* lectura, modelo neural de la lectura, dislexia, alexia.

## HABILIDADES LINGÜÍSTICAS Y COMUNICATIVAS EN NIÑOS CON SÍNDROME DE ASPERGER. DIFERENCIAS INDIVIDUALES Y RELACIONES CON EL PERFIL DE PROBLEMAS CONDUCTUALES Y EMOCIONALES ASOCIADOS

Mariela Resches<sup>56</sup>

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación  
Universidad de Santiago de Compostela

Los *Trastornos del Espectro Autista* (TEA) comprenden un conjunto heterogéneo de trastornos neuroevolutivos que se caracterizan por la presencia de alteraciones significativas en la comunicación verbal y no verbal, la interacción social y la flexibilidad de la conducta (APA, 2013).

A pesar de su reciente acepción en los manuales de consenso (i.e. DSM V), la noción de “*espectro autista*” como constructo dimensional que engloba presentaciones clínicas de diferente nivel de gravedad no es nueva en la literatura (Wing, 1988; Lord & Risi, 2000). Desde hace ya varias décadas, numerosos autores han defendido la naturaleza heterogénea y evolutivamente cambiante de la condición autista, junto a las dificultades teóricas y prácticas derivadas del intento de establecer categorías diagnósticas diferenciadas (*Trastorno Autista, Síndrome de Asperger, Trastorno desintegrativo de la Infancia, etc*). No obstante, la identificación de una serie de “especificadores” como la edad y patrón de aparición de los síntomas, el sexo, el perfil lingüístico y neurocognitivo o la presencia de ciertas comorbilidades continúa siendo una necesidad ya que permitiría delimitar “subgrupos” dentro del espectro, lo cual podría tener consecuencias relevantes tanto para la investigación como para la práctica clínica (Lai, Lombardo, Chakrabarti & Baron-Cohen, 2013).

Uno de los ejemplos más elocuentes de esta tensión entre el uso de un único concepto dimensional (TEA) frente a la necesidad de delimitar subgrupos diferenciados es la controversia en torno a la especificidad del Síndrome de Asperger (SA) y a su desaparición como categoría diagnóstica (Lai et al; 2013; Kaland, 2011). Por una parte, mientras que algunos autores sostienen que no existe suficiente

---

<sup>5</sup> Correo electrónico de contacto: mariela.resches@usc.es

<sup>6</sup> Fueron coautores de este trabajo Rocío Martínez-Regueiro, Lorena Gómez Guerrero, Sonia Gómez, Cristina Gutierrez López Dóriga, Angel Carracedo y Montse Fernández Prieto

evidencia que permita diferenciar el SA del llamado “*Autismo de Alto Funcionamiento*” (Witwer & Lecavalier, 2008), otros, sin embargo, señalan que es posible identificar ciertas características en favor de su especificidad. Una de ellas es, sin duda, la singularidad de su perfil lingüístico-comunicativo, donde destacan las afectaciones en diversos dominios de la pragmática frente a un funcionamiento normativo o incluso por encima de la media en aspectos léxicos y morfosintácticos (Norbury, Nash, Baird & Bishop 2004; Geurts & Embrechts, 2008). Por otra parte, aunque escasas, hay algunas evidencias en la literatura que señalan que las personas con SA presentarían mayor incidencia de problemas conductuales y emocionales (ej. ansiedad, depresión, o comportamientos disruptivos) que aquellas con diagnóstico de autismo, aún después de controlar su nivel cognitivo (Schroeder, Weiss & Bebko, 2011). Poco se sabe, sin embargo, acerca de la posible interacción entre estas características y su impacto sobre las diferencias individuales observadas.

En esta ponencia se comentarán algunos resultados parciales de un proyecto de investigación en curso, en el que se estudian las características clínicas y neurocognitivas de una muestra amplia y heterogénea de individuos diagnosticados con TEA. El mismo se inserta, a su vez, en un proyecto más amplio, de carácter interdisciplinario, y en el que se pretende relacionar la presencia o ausencia de marcadores de riesgo genético (i.e. alteraciones en el número de copias, CNV) con la severidad del fenotipo clínico y cognitivo observado.

El trabajo que se presentará en esta ocasión tiene por objeto describir el perfil lingüístico-comunicativo de un grupo de individuos con SA (N=19; Edad media=11;2) comparándolo con un grupo normativo de edades similares (extraído de Mendoza y Garzón, 2012). Al mismo tiempo, se propone analizar el posible impacto de la presencia de problemas conductuales y emocionales sobre el grado de afectación lingüística y comunicativa observada. Con estos propósitos, se han aplicado los siguientes instrumentos: en primer lugar, el *Social Communication Questionnaire*, Formas A y B (Rutter, Bailey & Lord, 2005) para la evaluación de la sintomatología autista pasada y presente, lo cual permite una primera aproximación descriptiva a la evolución de la presentación clínica en esta muestra. En segundo lugar, el perfil lingüístico y comunicativo se ha obtenido mediante el *Children’s Communication*

*Checklist-2* (Bishop, 2002, versión española de Mendoza y Garzón, 2012). Se trata de un cuestionario de informe parental que permite identificar el nivel de funcionamiento del niño en las dimensiones de contenido, forma y uso (pragmática) del lenguaje, y al mismo tiempo identificar posibles alteraciones en la socialización y restricción de intereses. Ha sido especialmente diseñado para la obtención de perfiles de desempeño en sujetos que muestran disarmonías en su desarrollo lingüístico, y a su vez relacionar el grado de alteración de estas dimensiones con la presencia o no de condiciones de espectro autista. Finalmente, para la identificación del perfil de problemas sociales, conductuales y emocionales se ha aplicado el *Child Behavior Checklist* (Achenbach & Rescorla, 2001). Se trata de un cuestionario estandarizado y ampliamente utilizado en la investigación y en la práctica clínica con niños y adolescentes de entre 6 y 18 años. Permite obtener el grado de severidad y “riesgo clínico” en dos escalas que agrupan problemas de tipo “Internalizantes” y “Externalizantes” respectivamente. Al mismo tiempo, permite obtener puntuaciones en diferentes subescalas que representan la incidencia de diversas respuestas conductuales y emocionales comprendidas en las escalas precedentes.

Los resultados muestran, en línea con estudios previos, un perfil lingüístico-comunicativo heterogéneo, con menor afectación en los aspectos estructurales del lenguaje, frente a profundas alteraciones en dimensiones relativas a habilidades pragmáticas y semánticas. Sin embargo, dicho perfil lingüístico-comunicativo se ha visto influenciado por el tipo de problemas conductuales y emocionales encontrados. Mientras que la incidencia de *Problemas Internalizantes* no pareció influir sobre el nivel de afectación comunicativa, en aquellos sujetos en los que predominaron *Problemas Externalizantes* se advirtieron mayores dificultades en todas las dimensiones comunicativas evaluadas, aunque especialmente en aquellas referidas a habilidades pragmáticas. Estos datos hablan a favor de la necesidad de hallar un mayor número de especificadores, como el perfil de comorbilidades, que permitan sistematizar la heterogeneidad existente dentro del espectro, y, por lo tanto, establecer subgrupos con características específicas a diferentes niveles.

*Palabras clave:* Síndrome de Asperger, habilidades lingüísticas, habilidades comunicativas.

## Referencias

- American Psychiatric Association (2014). *DSM-5. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Wing, L. (1988). The continuum of autistic characteristics. En E. Schopler y G. Mesibov (Eds.), *Diagnosis and assesment in autism*. Nueva York: Plenum Press.
- Lord, C. & Risi, S. (2000). Diagnosis of autism spectrum disorders in young children. En A. M. Wetherby y B. M. Prizant (Eds.), *Autism spectrum disorders*. (pp.11-30). Nueva York: Paul H. Brookes Publishing.
- Lai, M. C., Lombardo, M. V., Chakrabarti, B., & Baron-Cohen, S. (2013). Subgrouping the Autism "Spectrum": Reflections on DSM-5. *PLoS Biol*, 11(4), e1001544.
- Kaland, N. (2011). Should Asperger syndrome be excluded from the forthcoming DSM-V? *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5, 984-989.
- Witwer, A. N., & Lecavalier, L. (2008). Examining the validity of autism spectrum disorder subtypes. *Journal of autism and developmental disorders*, 38 (9), 1611-1624.
- Geurts, H. M., & Embrechts, M. (2008). Language profiles in ASD, SLI, and ADHD. *Journal of autism and developmental disorders*, 38 (10), 1931-1943.
- Norbury, C. F., Nash, M., Baird, G., & Bishop, D. V. (2004). Using a parental checklist to identify diagnostic groups in children with communication impairment: a validation of the Children's Communication Checklist—2. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 39 (3), 345-364.
- Schroeder, J., Weiss, J., & Bebko, J. (2011). CBCL profiles of children and adolescents with Asperger syndrome: A review and pilot study. *Journal on Developmental Disabilities*, 17(1), 26-37.
- Rutter, M., Bailey, A., & Lord, C. (2005). *SCQ. The Social Communication Questionnaire. A y B*. Madrid: TEA Ediciones
- Mendoza, E., & Garzón, M. (2012). ¿Puede el CCC-2 diferenciar perfiles pragmáticos? *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 11, Pág-37.
- Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2001). *Manual for the ASEBA school-age forms & profiles: an integrated system of multinformant assessment*. Burlington: University of Vermont, Research Center for Children, Youth & Families (Version Española: UAB).

## DESEMPEÑO COGNITIVO Y CAPACIDADES MENTALISTAS EN NIÑOS

*Querejeta, Maira*<sup>7</sup>

Centro de Estudios en Nutrición y Desarrollo Infantil (CEREN-CIC) y  
Universidad Nacional de La Plata

El propósito del presente trabajo es, en primer lugar, caracterizar el desempeño cognitivo general y el funcionamiento mentalista de niños preescolares procedentes de cuatro instituciones educativas de la ciudad de La Plata. En segundo lugar, examinar las posibles relaciones entre ambas variables.

Se inscribe en el campo de estudios de la Teoría de la Mente (TM), que se ha convertido en uno de los más pujantes y productivos en las indagaciones sobre el desarrollo psicológico infantil.

En esa perspectiva, la TM es un sistema de conocimientos que permite inferir creencias, deseos, sentimientos, emociones, y de esta manera conseguir interpretar, explicar o comprender los comportamientos propios y de los otros, predecirlos y controlarlos (Carpendale & Lewis, 2006; Olson, 1988; Perner, 1988, 1994; Wimmer & Perner, 1983). Esta noción general de TM fue especificada por Dennett (1978), quien propuso criterios mínimos para que el comportamiento de una persona pudiese ser interpretado por un observador: a) tener una creencia sobre la creencia de otro, b) hacer predecir algo en función de esa creencia y c) sostener esa creencia independientemente del estado real de los hechos.

A partir de estos criterios, Wimmer y Perner (1983) diseñaron una tarea de corte experimental, conocida como “tarea clásica de falsa creencia”, que tuvo por objetivo contrastar la competencia de los niños en la atribución de estados mentales. De la aplicación de la tarea de falsa creencia (FC), diferentes investigaciones proporcionaron evidencia empírica que demuestra que entre los 3 y 5 años de vida se adquiere la habilidad de reflexionar y comprender los comportamientos, intenciones, pensamientos y sentimientos de los demás (Astington, 1998; Astington & Barriault, 2001; Baron-Cohen, Leslie & Frith, 1985; Wellman, 1995; Wimmer & Perner, 1983).

---

<sup>7</sup> Correo electrónico de contacto: [mairaquerejeta@gmail.com](mailto:mairaquerejeta@gmail.com)  
Teléfono: 0221- 508 2923

En los últimos años las investigaciones, además de adoptar un enfoque que entiende la TM como un conjunto de habilidades de diversa dificultad cuyo desarrollo sigue una secuencia predecible, se han centrado en explicar las diferencias individuales en las tareas mentalistas, a partir de las relaciones entre la TM y otros procesos psicológicos, particularmente las capacidades cognitivas y el lenguaje general (Devilliers, 2005; Milligan, Astington & Dack, 2007).

La relación entre el nivel intelectual y las competencias mentalistas ha sido particularmente analizada en niños con alteraciones en el desarrollo. Si bien las personas con autismo presentan dificultades en la comprensión de las habilidades mentalistas (Baron-Cohen, Leslie & Frith, 1985; Leslie & Frith, 1988; Perner, Frith, Leslie & Leekam, 1989; Baron-Cohen, 1991; Leekam & Perner, 1991), estas dificultades se agudizan en presencia de niveles cognitivos más bajos y por el contrario, se manifiestan más leves en autismos de altas capacidades cognitivas (Bowler, 1992; Ozonoff, Pennington & Rogers, 1991; Ozonoff, Rogers & Pennington, 1991; López Leiva, 2007). En el caso de niños con discapacidad intelectual de origen conocido (como Síndrome de Down), los estudios proporcionan evidencias que indican puntuaciones significativamente más bajas en las tareas mentalistas que los niños con desarrollo normotípico (Zelazo, Burack, Benedetto & Frye, 1996; García Nogales, 2003).

Los antecedentes teóricos mencionados anteriormente justifican el estudio más detenido de las relaciones de implicación entre las capacidades cognitivas y la TM, particularmente en niños sin alteraciones en el desarrollo y en el ámbito local, donde las investigaciones sobre el tema son escasas.

Para ello, se realizó un estudio transeccional correlacional. Se evaluaron 86 niños entre 4 y 5 años y medio, de modo individual, en sus establecimientos educativos preescolares. Se consideraron como criterios de inclusión la ausencia de patologías específicas del lenguaje, discapacidad intelectual u otras asociadas al desarrollo psicológico y la escolarización de acuerdo a las edades consideradas. Se administraron dos instrumentos psicológicos: 1) para examinar la atribución de estados mentales, la Escala de Tareas de Teoría de la Mente [Scaling of Theory-of-Mind Tasks] (Wellman & Liu, 2004) que incluye tareas que examinan diferentes

competencias mentalistas de diversa dificultad: a) Deseos Diferentes, b) Creencias Diferentes, c) Acceso al Conocimiento, d) Falsa Creencia de Contenidos, e) Falsa Creencia Explícita, f) Creencia-Emoción y g) Emoción Real-Aparente; 2) para explorar el desempeño cognitivo, la Escala de Inteligencia de Wechsler para preescolar y primaria (WPPSI III) (Wechsler, 2009). La misma incluye no sólo una medida de capacidad general (CIT), sino también índices diferenciados de habilidades verbales (CV) y de habilidades manipulativas (CM), junto a una medida de vocabulario receptivo y expresivo (Lenguaje General; LG).

Respecto al desempeño en las medidas del WPPSI III (CIT; CV; CM; LG), se encontró una incidencia significativa de casos con puntuaciones típicas más allá de dos DT por debajo de la media (especialmente en CIT). No obstante, al eliminar estos casos extremos (13 casos), las puntuaciones medias en los cuatro índices se hayan en la zona de normalidad, pero por debajo de la media normativa. En otros términos, se sitúan en la categoría descriptiva “medio-bajo”.

En cuanto a TM, en línea con la literatura especializada, se observó una secuencia predecible en el desarrollo de la TM. En la muestra analizada se han encontrado que fueron cuatro las capacidades mentalistas que discriminaron entre niveles crecientes de complejidad en TM: comprensión de deseos diferentes; comprensión de creencias diferentes; comprensión de la relación ver-saber y comprensión de la falsa creencia. Se agruparon los casos según patrones de desempeño en TM; para ello se utilizó el análisis de escalogramas de Guttman (citado por Wellman & Liú, 2004). Si bien la mayor parte de los casos se ha comportado de manera esperada, un porcentaje nada despreciable de los mismos (en torno a un 30%), ha ofrecido un patrón de desempeño atípico, sugiriendo respuestas por azar.

Las relaciones entre nivel de desempeño en las tareas de TM y el perfil de capacidades cognitivas y lingüísticas medidas a través de los Índices del WPPSI III no han resultado enteramente consistentes.

A la luz de estos resultados, se hace necesario: en primer lugar, el análisis más detallado de un conjunto de casos con el objeto de examinar las posibles asociaciones entre los perfiles cognitivos disarmónicos y los patrones atípicos de



desempeño en TM. En segundo lugar, la ampliación del estudio a grupos de niños con capacidad cognitiva “medio” y “medio-alto”, teniendo en cuenta las características cualitativas de la muestra y los resultados encontrados hasta la fecha, que no resultan totalmente coincidentes con los que aparecen en la literatura especializada.

*Palabras clave:* Teoría de la Mente, inteligencia, desarrollo sociocognitivo

### Referencias

- Astington, J. W. (1998). *El Descubrimiento Infantil de la Mente*. Madrid: Morata.
- Astington, J., & Barriault, T. (2001). Children's theory of mind: How young children come to understand that people have thoughts and feelings. *Infants and Young Children*, 13(3), 1-12.
- Baron-Cohen, S. (1991). The theory of mind deficit in autism: How specific is it? *British Journal of Developmental Psychology*, 9(2), 301-314.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition*, 21, 37-46.
- Bowler, D. (1992). "Theory of mind" in Asperger's syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33(5), 877-893.
- Carpendale, J., & Lewis, Ch. (2006). *How children develop social understanding*. Oxford: Blackwell.
- Dennet, D. (1978). Beliefs about Beliefs. *Behavioral & Brain Sciences*, 1(4), 568-570.
- Devilliers, J. (2005). Can language acquisition give children a point of view? In J. W. Astington & J. A. Baird (Eds.), *Why language matters for theory of mind* (pp. 186-219). Nueva York: Oxford University Press.
- García-Nogales, M. A. (2003). *Comprensión de emociones y capacidades mentalistas en autismo y Síndrome de Down* (Tesis doctoral inédita). Departamento de Psicología Básica, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Leekam, S. R., & Perner, J. (1991). Does the autistic child have a metarepresentational deficit? *Cognition*, 40(3), 203-218.
- Leslie, A. M., & Frith, U. (1988). Autistic children's understanding of seeing, knowing and believing. *British Journal of Developmental Psychology*, 6(4), 315-324.
- López Leiva, V. A. (2007). *Competencias mentalistas en niños y adolescentes con altas capacidades cognitivas: implicaciones para el desarrollo socioemocional y la adaptación social* (Tesis doctoral inédita). Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid. Recuperado de [http://instisuper.altas-capacidades.net/pdf/Tesis\\_Doctoral.pdf](http://instisuper.altas-capacidades.net/pdf/Tesis_Doctoral.pdf)
- Milligan, K., Astington, J., & Dack, L. (2007). Language and Theory of Mind: Meta-Analysis of the relation between language ability and false-belief understanding. *Child Development*, 78(2), 622-646.

- Olson, D. (1988). On the origins of beliefs and other intencional states in children. In J. W. Astington, P. L. Harris & D. R. Olson (Eds.), *Developing theories of mind* (pp. 414-426). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Ozonoff, S., Pennington, B. F., & Rogers, S. J. (1991). Executive function deficits in high-functioning autistic individuals: Relationship to theory of mind. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32(7), 1081-1105.
- Ozonoff, S., Rogers, S. J., & Pennington, B. F. (1991). Asperger's Syndrome: Evidence of an empirical distinction from high-functioning autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32(7), 1107-1122.
- Perner, J. (1988). Higher order beliefs and intentions in children's understanding of social interaction. En J. W. Astington; P. L. Harris & D. R. Olson (Eds.), *Developing Theories of Mind* (pp. 271-292). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Perner, J. (1994). *Comprender la mente representacional*. Barcelona: Paidós.
- Perner, J., Frith, U., Leslie, A. M., & Leekam, S. R. (1989). Exploration of the autistic child's theory of mind: Knowledge, belief and communication. *Child Development*, 60, 689-700.
- Wechsler, D. (2009). *Test de Inteligencia para niños preescolares – WPPSI III*. Madrid: TEA Ediciones.
- Wellman, H. (1995). *Desarrollo de la teoría del pensamiento en los niños*. Bilbao, España: Desclée De Brower.
- Wellman, H., & Liu, D. (2004). Scaling of Theory of Mind Tasks. *Child Developmental*, 75(2), 523-541.
- Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: representation and the constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128.
- Zelazo, P. D., Burack, J. A., Benedetto, E., & Frye, D. (1996). Theory of mind and rule use in individuals with Down's syndrome: A test of uniqueness and specificity claims. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37(4), 479-484.

## **EXPLORACIÓN, LOCOMOCIÓN Y CEGUERA EN EL DESARROLLO INFANTIL TEMPRANO: UN ESTUDIO DE CASO**

*Mercedes Ximena Hug<sup>8</sup>*

Centro de Investigación y Transferencia en Acústica (CINTRA)-UTN-FRC. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)-Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba (UNCo)

En etapas tempranas, la movilidad independiente amplía las posibilidades de interacción y el interés del niño por la exploración de nuevos entornos, lo que promueve importantes cambios en su desarrollo. Aunque este logro constituye uno de los aspectos más afectados por la discapacidad visual, la investigación en este campo de conocimiento es escasa y revela la existencia de marcadas diferencias individuales. Respecto a niños con visión normal, se señala que en los niños ciegos la adquisición de la marcha autónoma y otras habilidades motrices se produce con retraso. Algunos autores señalan, además, que estos niños no suelen manifestar interés por explorar el entorno. Sin embargo, otros estudios ponen en cuestión estos resultados, mostrando que el desempeño de niños ciegos en algunas tareas motoras, de exploración háptica o audición espacial, es similar y en algunas ocasiones superior, al de los niños con visión normal (Hüg & Arias, 2014).

Dos perspectivas han influido las conceptualizaciones sobre la adquisición de habilidades espaciales en personas ciegas: a) la perspectiva de la ineficiencia, según la cual las personas ciegas desarrollan un conocimiento del espacio funcionalmente inferior al de las personas con visión normal, debido a que la visión provee información espacial que no puede ser “reemplazada” por la de otros sentidos; b) la perspectiva de la diferencia, según la cual las personas ciegas construyen un conocimiento del espacio que es funcionalmente equivalente al de las personas con visión normal, aunque lo hacen por vías y mecanismos diferentes (Fletcher, 1980). La mayor parte de las investigaciones con niños ciegos, responde a la primera perspectiva y alude precisamente a la ausencia de visión como factor que limita severamente el desarrollo de estos niños. De manera incipiente, la investigación desde la perspectiva de la diferencia está siendo abonada por abordajes

---

<sup>8</sup> Correo electrónico de contacto: mercehug@gmail.com

corporizados que enfatizan el papel esencial del movimiento en la percepción multimodal y la cognición.

Desde la teoría de los sistemas dinámicos (Thelen & Smith, 1998), se postula que la conducta del niño se organiza en sistemas insertos en un contexto y se explica por la interrelación de factores múltiples y heterogéneos, pertenecientes tanto al propio organismo como al ambiente en el que vive. Para explicar la adquisición de cualquier destreza motora en particular, la teoría predice un período inicial en el cual la conducta es muy variable e incierta, seguido de un período en la que se vuelve estable gracias al mejoramiento logrado mediante la práctica. Cuando se introduce un nuevo desafío, por ejemplo, si un niño que recién comienza a gatear se encuentra por primera vez con una escalera, la estabilidad del sistema se pierde y esto lleva al niño a explorar diferentes posibilidades para el desarrollo de nuevos patrones motores, que a su vez lo habilitan para explorar el ambiente de una manera innovadora y más eficaz. En este proceso, el desarrollo se ve impulsado por la propia actividad exploratoria, la maduración del sistema nervioso central, las características del ambiente en el que se encuentra el niño, la dificultad de la tarea a resolver y el estímulo que brinde la familia. Se entiende que el desarrollo es un proceso complejo, dinámico, no lineal y altamente dependiente del contexto, por lo que existen múltiples trayectorias evolutivas. Se invita a considerar natural variabilidad presente en la conducta infantil como un dato clave en el dinamismo del sistema y no como una variable a controlar o “un ruido” en el diseño del estudio. Desde este enfoque, las diferencias individuales son importantes debido a que la resolución de los nuevos desafíos se realiza de manera única y en función de la historia previa del niño.

Los ambientes cotidianos presentan situaciones imprevistas a cada momento y, especialmente para los niños ciegos, los recorridos habituales incluyen con frecuencia obstáculos como sillas y otros objetos que se encuentran en el camino. Por este motivo, aún los movimientos más repetitivos, como pueden ser el gateo o el caminar, deben ser continuamente modificados para ajustarse a las demandas de la situación. La teoría ecológica propuesta por Gibson, postula que percibir implica extraer información significativa del ambiente para guiar las acciones del individuo en un medio dinámico y cambiante (Gibson, 1988). En relación a la locomoción, se considera que esta actividad motora forma parte de un ciclo continuo de percepción-

acción, en el cual los movimientos exploratorios que se realizan en determinado momento proporcionan información sensoriomotora para decidir qué hacer inmediatamente después (Lee, 1993). En este proceso, los movimientos exploratorios tienen un rol central en la generación de información sensorial relevante contingente con la conducta motora en curso. Esta retroalimentación permitiría que los movimientos locomotores sean controlados de forma prospectiva, es decir, anticipatoria, en vez de reactiva, o sea como respuesta posterior a una perturbación inesperada (Adolph, 1995). En el caso del niño ciego, el uso de sonidos para la orientación y movilidad cotidianas es de fundamental importancia: la audición permite obtener información a distancia sobre eventos relevantes del entorno, como por ejemplo la posición y acciones que realizan otras personas. No se han encontrado antecedentes que indaguen cómo se integran, en ausencia de visión, los movimientos de exploración en la actividad de locomoción en curso.

En la presente ponencia se presentan avances preliminares de un estudio longitudinal de caso único de un niño ciego de 9 a 16 meses de edad. Un observador realizó filmaciones de actividades espontáneas cotidianas en su hogar mientras la madre continuaba con su rutina habitual. Se analizan las características de las conductas espontáneas de exploración y marcha con ayuda, realizadas en situaciones de interacción con familiares.

*Palabras clave:* desarrollo infantil, ceguera, locomoción

### **Referencias**

- Adolph, K. E. (1995). A psychophysical assessment of toddlers' ability to cope with slopes. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 21, 734-750.
- Fletcher, J. F. (1980). Spatial representation in blind children. 1: development compared to sighted children. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 74(10), 381-385.
- Gibson, E. J. (1988). Exploratory behavior in the development of perceiving, acting, and the acquiring of knowledge. *Annual Review of Psychology*, 39, 1-41.
- Hüg, M. X., & Arias, C. (2014). Desarrollo infantil temprano y localización auditiva en niños ciegos: una revisión. *Universitas Psychologica*, 13 (1), 71-82.
- Lee, D. N. (1993). Body-environment coupling. In U. Neisser (Ed.), *The perceived self: ecological and interpersonal sources of self-knowledge* (pp. 43-67). Cambridge: Cambridge University Press.

Thelen, E., & Smith, L. B. (1998). Dynamics system theories. In Lerner, R. M., & Damon (Eds.), *Handbook of Child Psychology*. John Wiley and Sons.

### **III. “Instrumentos semióticos en el desarrollo, aprendizaje y enseñanza”**

Esta sesión privilegió la discusión acerca de los instrumentos semióticos como herramientas epistémicas, socialmente compartidas, que expanden la mente, regulan la conducta, permiten que las experiencias, estados mentales y emociones estén disponibles para uno mismo y para los otros y posibilitan la apropiación, reelaboración y explicitación del conocimiento. Sin embargo, hasta años recientes la mayor parte de las investigaciones psicoeducativas los han estudiado especialmente en tanto contenidos, o los han considerado vehículos neutros del pensamiento, el desarrollo y el aprendizaje -con pocas excepciones, basadas en la teoría vygotskiana. Desde un enfoque multimodal, necesariamente interdisciplinario, la sesión se focalizó en la importancia de atender a los distintos modos semióticos (lenguaje oral, gestos, imágenes, escritura, sistemas numéricos) y a las relaciones que se establecen entre ellos para comprender la construcción de significado en las interacciones. Se plantearon las siguientes cuestiones: ¿Cómo interactúan distintos modos semióticos en tareas multimodales? ¿De qué forma se relacionan los lenguajes gráficos (imágenes, escritura, notación numérica) con los lenguajes oral y gestual? ¿Cómo la elección de un lenguaje u otro tiene consecuencias en la forma en la que se construye el sentido? ¿Cómo diferentes modos semióticos adoptan características específicas que permiten representar distintos aspectos de un mismo concepto? ¿Cómo el pasaje de un modo semiótico a otro, en situaciones de aprendizaje informal y formal, genera nuevas demandas cognitivas en los aprendices, potenciando la plasticidad y el perspectivismo?

#### **Expositores:**

Analía Salsa (IRICE-CONICET)

Ana Pedrazzini (Comahue-CONICET)

Florencia Alam (CIIPME-CONICET)

Isabel Martínez (UNLP)

## **“¿CUÁNTOS HAY?”: CONOCIMIENTOS NUMÉRICOS EN LA LECTURA COMPARTIDA DE UN LIBRO ENTRE MADRES Y NIÑOS PEQUEÑOS**

*Analía Salsa*<sup>9</sup>

Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación – IRICE  
(CONICET). Universidad Nacional de Rosario – UNR

Los conocimientos numéricos que se adquieren en edades tempranas han sido objeto de atención de investigadores que se interesan por el desarrollo cognitivo, así como por el aprendizaje y la enseñanza. Actualmente, distintos autores señalan la importancia de los componentes socioculturales y semióticos en el desarrollo de los conocimientos numéricos, desafiando así la perspectiva piagetiana y las concepciones ulteriores del neonativismo. Sin embargo, son escasas las investigaciones que analizan la variedad y naturaleza de las situaciones cotidianas en las que los adultos y los niños se implican en actividades numéricas, y menos aun las que se abocan a los distintos modos semióticos que se despliegan en estas prácticas.

El objetivo del presente estudio es examinar los conocimientos numéricos que madres y niños de 30 y 48 meses ponen en juego durante la lectura compartida de un libro y describir cómo interactúan diferentes modos semióticos (lenguaje oral, gestos, imágenes y numerales escritos) en la tarea. Para ello, diseñamos un libro que en cada página contiene dibujos de hasta nueve animales, el numeral arábigo correspondiente y el nombre del animal. Específicamente nos preguntamos: (1) ¿en qué grado las diadas elaboran información numérica sobre otros tipos de información?; (2) ¿qué conocimientos numéricos madres y niños ponen en juego en las interacciones y de qué forma lo hacen?; y (3) ¿cómo estos conocimientos emergen en distintos registros semióticos?

La presentación de los resultados del estudio se organiza en tres bloques. En primer lugar, a partir de una aproximación inductiva basada en las observaciones iterativas de las sesiones de lectura identificamos las siguientes funciones numéricas puestas en juego en las interacciones (en el caso de los niños, en forma espontánea, respondiendo a un requerimiento de sus madres o por imitación): *enumeración* (con y

---

<sup>9</sup> Correo electrónico de contacto: [salsa@irice-conicet.gov.ar](mailto:salsa@irice-conicet.gov.ar)



sin intención de cuantificar una colección, acompañada o no por gesto indicial; correspondencia numeral oral/numeral escrito); *cardinalización* (determinando el cardinal de la colección con el uso de una palabra numérica, un gesto simbólico o un cuantificador global); *comparación numérica*. En las madres identificamos, además, una serie de estrategias para demandar información numérica a los niños: *incentivo al conteo*; *incentivo al etiquetado del numeral*; *pregunta por cuántos* (que lleva al conteo cardinalizado o a la cardinalización de acuerdo a la respuesta del niño). En segundo lugar, el análisis de estas funciones y estrategias se realizó en función de los cambios asociados a la edad de los niños y la magnitud de las cantidades representadas en el libro. Finalmente, analizamos cualitativamente fragmentos de interacción en vistas de mostrar el interjuego entre distintos soportes semióticos.

Los resultados del estudio se discuten en función de su contribución al entendimiento del desarrollo numérico como una elaboración en contexto, mediatizada por distintos signos, donde los adultos despliegan inputs numéricos específicos y los niños, desde temprana edad, participan activa y constructivamente.

*Palabras clave:* interacción madre-niño; conocimientos numéricos; instrumentos semióticos

## **EL HUMOR GRÁFICO, UNA PUERTA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE MUNDOS POSIBLES EN LA NIÑEZ Y ADOLESCENCIA**

*Ana Pedrazzini<sup>10</sup>*

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) Universidad  
Nacional del Comahue

La formación escolar ha tradicionalmente priorizado el lenguaje escrito como objeto y medio de enseñanza y de evaluación desde una lógica científica, paradigmática (Bruner, 1988). Hacia fines del siglo XX cobra fuerza una corriente de pensamiento que propone concebir la alfabetización desde la multiplicidad de modos semióticos que el ser humano crea, utiliza y transforma en su actividad cotidiana (New London Group, 1996). Cada modo tiene características semióticas distintivas y el potencial de contribuir significativamente, desde su particularidad, en la producción de sentido (Jewitt, 2011; Kress, 2010). Así, toda representación y comunicación humana no se construye unívocamente sino desde múltiples perspectivas semióticas y cognitivas.

A la par de la lógica paradigmática que dominó el mundo académico coexiste otra, la narrativa si retomamos el término de Bruner (1988), que permite “subjuntivizar la realidad”. No se apoya en certidumbres establecidas, sino que habilita la imaginación para construir mundos posibles y así dar sentido a la experiencia. Desde esta lógica narrativa, los textos formativos no deben cerrar la interpretación a una única vía posible sino brindar el andamiaje para que el aprendiz haga su propio recorrido.

En este nuevo siglo cobra fuerza la idea de que la educación debe ofrecer a niños y adolescentes oportunidades para desplegar su imaginación mediante múltiples modos semióticos (Andersen, Scheuer, Pérez Echeverría y Teubal, 2009; Teubal y Guberman, 2014). Si como sostiene Bruner, la presuposición (lo implícito), la metáfora (y de forma más amplia, el sentido figurado), el perspectivismo y la subjetificación (acceso al relato no desde una voz omnisciente sino desde la conciencia de los protagonistas) resultan esenciales en este proceso, el humor gráfico emerge como un objeto y medio de aprendizaje idóneo, potente y atractivo.

---

<sup>10</sup> Correo electrónico de contacto: [ana.pedrazzini@gmail.com](mailto:ana.pedrazzini@gmail.com)

El humor gráfico, como discurso multimodal, articula de forma estrecha signos icónicos y plásticos (Grupo  $\mu$ , 1992; Joly, 2005), y en muchas ocasiones lingüísticos, dando lugar a un todo estructurado complejo de gran densidad y síntesis semiótica. Un texto (Vilches, 1984) es humorístico no sólo porque es gracioso, como tan frecuentemente se sostiene en los usos cotidianos e incluso en numerosos trabajos científicos. Desde la archi consensuada teoría de la incongruencia (Attardo, 1994; Raskin, 1985), el humor surge de la asociación de dos o más elementos incompatibles. Dicha incongruencia trae aparejada una ruptura de lo previsible, es decir un desfase entre lo esperado y lo que en realidad ocurre. Complementariamente, la teoría de la descarga (Freud, 1988/1905; Kris, 1978) propone que el humor remite a la capacidad de tomar distancia de aquello que nos produce dolor, indignación, ira para reírnos y de alguna manera liberarnos, a partir del juego, de aquello que nos aqueja. Esto explica que algunos textos humorísticos no nos hagan reír, ni siquiera sonreír, sino que susciten la reflexión, y despierten en el lector emociones híbridas, entre la alegría y la tristeza (Klibansky, Panofsky y Saxo, 1991; Pirandello, 1994; Pollock, 2001; Steimberg, 2013). Lejos de ser sólo un divertimento, el humor gráfico permite resignificar vivencias y problematizar la realidad social. Así, a una motivación puramente lúdica del autor se suma una motivación más ligada a la expresión de la propia identidad o comprometida con cuestiones socio-políticas.

### **El desarrollo de habilidades procedimentales, semióticas y cognitivas desde el humor gráfico**

El humor gráfico se caracteriza por un alto grado de esquematización (Gombrich, 2000), a partir de trazos simples y una economía de elementos que intervienen en la representación, sin que por ello se descuide la semejanza con el referente, de forma que la situación y los personajes representados sean fácilmente identificables. Esto supone un dominio medianamente alto del dibujo y la escritura como sistemas de representación, así como de numerosas convenciones gráficas propias del género. En esta cualidad del dibujo, orientada a “hacer entender” (Steimberg, 2013), la síntesis y las deliberadas exageraciones, alteraciones y omisiones marcan un uso del dibujo en el que no rige la lógica de la mimesis. Asociado a este esquematismo, la experimentación (Gombrich, 2000) se desarrolla por el interés que el autor de humor

gráfico deposita, ya no sólo en referentes externos, sino también en sus propias creaciones, en la puesta en escena de las mismas. Así, el autor juega con la materia significativa y las especificidades de los modos semióticos, haciendo del humor gráfico un metalenguaje.

Además de las habilidades procedimentales, semióticas y cognitivas señaladas, el humor gráfico promueve otros complejos procesos cognitivos al solicitar -tanto en las instancias de producción como de interpretación- la activación del sentido latente y figurado y la actualización de un bagaje cultural amplio por las referencias actuales o pasadas que moviliza (Pedrazzini, 2012). En un plano narrativo, promueve la construcción de un relato elíptico, ya sea condensado en una única viñeta o en una tira, mediante la representación de momentos nucleares. El acto de cierre o clausura (McCloud, 1994) -que realiza tanto el autor como el lector- completa las diversas omisiones, encontrando la conexión entre elementos en ocasiones aparentemente inconexos y haciendo del relato fragmentado un *continuum* (Eco, 2008).

Los textos humorísticos son un campo propicio para estimular el perspectivismo, en tanto son diversas las voces discursivas que se entrecruzan para construir un complejo entramado: voces de los personajes, voz omnisciente, voces de terceros actualizadas a través de citas, alusiones, parodias, ironías. Este cruce de voces deja a veces permear la voz del autor, quien expresa sentimientos, vivencias o su visión sobre un hecho de la realidad social.

### **El humor gráfico en la mediana infancia y adolescencia**

La mediana infancia y adolescencia marcan etapas en el desarrollo propicias para investigar los diversos desafíos y las estrategias implementadas a la hora de producir textos humorísticos multimodales -una línea de estudio aún con muy escaso desarrollo. Hay indicios de que en la mediana infancia se desarrollan habilidades que permiten ir más allá de la identificación puramente perceptual de una incongruencia humorística para actualizar sentidos ligados a la realidad social (Bariaud, 1989). En esta etapa se avanza notablemente hacia la apropiación del lenguaje figurado (Milosky, 1994; Nippold, 2004) y el desarrollo de habilidades gráficas relativamente sofisticadas para representar situaciones humorísticas (Pitri, 2011). Hacia la adolescencia comienzan a articularse perspectivas objetivas y subjetivas acerca de

la relación representación-referente (Kuhn y Weinstock, 2002). En el caso concreto del dibujo, aflora la necesidad de expresar una perspectiva particular al dibujar y un creciente posicionamiento personal del autor en su producción (Echenique, Márquez y Scheuer, 2014). Los crecientes posicionamientos y reposicionamientos personales permiten el despliegue de inquietudes orientadas a la re/construcción de una identidad (Pozo et al., 2006; Pozo, 2014).

Teniendo en cuenta la potencialidad del humor gráfico para desarrollar habilidades procedimentales, semióticas y cognitivas, en esta presentación analizaremos variados recursos icónicos, plásticos y lingüísticos puestos en juego en viñetas únicas o tiras humorísticas realizadas por niños y adolescentes de 10 a 15 años ante consignas libres de producción, en diversos talleres que tuvieron lugar en el transcurso de 2015 en la ciudad de S. C. de Bariloche. Abordaremos algunas de las estrategias que adoptaron para afrontar diversos desafíos procedimentales, semióticos y cognitivos. Ejemplificaremos el uso de lo implícito, el sentido figurado, la subjetificación y buscaremos desentrañar el entramado discursivo de algunas producciones que dan cuenta de cierto perspectivismo.

*Palabras clave:* humor gráfico, recursos icónicos, semiosis, cognición.

## Referencias

- Andersen, C., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M. del P. y Teubal, E. (Eds.). (2009). *Representational systems and practices as learning tools*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Attardo, S. (1994). *Linguistic Theories of Humor*. Berlín: Mouton de Gruyter.
- Bariaud, F. (1989). Age differences in children's humor. In P. E. McGhee (Ed.). *Humor and children's development. A guide to practical applications* (pp. 15-45). Nueva York: Routledge.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Echenique, M., Márquez, S. y Scheuer, N. (2014) What helps most in learning how to draw a human figure? A study of children's epistemological, pictorial and learning conceptions / ¿Qué ayuda más para aprender a dibujar una persona? Un estudio de las concepciones epistemológicas, pictóricas y de aprendizaje en la niñez. *Cultura y Educación / Culture and Education*, 26(1), 101-131,
- Eco, U. (2008). *Apocalípticos e integrados*. Buenos Aires: Tusquets editores.
- Freud, S. (1988). *Le mot d'esprit et son rapport à l'inconscient*. París: Gallimard. (Trabajo original de 1905)

- Gombrich, E. H. (2000). The Experiment of Caricature. En E. H. Gombrich, *Art and Illusion: A Study in the Psychology of Pictorial Representation* (pp. 330-358). Princeton and Oxford: Princeton University Press.
- Groupe  $\mu$ . (1992) *Traité du signe visuel. Pour une rhétorique de l'image*. París: Seuil.
- Jewitt, C. (ed.) (2011). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. Nueva York: Routledge.
- Joly, M. (2005). *L'image et les signes: approche sémiologique de l'image fixe*. París: Armand Colin.
- Klibansky, R. Panofsky, E. y Saxo, F. (1991). *Saturno y la melancolía*. Madrid: Alianza Forma.
- Kris, E. (1978). *Psychanalyse de l'art*. París: Presses Universitaires de France.
- Kuhn, D., y Weinstock, M. (2002). What is Epistemological Thinking and Why Does it Matter? In B. K. Hofer & P.R. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 121–144). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- McCloud, S. (1994). *Understanding comics. The Invisible Art*. New York: Harper Perennial.
- Milosky, L. (1994). Nonliteral language abilities: seeing the forest for the trees. En G. Walach (ed.), *Language learning disabilities in school-age children and adolescents: some principles and applications* (pp. 275-303). Nueva York: Macmillan.
- New London Group. (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92.
- Nippold, M. (2004). Research on later language development. En R. Berman (ed.). *Language development across childhood and adolescence* (pp. 1-8). Amsterdam /Filadelfia: John Benjamins.
- Pedrazzini, A. (2012). Dos presidentes bajo la mirada del dibujante satírico: el caso de la caricatura política y sus recursos en dos producciones de Francia y Argentina. *Antíteses*, 5(9), 25-53.
- Pirandello, L. (1994). *El Humorismo*. Buenos Aires: Leviatán.
- Pitri, E. (2011). Children's funny art and the form it can take over time. *International Journal of Education through Art*, 7(1), 81-96.
- Pollock, J. (2001). *Qu'est-ce que l'humour?*. París: Klincksieck.
- Pozo, J.I. (2014). *Psicología del Aprendizaje Humano. Adquisición de conocimiento y cambio personal*. Madrid: Morata.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M. del P., Mateos, M., Martín, E., de la Cruz, M. (2006). Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos. Barcelona: Graó.
- Raskin, V. (1985). *Semantic Mechanisms of Humour*. Dordrecht: D. Reidel Publishing Company.

- Steimberg, O. (2013). Sobre algunas exhibiciones contemporáneas del trabajo sobre los géneros. En O. Steimberg, *Leyendo historietas: Textos Sobre Relatos Visuales y Humor Gráfico*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.
- Teubal, E. y Guberman, A. (2014). *Textos gráficos y alfabetización múltiple. Herramientas para el desarrollo y el aprendizaje en el nivel inicial*. Buenos Aires: Paidós.
- Vilches, L. (1984). *Lectura de la imagen. Prensa, cine y televisión*. Barcelona: Paidós.

## MÁS QUE PALABRAS EN LA ELABORACIÓN DE UNA NARRATIVA

*Florencia Alam<sup>11</sup>*

Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental-Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CIIPME-CONICET)

En la presente ponencia se analiza la construcción interaccional de narrativas producidas entre díadas de niños de igual y de diferente edad. Diversos investigadores han señalado la importancia de la narrativa en el desarrollo lingüístico y cognitivo de los niños, dado el papel que esta herramienta discursiva reviste en la comunicación humana y en la estructuración de la cognición (Nelson, 1996, 2007; Donald, 1993).

Investigaciones recientes (Gardner & Forrester, 2010; Rosemberg, 2002; Rosemberg & Menti, 2014) destacan la necesidad de articular el estudio del desarrollo y el desempeño discursivo infantil con el microanálisis de la interacción. Como señalan estas investigaciones, los conceptos desarrollados por el análisis de la conversación (Goodwin & Heritage, 1990; Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974; Sindell, 2009; Sindell & Stivers, 2013; Tuson, 1995) y la sociolingüística interaccional (Eerdemans, Prevignano & Thibault, 2003; Gumperz, 1982) permiten estudiar en detalle los procesos a través de los cuales los niños y sus interlocutores construyen significado de modo compartido en las situaciones de interacción. Estos estudios señalan la importancia de atender en la interacción a los distintos modos semióticos que emplean los niños y no únicamente a la información verbal.

En este mismo sentido, desde un enfoque multimodal (Jewitt, 2009; Kress, 2010) se sostiene que la representación y la comunicación se construyen a partir de una multiplicidad de modos semióticos, en los que se incluyen la escritura, el lenguaje oral, los elementos gráficos, el sonido, la posición corporal, la manipulación de objetos y los gestos, entre otros. Cada uno de estos modos semióticos comunica de modo diferente. Las personas organizan el sentido a través de la elección y configuración de los distintos modos.

---

<sup>11</sup> Correo electrónico de contacto: [florenciaalam@gmail.com](mailto:florenciaalam@gmail.com)



En el marco de estas investigaciones en la presente ponencia me propongo analizar la interrelación de modos semióticos que se ponen en juego en el proceso de negociación y construcción de narrativas producidas por niños de 4 años de barrios urbano marginados cuando interactúan con niños de igual y de diferente edad.

El corpus de datos analizados incluye 120 narrativas -40 sobre un evento futuro, 40 sobre un evento pasado y 40 relatos de ficción- a un grupo de 20 niños de 4 años en dos situaciones inducidas: en interacción con un niño de 12 años y en interacción con un par. Todas las narrativas se basaron en eventos en los que los niños habían participado. Las narraciones fueron video grabadas en entrevistas en parejas en un aula de la escuela. Las video filmaciones fueron transcritas para su análisis empleando las pautas del análisis de la conversación (Tuson, 1995)

Para el análisis se empleó un procedimiento cualitativo que combina el Método Comparativo Constante (Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1990) con herramientas de la sociolingüística interaccional (Gumperz, 1982) y el análisis de la conversación (Goodwin & Heritage, 1990; Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974; Sindell & Stivers, 2013). Se atendió en el análisis a la yuxtaposición de distintos modos semióticos: la información lingüística, la posición corporal, la entonación, el volumen de la voz, la orientación de la mirada, los gestos y la manipulación de los objetos presentes en el entorno.

Los resultados mostraron que es la relación entre la información proporcionada por todos los modos semióticos disponibles en la interacción lo que permite construir y comprender el significado en las interacciones. La comparación entre intercambios mostró que no es posible comprender los recursos discursivos de forma aislada. El microanálisis discursivo de las interacciones muestra que para comprender el sentido de las interacciones, la intención comunicativa de los participantes, es necesario reconstruir conceptualmente el entramado de pistas de contextualización (Gumperz, 1982) que configuran los intercambios y el marco participativo en el que se producen (Goodwin, 2003). Así por ejemplo, para poder entender el uso que los participantes hacen de las repeticiones (esto es, comprender por qué, cómo y cuándo las usan) es necesario atender también a la dirección de la mirada de ambos participantes, la

posición corporal, los gestos, la distancia entre los participantes, la manipulación de los objetos y el volumen de la voz. En efecto, como se muestra en el microanálisis de los intercambios analizados, mientras que en algunos casos las repeticiones se empleaban como un modo de construir una narrativa conjunta entre dos narradores, en otros eran utilizadas por uno de los participantes como un modo de retroalimentación de la narrativa que construía su compañero. Los datos presentados asimismo ilustran que la interrupción puede ser interpretada de forma diferente en función de la dirección de la mirada que acompaña dicha interrupción, así como de la información verbal y el volumen de la voz. Así, en un caso la interrupción puede dar lugar a una narrativa colaborativa entre los niños y en otro a una disputa por el rol de narrador. Como señalan C. Goodwin (2003) y M.H. Goodwin (2006) atender al entramado de modos semióticos que despliegan los participantes permite concebir los relatos en términos de eventos de habla construidos dinámicamente.

*Palabras clave:* modos semióticos, narrativas, niños pequeños, interacción

### Referencias

- Donald, M. (1993). Précis of "Origins of the modern mind: Three stages in the evolution of culture and cognition". *Behavioral and Brain Sciences*, 16, 737-791.
- Eerdemans, S. L., Prevignano, C. L., & Thibault, P. J. (2003). *Language and interaction. Discussions with John J. Gumperz*. Amsterdam: Benjamins.
- Gardner, H., & Forrester, M. (2010). *Analysing Interactions in Childhood*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Goodwin, C. (2003). The Body in Action. En J. Coupland & R. Gwyn (Eds) *Discourse, the Body and Identity* (pp. 19-42). New York: Palgrave/ Macmillan.
- Goodwin, M.H. (2006). Participation, Affect, and Trajectory in Family Directive/Response sequences. *Text and Talk*, 26(4/5), 513-42.
- Goodwin, C., & Heritage, J. (1990). Conversation analysis. *Annual review of anthropology*, 19, 238-307.
- Gumperz, J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jewitt, C. (2009). An introduction to multimodality. En C. Jewitt (Ed.) *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis* (pp. 14-27). Londres: Routledge.
- Kress, G. (2010). *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. Nueva York: Routledge.
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development*. Cambridge: Cambridge

University Press.

- Nelson, K. (2007). *Young Minds in Social Worlds. Experience, meaning and memory*. Cambridge: Harvard University Press.
- Rosemberg, C. R., & Menti, A. B. (2014). Aspectos teóricos y metodológicos del estudio de la interacción y de las oportunidades para el desarrollo del lenguaje. En P. Paoloni, C. Rinaudo & A. G. Fernández (Eds.), *Cuestiones en Psicología Educativa. Perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo*. Sociedad Latina de Comunicación Social: Tenerife, Islas Canarias
- Rosemberg, C. R. (2002). La conversación en el aula: aportes para una teoría de la enseñanza a través del discurso. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina
- Sacks, H. Schegloff, E. A. & G. Jefferson (1974). A simple systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 696-735.
- Sindell, J. & Stivers, T. (2013) *The Handbook of Conversation Analysis*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Sindell, J. (2009) *Conversation Analysis. Comparative Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Strauss, A. & J. Corbin (1990). *Basics of qualitative research. Grounded theory. Procedures and technics*. Londres: Sage Publications.
- Tuson, A. (1995). *Análisis de la conversación*. Barcelona: Ariel

## **COGNICION MUSICAL CORPOREIZADA Y EDUCACIÓN MUSICAL: CLAVES MULTIMODALES PARA PENSAR EL GIRO EPISTEMOLÓGICO EN EL ESTUDIO DE LA EXPERIENCIA MUSICAL**

*Isabel Cecilia Martínez*<sup>12</sup>

Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical  
Facultad de Bellas Artes-Universidad Nacional de La Plata

La pedagogía musical y los modelos que la sustentan se han desarrollado en nuestro medio al calor de las ideas del canon musical de la tradición europea. En particular, el modelo conservatorio es aún hoy la principal herramienta para la transmisión de dicho canon. Tiene su base en el ideal estético de la belleza decimonónica y en la autonomía del arte, que proponen una ontología de la música como objeto, donde la composición musical -y su valor de verdad- habita en el texto musical, esto es, en la notación de la escritura tal como ésta se organiza en la partitura. En este modelo, la música como texto, y la supremacía de la lectoescritura musical, junto con el disciplinamiento del cuerpo en la ejecución instrumental y vocal -mediante la imposición de la técnica- se encuentran en la base tanto de la elaboración de los contenidos como de los métodos de enseñanza.

Sin embargo, la música puede pensarse de un modo diferente. En tanto arte temporal que se manifiesta a través de las formas sonoras que se ponen en movimiento en la cultura, la música es ante todo un modo expresivo de conocimiento que se desarrolla y adquiere mediante la práctica social y cultural. La experiencia musical es multimodal, dado que involucra la puesta en acto de nuestros cuerpos en movimiento, y la participación de nuestros diversos sentidos (auditivo, visual, táctil, kinético) en la producción vocal e instrumental de motivos, frases y unidades de sonido y movimiento que conforman las piezas musicales. Por lo tanto, la música es mucho más que los códigos representacionales de su escritura. Es ante todo oralidad y corporeidad sonoro-kinética en comunión intersubjetiva. Es una práctica dinámica, cuyo análisis debiera andamiarse en la experiencia de nuestra vitalidad en acción. Podemos por ende abordar su reflexión desde una perspectiva de experiencia. Para

---

<sup>12</sup> Correo electrónico de contacto: [isabel.martinez\\_ms75@hotmail.com](mailto:isabel.martinez_ms75@hotmail.com)

ello nos valdremos de los aportes de las ciencias cognitivas de segunda generación, en particular de la confluencia entre la psicología de la música y la psicología del desarrollo, para postular una visión multimodal, intersubjetiva, corporeizada, distribuida y situada del conocimiento musical.

La experiencia musical así entendida se gesta en la infancia temprana en contextos de musicalidad comunicativa. Allí, los intercambios tempranos entre madre y bebé tienen rasgos que forman la base de la actividad musical: se organizan en un tiempo compartido, la comunicación que allí tiene lugar se gesta durante la realización alternada o simultánea de complejos sonoro-kinéticos en movimiento, que se asemejan a las performances multimodales y sofisticadas del arte musical; estos intercambios son de naturaleza dinámica, esto es, que implican aceleraciones y desaceleraciones en la velocidad, aumentos y disminuciones en la cantidad de sonido, cambios tímbricos y articulatorios en la calidad del sonido y del movimiento. En síntesis, articulan conocimiento no proposicional sonoro-kinético puesto en acción social, que es el fundamento de la diversidad de prácticas socio-culturales comprendidas bajo la denominación de música, donde nos incluimos como receptores de una performance artístico-musical cuando escuchamos un recital de música de cámara, o como partícipes activos sincronizando temporal y rítmicamente nuestros cuerpos con la música al bailar en una fiesta familiar.

Si cotejamos este concepto de musicalidad con el concepto de lectoescritura musical imperante en la pedagogía del modelo conservatorio, nos encontramos con que la tensión entre el conocimiento proposicional y el conocimiento no proposicional que allí ocurre es actualmente uno de los principales problemas para abordar la continuidad entre la experiencia y el aprendizaje formal en la educación musical. El componente multimodal de la experiencia musical nos invita a interpelar esta tensión. En este trabajo presentaremos algunos resultados de investigaciones en cognición musical corporeizada a través de los cuales analizamos la performance multimodal y sus claves sonoro-kinéticas como base para la comunicación de significados no proposicionales, y proponemos resolver la tensión entre la experiencia musical y el aprendizaje de la lectoescritura musical por medio de la formación de signos sonoro-kinético-notacionales. Consideramos las implicancias de la multimodalidad en la experiencia musical en el análisis de dicotomías frecuentes como la música como

representación y como presentación; la música como recepción y como participación, a la luz del giro epistemológico que actualmente signa la investigación en cognición musical corporeizada.

*Palabras clave:* cognición musical, artes temporales, experiencia musical.

#### ***IV. “Alfabetización académica. Comprensión lectora y escritura”***

El foco de esta sesión fue discutir investigaciones en torno a las prácticas de lectura y escritura involucradas en distintas asignaturas de la educación media y superior, tanto como a su enseñanza y aprendizaje. En estos niveles educativos se requiere leer y escribir para acceder, elaborar, entender, poner en relación y dar cuenta de los saberes disciplinares que cada asignatura pretende enseñar. Las investigaciones han mostrado que no alcanza con los aprendizajes realizados en la escolaridad previa para poder participar en los modos de leer y escribir que se esperan en estos niveles, según las especificidades de distintas disciplinas. Así, las preguntas que se plantean en la actualidad apuntan a indagar de qué modos se enseña y/o aprende a leer y a escribir en los distintos espacios curriculares de estos ámbitos, si y cómo la lectura y la escritura son abordadas en ellos como herramientas para aprender a la vez que como objetos de enseñanza, qué interacciones en clase se producen en torno a estas prácticas de estudio, qué desafíos y oportunidades se abren cuando se integra el trabajo con la lectura y la escritura en la enseñanza de los contenidos disciplinares, qué patrones de interacción se observan y con qué efectos, qué relación puede establecerse entre concepciones y prácticas, qué necesidades de aprendizaje se detectan en los alumnos, qué tipos de ayudas precisan. La sesión proporcionó aportes significativos y permitió apreciar los diversos enfoques y aproximaciones metodológicas empleadas.

#### **Expositores:**

Valeria Abusamra (UBA)

Alejandra Meneses (PUC- CHILE)

Manuela Cartolari (CONICET)

Adelaida Benvegnú (UNLuján)

## SOBRE EL LENGUAJE Y LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS

Valeria Abusamra<sup>13</sup>

Facultad de Psicología (UBA)- Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)

El lenguaje, propiedad exclusiva de la especie humana, es, ante todo, un instrumento cognitivo. Por supuesto que es usado de modo habitual a los efectos de la comunicación entre diferentes personas – y aún podemos desdoblarnos y *hablar con nosotros mismos* – pero en la evolución de la especie – y en el desarrollo de los bebés – la comunicación precede a la aparición del lenguaje. Por supuesto que con el lenguaje la comunicación puede adquirir una complejidad que no logra ninguna otra especie, pero esta es una consecuencia del carácter cognitivo que posee (Abusamra et al., 2014).

En primer lugar, el lenguaje nos permite ordenar y clasificar el mundo; la forma de ordenar y clasificar el mundo que nos rodea representa la base de nuestra comprensión.

En segundo lugar, multiplica el mundo de lo conocido. En efecto, tenemos representaciones del mundo o de parte del mundo que no hemos podido comprobar por los sentidos ni por experiencia directa: sabemos qué es un iglú aunque nunca hayamos entrado a uno; es que los estímulos lingüísticos funcionan de modo tal que – al interactuar con la información existente – impulsan también a la formación de representaciones.

En tercer lugar, el lenguaje completa el mundo; gracias a él – a los mecanismos mentales que lo sostienen – podemos salir de la experiencia sensorial y entrar en la representación de lo abstracto, entender lo que es *inflación* o *ética*. Recordemos que nuestra especie vive en un mundo que en gran parte ha construido: no vivimos en la naturaleza como nuestros antepasados cromagnones, sino que la hemos modificado y construido sociedades; con esto modificamos también nuestras actividades, tareas, metas. Pocas de nuestras conductas son instintivas: forman parte de costumbres.

---

<sup>13</sup> Correo electrónico de contacto: [valeriaabusamra@yahoo.com](mailto:valeriaabusamra@yahoo.com)



Un último aspecto que queremos considerar aquí es que el lenguaje no es transparente, no refleja la realidad, no tiene una correspondencia directa con el mundo que nos rodea, ni con las intenciones o deseos de los hablantes. El mundo tendrá sus propias reglas, la percepción puede ser holística, pero el lenguaje está organizado de modo sintagmático – un sonido (una letra) por vez, uno después de otro, a una palabra le sigue otra. Puedo apreciar una cascada completa con la mirada, pero no puedo describirla más que en una sucesión de sonidos o letras.

El texto escrito forma es una actividad cultural que ha cambiado sus formas – y las sigue cambiando – a lo largo del tiempo. Pensemos que la escritura fue inventada hace poco más de unos 6000 años en Babilonia (las fechas suelen variar de acuerdo con qué se considera escritura y qué se considera pictograma) y fue ideográfica, es decir, cada signo representaba una idea u objeto sin tener en cuenta la pronunciación, la oralidad. Mucho antes de que la escritura se universalizara, la transmisión era oral, lo que implicaba la presencia simultánea de emisores y receptores. Esto permitía, claro, que el emisor controlara la recepción y comprensión en los gestos de sus interlocutores.

Es absolutamente falso – de acuerdo con las evidencias encontradas – que la escritura haya ofrecido simplemente un soporte físico para lo que se transmitía de viva voz. Por el contrario, la escritura comenzó como auxiliar de la memoria, comenzó con registros de ingresos y egresos a los depósitos reales. Con el tiempo, además, cambió, por ejemplo, la estructura de los relatos. Los textos escritos son mucho más complejos que las producciones orales que llegaron a nuestros días en su estructura, en su semántica, su sintaxis, la cantidad de vocablos diferentes utilizados y exigen, en general, una actividad cognitiva mucho más compleja y conocimientos previos específicos para ser comprendidos.

Como puede observarse, esto explica por qué un bebé puede adquirir sin dificultad el lenguaje, es decir, el dialecto materno, el de su hogar, y puedan más adelante manifestar dificultades ante la tarea de comprensión de textos. Tengamos siempre presente que hablar y comprender la oralidad cotidiana es natural mientras que la comprensión de textos escritos es cultural.

¿Por qué pueden aparecer dificultades para comprender un texto? Por características propias del lenguaje y por cómo son los textos. Comprender un texto supone una construcción activa por parte del lector, quien debe realizar una serie de tareas cognitivas que involucran diferentes mecanismos y actividades. Un texto nunca puede explicitarlo “todo”, de modo que una gran parte de la información necesaria para su interpretación no está presente en el texto mismo, pero debe estar presente en el/los momento/s de la construcción de la representación/es.

Un texto constituye una unidad semántica indivisible como tal, construida con oraciones y estas por diferente tipo de palabras en un orden sintáctico dado. Además, las oraciones están vinculadas entre sí por medio de recursos de *cohesión* (Halliday & Hassan, 1976) o por *coherencia local* (van Dijk y Kintsch, 1983) aunque muchas veces no haya – o no sea evidente – marcas formales de esta relación. Sin embargo, la suma de los significados de las palabras, oraciones y recursos de cohesión no es equivalente al significado global del texto, que va más “allá” de esos significados particulares.

Si bien los significados de las palabras y oraciones no equivalen al significado del texto, se deben conocer y reconocer estos significados en el texto para lograr la comprensión.

Todo texto tiene *presupuestos*. Como dijimos, no es posible que un texto contenga un hipotético “todo” y el lector debe recuperar esos presupuestos. Para ello los textos contienen *claves de contextualización* (Gumperz, 1996) que nos indican qué información debe reponer el lector y en qué parte del *mundo de lo conocido* está disponible; por supuesto que se trata de representaciones ya almacenadas, producto de interacciones previas, alojadas en algún espacio de memoria.

La información que no está explícita en el texto debe ser recuperado mediante inferencias, que es otra tarea cognitiva que el lector debe llevar a cabo para comprender el texto. La realización de una inferencia supone un complejo proceso cognitivo mediante el cual el lector llega a lograr una representación semántica adecuada del texto.

El objetivo de esta ponencia es llevar a cabo un breve análisis de los procesos cognitivos implicados en la comprensión de texto, habilidad lingüística cultural imprescindible para el aprendizaje y para el desarrollo de lectores críticos.

*Palabras clave:* lenguaje, texto, comprensión.

### **Referencias**

- Abusamra, V., Cartoceti, R. Ferreres, A., Raiter, A., De Beni, R. & Cornoldi, C. (2014). *Test Leer para comprender II. Evaluación de la comprensión de textos*. Paidós: Buenos Aires.
- Gumperz, J.J. (1996). The linguistic and cultural relativity of inference. En J.J. Gumperz & S.C. Levinson (Eds.) *Rethinking linguistic relativity*, Cambridge (pp. 374-406). Cambridge University Press.
- Halliday, M.K.A & Hassan, R. (1976). *Cohesion in English*. London. Longman.
- Van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.

## DESAFÍOS DEL LENGUAJE ACADÉMICO PARA EL APRENDIZAJE DE ESTUDIANTES DE PRIMARIA: EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN

Alejandra Meneses<sup>14</sup>

Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Educación

En los últimos años, la alfabetización académica ha cobrado relevancia no solo en cuanto prácticas de lectura y escritura en educación secundaria y superior sino en cuanto constelación de habilidades discursivas y lexicogramaticales que los estudiantes desarrollan a lo largo de su escolaridad y que utilizan como herramientas para el aprendizaje. El lenguaje académico –o lenguaje de la escuela– se caracteriza por ser más compacto, denso, formal y abstracto que el lenguaje cotidiano (Biber & Gray, 2010; Schleppegrell, 2004, 2012; Snow & Uccelli, 2009) y establece desafíos lingüísticos y discursivos a los que se deben enfrentar los estudiantes para alcanzar un rendimiento escolar satisfactorio (Bailey, 2007; Schleppegrell, 2001, 2004).

La constelación de recursos propios de lenguaje académico ha sido descrita por investigaciones provenientes principalmente de la Lingüística Sistémico Funcional o bien de la Lingüística de Corpus. Sin embargo, menos investigación se ha desarrollado para definir estos recursos propios del registro académico como habilidades de lenguaje. En efecto, una investigación reciente (Uccelli, Barr, Dobbs, Galloway, Meneses & Sánchez, 2015; Uccelli, Galloway, Barr, Meneses, & Dobbs, 2015) presenta a partir de evidencia empírica un constructo teórico de *habilidades clave de lenguaje académico (Core Academic Language Skills - CALS)*, las cuales son medidas a través de un instrumento válido y confiable aplicado a estudiantes estadounidenses de primaria.

En esta ponencia, se presentan, en primer lugar, los resultados del estudio de validación del instrumento para medir habilidades clave de lenguaje académico en español. Este instrumento fue traducido y adaptado cultural y funcionalmente al español. En este estudio participaron 810 estudiantes chilenos entre 4° y 8° grado provenientes de tres establecimientos educativos con diferente nivel socioeconómico. Además del instrumento para evaluar habilidades clave de lenguaje académico, se

---

<sup>14</sup> Correo electrónico de contacto: amenesea@uc.cl

aplicaron una prueba de comprensión lectora de textos expositivos en español, una prueba de vocabulario académico y una de fluidez de lectura. Los análisis realizados muestran variabilidad de las habilidades clave de lenguaje académico no solo entre cursos sino en el interior de cada curso. Por su parte, los análisis de regresión múltiple muestran la relevante contribución del lenguaje académico en la comprensión de lectura de los estudiantes de primaria después de controlar la fluidez y el vocabulario. En segundo lugar, en esta ponencia se presentan y discuten los desafíos de una intervención pedagógica para el desarrollo de las habilidades de lenguaje académico en estudiantes de 4° grado para el aprendizaje de un proceso científico complejo. Si bien para la medición de las habilidades de lenguaje académico es crucial aislar dichas habilidades entre sí y de la comprensión de lectura, para la enseñanza y el aprendizaje en un área disciplinar específica dichas habilidades, más bien, coexisten en actividades de lectura, escritura e interacción en el aula.

*Palabras clave:* lenguaje académico, comprensión lectora, evaluación, intervención.

### Referencias

- Bailey, A. L. (2007). *The language demands of school: putting academic English to the test*. New Haven: Yale University Press.
- Biber, D., & Gray, B. (2010). Challenging stereotypes about academic writing: Complexity, elaboration, explicitness. *Journal of English for Academic Purposes*, 9, 2-20. Retrieved from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1475158510000020>
- Schleppegrell, M. J. (2001). Linguistic Features of the Language of Schooling. *Linguistics and Education*, 12(4), 431-459. doi:Doi: 10.1016/s0898-5898(01)00073-0
- Schleppegrell, M. J. (2004). *The language of schooling: a functional linguistic perspective*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schleppegrell, M. J. (2012). Academic Language in Teaching and Learning. Introduction to the Special Issue. *Elementary School Journal*, 112(3), 409-418.
- Snow, C., & Uccelli, P. (2009). The Challenge of Academic Language. In D. R. Olson & N. Torrance (Eds.), *The Cambridge Handbook of Literacy* (pp. 112-133). New York: Cambridge University Press.
- Uccelli, P., Barr, C., Dobbs, C., Galloway, E., Meneses, A., & Sanchez, E. (2015). Core academic language skills: An expanded operational construct and a novel

instrument to chart school-relevant language proficiency in preadolescent and adolescent learners. *Applied Psycholinguistics*, 36(5), 1077-1109. doi:10.1017/S014271641400006X

Uccelli, P., Galloway, E., Barr, C., Meneses, A., & Dobbs, C. (2015). Beyond Vocabulary: Exploring Cross-Disciplinary Academic-Language Proficiency and Its Association With Reading Comprehension. *Reading Research Quarterly*, 50(3), 337-356. doi:10.1002/rrq.104

**LEER PARA PARTICIPAR Y APRENDER O LEER SÓLO PARA APROBAR:  
PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA Y ESTRUCTURAS DE PARTICIPACIÓN  
DISCURSIVA CONTRASTANTES EN DOS MATERIAS DE UN INSTITUTO DE  
FORMACIÓN DOCENTE**

*Manuela Cartolari<sup>15</sup>*

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)  
Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires

Aunque leer bibliografía es un requisito generalizado en las materias del nivel superior, la lectura no siempre es objeto de enseñanza a través del trabajo conjunto sobre lo leído entre profesores y alumnos. De hecho, en la enseñanza tradicional, es común que los intercambios discursivos al respecto de la bibliografía se parezcan más a una instancia de evaluación sobre lo que, supuestamente, los alumnos deberían haber comprendido leyendo por sí solos, que al andamiaje de los modos de interpretar y de construir quehaceres lectores pertinentes a cada espacio curricular.

Con el objetivo de estudiar estos problemas planteamos los siguientes interrogantes: ¿cómo incide en los alumnos que el docente proponga en clase recurrentes situaciones de diálogo conjunto sobre la bibliografía?; ¿cómo repercute, en cambio, que la interpretación de los textos quede a cargo sólo del profesor, quien los explica en clases predominantemente expositivas y monológicas?; ¿qué estructuras de intercambio discursivo prevalecen en cada una de estas situaciones?; ¿cómo estas favorecerían a la construcción conjunta de significados y a la elaboración del conocimiento o, por el contrario, a la lectura y el estudio reproductivo?

Al plantearnos estas preguntas, asumimos como punto de partida que las estructuras dialógicas de intercambios orales entre alumnos y docente acerca de lo leído promueven la adquisición de criterios interpretativos y la elaboración de los contenidos, fomentando lo que Gordon Wells (1987) denomina “uso epistémico” de la lectura. Según este autor, leer para aprender implica que el lector interroge activamente el texto, buscando construir interpretaciones que tengan en cuenta la información provista por el escrito, pero que puedan, a la vez, ir más allá de lo

---

<sup>15</sup> Correo electrónico de contacto: manucartolari@yahoo.com

textual. En este sentido, el uso epistémico de la lectura se diferencia de su uso reproductivo, encaminado sólo a registrar y dar cuenta de la información que es necesario estudiar (Wells, 1987, 1990). A partir de indagaciones sobre la dialogicidad (Dysthe, 1996; Lyle, 2008; Mercer & Howe, 2012; O'Connor & Michaels, 2007; Thompson, 2012), se sostiene que la herramienta más potente para favorecer la comprensión de textos es el trabajo basado en la polifonía de interpretaciones. La “enseñanza dialógica”, al presentar tareas y situaciones de aula en las que los estudiantes precisan posicionarse dialógicamente en relación con múltiples puntos de vista sobre lo leído –los de sus pares y el del docente–, favorecería así que se complejice y/o transforme la comprensión inicial del tema (Dysthe, 1996, 2012). Ello difiere de la “enseñanza monológica”, en cuyas clases prevalece la voz del docente y en la que, aun cuando existan eventuales intercambios dialogales, el profesor no promueve que los alumnos desarrollen sus propias comprensiones sobre el tema y/o aporten novedad al mismo (Dysthe, 1996). Al respecto, es de interés analizar las estructuras de participación discursiva sobre lo leído que se efectivizan en el aula, entendiendo dichas estructuras como una “configuración de roles interaccionales, derechos y responsabilidades que determinan las convenciones sobre ‘quién puede decir qué, cuándo y cómo’” (Cazden y Beck, citado en Sánchez et al., p.98).

A partir del marco conceptual esbozado, y para responder las preguntas de investigación señaladas, realizamos un estudio cualitativo donde observamos y audio-grabamos todas las clases dictadas durante un semestre en dos asignaturas disciplinares de un Instituto de Formación Docente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La selección de las materias se realizó a través de entrevistas preliminares a distintos profesores dispuestos a participar del estudio, tras lo cual tomamos como *loci* de investigación dos asignaturas que proponían tareas de lectura y escritura desemejantes. A su vez, entrevistamos en profundidad a docentes y estudiantes de dichos espacios curriculares.

Los resultados del análisis de las observaciones identifican prácticas pedagógicas contrastantes. Por un lado (Caso I), una práctica de enseñanza que prioriza la monologicidad discursiva del docente, y en donde los escasos intercambios dialogales responden a la clásica estructura de Iniciación-Respuesta-Evaluación identificada por Mehan (1979), centrada en transmitir y evaluar



interpretaciones en alto grado preestablecidas como correctas/incorrectas de antemano. Por otro lado (Caso II), una práctica que propicia el abordaje activo e interpretativo de los textos por parte de los alumnos en el aula, incorporando “estructuras simétricas” de participación (Sánchez, García, Castellano, Bustos, & García-Rodicio, 2008). En tales estructuras, el intercambio puede ser iniciado por el estudiante, y el docente responder sin la necesidad de plantear preguntas exclusivamente evaluativas (Nystrand, Wu, Gamoran, Zeiser, & Long, 2003). Asimismo, el profesor puede invitar a discutir un problema y centrar la interacción posterior en las intervenciones de los alumnos sobre el mismo, en pos de concluir con una evaluación conjunta por parte de todos los participantes (Leinhardt & Steele, 2005).

El análisis de las entrevistas muestra que, en el Caso I, los estudiantes informan leer en forma reproductiva para aprender los contenidos de la materia, o bien no leer y estudiar de sus apuntes de clase, con el objetivo de conformar las expectativas de adquisición del docente y aprobar los exámenes. En contraste, en la asignatura correspondiente al Caso II, los alumnos señalan que las actividades propuestas en las clases permiten que participen para explicitar sus propias interpretaciones. Particularmente, expresan confiar en que éstas, aunque puedan hallarse alejadas del saber disciplinar, no serán minimizadas ni sancionadas como erróneas por el docente, sino valoradas como dispositivos de pensamiento. Sostienen que ello los alienta a leer y estudiar en forma activa –y no reproductiva o memorística–, e indican además que las situaciones más simétricas de intercambio entre docente y pares les permiten acrecentar su comprensión de los textos y de los contenidos, al igual que su interés y compromiso por leer, participar y aprender.

Estos resultados ayudan a comprender cómo ciertas prácticas de enseñanza podrían favorecer que los usos de la lectura tiendan a ser más epistémicos o más reproductivos. Ello abona a la idea de que hacerle un lugar dialógico a la lectura en el aula resulta de vital importancia para que los alumnos no solo repitan, sino que puedan pensar y participar socialmente con ayuda del docente y del saber que las disciplinas forjan y difunden a través de lo escrito. Más aun en el caso de los futuros docentes, que podrán así valorar y enseñar prácticas que han ejercido y aprendido a lo largo de su formación.

*Palabras clave:* lectura, enseñanza, aprendizaje, dialogicidad, formación docente.

### Referencias

- Dysthe, O. (1996). The Multivoiced Classroom: Interactions of Writing and Classroom Discourse. *Written Communication*, 13(3), 385-425.
- Dysthe, O. (2012). Multivoiced Classrooms in Higher Education Academic Writing. En M. Castelló & C. Donahue (Eds.), *University Writing: Selves and Texts in Academic Societies* (pp. 201-216): Emerald Group Publishing.
- Leinhardt, G., & Steele, M. D. (2005). Seeing the complexity of standing to the side: instructional dialogues. *Cognition and Instruction*, 23(1), 87-123.
- Lyle, S. (2008). Dialogic Teaching: Discussing Theoretical Contexts and Reviewing Evidence from Classroom Practice. *Language and Education*, 22(3), 222-240.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: social organization in the classroom / Hugh Mehan*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Mercer, N., & Howe, C. (2012). Explaining the dialogic processes of teaching and learning: The value and potential of sociocultural theory. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1(1), 12-21.
- Nystrand, M., Wu, L. L., Gamoran, A., Zeiser, S., & Long, D. A. (2003). Questions in time: investigating the structure and dynamics of unfolding classroom discourse. *Discourse processes*, 35(2), 135-198.
- O'Connor, C., & Michaels, S. (2007). When Is Dialogue 'Dialogic'? *Human Development*, 50(5), 275-285.
- Sánchez, E., García, J. R., Castellano, R., Bustos, A., & García-Rodicio, H. (2008). Qué, cómo y quién: tres dimensiones para analizar la práctica educativa. *Cultura y Educación*, 20(1), 95-118.
- Thompson, P. (2012). Both dialogic and dialectic: "Translation at the crossroads". *Learning, Culture and Social Interaction*, 1(2), 90-101.
- Wells, G. (1987). Apprenticeship in literacy. *Interchange*, 18(1/2), 109-123.
- Wells, G. (1990). Talk about Text: Where Literacy Is Learned and Taught. *Curriculum Inquiry*, 20(4), 369-405.

## EL TRABAJO EN LA CLASE CUANDO SE TOMA EN CUENTA EL SENTIDO EPISTÉMICO DEL LENGUAJE. APORTES PARA SEGUIR PENSANDO

María Adelaida Benvegnú<sup>16</sup>

Universidad Nacional de Luján

Entendemos la alfabetización académica como una cuestión inherente a la formación universitaria. Implica un problema didáctico complejo, que consiste en resolver de qué modo es posible intervenir para que los estudiantes puedan usar el lenguaje para pensar y aprender –de un modo progresivamente autónomo- en un campo disciplinar dado.

En el marco de una investigación didáctica de modalidad colaborativa con docentes de matemática se analizan algunos problemas que se enfrentan al diseñar y poner en marcha una secuencia de enseñanza que se propone privilegiar el aprendizaje de los aspectos conceptuales de la disciplina en relación con un recorte temático puntual. En el equipo –conformado por docentes de matemática y de pedagogía universitaria- ocupa un lugar central la reflexión sobre las condiciones que deben generarse en la clase para que los alumnos puedan apropiarse progresivamente del lenguaje matemático, y construir sentidos adecuados para las palabras, los enunciados, los razonamientos, los encadenamientos lógicos ligados a los conceptos que se trabajan.

¿En qué sentido el uso del lenguaje escrito puede constituirse en herramienta para el pensamiento en matemática; qué situaciones de lectura y escritura es posible proponer para favorecer el trabajo intelectual de los alumnos? ¿Qué intervenciones didácticas?

El diseño metodológico, que se inscribe en los lineamientos de la Ingeniería Didáctica (Brousseau, 1986; Artigue, 1995; Glorian Perrin, 2009) propone la modelización del conocimiento a través de situaciones de enseñanza, que asumen el valor de hipótesis para la investigación a través del desarrollo de análisis preliminares, análisis a priori y análisis a posteriori. Desde esta mirada sistémica, todos estos análisis se realizan atendiendo tres planos: “la *dimensión epistemológica*

---

<sup>16</sup> Correo electrónico de contacto:

asociada a las características del saber en juego; la *dimensión cognitiva* asociada a las características del público al que se dirige la enseñanza; la *dimensión didáctica* asociada a las características del funcionamiento del sistema de enseñanza” (Artigue, 1995). Fundamentalmente se propone comprender la situación que se analiza, sus condicionamientos, los efectos que promueve en el aprendizaje de los alumnos para arribar a nuevas conceptualizaciones del objeto en estudio y volver sobre las prácticas con nuevas interpretaciones. Complementariamente con esta metodología se realizaron entrevistas a alumnos que cursan la asignatura para indagar sus consideraciones y perspectivas acerca de la propuesta de enseñanza.

Por otra parte, concebimos la modalidad colaborativa como una condición central para elaborar un conocimiento pedagógico que pueda producir cierto impacto en las prácticas habituales de la universidad. El trabajo horizontal con los docentes que tienen a su cargo el desarrollo de la clase y su inclusión en el equipo de investigación resulta una variable central –aun cuando la Ingeniería Didáctica comenzó a considerar su importancia hace relativamente poco tiempo (Perrin Glorian, 2009)- porque permite comprender su perspectiva, reconocer sus conocimientos y sus condicionamientos. La modalidad supone un sujeto comprometido con la situación que analiza -y de la que también forma parte- capaz de crear condiciones para un proceso de interacción entre pares pertenecientes a distintos campos o disciplinas con el objeto de analizar la práctica. En ese entramado se propone generar una situación de producción pedagógica colectiva, a partir del retorno reflexivo sobre la propia acción.

El proyecto de investigación se enmarca en una línea de trabajo iniciada hace algunos años en la División Pedagogía Universitaria de la UNLu, centrada en comprender mejor qué asuntos son factibles de modificar en las clases de matemática para alcanzar una enseñanza que favorezca, a un número significativo de alumnos, un aprendizaje conceptual de la asignatura. El ámbito de su desarrollo es la asignatura Matemática General, ubicada en el primer año de Ingeniería Agronómica.

Los análisis preliminares –producto de las etapas anteriores del trabajo- permitieron identificar algunas condiciones que se tuvieron en cuenta en el diseño de

la secuencia didáctica y en la gestión de la clase. Así, se acordó modificar el peso relativo tradicionalmente otorgado a las explicaciones por parte del docente, y en cambio adjudicar tiempo al trabajo grupal para la lectura y el intercambio sobre la interpretación de los enunciados y la resolución de las situaciones. Se establecieron momentos de recuperación por parte de la docente de lo trabajado por los alumnos, solicitando que argumenten para sostener sus interpretaciones. Se planificaron intervenciones del docente relativas a la formulación de preguntas y re preguntas; otras orientadas a la problematización de aspectos no visualizados por los alumnos y otras dirigidas a devolver los problemas y contradicciones al grupo de la clase, como modo de convocarlos a revisar sus ideas y negociar el sentido de los conceptos en juego. Se incluyeron actividades de escritura (grupales e individuales) que requerían la reorganización y recapitulación de lo trabajado.

El análisis sistemático del material producido -registros en audio y video del desarrollo de la secuencia en las clases, entrevistas y producciones de los alumnos- ha permitido identificar diversas problemáticas que intervienen en la situación de enseñanza y que se entranan entre sí configurando un campo complejo. Entre ellas interesa señalar: la distancia –muchas veces no percibida por los docentes- entre la comprensión intuitiva de los enunciados de la disciplina que pueden realizar los estudiantes y el sentido específico con que los docentes utilizan ese lenguaje; el sentido que la tradición escolar y académica otorga a la resolución de ejercicios y su relación con el aprendizaje conceptual; la tensión entre la necesidad de guiar a los alumnos “paso a paso” en la construcción conceptual y la intención de favorecer que ellos asuman la responsabilidad por la comprensión; la perspectiva de formación de los docentes y la posibilidad de reflexión que hayan tenido acerca de la enseñanza de su materia y del papel del lenguaje en ella.

Esperamos que el compartir estas reflexiones contribuya con el debate sobre la necesidad de construir una perspectiva didáctica para el análisis del sentido de la alfabetización académica en ámbitos disciplinares específicos en la universidad, campo que aún no cuenta con suficiente tradición en nuestro medio.

*Palabras Clave:* alfabetización académica, didáctica matemáticas.

## Referencias

- Artigue, M. (1995). Ingeniería didáctica. En M. Artigue, R. Douady, L. Moreno y P. Gómez (Eds.), *Ingeniería didáctica en educación matemática. Un esquema para la investigación y la innovación en la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas* (pp.33-61). Bogotá: Grupo Editorial Ibroamérica.
- Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques, *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 7(2), 39-115.
- Glorian Perrin, M. J. (2009). L'ingénierie didactique a l'interface de la recherche avec l'enseignement. Développement des ressources et formação des enseignants. In Margolinas et all. (org.), *En amont et en aval des ingénieries didactiques, XV<sup>a</sup> École d'Été de Didactique des Mathématiques – Clermont-Ferrand (PUY-de-Dôme)*. *Recherches en Didactique des Mathématiques.*, V 1 (pp. 57-78). Grenoble: La Pensée Sauvage.

## **V. “Desarrollo Socio-cognitivo e Interacción Social”**

La presente sesión estuvo dirigida a la reflexión en torno a los lineamientos teóricos, las áreas de investigación y las problemáticas metodológicas implicadas en los enfoques que buscan comprender las relaciones entre las interacciones sociales, el desarrollo cognitivo y el aprendizaje. De esta temática se ocupan distintas corrientes contemporáneas, como la psicología social, las investigaciones basadas en la obra de Vygotsky y las corrientes postpiagetianas de la interacción social. La sesión estuvo focalizada en dar cuenta de cuestiones tales como: ¿Qué consecuencias tiene considerar al contexto al analizar el proceso de construcción del conocimiento en la interacción? ¿Cuál es el papel que juegan en el desarrollo cognitivo y en el aprendizaje los intercambios y las prácticas sociales? ¿Y las interacciones discursivas? ¿A qué estrategias metodológicas recurren los diferentes enfoques para atender a estas cuestiones? ¿Cómo se integran en los modelos explicativos las nociones de sujeto, contexto y discurso? ¿Cómo inciden las investigaciones realizadas en estas líneas sobre la reformulación de las actividades educativas?

### **Expositores:**

María Susana Ortale y Javier Santos (CEREN - CIC)

Axel Horn (UBA - UNLP)

Mariano Castellaro (IRICE – CONICET)

Gabriela Lorenzo (UBA - CONICET)

## **CONTEXTOS Y DESARROLLO SOCIO-COGNITIVO. REFLEXIONES SOBRE EXPERIENCIAS DE ABORDAJES INTERDISCIPLINARIOS DE LA NUTRICIÓN, EL CRECIMIENTO Y EL DESARROLLO INFANTIL**

*María Susana Ortale y Javier Santos<sup>17</sup>*

Centro de Estudios en Nutrición y Desarrollo Infantil/Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires (CEEREN/CIC-PBA) y Facultad de Humanidades de la UNLP

Se presentarán algunas reflexiones teórico-metodológicas vinculadas al abordaje de los cuidados infantiles en estudios que incluyen como dimensiones sustantivas las condiciones de vida, las políticas sociales y las pautas de crianza y su relación con el estado nutricional y el desarrollo infantil.

Considerando que estos aspectos constituyen indicadores sensibles y tempranos de las condiciones de vida, hemos propuesto en distintos estudios contextualizar los cuidados domésticos (la crianza) y extradomésticos (servicios y programas), indagando su incidencia en población infantil preescolar. En el marco de una prolífica producción, recuperamos los aportes de distintos autores que confluyen en debatir sociológicamente sobre los cuidados (Piacente, Talou, Rodrigo, 1990); Rodrigo, Ortale, Sanjurjo, Vojkovic, & Piovani, 2006, Rodrigo et al., 2008, Ortale, & Rodrigo, 2009, Ortale, & Santos, 2014).

La receptividad, sensibilidad, capacidad de interpretación, respuestas y expectativas que se ponen en juego en la crianza son variables y contextuales. Pero ellas, como se insiste, no se encuentran sólo en la familia.

Revelar la manera en que la crianza se lleva a cabo, los déficits sobre los que se requiere actuar para asegurar el bienestar, la igualdad y el desarrollo humano no puede circunscribirse a la familia.

Al bienestar contribuye la familia, pero también el mercado, el Estado, las organizaciones de la sociedad civil, las redes comunitarias. Y atendiendo a la CIDN, cabe prestar atención no sólo a los aspectos microsociales sino a las políticas públicas que proveen servicios de cuidado infantil.

---

<sup>17</sup> Correo electrónico de contacto: [cerencic@yahoo.com.ar](mailto:cerencic@yahoo.com.ar)



Se reconoce que los niños tienen especiales derechos, requieren de especiales cuidados, de una estimulación específica y cuentan con una gran capacidad de aprendizaje. Sabemos que la Convención de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas es el documento internacional más ratificado de la historia de la humanidad, incidiendo en la gestión de políticas públicas a través de acuerdos integrales relacionados con salud, nutrición y educación en la infancia y el mejoramiento del medio ambiente. Sabemos también sobre el logro de muchas metas referidas a la reducción de la mortalidad infantil, a las coberturas de vacunación y a la reducción de ciertas enfermedades transmisibles. No obstante, las desigualdades subsisten y podrán reducirse si asumimos que se trata de un problema que trasciende a las madres y a las familias.

En nuestros estudios reconocemos que el contexto social está objetivamente dado, pero también construido y significado por las personas, pero la orientación que imprimimos está alineada a una concepción estructural.

Las interacciones que analizamos están marcadamente condicionadas por restricciones paramétricas que ofrecen un rango de alternativas propias de la posición social

Con relación al desarrollo socio-cognitivo, hemos constatado en estudios previos (1986-1996) que la desnutrición primaria característica de nuestro país no se relaciona de manera lineal y menos aún definitiva con déficits en el desarrollo (Rodrigo, Urrutia, Di Iorio, & Rey, 1998; Di Iorio, Urrutia, & Rodrigo, 1998; Di Iorio, Ortale, & Rodrigo, 1997). Asimismo, la situación observada en la última década muestra cambios significativos en el perfil nutricional de los niños/as (disminución de la desnutrición crónica, aumento del exceso de peso) no así en los indicadores del desarrollo. Piacente, T. (2006). *Evaluación de Impacto Plan Más Vida. Condiciones de la familia y del niño para la alfabetización*. CIC, Buenos Aires (Di Iorio, & Zorzoli, 2008). A través de una multiplicidad de pruebas utilizadas en diversos estudios comparativos, se refleja la persistencia de brechas entre niños de distinto nivel socioeconómico, especialmente en el área del lenguaje y en las competencias de lectura y escritura en donde resulta evidente que aquellos que viven en hogares pobres tienen más dificultades en la lectura y en la comprensión de textos.

De aquí que la problemática de la alfabetización temprana, representa una de las principales líneas de indagación del centro (Querejeta, & Romanazzi, 2014; Querejeta, 2015; Querejeta, Romanazzi, & Fachal, 2015). Nos interesa profundizar el conocimiento de la influencia que tiene el vocabulario utilizado por los niños pequeños sobre sus habilidades para interactuar socialmente y para la alfabetización, campo que se aborda desde la sociocognición. Con relación a ello, interesa indagar el modo en que se lleva a cabo la intervención de adultos en la promoción del lenguaje y de la lectura y la escritura, poniendo en foco los aprendizajes que se llevan a cabo en el hogar y en contextos escolares (Querejeta, Piacente, Guerrero Ortiz, & Alva Canto, 2013; Marder, 2013; Borzone, & Marder, 2015)

Estos últimos, a través de la ejercitación verbal y la lectura, asumen un papel clave en el reconocimiento y compensación de déficits presentes en el hogar

*Palabras clave:* cuidados, crianza, crecimiento, desarrollo, infancia.

### Referencias

- Borzone, A.M., y Marder, S. (2015) *Leamos juntos. Programa para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura. Guía del docente*. Bs As, Argentina: Paidós.
- Di Iorio, S. y Zorzoli, C. (2008). *Evaluación de Impacto Plan Más Vida. Desarrollo Psicológico Infantil*. CIC, Buenos Aires.
- Di Iorio, S.N.; Ortale, S.; Rodrigo, M.A.: "Pobreza, desarrollo psicológico y escolaridad en niños con desnutrición temprana en el Gran La Plata, Bs.As. Argentina". *Revista de Nutrición Clínica*. Vol. VI, (1): 4-12, 1997.
- Di Iorio, S.N.; Urrutia, M.I.; Rodrigo, M.A.: "Desarrollo infantil, nutrición y pobreza. Un estudio comparativo". *Arch. Arg. Pediat.* Vol 96, 1998.
- Marder, S. (2013). *Alfabetización temprana en la escuela*. Alpha Editores, E-Book. Disponible en <https://kdp.amazon.com>.
- Ortale, S., & Santos, J. (coord.) con la colaboración de C. Aimetta y A. Sanjurjo (2014). *Crianza. Un estudio de los patrones de crianza en el partido de La Plata*. 266 págs. El Aleph, Buenos Aires.
- Ortale, S. y Rodrigo, A. (2009). "Estudio de la promoción del desarrollo en la crianza en hogares del partido de La Plata (Pcia. de Buenos Aires)". *Medicina y Sociedad*, Año 28, N°2.
- Piacente, T. (2006). *Evaluación de Impacto Plan Más Vida. Condiciones de la familia y del niño para la alfabetización*. CIC, Buenos Aires.
- Piacente, T.; Talou, C.; Rodrigo, M. A. (1990). *Piden pan...y algo más. Un estudio sobre crecimiento y desarrollo*. CC/UNICEF/IDRC, Siglo XXI, Buenos Aires.

- Querejeta, M. (2015) "La influencia de las capacidades cognitivas en el desarrollo de la Teoría de la Mente" Mesa Temática Autoconvocada "Competencias Mentalistas en el Desarrollo Infantil". V Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología (UNLP). La Plata.
- Querejeta, M. y Romanazzi, M. J. (2014) "Características del vocabulario en niños prescolares de diferente procedencia sociocultural. Su relación con las habilidades mentalistas". I° Congreso Latinoamericano para el Avance de la Ciencia Psicológica. Universidad Abierta Interamericana
- Querejeta, M., Piacente, T., Guerrero Ortiz H., Bárbara y Alva Canto, E. (2013) "La separación entre palabras en la escritura de niños que inician la escolaridad primaria" *Interdisciplinaria: Revista de psicología y ciencias afines*, 30 (1), 45-64, Editorial: Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología (CIIPME-CONICET).
- Querejeta, M.; Romanazzi, J. y Fachal, J. (2015) "Habilidades Mentalistas en niños preescolares". VII Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología (UBA). Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, 25, 26, 27 y 28 de Noviembre de 2015
- Rodrigo, A. et al. (2008). "Componente Crianza". *Evaluación de Impacto Plan Más Vida*. Comisión de Investigaciones Científicas de la Pcia. de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Rodrigo, M. A.; Ortale, S.; Sanjurjo, A.; Vojkovic, M.; Piovani, J.: "Creencias y prácticas de crianza en familias pobres del conurbano bonaerense". *Arch. Arg. Pediatr.*, 2006; 104 (3):203-209.
- Rodrigo, M.A.; Urrutia, M.I.; Di Iorio, S.N.; Rey, G.E.: "Un seguimiento de niños con desnutrición temprana. Estado Nutricional y Desarrollo Psicológico". *Arch. Arg. Pediat.* Vol.97, N°1, 1998.

## CONSTRUCCIÓN DE NOCIONES SOCIALES Y EL CONTEXTO. UNA RELACIÓN NO DEL TODO CLARA

*Axel César Horn*<sup>18</sup>

UBA-UNLP-UNGS

Es un tema de agenda de la psicología del desarrollo la cuestión del contexto, tanto cómo es conceptualizado, qué relaciones se supone que establece con las ideas de los sujetos, así como también de qué manera puede ser atrapado, metodológicamente, la incidencia del contexto en el desarrollo como en la elaboración de ideas. Si se revisa la bibliografía existente acerca de estas problemáticas, puede considerarse que pese a que la gran mayoría de los estudios recurre a la noción de contexto, no se ha explicitado suficientemente su alcance y sus límites. En este sentido, puede sostenerse que se ha extendido el uso del concepto sin que se elucide qué implicancias tiene cada una de sus definiciones posibles a la hora de analizar su vínculo con la construcción cognoscitiva.

El problema que se desarrollará en la ponencia es, en primer lugar, cómo fue utilizada la noción de contexto en la psicología del desarrollo y, particularmente, en la psicología constructivista que se dedicó al estudio de las nociones sociales, habida cuenta de que el concepto se caracteriza por una notable pluralidad de significados. Estas reflexiones se sitúan en la línea de argumentaciones que se han trabajado con anterioridad, que se ocuparon de las relaciones entre los conocimientos infantiles y las prácticas sociales (García Palacios y Castorina, 2010, 2014 y 2015; Horn y Castorina, 2010; García Palacios, Horn y Castorina, 2014 y 2015). En segundo lugar, se propone construir una versión psicológica que posibilite analizar las relaciones entre el contexto y la construcción de conocimientos. En este sentido, se defenderán las ventajas de asumir que el primero restringe o hace las veces de un catalizador para el segundo. En tercer lugar, se trabajarán las dificultades metodológicas que suscita el intento de atrapar tanto las características del contexto como los modos en los que se relaciona con la construcción de ideas. Esto supone una revisión de los procedimientos metodológicos para la construcción de los datos en una investigación

---

<sup>18</sup> Correo electrónico de contacto: axel horn\_a2@hotmail.com

que en el campo específico de la psicología genética se abre una discusión, no debidamente elaborada, sobre la entrevista clínica como un contexto de entrevista que no puede ser considerado neutro o libre de cultura.

Finalmente, para ejemplificar la forma en las que puede pensarse la relación entre construcción cognoscitiva y contexto, se utilizará una investigación realizada sobre las ideas infantiles sobre el derecho a la intimidad en la escuela. En ella, la cuestión del contexto está colocada en el centro, ya que puede verse que existen determinadas relaciones entre el desarrollo de las ideas infantiles y la participación del niño en determinadas prácticas escolares, más aun, es plausible pensar que algunas de las características que asumen las ideas infantiles sólo pueden comprenderse si se las relaciona con el contexto en el que se producen. Con esta investigación se intentará mostrar cómo hacer consistente una perspectiva psicológica constructivista con las consideraciones sobre el contexto que se desarrollarán en la exposición.

*Palabras clave:* contexto, construcción de conocimiento social, ideas infantiles sobre el derecho a la intimidad.

## COLABORACIÓN ENTRE PARES Y COMPOSICIÓN SOCIOCOGNITIVA DE LA DÍADA: RETOMANDO EL (¿FALSO?) DEBATE SIMETRÍA-ASIMETRÍA

Mariano Castellaro<sup>19</sup>

Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación-  
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (IRICE-CONICET)-  
Universidad Nacional de Rosario

El socioconstructivismo europeo se ha ocupado del estudio de la interacción social, principalmente, por su relación con el desarrollo cognitivo y/o la construcción de conocimientos. En ese sentido, su foco de interés estuvo puesto en la interacción *sociocognitiva*, es decir, intercambios sociales producidos en el marco de tareas de resolución de problemas o de aprendizaje escolar (Hogan & Tudge, 1999), más allá de que recientemente se ha incorporado el estudio de otros tipos de tarea, por ejemplo, de final abierto o expresivas (Vass, Littleton, Miell & Jones, 2008). Esta línea de investigación también mostró predilección por una metodología clínico-experimental, lo que supone la indagación del fenómeno en el marco de situaciones relativamente controladas (generalmente en díadas), aunque insertas en contextos escolares e incorporando el análisis de elementos procesuales, comunicacionales y/o representacionales.

En el marco de esta tradición, una cuestión que ha recibido especial atención fue el nivel de competencia específica de los compañeros de trabajo, más específicamente, el grado de similitud (o disimilitud) relativo entre estas. Dentro de la literatura especializada se han propuesto términos como *competence* (Tudge, 1992; Tudge & Winterhoff, 1993), *ability* (Carter, Jones & Rua, 2002; Fawcett & Garton, 2005; Garton & Harvey, 2006; Garton & Pratt, 2001; Schmitz & Winskel, 2008), *achievement* (Gabriele, 2007), todos relativos al nivel del propio sujeto. También, en relación al grado de similitud entre las competencias de ambos compañeros se registran conceptos como “*dyadic composition*” (Asterhan, Schwarz & Cohen-Eliyahu, 2014; Denessen, Veenman, Dobbelsteen & Van Schilt, 2008), “*pairing condition*” (Lee & Park, 2009), “*simmetry/assimetry*” (Psaltis, 2011; Psaltis & Duveen, 2006; 2007; Zapiti & Psaltis, 2012). Incluso, esta última línea de trabajos (junto a otros, por

---

<sup>19</sup> Correo electrónico de contacto: [castellaro@irice-conicet.gov.ar](mailto:castellaro@irice-conicet.gov.ar)

ejemplo, Leman & Duveen, 1999, 2003; Psaltis, Duveen & Perret Clermont, 2009) ha ampliado el concepto de simetría / asimetría a un plano psicosocial, es decir, no solo centrado en el plano cognitivo sino también en relación a la igualdad / desigualdad en torno a variables *psicosociales* como género, afinidad socio-afectiva, prestigio social, reputación académica.

El interés por la simetría/asimetría se fundamenta teóricamente en el hecho de que, considerando que la interacción social es estudiada en relación al desarrollo de una habilidad determinada y, por consiguiente, en el marco de una tarea puntual, es postulable que el grado de similitud/disimilitud entre las capacidades específicas de los compañeros tiene una influencia directa en la modalidad interactiva desplegada. Y como consecuencia de esto, puede plantearse una segunda proposición relativa al consiguiente grado de avance cognitivo individual derivado de lo anterior.

La cuestión fue discutida fundamentalmente desde dos perspectivas: neopiagetiana y neovygotkiana. Si bien ambos enfoques han enfatizado la importancia de alguna forma de “desigualdad” entre las competencias de los sujetos (vale recordar que las dos son herederas del *revival* vygotkiano de los años `70), la discusión radica, más bien, en qué se entiende por dicha “diferencia”. Las posiciones neopiagetianas privilegian el intercambio entre individuos con similares niveles de competencia inicial, aunque con diferentes perspectivas sobre un mismo problema, condición básica inicial para el conflicto sociocognitivo. Las posiciones neovygotkianas enfatizan el valor de la asimetría, especialmente para los sujetos menos competentes que interactúan con un compañero más avanzado. A pesar de la numerosa cantidad de trabajos enfocados en este asunto, hasta el día de hoy no hay evidencia concluyente (incluso en algunos casos es contradictoria) en relación a los dos aspectos mencionados anteriormente (influencia de la composición de la díada sobre la modalidad interactiva y sobre el avance cognitivo/aprendizaje individual).

En dicho contexto, esta presentación propone dos objetivos principales. En primer lugar, analizar diferentes supuestos teóricos y abordajes empíricos presentes en la literatura, relativos al estudio de la composición cognitiva de la díada en el marco de colaboración entre pares. A partir de este análisis, se espera proponer algunas explicaciones tentativas respecto a las diferencias y contradicciones

mencionadas. En segundo lugar, a modo de ilustración, se presentan resultados parciales de un proyecto en desarrollo, cuyo objetivo central es analizar los efectos de la simetría/asimetría cognitiva en una tarea de resolución de ítems lógicos sobre la modalidad interactiva y el avance cognitivo individual. Dicha investigación propone tres hipótesis básicas, que pretenden ser integradoras del debate teórico referenciado: (a) la modalidad interaccional asume características diferenciales en función de la igualdad-desigualdad entre las competencias específicas individuales de los integrantes de la díada; (b) en ambos tipos de composición diádica (simetría o asimétrica) se observan formas interactivas propias de mayor o menor grado de coordinación intersubjetiva; (c) en función de las hipótesis a y b, el grado de avance cognitivo individual derivado de la interacción depende fundamentalmente de la calidad de la modalidad interactiva, lo cual puede darse tanto en composiciones simétricas como asimétricas.

En el estudio que se presenta participaron alumnos de 5º y 6º grado de primaria (entre 10 y 12 años). Se utilizó un diseño cuasi-experimental con pretest y postest individuales. El pretest consistió en la resolución individual de una serie lógica de 10 ítems de dificultad creciente; este tipo de tarea se ha utilizado previamente en otros trabajos vinculados (Littleton et al. 2005; Mercer, Dawes, Wegerif & Sams, 2004; Schmitz & Winskel, 2008). Esta evaluación inicial se utilizó como un criterio para la conformación de diferentes tipos de díada (condiciones experimentales). Hubo tres tipos de díada, según el grado de competencia específica de los compañeros de trabajo: bajo-bajo (simetría deficitaria), alto-alto (simetría competente) y bajo-alto (asimetría). La consigna colaborativa indicaba a los integrantes de la díada trabajar conjuntamente, discutir posibles soluciones de cada problema y proponer una respuesta colectiva final (incluso aunque haya persistido el desacuerdo entre ambos). En todas las díadas se audio-registró y transcribió la interacción sociocognitiva. El postest planteaba la resolución individual de la misma serie lógica del pretest.

En términos generales, los resultados parciales sugieren que cada tipo de composición diádica (simétrica o asimétrica) se asocia con diversas formas de interacción colaborativa, de menor o mayor integración al interior de cada caso. Como derivación de ello, el grado de avance cognitivo depende fundamentalmente



del tipo de interacción desplegado por la díada, más que del tipo de composición cognitiva de la misma.

*Palabras clave:* colaboración entre pares, composición de la díada, simetría-asimetría, psicología del desarrollo.

### Referencias

- Asterhan, C., Schwarz, B., & Cohen-Eliyahu, N. (2014). Outcome feedback during collaborative learning: Contingencies between feedback and dyad composition. *Learning and Instruction, 34*, 1-10.
- Carter, G., Jones, M., & Rua, M. (2002). Effects of partner's ability on the achievement and conceptual organization of high achieving fifth-grade students. *Science Education, 87*(1), 94-111.
- Denessen, E., Veenman, S., Dobbelsteen, J. & Van Schilt, J. (2008). Dyad composition effects on cognitive elaboration and student achievement. *The Journal of Experimental Education, 76*(4), 363-383. doi:10.1016/j.tsc.2008.09.001.
- Fawcett, L., & Garton, A. (2005). The effect of peer collaboration on children's problem-solving ability. *British Journal of Educational Psychology, 75*(2), 157-169.
- Gabriele, A. J. (2007). The influence of achievement goals on the constructive activity of low achievers during collaborative problem solving. *British Journal of Educational Psychology, 77*(1), 121-141.
- Garton, A., & Harvey, R. (2006). Does social sensitivity influence collaborative problem solving in children? A preliminary investigation. *The Australian Educational and Developmental Psychologist, 23*(2), 5-16.
- Garton, A., & Pratt, C. (2001). Peer assistance in children's problem solving. *British Journal of Developmental Psychology, 19*, 307-318.
- Hogan, D., & Tudge, J. (1999). Implications of Vygotsky's theory of peer learning. En O'Donnell, A. y King, A. (Eds), *Cognitive perspectives on peer learning*, pp. 39-65. Mahwah: New Jersey.
- Lee, J., & Park, J. (2009). Differences of children's verbal interaction in peer collaboration according to age, gender, and pairing conditions. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education, 3*(2), 106-121.
- Leman, P., & Duveen, G. (1999). Representations of authority and children's moral reasoning. *European Journal of Social Psychology, 29*, 557-575.
- Leman, P., & Duveen, G. (2003). Gender identity, social influence and children's conversations. *Swiss Journal of Psychology, 62*(3), 149-158.
- Littleton, K., Mercer, N., Dawes, L., Wegerif, R., Rowe, D., & Sams, C. (2005). Talking and thinking together at key stage one. *Early Years, 25*(2), 167-182.

- Mercer, N., Dawes, L., Wegerif, R., & Sams, C. (2004). Reasoning as a scientist: Ways of helping children to use language to learn science. *British Educational Research Journal*, 30(3), 359–377.
- Vass, E., Littleton, K., Miell, D., & Jones, A. (2008). The discourse of collaborative creative writing: Peer collaboration as a context for mutual inspiration. *Thinking Skills and Creativity*, 3, 192-202.
- Psaltis, C. (2011). The constructive role of gender asymmetry in social interaction: Further evidence. *British Journal of Developmental Psychology*, 29, 305-312.
- Psaltis, C., & Duveen, G. (2006). Social relations and cognitive development: The influence of conversation type and representations of gender. *European Journal of Social Psychology*, 36, 407-430.
- Psaltis, C., & Duveen, G. (2007). Conservation and conversation types: Forms of recognition and cognitive development. *British Journal of Developmental Psychology*, 25, 79-102.
- Psaltis, C., Duveen, G., & Perret Clermont, A. (2009). The Social and the Psychological: Structure and context in intellectual development. *Human Development*, 52(5), 291-312.
- Schmitz, M., & Winskel, H. (2008). Towards effective partnerships in a collaborative problem-solving task. *British Journal of Educational Psychology*, 78, 581-596.
- Tudge, J. (1992). Processes and consequences of peer collaboration: a vygotskian analysis. *Child Development*, 63, 1364-1379.
- Tudge, J., & Winterhoff, P. (1993). Can young children benefit from collaborative problem solving? Tracing the effects of of partner competence and feedback. *Social Development*, 2(3), 242-259.
- Vass, E., Littleton, K., Miell, D. Y Jones, A. (2008). The discourse of collaborative creative writing:
- Zapiti, A., & Psaltis, C. (2012). Asymmetries in peer interaction: The effect of social representations of gender and knowledge asymmetry on children's cognitive development. *European Journal of Social Psychology*, 42, 578-588.

## **LAS INTERACCIONES DOCENTE-ALUMNO EN CLASES DE CIENCIAS NATURALES EN EL NIVEL SUPERIOR**

*María Gabriela Lorenzo<sup>20</sup>*

Universidad de Buenos Aires-CONICET. Facultad de Farmacia y Bioquímica. Centro de Investigación y Apoyo a la Educación Científica (CIAEC). Área de Formación Docente

Las prácticas educativas en el nivel superior se han convertido en los últimos años en un objeto de interés para las investigaciones en didáctica, especialmente por dos motivos. Por un lado, los cambios socioculturales han modificado el paradigma de la formación universitaria (Monereo y Pozo, 2003) y los jóvenes de hoy no se detienen ante raigambres preestablecidas sino que muchos de ellos buscan carreras flexibles, propuestas flexibles y alternativas que se ajusten a su particular manera de concebir el mundo. Proviene de escuelas secundarias heterogéneas e inclusivas, por lo que sus perfiles también son diversos y se amoldan poco a las expectativas de las universidades más tradicionales. Por eso, no se ajustan con facilidad y es frecuente encontrar que cambian varias veces de carrera o simplemente abandonan sus estudios, con la consiguiente preocupación de las generaciones de adultos, ya sean padres, profesores o autoridades académicas. Por otro lado, la formación de nuevos docentes, tanto en las universidades como en los institutos de formación docente, merece una atención diferenciada porque de ellos depende el éxito de la alfabetización de toda la ciudadanía. Estos dos escenarios son de por sí ricos y complejos y se han convertido en objetos de estudio y análisis por los enfoques socioculturales y situados de la cognición, el aprendizaje y la enseñanza (Coll y Sánchez, 2008) debido a su importancia.

Es decir que lo que ocurre en las aulas cuando docentes y alumnos interactúan con el propósito de construir conocimiento de forma compartida (Edward y Mercer, 1994) es difícil de abarcar desde la investigación didáctica por su multidimensionalidad y variabilidad. Durante la clase, profesor y estudiantes también interactúan con los contenidos del currículum, la institución y las políticas educativas, la tecnología disponible, la sociedad y la cultura en la que están inmersas.

---

<sup>20</sup> Correo electrónico de contacto: mgabilorenzo@hotmail.com; glorenzo@ffyb.uba.ar

En este contexto de interacción, la enseñanza es concebida como la actividad intencional que el docente desarrolla con el fin de que sus alumnos aprendan el contenido que está enseñando recurriendo a la palabra como principal herramienta, lenguaje corporal y gestual (Lemke, 2002).

En particular, el discurso de los profesores de ciencias naturales resulta de una mezcla de lenguaje coloquial y de lenguaje científico para referirse tanto a lo observable a través de los sentidos, como a los pensamientos, procedimientos y teorías de la ciencia. Estos lenguajes dependen de la disciplina, poseen sus propias reglas y se caracterizan por la rigurosidad con que definen sus términos técnicos a la vez que sirve como sistema de recursos para la creación de nuevos significados. Dicho de modo general, el lenguaje científico es por tanto, un instrumento para pensar, crear y comunicar conceptos, métodos y metas que trasciende al lenguaje cotidiano. Consecuentemente, cuando un profesor desarrolla determinados contenidos en clase emplea un lenguaje condicionado por el modelo teórico que explícita o implícitamente adopta. Para los profesores, la representación de conceptos con fórmulas u otros sistemas notacionales resulta esclarecedora; sin embargo, para la mayoría de los estudiantes que recién se inician en el estudio de estas disciplinas, generalmente constituye un obstáculo (Lorenzo y Rossi, 2009). En síntesis, el discurso en clase del profesor es extremadamente rico en información específica, y está altamente contextualizado dado que se asocia a una determinada situación de clase. En consecuencia, a partir del análisis del discurso pueden evidenciarse la forma de pensar del profesor sobre el objeto de conocimiento, sobre el aprendizaje y la enseñanza.

Teniendo en cuenta estos aspectos, el intercambio de información en clase debería dar lugar a una construcción activa de conocimiento formal por parte del alumno, y favorecer la apropiación de los saberes disciplinares. Para analizar cómo el profesor construye o al menos, da pautas para dicha construcción, hemos tomado como modelo teórico de referencia, el Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC) (Shulman, 1986, Lorenzo, Daza y Garritz 2014) que relaciona el contenido disciplinar con la pedagogía como marco para el análisis de las prácticas educativas.

Está claro que la resignificación de los contenidos enseñados en clase resulta imprescindible para el aprendizaje. Generalmente, en la enseñanza primaria y secundaria se lleva a cabo a partir de la negociación y la consecuente construcción de significados compartidos entre el docente y sus alumnos. Por lo tanto, la co-construcción de conocimientos se evidencia en el diálogo y en las intervenciones de los participantes en el aula. Sin embargo, en el caso del nivel superior, el diálogo es escaso y predomina el monólogo del profesor (Coll y Onrubia, 1996). Ante tal situación, la negociación y resignificación de los contenidos se vería obstaculizada por la propia dinámica de la clase, en la cual el rol del docente es preponderante y es quien guía e imparte las explicaciones. Asimismo, las interacciones que ocurren en clases universitarias de ciencias conllevan al menos dos aspectos que las distingue de otros niveles educativos, estos son el elevado nivel de abstracción de los contenidos que abordan y el uso de diferentes sistemas simbólicos no sólo para representar conceptos sino y especialmente para la construcción de nuevos conocimientos.

Entendemos entonces las prácticas educativas como sistemas dinámicos y complejos donde interactúan docentes y estudiantes en un intento de construcción conjunta de conocimiento en las que tienen lugar diferentes estrategias comunicativas, que pueden reconocerse en el discurso del profesor y evidencian sus concepciones sobre la naturaleza de la ciencia cuando realiza argumentaciones o introduce nueva información. Pero si además consideramos, aquellas áreas vinculadas a las ciencias naturales (física, química y biología), su análisis adquiere una dimensión adicional, debido al rechazo que suelen despertar las actividades vinculadas a este tipo de disciplinas que se contraponen a las necesidades estratégicas de una nación por el desarrollo de la ciencia y la tecnología.

En este sentido, los propósitos de nuestros proyectos de investigación son describir, analizar y comprender dichas prácticas en diferentes tipos de clases de ciencias naturales (Lorenzo y Farré, 2009). Las preguntas planteadas y que sirven de guía son: ¿Cómo hace el profesor del nivel superior para asegurarse que está comunicando lo que quiere enseñar? ¿Cuáles son las estrategias discursivas que utiliza para que esta comunicación sea efectiva? ¿Influyen los diferentes escenarios en el discurso del profesor? ¿Cómo se relaciona el tipo de estrategias discursivas

utilizadas en el aula con el conocimiento didáctico del contenido que poseen los docentes? ¿Cómo influyen las explicaciones y argumentaciones docentes en la construcción de significados que hacen los alumnos? ¿Cómo logra el profesor enseñar el lenguaje técnico y las representaciones específicas del área disciplinar?

*Palabras clave:* ciencias naturales, educación superior, prácticas educativas, construcción de conocimiento.

### Referencias

- Coll, C., y Onrubia, J. (1996). La construcción de significados compartidos en el aula: actividad conjunta y dispositivos semióticos en el control y seguimiento mutuo entre profesor y alumnos. En: C. Coll y D. Edwards. *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio educacional* (pp.53-73). Madrid: Alianza Aprendizaje.
- Coll, C., y Sánchez, E. (2008). Presentación. El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación. *Revista de Educación*, 346, 15-32.
- Edwards, D., y Mercer, N. (1994). *El conocimiento compartido: El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Lemke, J. (2002). Enseñar todos los lenguajes de la ciencia: palabras, símbolos, imágenes y acciones. En M. Benlloch (comp.) *La educación en ciencias: Ideas para mejorar su práctica* (159-186). Barcelona, Paidós.
- Lorenzo, M., y Farré, A. (2009). El análisis del discurso como metodología para reconstruir el conocimiento didáctico del contenido. *Enseñanza de las Ciencias*, Número Extra VIII Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias (pp. 342-345), Barcelona. Recuperado desde: <http://ensciencias.uab.es/congreso09/numeroextra/art-342-345.pdf>
- Lorenzo, M. G., y Rossi, A. M. (2009). Análisis de las estrategias didácticas presentes en el discurso del profesor universitario de química orgánica. En M. A. Campos, *Discurso, construcción de conocimiento y enseñanza* (pp. 149-178). México, UNAM/Plaza y Valdés.
- Lorenzo, M. G., Daza, S., y Garritz, A. (Editores) (2014). *Conocimiento Didáctico del Contenido. Una perspectiva Iberoamericana*. Saarbrücken, Alemania: Editorial Académica Española.
- Monereo, C., y Pozo, J. I. (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la Autonomía*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15, 4-14.

**SESIONES SIMULTÁNEAS CON PRESENTACIÓN DE  
TRABAJOS LIBRES**

***I. Desarrollo lingüístico y cognitivo***

**Expositores:**

Andrea Taverna (CONICET-UNaF)

Alejandra Menti y Celia Rosemberg (CIIPME-CONICET, CIFAL-  
UNCo)

Maia Julieta Migdalek y Josefina Arrué (CIIPME-CONICET,  
UBA)

Ángel M. Elgier, Lucas Gago Galvagno y Gonzalo Clérici  
(CONICET-UAI)



## **VARIACIÓN CULTURAL EN LA SOCIALIZACIÓN INFANTIL: PRIMERAS EVIDENCIAS SOBRE INVOLUCRAMIENTO INFANTE-ADULTO ENTRE LOS WICHI DEL MONTE CHAQUEÑO**

*Andrea Taverna<sup>21</sup>*

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)  
Universidad Nacional de Formosa (UNaF)

Investigaciones transculturales recientes sugieren que entre los 9 y 15 meses los infantes de todas las culturas siguen un calendario evolutivo similar en cuanto al desarrollo de sus habilidades socio-cognitivas (ej. episodios de atención conjunta) (Callaghan, et al, 2011; Lieven y Stoll, 2013). Sin embargo, se han reportado interesantes variaciones entre las culturas en cuanto a la expresión de estas habilidades. Estudios recientes sugieren que: a) en poblaciones urbanas e industrializadas en donde se ha reportado que los padres adoptan una perspectiva centrada en el niño (Keller, 2007), aquellos son más propensos a involucrar a sus hijos en interacciones tríadicas didácticas (infante – cuidador – objeto); pero que, b) en contextos rurales no industrializados donde los padres deben delegar el cuidado de sus bebés a otras personas, se adopta una modalidad menos centrada en el niño (Keller, 2007), haciendo que los bebés pasen más tiempo en formas solitarias de involucramiento (ej. infante – objeto) y menos tiempo en aquellas formas tríadicas de interacción social (ej. Chavajay & Rogoff, 1998; Mastin & Vogt, 2015,). Si bien estos trabajos han comenzado a ampliar la evidencia más allá de los contextos de interacción occidentales, existe aún una amplia variedad de contextos culturales en donde los infantes se socializan que se halla ausente de ese corpus. Asimismo, la mayoría de estos trabajos se han centrado casi con exclusividad en análisis cuantitativos de la expresión del comportamiento de infantes y/o cuidadores. En consecuencia, este corpus carece de elementos para captar las características del involucramiento tal como se desenvuelven en el continuum de tiempo real.

Este trabajo se centra en el estudio de las formas de involucramiento en infantes y cuidadores de la comunidad wichi del monte chaqueño desde una

---

<sup>21</sup> Correo electrónico de contacto: [ataverna@conicet.gov.ar](mailto:ataverna@conicet.gov.ar)

perspectiva cuantitativa y micro-analítica. En este trabajo nos preguntamos: a) ¿qué tipo de modalidades de involucramiento se observan entre los infantes y cuidadores wichi?; b) ¿qué estrategias comunicativas adoptan los cuidadores cuando involucran a sus infantes en interacciones tríadicas?; c) ¿cuán contingente es el involucramiento tríadico entre madres e infantes wichi y cuáles son las modalidades de contacto (físico, vocal, visual) más frecuentemente empleadas?

**Participantes.** Siete infantes wichi con su cuidador son videograbados en el curso natural de sus actividades diarias. En cada caso, el cuidador es la madre. Cada infante participa de al menos dos rondas de videograbación cuando tienen: 12, 18, 24, y 30 meses. Tres infantes son videograbados en todos los puntos del desarrollo. En cada ronda de videograbación se realizan (al menos) dos videograbaciones de 40' cada una. Hasta el momento se han capturado un total de 937 minutos de grabación.

Codificación. Cada ronda de videograbación se codifica de tres maneras. En primer lugar, se identifican qué modalidades de involucramiento ocurren, incluyendo: a) *Sin involucramiento conjunto*: sin involucramiento, espectador, manipulación objeto; b) *Involucramiento conjunto diádico* o interacción infante - adulto/otro niño; c) *Involucramiento conjunto tríadico* o interacción infante – adulto/otro niño – objeto: atención conjunta compartida; atención conjunta coordinada. En segundo lugar, el foco está puesto en modalidades de *involucramiento conjunto tríadico* a fin de explorar qué tipo de estrategias de atención comunicativa (compartida y coordinada) adopta el cuidador para involucrar al infante, incluyendo: a) ofrecer/dar; b) señalar; c) gesto indicativo; d) mostrar; e) demostrar; f) tomar; g) alcanzar-pedir; h) vocalizar; i) juego ritualizado. Finalmente, el foco vuelve nuevamente a las interacciones tríadicas, esta vez para llevar a cabo un microanálisis de los episodios de atención conjunta analizando el nivel de contingencia entre los comportamientos del infante y del cuidador dentro del continuum real de interacción, así como la modalidad de contacto utilizada.

### **Resultados preliminares**

En primer lugar, en todas las edades el *involucramiento no conjunto* es la modalidad predominante. Más aún, la incidencia de episodios de interacción conjunta, ya sea

diádica como triádica (compartida y coordinada) son considerablemente más bajas que los de involucramiento no conjunto. Modalidades de interacción conjunta coordinada son especialmente raras. En segundo lugar, los episodios *ofrecer-dar* son las estrategias comunicativas triádicas más frecuentes adoptadas por los cuidadores wichi a lo largo de todo el periodo evolutivo considerado. Es importante remarcar que estrategias referenciales como señalamientos, gestos indicativos son especialmente escasos. Finalmente, un microanálisis de las estrategias comunicativas más frecuentes (*ofrecer-dar*) revelan que en todos los episodios identificados hasta el momento (N=84), normalmente la madre (siempre sentada en una silla) ofrece o da un objeto al niño (siempre sentado en el suelo). Por lo que las madres muy raramente crean situaciones de interacción cara-cara con su infante; en su lugar, ellas tienden a iniciar las interacciones con una estrategia de contacto físico (en este caso *ofrecer-dar*), muy raramente vocalizan o señalan en la interacción. Sin embargo, cuando se desenvuelven estos episodios comunicativos en los que la madre ofrece o da un objeto al niño, la mayoría de los mismos (61/84; 72%) son seguidos por episodios en los cuales las madres observan a los niños por un tiempo considerable de tiempo mientras el niño explora el objeto por si mismo.

### **Conclusiones parciales**

Aunque entre los wichi, a diferencia de las poblaciones urbanas industrializadas y en consonancia con las poblaciones rurales no industrializadas estudiadas hasta el momento, la incidencia de los episodios de atención conjunta son marcadamente bajos y aún cuando estos episodios no se hallan enmarcados en contextos comunicativos explícitamente pedagógicos, un análisis más profundo de las interacciones triádicas muestran que en las estrategias comunicativas implementados por las madres wichi interviene un talento observacional importante hacia el niño. En consecuencia, una baja incidencia de episodios de atención conjunta no significa necesariamente que los wichi adopten una perspectiva menos centrada en el niño que en otras culturas. Los resultados de estos estudios pueden contribuir a profundizar nuestros conocimientos acerca de los patrones de socialización y desarrollo comunicativo infantil, evidentes en todas las culturas, pero con modalidades de expresión diferente a través de las culturas.

*Palabras clave:* socialización temprana, involucramiento, habilidades de atención conjunta, wichi.

## LOS GESTOS Y LA CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADOS EN EL AULA

*Alejandra Menti y Celia Rosemberg<sup>22</sup>*

Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental-Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CIIPME-CONICET), Centro de Investigaciones de la Facultad de Lenguas (CIFAL)-Universidad Nacional de Córdoba (UNCo)

El presente trabajo tiene por objeto analizar los gestos realizados por docentes y alumnos en el proceso de construcción de significados en los intercambios de enseñanza y aprendizaje. Específicamente interesa analizar aquellas secuencias interaccionales en las que las maestras o los alumnos se centran en vocabulario específico, no familiar o poco frecuente, ya sea para explicar o aclarar su significado, para corregir el uso de un término o para reparar una ruptura en la comunicación en el aula.

Diversos estudios enmarcados en una perspectiva psicolingüística, han observado que para poder inferir y comprender el significado de las palabras desconocidas, los niños se apoyan en el sostén social, pragmático, lingüístico y paralingüístico que les proporcionan sus interlocutores los adultos (Beals, 1997; Beals & Tabors, 1995; Biemiller & Boote, 2006; Rowe, Özçalışkan & Goldin-Meadow, 2008; Weizman & Snow, 2001). En el marco de los resultados de las investigaciones reseñadas, el presente estudio se propone analizar el papel que cumplen los gestos en el proceso de construcción de significados en situaciones de enseñanza en aulas de escuela primaria. En particular, se propone analizar aquellos intercambios en los que se explican, precisan y definen, palabras poco frecuentes o desconocidas así como también cuando los participantes corrigen el uso inapropiado de una palabra o muestran no comprender una palabra emitida por otro participante e intentan reparar la situación comunicativa.

Participaron en este estudio 12 maestras y 365 alumnos de 1º (55 niños y 58 niñas), 3º (56 niños y 52 niñas) y 5º grado (73 niños y 74 niñas) de cuatro escuelas públicas primarias de Córdoba, Argentina. Ellos integraban 12 cursos (cuatro de 1º grado, cuatro de 3º y cuatro de 5º grado). Los 12 grupos de alumnos procedían de

---

<sup>22</sup> Correo electrónico de contacto: alebmenti@gmail.com ; crosem@hotmail.com

diversos sectores socioeconómicos. Las docentes de todos los grados eran de sexo femenino y su edad oscilaba entre los 26 y los 52 años. En promedio, tenían 15 años de trayectoria en la práctica docente.

En cada uno de los cursos se realizaron observaciones videofilmadas de situaciones de enseñanza. Las situaciones de enseñanza registradas, en cada curso, están conformadas por el desarrollo completo de la unidad temática “Tipos de Trabajos” correspondiente al área de Ciencias Sociales. Todas las situaciones de enseñanza sumaron un total de 36 horas cátedra, integradas por 11.372 turnos de habla (5013 correspondientes a las docentes y 6359 a los alumnos). Posteriormente, se realizó una cuidadosa transcripción literal de las expresiones lingüísticas, como así también de la información del contexto situacional y de los comportamientos no verbales que integran las clases registradas.

Para el análisis de la información se utilizaron, de manera combinada, procedimientos cualitativos y cuantitativos.

En el contexto de las situaciones de enseñanza observadas, se identificaron y delimitaron aquellas secuencias interaccionales (Goodwin & Heritage, 1990; Schegloff, 1990) en las que docentes y alumnos explicaban, definían, o precisaban vocabulario poco frecuente o desconocido, mediante la yuxtaposición de distintos sistemas semióticos (Goodwin, 2000, 2007) o el empleo exclusivo de gestos.

Las secuencias seleccionadas se analizaron cualitativamente mediante la combinación del método comparativo constante, desarrollado en el marco de la *Grounded Theory* (Glasser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1991) con el empleo heurístico de conceptos desarrollados por la sociolingüística interaccional (Gumperz, 1982), el análisis conversacional (Goodwin, 2000, 2007; Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974) y de los estudios de los gestos (McNeill, 1985, 1992, 2005), considerando su ajuste a los datos. El diseño metodológico empleado posibilitó analizar, de modo situado, los gestos empleados por docentes y alumnos, codificando la función que cumplen en la construcción colaborativa de los significados de vocabulario poco familiar.

Posteriormente, se comparó cuantitativamente la distribución de las categorías elaboradas en el corpus de datos. Se establecieron diferencias y similitudes en cada

uno de las categorías atendiendo a: 1) grado de escolaridad -1º, 3º o 5º-; 2) procedencia urbana o rural de la escuela, 3) interlocutor que realiza los gestos – docente o alumnos-. Se aplicaron procedimientos estadísticos que permitieron establecer la significatividad de las diferencias identificadas. Los resultados del análisis de los intercambios entre docentes y alumnos pusieron de manifiesto el importante rol que cumplen los gestos en ellos y el modo en que reemplazan o se superponen a las expresiones verbales, cuando docentes y niños introducen, explican, precisan, definen o corrigen palabras poco frecuentes o desconocidas durante clases de ciencias sociales. En efecto, los resultados del presente trabajo mostraron que todos los interlocutores de las secuencias interaccionales observadas –maestras y niños- realizan gestos cuando solicitan un término específico, describen acciones o un objeto en particular y cuando elaboran definiciones contextuales de manera conjunta. Aun cuando maestras y alumnos realizan los mismos gestos durante el tratamiento de palabras poco familiares o desconocidas, la función que desempeñan los gestos de unos y otros varía dentro de la secuencia interaccional.

*Palabras clave:* gestos, vocabulario, significado, enseñanza, aprendizaje.

## **“NO JUEGO PORQUE VOS ME PEGASTE UN PELOTAZO”: ARGUMENTACIÓN INFANTIL EN SITUACIONES DE JUEGO EN EL HOGAR. DIFERENCIAS SEGÚN GRUPO SOCIAL**

*Maia Julieta Migdalek y Josefina Arrué<sup>23</sup>*

Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental-(CIIPME-CONICET), Universidad de Buenos Aires (UBA)

El presente trabajo se propone contribuir al conocimiento de la argumentación infantil. En trabajos previos hemos dado cuenta del uso temprano de estrategias argumentativas, por parte de niños de 3 a 5 años, como forma de resolución de disputas en situaciones de juego, tanto en el contexto del hogar como en el jardín de infantes (Migdalek & Arrúe 2013; Migdalek, Santibáñez Yáñez & Rosemberg, 2014; Migdalek, Rosemberg & Santibáñez Yáñez, 2014). Asimismo, el análisis ha mostrado que los cuatro años de edad constituyen un punto de inflexión a partir del cual el empleo de una estrategia argumentativa se diferencia significativamente de la mera oposición de un punto de vista (Migdalek, Rosemberg & Santibáñez Yáñez, 2014). Con el objeto de ahondar el conocimiento de la argumentación infantil, el presente trabajo se propone indagar sobre posibles diferencias en el uso que niños de 4 años de edad de distintos grupos sociales hacen de las estrategias argumentativas para resolver disputas en situaciones de juego en el hogar.

El estudio se enmarca en la perspectiva psicolingüística y sociocultural del desarrollo humano (Vygotski, 2009; Nelson, 1996; 2007; Tomasello, 2003); es por ello que se consideran situaciones naturales de juego, actividad constitutiva de los primeros años de vida (Leontiev, 1981) para estudiar el desarrollo de la argumentación.

Diversas investigaciones han puesto de manifiesto que los niños pequeños pueden defender sus puntos de vista mediante algún tipo de formulación argumentativa (Bernard, Mercier & Clément, 2011; Eisenberg, 1987; Pontecorvo & Arcidiacono, 2010, entre otros). Estas investigaciones han dado cuenta de la argumentación infantil, aunque con metodologías y marcos teóricos variados (Crespo,

---

<sup>23</sup> Correos electrónicos de contacto: [maiamig@hotmail.com](mailto:maiamig@hotmail.com); [josefinaarrue@gmail.com](mailto:josefinaarrue@gmail.com)



1995; Kuhn, 1992; Peronard, 1991; Pontecorvo & Arcidiacono, 2010; Stein & Albro, 2001; Voss & Van Dyke, 2001; Zadunaisky & Ehrlich y Blum-Kulka, 2010). Tales estudios o bien no se concentraron en las disputas en situaciones de juego, o bien las analizaron mediante categorizaciones propias del discurso adulto. De allí que en nuestras investigaciones (Migdalek & Arrúe, 2013; Migdalek, Santibáñez Yáñez & Rosemberg, 2014) desarrollamos a partir de método comparativo constante (Strauss & Corbin, 1991) un sistema de categorías que conceptualiza las estrategias argumentativas verbales que los niños emplean en las disputas en situaciones de juego. El sistema distingue inicialmente las disputas en las que los niños sólo expresan su punto de vista de aquellas en las que despliegan algún tipo de estrategia argumentativa verbal como sostén. Luego, da cuenta del tipo de estrategia argumentativa: reiteración, narración, descripción, anticipación, generalización, apelación a la autoridad, cortesía y propuesta alternativa.

Para abordar el objetivo propuesto para este trabajo se analizan las disputas presentes en situaciones de juego hogareño de niños de 4 años. Participaron 40 niños: 20 niños cuyos padres poseían escolaridad primaria incompleta o completa y que habitaban en viviendas precarias <sup>24</sup>y 20 niños con al menos uno de los padres con estudios de nivel superior completo y cuyos hogares poseían todos los servicios<sup>25</sup>.

Se realizaron observaciones no participantes en las que se registró en audio la interacción verbal de la vida cotidiana de los niños en su medio familiar y comunitario durante 12 horas (240 horas en total). Luego se procedió a su transcripción, y se extrajeron las situaciones de juego para su análisis posterior. Finalmente, se

---

<sup>24</sup> El corpus correspondiente a niños de familias de sectores socioculturales urbanos marginados ha sido obtenido en el marco de proyecto de investigación “El desarrollo conceptual de niños de poblaciones urbanas marginadas” (Rosemberg, C.R., CIIPME-CONICET), que forma parte del programa de investigación “El desarrollo lingüístico y cognitivo en la primera infancia. Un estudio psicolingüístico y sociocultural en barrios urbano marginales de Buenos Aires”, Dirección: CIIPMECONICET (PIP 5591) SECyT (PICT 14153).

<sup>25</sup> El corpus correspondiente a niños de familias de sectores medios se recogió en el marco de la Tesis Doctoral “Los contextos de crianza de los niños pequeños de entornos socioculturales diversos. Un estudio de las actividades, los conocimientos y las interacciones que configuran los contextos en los hogares”. Dra. Josefina E. Arrúe Directora Dra. Celia Rosemberg (CIIPME-CONICET)

identificaron las disputas presentes en tales fragmentos y categorizaron las estrategias argumentativas empleadas por los niños. En el presente estudio se analiza la distribución de dichas estrategias y se analiza estadísticamente la relación con el grupo social.

*Palabras clave:* argumentación, niños, juego, interacción, grupo social.

### Referencias

- Bernard, S., Mercier, H., & Clément, F. (2012). The power of well-connected arguments: Are Children sensitive to the connective because? *Journal of Experimental Child Psychology*, 111, 128-135.
- Crespo, N. (1995). El desarrollo ontogenético del argumento. *Revista Signos*, XVIII, 37, 69-82.
- Eisenberg, A. R. (1987). Learning to argue with parents and peers. *Argumentation*, 1(2) 113-125.
- Kuhn, D. (1992). Thinking as Argument. *Harvard Educational Review*. Vol. 62(2), 155-179.
- Leontiev, A. (1981). The problem of activity in psychology. En J. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in soviet psychology*, (pp. 37-71). New York: Shape.
- Mercier, H. (2011). Reasoning serves argumentation in children. *Cognitive Development*, 26(3), 177-191.
- Migdalek, M. J. & Arrúe, J. (2013). Habilidades argumentativas de niños de cuatro años: un análisis de las disputas en situaciones de juego en hogares de niños de población urbano marginada y sectores medios. En D. Riestra, S. M. Tapia y M.V. Goicoechea (comps.), *Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas*, (pp. 733-752). Bariloche, Ediciones GEISE.
- Migdalek, M. J., Rosemberg, C. R., & Santibáñez Yáñez, C. (2014). La Génesis de la Argumentación. Un Estudio con Niños de 3 a 5 Años en Distintos Contextos de Juego. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 19(3), 251-267. Colombia: Escuela de Lenguas, Universidad de Antioquia.
- Migdalek, M. J., Santibáñez Yáñez, C., Rosemberg, C. R. (2014). Estrategias argumentativas en niños pequeños: Un estudio a partir de las disputas durante el juego en contextos escolares. *Revista Signos*, 47(86), 435-462.
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development. The emergence of the mediated mind*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Nelson, K. (2007). *Young minds in social worlds: Experience, meaning, and memory*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Peronard, M. (1991). Antecedentes ontogenéticos de la argumentación. En E. L. Traill (Eds.) *Scripta philologica: in honorem Juan M. Lope Blanch*, Vol. 3, (pp. 417-443). México DF: Universidad Nacional Autónoma de México.

- Pontecorvo, C., & Arcidiacono, F. (2010). Development of reasoning through arguing in young children. *Cultural-Historical Psychology, 4*, 19-29.
- Stein, N. L., & Albro, E. R. (2001). The Origins and Nature of Arguments: Studies in Conflict Understanding, Emotion, and Negotiation. *Discourse Processes, 32*(2&3), 113–133.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1991). *Basics of qualitative research*. Newbury Park, London New Delhi: Sage.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language. A usage – based theory of language acquisition*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Voss, J.F. & Van Dyke, J.A. (2001). Argumentation in Psychology. *Discourse Processes, 32*(2&3), 89-111.
- Vygotski, L. S. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Crítica.
- Zadunaisky Ehrlich, S., & Blum-Kulka, S. (2010). Peer talk as a 'double opportunity space': The case of argumentative discourse. *Discourse Society, 21*(2), 211–233.

## **DESARROLLO TEMPRANO DE LAS FUNCIONES EJECUTIVAS: ¿CÓMO SE RELACIONAN CON LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS Y CUÁLES SON SUS MÉTODOS DE EVALUACIÓN?**

*Ángel M. Elgier, Lucas Gago Galvagno & Gonzalo Clérical<sup>26</sup>*

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)  
Universidad Abierta Interamericana (UAI)

Las funciones ejecutivas (en adelante FE) son de vital importancia en el funcionamiento neuropsicológico global en la infancia y desempeñan un papel fundamental en su desarrollo cognitivo, social y emocional. Estas pueden interpretarse como habilidades centrales o generales de autorregulación que orquestan los procesos cognitivos básicos o de dominio específico (por ejemplo, el lenguaje, la atención, la información sensorial, la motricidad) para lograr un objetivo orientado a resolver problemas y regular el comportamiento.

Se consideran como FE a la memoria de trabajo, el control inhibitorio y la atención, la planificación, la flexibilidad cognitiva y la toma de decisiones. Las mismas organizan y dirigen la actividad cognitiva, la respuesta emocional y la conducta manifiesta, logrando así que el individuo pueda llevar a cabo acciones planificándolas y por ende dirigiéndolas a un fin determinado. En consecuencia, tienen suma importancia en la regulación de las propias emociones, en la planificación de objetivos para alcanzar fines, en la autorregulación de la atención, en la inhibición de la impulsividad, entre otros procesos. Dado este papel central, un bajo rendimiento en varios aspectos de las funciones ejecutivas son características esenciales de muchos trastornos adquiridos y del desarrollo. El desarrollo de las mismas se encuentra modulado por diferentes variables. Una de ellas son las capacidades comunicativas con la que los niños y niñas cuentan desde la temprana infancia.

Durante el primer año de vida, los niños y niñas empiezan a desplegar una serie de competencias comunicativas (e.g., seguimiento de mirada, gesto de señalar y lenguaje), que se inscriben en la llamada atención conjunta; típicamente definida como la coordinación visual de dos individuos hacia un objeto de interés mutuo. A su

---

<sup>26</sup> Correo electrónico de contacto: [angel.elgier@uai.edu.ar](mailto:angel.elgier@uai.edu.ar)

vez, las FE favorecen el avance de las habilidades sociales de comunicación de los niños. Por ende, se da un desarrollo recíproco de ambas capacidades. Sin embargo, las investigaciones relacionadas con el desarrollo de ambas funciones en los primeros años de vida son escasas. Se sabe que la atención conjunta es un componente esencial de la cognición social, la comunicación, la teoría de la mente y la adquisición del lenguaje (Bruner, 1995; Tomasello & Carpenter, 2005). Estas interacciones entre un niño, un adulto y un objeto son esenciales para el desarrollo del conocimiento en general, y específicamente para el conocimiento social (Carpendale & Lewis, 2004).

Petersen y Posner (2012) proporcionan una explicación plausible de cómo durante el primer año de vida el seguimiento de mirada, una de las competencias comunicativas clave de la atención conjunta se desarrollaría en conjunto con las FE. Esto estaría en relación con el desarrollo temprano de las redes atencionales, en los primeros cuatro meses de vida (Rothbart & Posner, 2001). Es un hito importante del desarrollo temprano (Adamson, 1995). En los primeros años de vida ambas funciones cognitivas son moduladas por factores tanto individuales (e.g. genética, temperamento, etc.) como ambientales (e.g. nivel socioeconómico, crianza, etc.). Las mismas tardan mucho tiempo en madurar, y además se desarrollan en conjunto, influenciándose recíprocamente.

La primera evidencia de que las FE surgían en el primer año de vida (mucho antes de lo que se creía anteriormente) provino de los estudios que utilizan la tarea de permanencia de los objetos de Piaget, en el que se le permite a los bebés recuperar varias veces un objeto atractivo de un lugar (A) antes de verlo oculto en una nueva ubicación (B). Los primeros estudios indican que mientras que los niños de 8 meses y los bebés de más edad suelen buscar correctamente en la posición B, niños de 5 meses persisten en la búsqueda del objeto en la ubicación A (Harris, 1975). Otra tarea que también evalúan las habilidades ejecutivas en la infancia es la búsqueda con desvío, en la que se invita a los niños a recuperar un objeto que está visible detrás de una pantalla de plexiglás; el éxito en esta tarea depende de tomar el objeto realizando un desvío alrededor de la pantalla (Diamond & Goldman-Rakic, 1989). En definitiva, una capacidad rudimentaria para inhibir las respuestas es claramente evidente entre los siete y doce meses (Diamond, 2002). También, se ha

observado control inhibitorio en infantes en la prueba de retraso de la gratificación (Spinrad et al., 2007).

En este sentido, el objetivo de esta ponencia es profundizar sobre el desarrollo de las FE y sus relaciones con las competencias comunicativas tempranas. Por otra parte, se revisarán estudios que trabajen con ambas variables, planteando además los modos de evaluar estas funciones. Asimismo, se describirán los últimos hallazgos en relación al estudio de este tema y cuáles son las cuestiones que aún son necesarias abordar en relación a la interrelación entre estas dos funciones, ya que la bibliografía y las investigaciones (propias y de otros equipos) no son concluyentes y presentan contradicciones. Por ende, resulta relevante el análisis de estas dos variables en la medida en que se pueda pensar una teoría más uniforme sobre su desarrollo e interrelación.

*Palabras clave:* funciones ejecutivas, infancia, comunicación, autorregulación.

## ***II. Desarrollo Socio-cognitivo e Interacción Social***

### **Expositores:**

Nicolás Alessandroni y Cintia Rodríguez Garrido (IIF, SADF-  
CONICET, UNLP, DETEDUCA-UAM)

Fernando Rodríguez y Silvia Español (UAI - CONICET/  
FLACSO)

Silvia Español, Mariana Bordoni, Soledad Carretero, Mauricio  
Martínez, Rosario Camarasa y Viviana Riascos (CONICET,  
FACSO)

Ramiro Tau (INIPSI-UNLP).

## EN EL PRINCIPIO, ¿HAY ESQUEMAS IMAGINÍSTICOS? UNA CONTRIBUCIÓN CRÍTICA DESDE LA PRAGMÁTICA DEL OBJETO A LA TEORÍA DE LA METÁFORA CONCEPTUAL

Nicolás Alessandroni<sup>1, 2</sup> y Cintia Rodríguez Garrido<sup>3, 4</sup>

<sup>1</sup>Instituto de Investigaciones Filosóficas (IIF) – Sociedad Argentina de Análisis Filosófico – Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (SADAF–CONICET)<sup>27</sup>

<sup>2</sup>Universidad Nacional de La Plata (UNLP)

<sup>3</sup>Grupo de Investigación DETEDUCA (Desarrollo Temprano y Educación)

<sup>4</sup> Universidad Autónoma de Madrid (UAM), España

Desde hace más de 30 años, la *Teoría de la Metáfora Conceptual* propuesta por Lakoff y Johnson (1980a/2003; 1980b; 1999) constituye uno de los paradigmas más recurridos para investigar el pensamiento metafórico. Esta perspectiva teórica desafía a las teorías tradicionales al proponer que las metáforas no deben ser comprendidas como ornamentos del lenguaje o recursos retóricos, producto de la imaginación poética cuya finalidad intrínseca es la de aportar elementos estéticos al discurso o confundir a otros interlocutores mediante giros lingüísticos que desvirtúan las relaciones de referencialidad lingüística literales. En cambio, argumentan que las metáforas lingüísticas son realizaciones de superficie que evidencian la existencia de ciertos procesos cognitivos proyectivos mediante los cuales un conjunto de información es importada desde un dominio conocido hacia un dominio abstracto de conocimiento para facilitar la comprensión de este último.

Las metáforas conceptuales son, para Lakoff y Johnson, mecanismos que nos permiten comprender, cotidianamente, dominios abstractos tales como la *importancia*, la *moralidad* o las *experiencias subjetivas de deseo* en términos de dominios más básicos, usualmente sensoriomotrices. Por ejemplo, cuando decimos que hemos “*agarrado una idea*” [*grasp an idea*], o que “*X tiene una idea*” estamos instanciando lingüísticamente la metáfora conceptual LAS IDEAS SON OBJETOS, que nos permite entificar a las ideas y otorgarles ciertas características, tales como la materialidad o el grado de consistencia. Lakoff y Johnson defienden, además, la idea de que nuestro sistema conceptual es metafórico. Así, una gran parte del modo en

---

<sup>27</sup> Correo electrónico de contacto: n.alessandroni@conicet.gov.ar



que pensamos, experimentamos y actuamos en el mundo se encuentra metafóricamente determinada.

Al plantear que la metáfora parte de experiencias sensoriomotrices básicas que nos permiten estructurar dominios de conocimiento abstractos, y en consonancia con el paisaje epistemológico más amplio del *embodiment*, Lakoff y Johnson adhieren a la idea de que el pensamiento metafórico constituye un caso de proceso cognitivo corporeizado. Desde este punto de vista naturalista, la cognición es una propiedad emergente de la acción de nuestros cuerpos en el mundo, y por lo tanto, los procesos psicológicos complejos poseen una base corporeizada que define su naturaleza. Así, la experiencia corporal provee los fundamentos prerreflexivos del significado que hacen posible que pensemos de manera abstracta y que nos desempeñemos de manera satisfactoria en lo atinente a la interacción, expresión y comunicación simbólica humana (Johnson, 2008).

Uno de los conceptos más importantes de la teoría es el de *esquema imaginístico* [*image-schema*], porque constituye la condición de posibilidad de los mapeos que caracterizan a las proyecciones metafóricas. Los *image-schemata* son estructuras encarnadas básicas dependientes de la acción que nos permiten estructurar nuestra experiencia en el nivel de la percepción corporal y el movimiento, comprender abstracciones, realizar atribuciones de significado, y guiar nuestro razonamiento.

En virtud de la importancia epistemológica de este constructo, en este trabajo nos proponemos realizar una indagación crítica sobre el mismo. Argumentaremos, desde el marco teórico propuesto por la Pragmática del Objeto (Rodríguez, 2006; Rodríguez, 2012; Rodríguez & Moro, 1998, 1999), que la caracterización que Lakoff y Johnson realizan de los *image-schemata* presenta algunos problemas si es observada desde un punto de vista evolutivo y proponemos, como solución a dichos problemas, (i) que los *image-schemata* genéricos que la Teoría de la Metáfora Conceptual propone constituyen un logro evolutivo y no son una condición *a priori*, esto es, se construyen durante la ontogénesis; y (ii) que un antecedente ontogenético de los *image-schemata* es el conjunto de usos y gestos que los sujetos realizan alrededor de objetos particulares, en condiciones comunicativo-interactivas triádicas

(Alessandroni, 2015). Las dos hipótesis son discutidas en relación al *esquema-imaginístico contenedor*.

Asimismo, y a modo de ilustración empírica, presentamos parte de un análisis cuali-cuantitativo de un video de 23 minutos en el que una madre interactúa con su hijo en condiciones ecológicas, en torno a diferentes objetos-contenedores. Dicho video forma parte de un estudio longitudinal más amplio en curso que indaga los orígenes ontogenéticos del pensamiento metafórico desde una perspectiva sociocultural.

Por último, se argumenta que un punto de vista evolutivo y cultural como el que propone la Pragmática del Objeto resulta central para comprender más cabalmente la dinámica del pensamiento metafórico y sus antecedentes ontogenéticos, que no solo involucran las interacciones corporeizadas de un individuo con su entorno, sino fundamentalmente la historia reconstructiva de las relaciones semióticas que constituyen el entramado normativo y público del mundo, y la apropiación culturalmente mediada que los niños/as hacen de estos sistemas semióticos.

*Palabras clave:* metáfora, esquemas-imaginísticos, contenedor, pragmática del objeto, desarrollo y sistemas semióticos.

## Referencias

- Alessandroni, N. (2015). *The Psychogenesis of Metaphorical Thought: A Cartography and a Proposal about a Contemporary Problem in Cognitive Development*. Manuscrito enviado para su publicación.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980a/2003). *Metaphors We Live By*. London: University of Chicago Press.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980b). The Metaphorical Structure of the Human Conceptual System. *Cognitive Science*, 4, 195-208.
- Lakoff G., & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh*. New York: Basic Books.
- Johnson, M. (2008). The Meaning of the Body. En W. F. Overton, U. Mueller y J. L. Newman (Eds.), *The Jean Piaget Symposium Series. Developmental Perspectives on Embodiment and Consciousness*, (pp. 19-44). New York: LEA.
- Rodríguez, C. (2006). *Del ritmo al símbolo. Los signos en el nacimiento de la inteligencia*. Barcelona: I.C.E (Universitat de Barcelona) - Horsori Editorial.
- Rodríguez, C. (2012). The Functional Permanence of the Object: A Product of Consensus. En E. Martí y C. Rodríguez (Eds.), *After Piaget*, (pp. 123–150). New Brunswick / London: Transaction Publishers.

Rodríguez, C., & Moro, C. (1998). El uso convencional también hace permanentes a los objetos. *Infancia y Aprendizaje*, 21(84), 67–83.

Rodríguez, C., & Moro, C. (1999). *El mágico número tres. Cuando los niños aún no hablan*. Barcelona: Paidós Ibérica.

## BIMODALIDAD COMUNICATIVA EN LA INFANCIA TEMPRANA

*Fernando Rodríguez\*\* y Silvia Español\* 28*

\*\*Universidad Argentina de la Empresa (UADE) - \* Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)/Facultad Latinoamericana en Ciencias Sociales (FLACSO)

Considerando a la comunicación como un proceso de emisión deliberada de signos (“interacción intencional, intencionada y sígnica”, según Rivière -1998), y entendiendo que la aparición del signo como herramienta comunicativa comporta una instancia de inflexión en el posterior desarrollo cognitivo del sujeto humano, el estudio de los primeros estadios de la inteligencia semiótica del niño se despliega como un espacio que, por sus enormes consecuencias, debe ser abordado en el detalle de todos sus ricos matices y transformaciones. Las habilidades semióticas del niño se han visto redimensionadas por las investigaciones que indican al gesto como un agente con rol protagónico en el proceso que lleva de las manifestaciones sígnicas inaugurales hasta las verbalizaciones gramaticalmente articuladas.

Durante los años 90 del siglo pasado, se arribó a la conclusión de que los gestos se combinan con palabras, cuando todavía no hay más que verbalizaciones de palabra aislada (período holofrástico, aproximadamente entre los 12 y 18 meses), para producir composiciones bimodales de significado simple (composiciones equivalente y complementaria) o complejo (composiciones suplementaria), y que siguiendo una secuencia de lo simple a lo complejo se avanza hacia la aparición de las primeras estructuras de morfosintaxis (Volterra, Caselli, Capirci & Pizzuto 2005). El gesto así acoplado a la palabra funcionaría como un precedente sígnico de la segunda palabra que el procesamiento cognitivo todavía inmaduro del sujeto no puede manifestar, y sería por ende coprotagonista de las primeras expresiones de tipo cuasi-proposicional, las cuales tendrían, de esta manera, un formato bimodal. Antes de la aparición de los compuestos de dos palabras para expresar, por ejemplo, una idea de propiedad (v.g.: ‘esto mío’), el niño se vale de la opción de usar un signo de cada modalidad (*pointing* para ‘esto’ + verbalización del pronombre posesivo).

---

<sup>28</sup> Correo electrónico de contacto: fgrxyz@gmail.com

Existen importantes estudios relativos al período holofrástico (Crais, Douglas & Campbell, 2004; Goldin-Meadow & Morford, 1990; Gullberg, De Boot & Volterra, 2008), cuando las emisiones verbales son de una sola palabra, pero no se ha seguido la evolución del proceso durante el período siguiente, el denominado período de 2 palabras (conforme una periodización estándar en los estudios de adquisición del lenguaje). Resulta de interés estudiar qué rol corresponde al gesto cuando la modalidad verbal comienza a ganar autonomía. Con el objeto de llenar este vacío, se realizó un estudio longitudinal de caso único a lo largo del período de 2 palabras empleando el método comparativo constante. Los resultados indican una sostenida preferencia por la comunicación oral sobre la gestual, pero también una prevalencia de las composiciones bimodales (gesto-vocalización) por sobre las unimodales orales. Ello respalda la tesis de que existe un tiempo en el que, de preferencia, el niño emplea los recursos comunicativos a su alcance para expresar ideas cuya complejidad excede, transitoriamente, su competencia para verbalizar. Estos resultados abonan la tesis no-modularista del lenguaje y favorecen la versión de una modularización (=autonomización) paulatina, cercana a la propuesta de Karmiloff-Smith (1992) en materia de desarrollo cognitivo y las de McNeill (1992, 2005) y Corballis (2002) en materia de evolución filogenética.

*Palabras Clave:* procesos semióticos, gesto, palabra, bimodalidad.

### Referencias

- Corballis, M. (2002). *From hand to mouth. The origins of language*. New Jersey: Princeton University Press.
- Crais, E., Douglas, D. D., & Campbell, C. C. (2004). The intersection of the development of gestures and intentionality. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 47(3), 678.
- Goldin-Meadow, S., & Morford, M. (1990). Gesture in early child language. En: V. Volterra & C. J. Erting (eds.). *From gesture to language in hearing and deaf children*, (pp. 249-262). New York: Springer-Verlag.
- Gullberg, M., De Boot, K., & Volterra, V. (2008). Gestures and some key issues in the study of language development. *Gesture*, 8(2), 149-179.
- Karmiloff-Smith, A. (1995). *Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science*. MIT press.
- McNeill, D. (1992). *Hand and mind. What gestures reveal about thought*. Chicago and London: The University of Chicago Press.

- McNeill, D. (2005). *Gesture and Thought*. Chicago & London: University of Chicago Press.
- Rivière, Á. (1998). Tratamiento y definición del espectro autista I: relaciones sociales y comunicación. En Á. Rivière & J. Martos (eds.), *El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas*, (pp. 61-106). Madrid: IMSERSO.
- Volterra, V., Caselli, M. C., Capirci, O., & Pizzuto, E. (2005). Gesture and the emergence and development of language. En: M. Tomasello & D. Slobin (eds.). *Beyond nature-nurture. Essays in honor of Elizabeth Bates*, (pp. 3-40). Lawrence Erlbaum: New Jersey.

## EL ENTONAMIENTO AFECTIVO Y LA IMITACION EN EL JUEGO SOCIAL TEMPRANO

*Silvia Español, Mariana Bordoni, Soledad Carretero, Mauricio Martínez, Rosario Camarasa, y Viviana Riascos<sup>29</sup>*

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas  
(CONICET)-Facultad Latinoamericana en Ciencia Sociales  
(FLACSO)

El juego ha demostrado tener un papel central en el desarrollo; sin embargo, poca investigación se ha hecho sobre el juego social temprano (Fantasía et al., 2014). Entre las múltiples pautas conductuales de reciprocidad que ocurren en las interacciones adulto-bebé, aquellas a través de las cuales se establece coincidencia entre los comportamientos de los participantes constituyen pautas que permiten establecer un grado especial de mutualidad entre los individuos (Bordoni, 2015). Este trabajo se enfoca en dos actividades de coincidencia específicas del comportamiento materno en el juego social temprano: el *entonamiento afectivo* y la *imitación*.

Durante los primeros 6 meses de vida del bebé, el adulto utiliza la imitación muy frecuentemente para interactuar con él (Kokkinaki y Kugiumutzakis, 2000), así como también el entonamiento afectivo, el cual implica la realización de una conducta distinta a la del bebé pero en la que se hace coincidir la intensidad, la pauta temporal, la pauta espacial y/o la cantidad de la conducta infantil original (Jonsson et al., 2001). Existen distintos tipos de entonamientos de acuerdo a la combinación de modalidades conductuales: *transmodal* (el emparejamiento de las conductas se establece a partir de la coincidencia expresada en modalidades de conducta diferente; por ejemplo, el ritmo del movimiento se hace coincidir con el ritmo de las vocalizaciones), *intramodal* (se usa la misma modalidad conductual pero realizando una conducta abierta diferente), y *mixto* (se realiza un entonamiento intramodal y se suma otra modalidad de conducta) (Stern, Hofer, Haft y Dore, 1985). En cambio, por definición, la imitación es siempre una coincidencia intramodal (el movimiento se empareja con movimiento, la vocalización con vocalización). Se han observado eventos de entonamiento afectivo en la conducta materna desde los 2 meses de vida

---

<sup>29</sup> Correo electrónico de contacto: [silvia.ana.es@gmail.com](mailto:silvia.ana.es@gmail.com)

y se ha detectado que la relación de frecuencia entre el entonamiento y la imitación cambia en el desarrollo ontogenético: entre los 2 y los 6 meses del bebé, la actividad imitativa adulta ocurre en mayor proporción; mientras que en la segunda mitad del primer año de vida, la relación se invierte (Jonsson et al., 2001; Jonsson y Clinton, 2006).

Los estudios sobre entonamiento afectivo en la díada adulto-bebé son estudios transversales realizados en contexto de juego social cara-a-cara que no brindan información detallada sobre la variabilidad evolutiva intra-sujeto. Hasta el momento, no hemos encontrado estudios longitudinales que analicen los cambios en el comportamiento materno de entonamiento afectivo e imitación en situaciones de juego social.

### **Objetivos**

Aportar evidencia empírica sobre el cambio de ocurrencia de las actividades de coincidencia maternas de entonamiento afectivo e imitación, sobre los tipos de entonamientos y las modalidades de comportamiento implicadas en ellos, en situaciones de juego social, durante el período evolutivo comprendido entre los 2 y los 6 meses del bebé.

### **Método**

Estudio longitudinal descriptivo de caso único.

**Participantes.** Una díada madre-bebé. Edad del bebé en la primera sesión: 00; 2 (14) y en la última sesión: 00; 6 (02).

**Procedimiento.** La díada fue visitada en su hogar. Se solicitó a la madre que interactuara con su bebé como normalmente lo hace en su vida cotidiana. Se filmaron 45 minutos de interacción adulto-bebé, cada 15 días. Se obtuvieron 9 sesiones de interacción. De cada sesión se seleccionaron los primeros 10 minutos (no necesariamente continuados) de juego social al que se le aplicó un código de observación ad hoc -una ampliación del código utilizado por Jonsson y Clinton (2006)- con las siguientes categorías:

A. Tipo de coincidencia establecida: imitación – entonamiento afectivo.



B. Tipo de conducta (de la madre y del bebé) implicada en la coincidencia: vocalización, movimiento o expresión facial.

C. Tipo de entonamiento afectivo: transmodal, intramodal o mixto.

Se identificaron y sumaron todos los eventos reconocidos de cada categoría para cada momento evolutivo del período estudiado y se calculó la proporción que representa cada tipo de actividad de coincidencia sobre el total de eventos registrados.

### **Resultados y conclusiones**

En el total de tiempo de juego social madre-bebé observado, se registraron 202 eventos de actividades de coincidencia maternos. De éstos, el 61% son entonamientos afectivos y el 39% restante corresponde a imitaciones. A los 2 y 3 meses de vida del bebé, la actividad imitativa materna es mayor a la de entonamiento afectivo; mientras que a partir de los 4 meses esta relación se invierte. Estos datos confirman la presencia temprana de las actividades de coincidencia (desde los 2 meses del bebé); también permite observar que en la diada estudiada se produce la misma inversión de la relación entre las actividades de coincidencia registrada en otros estudios, pero la misma ocurre en un momento más temprano del desarrollo (4 meses de vida). Con respecto a la distribución de los tipos de entonamiento afectivo, los transmodales representan más del 80% de los 124 eventos registrados para todo el período estudiado. En relación con el tipo de modalidad conductual implicada, se encontró que del total de entonamientos maternos, el 77% de los casos fueron en respuesta a movimientos del bebé, el 19% a vocalizaciones y sólo el 4% a expresiones faciales. Para la actividad imitativa, en cambio, de los 78 episodios registrados, el 87% fueron imitaciones de las vocalizaciones del bebé y el 13% restante de expresiones faciales. No se registraron imitaciones maternas para los movimientos del bebé. Se discuten los resultados en función de su relevancia para la comprensión del juego social temprano y del desarrollo socio-cognitivo infantil.

*Palabras clave:* juego social temprano, entonamiento afectivo, imitación.

## Referencias

- Bordoni, M. (2015). *El establecimiento de coincidencias en las interacciones tempranas adulto-bebé. Un estudio longitudinal cuasi-experimental sobre imitación y entonamiento afectivo*. Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina.
- Fantasía, V., Fasulo, A., Costall, A., & López, B. (2014). Changing the game: exploring infants' participation in early play routines. *Frontiers in psychology, 5*: 522. doi: 10.3389/fpsyg.2014.00522
- Jonsson, C. O., & Clinton, D. (2006). What do mothers attune to during interactions with their infants? *Infant and Child Development, 15*, 387-402.
- Jonsson, C. O., Clinton, D., Fahrman, M., Mazzaglia, G., Novak, S., & Sörhus, K. (2001). How do mothers signal shared feeling-states to their infants? An investigation of affect attunement and imitation during the first year of life. *Scandinavian Journal of Psychology, 42*(4), 377-381.
- Kokkinaki, T., & Kugiumutzakis, G. (2000). Basic aspects of vocal imitation in infant-parent interaction during the first 6 months. *Journal of reproductive and infant psychology, 18*(3), 173-187.
- Stern, D., Hofer, L., Haft, W., y Dore J. D. (1985). Affect attunement: the sharing of feeling states between mother and infant by means of inter-modal fluency. In T. Field & N. Fox (Eds.), *Social perception in infants*, (pp. 249-268). Norwood, NJ: Ablex.

## CONOCIMIENTO INFANTIL SOBRE LA MUERTE Y MODULACIÓN SOCIAL

*Tau, Ramiro*<sup>30</sup>.

Instituto de Investigaciones en Psicología (INIPSI), Universidad Nacional de La Plata.

Discutimos a continuación algunos resultados de una investigación doctoral sobre el desarrollo de la comprensión infantil de la muerte humana, realizada con una muestra de niños argentinos ( $n=60$ , 5 a 10 años de edad) de sectores socioculturales medios, pertenecientes a familias que categorizamos como *ateas*, *agnósticas* y *creyentes*. El marco teórico se estableció a partir de la coordinación entre la Teoría de las Representaciones Sociales, elaborada para el estudio del conocimiento de «sentido común» —en el sentido moscoviciano del término— y la perspectiva sobre el desarrollo cognitivo de la psicología genética piagetiana, en su versión «crítica» (Castorina, 2005; Castorina, Barreiro y Clemente, 2005). El objetivo no fue indagar las representaciones sociales sobre la muerte sino el desarrollo de los conocimientos infantiles, aunque la perspectiva de la psicología social nos permitió caracterizar a la *acción* productora de conocimientos como parte de una trama de significados compartidos y no como un ciclo de intercambios adaptativos *sujeto-objeto*, meramente influenciado por un «coro» colectivo de «voces» que facilita o inhibe dichos intercambios. En particular, en este trabajo nos detendremos en la relación entre los conocimientos infantiles y algunas narrativas, prácticas y creencias del contexto familiar (Tau & Lenzi, 2015).

El conocimiento sobre las funciones vitales, inicialmente, participa de manera difusa en la comprensión de la muerte humana. Es así que antes de que los conocimientos biológicos participen de manera central en la explicación causal de la muerte, los niños se refieren a estados transicionales, relativamente prolongados, que conectan la vida y la muerte —una gama de momentos de la que dan cuenta diferentes denominaciones originales, como las de los «vivos-muertos», los «medio muertos» o los «muertos-muertos»—. Más allá del problema de la amplitud variable de esta zona gris, que hace de la muerte un acontecimiento impreciso respecto del

---

<sup>30</sup> Correo electrónico de contact: [rtau@psico.unlp.edu.ar](mailto:rtau@psico.unlp.edu.ar)

tiempo y la causa, si ubicamos a la muerte, no como culminación, sino como zona o punto medio de un conjunto de transformaciones en el tiempo —lo que denominamos la *muerte momento* (Mm)— podemos reconocer una notable diferencia entre los argumentos infantiles que refieren a los acontecimientos previos y posteriores a ese punto Mm. Estos argumentos a los que nos referiremos son de dos órdenes: a) los que ofrecen los niños para dar cuenta de las razones, motivaciones o causas de la muerte —los *porqué* orientados hacia este objeto de conocimiento—; b) los referidos a los eventos, fenómenos o transformaciones que tienen lugar luego de la muerte. En el primer caso (explicación de Mm), encontramos referencias a experiencias corporales propias y apelaciones a la participación de los observables orgánicos para dar cuenta del final de la vida. De manera muy general, cortes, golpes, enfermedades, vejez o detenciones cinéticas, son parte de las explicaciones y pseudoexplicaciones en los diferentes niveles de comprensión de las causas de la Mm. Por otra parte, cuando los niños son interrogados acerca de lo que ellos creen que sucede con una persona después de su muerte (eventos posteriores a la Mm), encontramos representaciones contrastantes con las de los argumentos del primer tipo, que poco tienen que ver con el conocimiento físico y biológico de su experiencia cotidiana. Esta diferencia es hallada aun en los niños que caracterizan a la muerte como una *trascendencia de la existencia* —la muerte como reedición de la vida con características análogas a las de los vivos—, o como una *relocalización* —la muerte caracterizada por la posición espacial de la persona, como por ejemplo una nube o un hospital— (Tau, 2015). En estas respuestas predominan las representaciones religiosas y sus versiones cinematográficas y artísticas —judeocristianas, en nuestra muestra— tanto en el uso del lenguaje como en las imágenes clisé que se encuentran en los dibujos de los niños: cielo, ángeles, paraíso, escaleras, nubes, entre otras.

Esta diferencia entre las creencias sobre el antes y el después de la Mm no parece deberse a un conocimiento biológico inicial que sesgaría las representaciones de los niños en uno y otro sentido. El problema, entonces, consiste en explicar la razón por la cual, aun en el caso de niños cuyos conocimientos sobre biología y procesos orgánicos son tan limitados como su experiencia con la muerte, esta diferencia entre los argumentos posee una orientación tan clara. Todavía más

problemático resulta el hecho de que las preguntas que los niños realizan al momento de indagar alguna experiencia cercana sobre la muerte son, mayoritariamente, de tipo *motivacionales* —el motivo que guía una acción— o de *justificación* —el motivo que guía una regla—, y no *explicativos* (Piaget, 1924). Asimismo, los «*porqué*» sobre los muertos o los cadáveres tienen una direccionalidad *explicativa* que podría encontrar en las nociones biológicas la respuesta que demandan. Sin embargo, es precisamente en los argumentos sobre el después de la Mm que predominan las respuestas que contradicen y en muchos casos violan las reglas orgánicas básicas admitidas por los niños.

Una respuesta posible a este interrogante parece radicar en la modulación que operan las respuestas o prácticas familiares frente a estas demandas infantiles, y no a una simple inculcación social que ve en esto la expresión germinal del desconcierto y el misterio propio de la perspectiva adulta sobre la muerte. Así, constatamos que frente a los *porqué* infantiles, que parecen en todo momento estar reclamando la intencionalidad de ciertos hechos del mundo, los padres ofrecen respuestas orgánicas. Inversamente, ante las preguntas por lo que sigue a la muerte, por la continuidad o por la prosecución después de la Mm —preguntas mucho más relacionadas que las anteriores con el cuerpo y con los procesos fisiológicos—, las respuestas suelen ser de corte religioso, de reedición, trascendencia o relocalización. Las preguntas «*metafísicas*» de los niños encuentran respuestas «*materialistas*»; las preguntas «*materialistas*», son respondidas con argumentos que violan los principios materiales y la ontología conocida. Nuestra hipótesis es que la inversión de la orientación de las preguntas y las respuestas sería el testimonio, en una escala microgenética, de una producción de conocimientos modulada, que no puede reducirse a la lógica de un sujeto aislado de su contexto.

*Palabras clave:* desarrollo cognitivo, muerte, niños, representaciones.

### Referencias

- Castorina, J. A. (2005). La investigación psicológica de los conocimientos sociales. Los desafíos de la tradición constructivista. En J. A. Castorina (Coord.). *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad* (pp. 19-44). Buenos Aires- Madrid: Miño y Dávila.

- Castorina, J. A., Barreiro, A., & Clemente, F. (2005). El conocimiento de los niños sobre la sociedad según el constructivismo y la teoría de las representaciones sociales. En J. A. Castorina (Coord.), *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad* (pp. 177-204). Buenos Aires- Madrid: Miño y Dávila.
- Piaget, J. (1924/2002). *Judgment and reasoning in the child*. United Kingdom/USA: Taylor & Francis.
- Tau, R. (2015). Dos características de la comprensión infantil de la muerte: la transducción y la espacialización. *Memorias del VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXII Jornadas de Investigación, Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR* (pp. 97-100). Buenos Aires: Facultad de Psicología, UBA.
- Tau, R., & Lenzi, A. M. (2015). The notion of death as a knowledge and research object in developmental psychology. *Schème - Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, 7(1), 47-65. [DOI: 10.5555/repeg.v7i1.5315].

**3: “Instrumentos semióticos en el desarrollo, aprendizaje y enseñanza”**

**Expositores:**

Ana María Espinoza, Laura Cecilia Acevedo y Adriana Casamajor (IICE-UBA)

María Belén Gariboldi (IRICE-CONICET, UNR)

Daniela E. Jauck Daniela y Olga Peralta Olga (IRICE-CONICET)

Flavia Santamaria, Nora Scheuer y Mónica Echenique (UNCo-IFDC, CONICET)

Jimena Rodríguez, Eduardo Martí, y Analía Salsa (IRICE-CONICET, Universidad de Barcelona)

Romina A. Vivaldi (IRICE-CONICET)

## LA ELABORACIÓN DE REPRESENTACIONES GRÁFICAS PARA APRENDER CIENCIAS NATURALES EN LA ESCUELA

*Ana María Espinoza, Laura Cecilia Acevedo y Adriana Casamajor<sup>31</sup>*

Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) Facultad  
de Filosofía y Letras-Universidad de Buenos Aires (UBA)

En este trabajo nos proponemos reflexionar sobre la exigencia cognitiva involucrada en la elaboración de representaciones sobre papel y en la manera de proponerlas en clase para favorecer que los alumnos se involucren en la propuesta de forma tal que esta producción cumpla una función epistémica. Centraremos esta comunicación en el análisis de algunos indicios del trabajo de los niños que dan cuenta de un acercamiento crítico a los contenidos que se quieren enseñar. Nos proponemos considerar la relación entre las interacciones orales que tienen lugar en el espacio colectivo de la clase y las inscripciones que los estudiantes plasman sobre el papel. El análisis de estas inscripciones permite pensar que hay cambios interesantes en las conceptualizaciones que los alumnos van elaborando.

Siguiendo a Martí (2003) quien plantea que los sistemas de representación externa pueden ser analizados como objetos en sí mismos, hemos atendido a diferentes marcas involucradas en las representaciones tales como la referencia a la visibilidad/invisibilidad en el plano macroscópico de los elementos representados, los datos relevados durante la situación experimental y a la evolución de las representaciones producidas.

En la situación que analizamos el contenido de enseñanza es la constitución de la materia. La secuencia didáctica se desarrolla a lo largo de varias clases durante las cuales se les propone a los niños situaciones diversas. Al inicio del trabajo didáctico la mayoría de los alumnos manifiesta una gran ajenidad con el tema; nunca han reflexionado en clase acerca de cómo está constituida la materia y suelen pensar que es continua.

Durante los intercambios orales que la docente propicia en el espacio de la clase empieza a tener entidad –de distintas maneras- hablar de aquello que es

---

<sup>31</sup> Correo electrónico de contacto: [anamariaespinoza@telecentro.com.ar](mailto:anamariaespinoza@telecentro.com.ar); [lceciliaacevedo@gmail.com](mailto:lceciliaacevedo@gmail.com); [acasamajor01@gmail.com](mailto:acasamajor01@gmail.com)



*invisible a los ojos*. Sin embargo, las discusiones continúan porque algunos niños se preguntan cómo es posible imaginar algo que *no se ve*.

En el momento en el que se plantea el pedido de las representaciones que analizamos los alumnos han modificado sus ideas iniciales, han llegado en muchos casos a concebir la existencia de unidades, las partículas –es decir la discontinuidad- pero desconocen las características y el comportamiento de las mismas. El devenir de la secuencia ha posibilitado que los alumnos se involucren intelectualmente en el tema y que dispongan de elementos para comenzar a pensar en la tarea que se les solicita.

Las representaciones acerca de cómo está constituida la materia ya resultan costosas en la oralidad. Además, interpretamos que hay un desafío intelectual que se juega en el diálogo entre lo que se está pensando, lo que se dice y lo que posteriormente se inscribe. Parece posible otorgarle un estatus epistémico a la posibilidad de imaginar aquello que no se ve en el marco de las interacciones orales en clase y otro distinto a la exigencia de representar la constitución de la materia sobre el papel.

En las representaciones sobre papel encontramos inscripciones gráficas que incluyen elementos de la realidad y también representaciones abstractas que contienen algunas marcas distintivas de los modelos convencionales que remiten a partículas. En este momento de la secuencia los estudiantes expresan a partir de dichas inscripciones -que en varios casos se ven acompañadas de etiquetas y breves textos que complementan lo representado- cierta continuidad entre lo observado en el plano macroscópico –las transformaciones durante la actividad experimental- y las interpretaciones sobre la constitución de la materia. Así, es posible encontrar frases y gráficos donde cada partícula que constituye la materia al pasar de líquido a gas *desaparece, muere o se achica*. De este modo, las ideas de continuidad entre lo observado durante la situación experimental y las explicaciones que los niños ofrecen son expresadas a partir de marcas gráficas de corte realista junto con otras modélicas, convencionales del área. Interpretamos que esa yuxtaposición puede pensarse como un proceso constructivo hacia el concepto de modelización.

Nos interesa, a su vez, subrayar que el diálogo que la docente propicia entre las representaciones gráficas, lo que los chicos dicen y los datos de la actividad experimental, está contribuyendo a desestabilizar argumentaciones concebidas desde lógicas de sentido común registradas en las interacciones orales y tracciona hacia una lógica más próxima a la del área de las Ciencias Naturales. En otras palabras, la intervención didáctica estaría al servicio de favorecer la función epistémica atribuida a la producción de las representaciones sobre papel.

En particular queremos referirnos a la conservación de la cantidad de materia durante los cambios de estado, noción que los niños aún no han construido. En las interacciones orales producidas en el espacio de la clase a propósito del experimento, los niños terminan reconociendo –cuestión que se constata empíricamente con una medición- que el peso se conserva. Pero en las representaciones que ellos realizan se encuentran marcas tanto gráficas como textuales donde explicitan que las partículas *se mueren, se achican, se derriten, desaparecen*, etc. Si bien estas ideas no se corresponden con los conceptos que aporta la ciencia, las consideramos como parte de un proceso de construcción del modelo que se está enseñando.

El pedido de representaciones tracciona en el sentido de la profundización de las ideas. Aquellos niños que durante los intercambios orales concebían que dividir la materia constituye un proceso interminable, en sus representaciones llegaron a dibujar partículas, si bien les atribuían diversidad de comportamientos. De este modo, si en la oralidad admitían la idea de que es posible partir infinitamente la materia, en las inscripciones sobre el papel parece expresarse cierta noción de finitud, aunque no necesariamente adviertan la contradicción entre lo expresado en ambos sistemas externos de representación.

Por último, consideramos que la elaboración de representaciones gráficas colabora con la interpretación de representaciones modélicas convencionales que se presentan en los textos que los niños leen para aprender ciencias naturales y en su utilización para comprender fenómenos desde conceptualizaciones propias del área. Algunos indicios que nos permiten sostener esta consideración pueden refrendarse

con las producciones individuales de los niños en momentos diferentes de la secuencia.

*Palabras clave:* representaciones externas, desafío cognitivo, función epistémica, aprendizaje, dominios específicos de conocimiento.

## INTERACCIÓN MATERNO-INFANTIL Y CONOCIMIENTOS TEMPRANOS SOBRE DIBUJO, ESCRITURA Y NUMERALES: EL PAPEL DE LAS RESTRICCIONES DE LA TAREA

María Belén Gariboldi<sup>32</sup>

Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE).  
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Universidad  
Nacional de Rosario (UNR)

Los niños necesitan conocer diversos sistemas de representación para participar activamente de la vida en sociedad. La adquisición inicial del dibujo, de la escritura y los numerales requiere el aprendizaje de al menos dos aspectos del conocimiento representacional: por un lado, las *propiedades formales* (los nombres de los sistemas y de sus unidades, el tipo de trazos, su disposición espacial y reglas de composición) y por otro, la *función referencial* (qué representa cada sistema). Los niños serían sensibles tempranamente a las propiedades formales de los sistemas, abordándolos como dominios de conocimiento aún antes de saber utilizarlos como instrumentos de comunicación (Tolchinsky Landsmann y Karmiloff-Smith, 1992).

Diversos estudios examinaron los conocimientos infantiles sobre dibujo, escritura y numerales. En tareas de selección y categorización, los niños demostraron basarse en las propiedades formales de los sistemas para diferenciar dibujos de escritura y numerales a partir de los 30 meses (Gariboldi & Salsa, en prensa; Yamagata, 2007) y discriminar los tres sistemas entre sí alrededor de los 48 meses (Gariboldi & Salsa, en prensa; Tolchinsky-Landsman & Karmiloff-Smith, 1992; Yamagata, 2007).

En tareas de producción, los niños evidenciaron una diferenciación entre sistemas basada en sus propiedades formales a partir de los 48 meses (Brenneman, Massey, Machado & Gelman, 1996) o incluso alrededor de los 24 meses (Yamagata, 2007). Sin embargo, Levin y Bus (2003) observaron que niños menores a 36 meses producían marcas indistinguibles para dibujo y escritura.

En otros estudios se solicitó a los niños que representaran distintas informaciones sin indicarles los sistemas a utilizar. Desde los 3 años, los niños

---

<sup>32</sup> Correo electrónico de contacto: gariboldi@irice-conicet.gov.ar

usaron dibujos, escritura y numerales de acuerdo a sus funciones específicas al producir una tarjeta de identidad con su nombre, edad, número de teléfono, altura, etc. (Dockrell & Teubal, 2005). No obstante, Martí y García-Milà (2010) observaron que niños de 48 meses produjeron intercambios funcionales, utilizando el dibujo para representar funciones específicas de la escritura y los numerales.

En suma, estas investigaciones indicarían que ambos aspectos del conocimiento representacional no se desarrollan sincrónicamente y que las restricciones de la tarea condicionan los conocimientos que los niños despliegan para su resolución.

Ahora bien, la adquisición del conocimiento sobre las representaciones no puede explicarse como un proceso exclusivamente endógeno ni sólo a partir de las exploraciones activas de los ejemplares simbólicos que los niños realizan en forma independiente. Los sistemas externos de representación constituyen herramientas culturales. El conocimiento precoz de los sistemas de representación estaría estrechamente ligado a situaciones comunicativas triádicas: los niños aprenden sobre las representaciones en interacción con otros, especialmente con los adultos que obran como mediadores de sus procesos cognitivos.

Desde esta perspectiva, el propósito del presente trabajo es analizar los conocimientos sobre las propiedades formales y la función referencial del dibujo, la escritura y los numerales que niños de 30 meses y sus madres despliegan durante la resolución conjunta de una tarea de producción: la creación de una tarjeta de identidad sobre el niño. Los estudios previos sobre interacción adulto-niño no estudiaron los conocimientos sobre los tres sistemas en forma simultánea sino por separado: dibujo (por ejemplo, Braswell & Callanan, 2003), escritura (por ejemplo, Aram & Levin, 2002) y numerales (por ejemplo, Mix, Sandhofer, Moore & Russel, 2012). Asimismo, debido al papel de las restricciones de la tarea, es de interés examinar los resultados de este estudio en relación con un estudio previo en el que exploramos los conocimientos representacionales durante la lectura compartida entre madres y niños de 30 meses de un libro con dibujos, escritura y numerales (Gariboldi & Salsa, 2015).

Participaron 9 díadas madre-niño de nivel socioeconómico medio (media de edad de los niños = 31 meses). Las díadas debían crear una tarjeta con información sobre el niño: un dibujo de sí mismo, la escritura de su nombre y el numeral que indicara su edad. Se les indicaba que esta tarjeta permitiría a otras personas conocer más acerca del niño. Para el análisis, se dividió a las interacciones en secuencias, que incluían conductas verbales y no verbales de las díadas. Cada secuencia consistía en una frase o serie de frases referidas a un aspecto del conocimiento (Propiedades Formales o Función Referencial) de alguno de los sistemas de representación (Dibujo, Escritura o Numerales).

Un primer análisis de secuencias por sistema mostró que, en la tarea de producción, las díadas conversaban sobre el dibujo más que sobre la escritura y los numerales. Con respecto a los aspectos del conocimiento, hubo más secuencias dedicadas a la función referencial del dibujo, la escritura y los numerales que a sus propiedades formales. Las díadas elaboraron información predominantemente sobre los referentes de los tres sistemas, por ejemplo, mencionando las partes del cuerpo, el nombre y la edad del niño mientras producían las respectivas representaciones. Solo en algunas díadas se registraron secuencias acerca de los nombres de los sistemas y sus unidades o las formas específicas de los trazos.

En cuanto a la comparación con la tarea de lectura compartida de un libro, en ambas tareas se registró un predominio de secuencias relativas al dibujo sobre los sistemas arbitrarios. En la tarea de producción hubo menos secuencias acerca del dibujo y más secuencias sobre escritura con respecto a la tarea de lectura. Para cada uno de los sistemas se registraron diferencias por tarea en las secuencias relativas a su función referencial: los de dibujo fueron inferiores y los de escritura y numerales superiores en la tarea de producción en comparación con la tarea de lectura. En síntesis, a pesar que la producción daba oportunidad de elaborar información sobre los tipos de trazos y la disposición espacial de las representaciones, estos conocimientos sobre las propiedades formales de los sistemas casi no fueron desplegados en las interacciones. A diferencia de la tarea de lectura en la que las díadas no conversaron sobre escritura y numerales, la consigna de producción llevó a que elaboraran más información sobre los referentes de dichos sistemas.

*Palabras clave:* interacción materno-infantil, dibujo, escritura, numerales.

### Referencias

- Aram, D., & Levin, I. (2002). Mother-Child Joint Writing and Storybook Reading: Relations with Literacy Among Low SES Kindergartners. *Merrill Palmer Quarterly*, 48, 202-224.
- Braswell, G. & Callanan, M. (2003). Learning to draw recognizable graphic representations during mother-child interactions. *Merril Palmer Quarterly*, 49(4), 471-494.
- Brenneman, K., Massey, C., Machado, S. & Gelman, R. (1996). Young children's plans differ for writing and drawing. *Cognitive Development*, 11, 397-419.
- Gariboldi, M. B. & Salsa, A. M. (2015). Interacción madre-niño y conocimiento precoz de dibujo, escritura y numerales. Ponencia oral en *XV Reunión Nacional y IV Encuentro Internacional AACC*, Agosto, S.M. de Tucumán.
- Gariboldi, M. B. & Salsa, A. M. (En prensa). Influencia de la cantidad y el nombre de las unidades gráficas en el reconocimiento y la diferenciación precoz entre dibujo, escritura y numerales, *Psykhé*.
- Levin, I., & Bus, A. (2003). How is emergent writing based on drawing? Analyses of children's products and their sorting by children and mothers. *Developmental Psychology*, 39, 891-905.
- Martí, E., & García-Mila, M. (2010). Progresos en la diferenciación funcional entre dibujo, escritura y numerales en niños de 4 a 7 años. *Estudios de Psicología*, 31(3), 339-352.
- Mix, K., Sandhofer, C., Moore, J., & Russel, C. (2012). Acquisition of the cardinal word principle: The role of input. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 274-283.
- Tolchinsky Landsmann, L., & Karmiloff-Smith, A. (1992). Children's understanding of notations as domains of knowledge versus referential-communicative tools. *Cognitive Development*, 7, 287-300.
- Yamagata, K. (2007). Differential emergence of representational systems: Drawings, letters, and numerals. *Cognitive Development*, 22, 244-257.

## LA COMPRENSIÓN SIMBÓLICA DE IMÁGENES DIGITALES QUE REPRESENTAN ACCIONES INTENCIONALES

*Daniela E. Jauck Daniela y Olga Peralta Olga*<sup>33</sup>

Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE)  
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)

Las imágenes son objetos simbólicos, muy presentes en nuestra vida cotidiana, tanto forma análoga como digital.

La comprensión de imágenes constituye desafío cognitivo para los niños pequeños. Una de las dificultades radica en su naturaleza dual. Para entender y utilizar un objeto simbólico, es necesario representarse mentalmente en simultáneo ambas facetas de esta dualidad, las características concretas y la relación abstracta con lo que representa (DeLoache, 1987; 2004). Los niños pequeños no muestran esta flexibilidad cognitiva, ven al símbolo como un objeto concreto y atractivo en sí mismo, lo que les impide ver a través de él a su referente (Ittelson, 1996). Por ejemplo, se ha demostrado que si se realzan las propiedades físicas de una imagen presentando un libro con figuras desplegadas que se pueden manipular, los niños tienen mayores dificultades para relacionar una imagen con lo que representa (Tare, Chiong, Ganea y DeLoache, 2010).

Estudios recientes con videos y pantallas táctiles, han sugerido que cuando la información presentada en pantalla es relevante para el niño y se acompaña de interacción, puede promover procesos de transferencia de información de la pantalla a la cotidianidad (eg. Kirkorian, Choi y Pempek, en prensa; Richert, Robb y Schmitt, 2011; Troseth, Saylor, y Archer, 2006).

En cuanto a la comprensión de acciones. Ha sido demostrado que los niños desde los primeros meses de vida comprenden acciones realizadas por otros en el mundo (Baird, Saylor y Clark, 2001; Saylor, Baldwin, Baird, y LaBounty, 2007; Woodward, 1998; Woodward et al., 2009). Aunque estos estudios nos aportan información relevante, la mayoría se centran en estudio de la comprensión de la

---

<sup>33</sup> Correos electrónicos de contacto: jauck@irice-conicet.gov.ar; peralta@irice-conicet.gov.ar



acción en sí misma, y no si una acción representada en una imagen puede tener lugar en la realidad.

El objetivo del presente consiste en explorar en niños de 24, 30 y 36 meses de edad la comprensión de secuencias de imágenes presentadas en una Tablet como representaciones de acciones intencionales cotidianas que tienen lugar en la realidad.

### **Metodología**

**Participantes.** Participaron 45 niños, 15 de 24 meses ( $M= 25,67$ ;  $ST=1,49$ ) 15 de 30 meses ( $M=29,40$ ;  $ST=0,73$ ) y 15 de 36 meses de edad ( $M=36,20$ ;  $ST=1,20$ )

**Materiales.** Se utilizó una Tablet 10.1”, en la que se presentaban secuencias de imágenes que representaban acciones intencionales simples y cotidianas. También se utilizaron nueve objetos reales (que aparecían en las imágenes): papeles, manzanas de juguete y ositos de peluche.

**Procedimiento.** Dos fases

-Orientación: Se presentaba a los niños tres secuencias de acciones en imágenes, mientras se mostraban las imágenes se les “¿Qué está haciendo?”. Al finalizar la presentación se les decía el resultado la acción (e. g. Secuencia 1: ¿Qué está haciendo?).

-Prueba: Se mostraban las secuencias en forma sucesiva, en cada una de ellas se preguntaba a los niños nuevamente: “¿Qué está haciendo?”, sin relatarles verbalmente la acción. Luego de mostrar cada secuencia se invitaba a los niños elegir el objeto diciendo: “¿Me mostrás como quedó?”.

La variable dependiente fue el número de subpruebas correctas (3 en total).

El niño debía elegir entre tres opciones: 1- objeto con la modificación correcta, 2- objeto sin modificación alguna, 3- objeto con otra modificación.

El orden de presentación de las secuencias y elecciones fue contrabalanceado entre las diferentes subpruebas.

## Resultados

Los niños de 24 meses realizaron 17 respuestas correctas (38%), los de 30 meses, 32 (71%) y los de 36 meses, 39 (87%). Diferencias significativas fueron encontradas entre los grupos ( $X^2=17,55$ ,  $p<0001$ ).

Las comparaciones por pares arrojaron diferencias entre los niños de 24 y 36 meses ( $U=21,00$ ,  $Z=-3,80$ ,  $p<0.000$ ), entre los de 24 y 30 meses ( $U=38,50$ ,  $p<0.001$ ), pero no entre los niños de 30 y 36 meses de edad (*ns*).

En cuanto a las respuestas correctas (RC) e incorrectas (RI) al interior de cada grupo, encontramos diferencias significativas en el grupo de 30 meses (RC= 32, RI= 13) ( $X^2= 9,26$ ;  $p<0.02$ ) y 36 meses de edad (RC=39, RI=6) ( $X^2 =10,80$ ;  $p<0.005$ ), con más respuestas correctas que incorrectas en ambos. En cuanto a los niños de 24 meses, si bien mostraron más respuestas incorrectas que correctas, la diferencia no alcanzó significación (RC= 17; RI=28, *ns*).

No encontramos diferencias significativas entre el tipo de acciones presentadas y entre el tipo de elección errónea (objeto sin modificación, y objeto con otra modificación) en los tres grupos de edad.

## Discusión

Los resultados mostraron que los niños de 30 y 36 meses, a diferencia de los de 24, comprendieron que las secuencias de imágenes se referían a una acción que puede tener lugar en la realidad, ya que escogieron el objeto real que mostraba el resultado de la acción.

Aunque los niños no recibieron instrucciones explícitas en cuanto a la función simbólica de las imágenes, cuando se presentaban las secuencias el experimentador preguntaba “¿qué está haciendo?”. Probablemente el uso del verbo ayudó a los niños en esta tarea, ya que un verbo marca una acción. Investigaciones han mostrado que las etiquetas ayudan a la detección de similitudes y relaciones entre acciones familiares y novedosas (Gerson y Woodward, 2013).

Por otro lado, aunque las acciones que observaron los niños fueron acciones cotidianas, estas no respetaban el flujo natural con el que ocurren las acciones reales, lo que quizás fue una fuente de dificultad para los niños más pequeños. Sin

embargo, diversos estudios muestran que los niños, aún más pequeños, logran comprender acciones, incluso acciones incompletas (eg. Hamlin, Hallinan y Woodward, 2008; Carpenter, Akhtar, y Tomasello, 1998), aunque también se ha demostrado que tanto niños como adultos comprenden una acción con más rapidez si la misma se presenta en una secuencia completa (Balwin, Andersson, Saffran y Meyer, 2008).

Si bien podría sugerirse que los niños pequeños no tienen la suficiente experiencia con el tipo de acciones aquí presentadas, esto no es así. Los niños más pequeños en diversas ocasiones verbalizaban las acciones, sin embargo, fallaban a la hora de elegir el objeto.

*Palabras clave:* objetos simbólicos, tablet, acciones intencionales.

## INTERJUEGO DE RECURSOS COGNITIVOS DE NIÑOS DE PRIMER GRADO AL EXPRESARSE NUMÉRICAMENTE EN EL MODO ORAL Y NOTACIONAL

*Flavia Santamaria<sup>1</sup>, Nora Scheuer<sup>2</sup> y Mónica Echenique<sup>3,4</sup>*

1. Universidad Nacional del Comahue–Instituto de Formación Docente Continua (UNCo- IFDC)
2. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) Universidad Nacional del Comahue (UNCo)
3. Universidad Nacional del Comahue (UNCo)

Un factor clave para mejorar la calidad de la educación en el campo de la matemática temprana es considerar a los niños como hacedores y pensadores activos con una vida de experiencias. Esto implica valorar su pensamiento como un proceso de producción de sentido, en lugar de exclusivamente en términos del grado de maestría alcanzado sobre el conocimiento convencional. De acuerdo a Saxe (2012), los niños se apropian del conocimiento numérico al adaptar formas numéricas (tales como el sistema de numeración oral y notacional) y funciones numéricas culturales (tales como cuantificar, comparar numéricamente, etc.) para alcanzar metas personales en contextos de actividad, comunicación y reflexión. En ese proceso, suelen generar ideas y procedimientos variados que, incluso cuando no coinciden con las convenciones, revelan búsquedas de significado y organizaciones transitorias de conocimientos. En contextos sociocognitivos propicios, las tensiones entre lo establecido y lo posible (Bruner, 2010), o entre convenciones e invenciones (Brizuela, 2004), pueden ser fuentes potentes de conflicto y transformación cognitivos. Un clima lúdico es particularmente facilitador para este fin porque anima a los niños a explorar alternativas que tengan sentido para ellos, aunque no se encuadren en las soluciones canónicas.

Estudios basados en entrevistas clínicas o en la observación de la interacción en aulas dialógicas y prácticas diarias (Brizuela, 2004; Hughes, 1986; Micalco-Méndez, 2015; Santamaria, 2015; Scheuer, Sinclair, Merlo de Rivas, y Tièche Christinat, 2000; Teubal y Guberman, 2014) mostraron que en el contexto de tareas relevantes, abiertas y multimodales (Kress, 2010) los niños despliegan y exploran

---

<sup>34</sup> Correo electrónico de contacto: f.i.santamaria@gmail.com

una gran variedad de recursos para representar cantidades, haciendo uso de las diversas posibilidades (*affordances*) interaccionales y semióticas que intervienen en la situación. Hammer, Elby, Scherr y Redish (2005) conceptualizan la estructura cognitiva de los aprendices en términos de recursos cognitivos, proponiendo que las ideas y procedimientos de los alumnos son producciones dinámicas y están embebidas en el espacio de problemas en el que se originan. Este planteo motiva un cambio en el foco de las investigaciones sobre aprendizaje y desarrollo cognitivo, desde verificar cuándo comienza a operar una estructura cognitiva, a comprender cuándo y cómo los aprendices ponen en juego sus recursos y los transforman. La interacción social y la mediación semiótica son dos factores interrelacionados que contribuyen al progreso en las trayectorias cognitivas (Vygotsky, 1978, 1986), de modo que el funcionamiento inter-subjetivo opera como un precursor de un funcionamiento más independiente en el futuro próximo (Corral Ruso, 2001).

A partir de las reflexiones anteriores, estudiamos el repertorio de recursos que alumnos de primer año del nivel primario despliegan, exploran y transforman en relación a un arco de tareas numéricas en los modos semióticos oral y notacional, atendiendo a las siguientes dimensiones: Conocimiento convencional, Estrategias no convencionales, Juego y Progreso durante la entrevista. Los objetivos específicos son: 1) estudiar los recursos de alumnos de primer grado respecto a las dimensiones mencionadas, en términos de patrones de respuesta que captan la tensión entre lo que conocen y la exploración de novedades para representar significados numéricos y 2) reflexionar acerca de las implicancias de este enfoque para la educación matemática en el inicio de la escuela primaria.

Los participantes fueron 56 alumnos de primer grado de cinco escuelas públicas de Río Negro. La selección de las escuelas respondió a obtener un abanico socioeducativo amplio en el marco de la escolaridad pública urbana regional. Se seleccionaron aproximadamente 12 niños que no reportan dificultades de aprendizaje de cada escuela de manera aleatoria (mitad varones, mitad mujeres). Se contó con el consentimiento institucional, familiar e individual.

Entrevistamos a los niños individualmente en la escuela. La entrevista (cuya duración varió entre 35 y 55 minutos) incluye 20 tareas en dos modos semióticos

(oral y notacional) q de representación de números/cantidades definidas (serie numérica, la propia edad, cuantificación de colecciones de hasta 30 tazos, ausencia de cantidad) y de cantidades grandes indefinidas, en relación a una variedad de referentes (tazos, edades en el curso de la vida, estrellas que se ven en el cielo de noche). Se solicitó a los niños que anoten estas cantidades “con sus propias ideas” y las releen a su manera.

Las entrevistas fueron transcritas en forma completa. El análisis se realizó sobre las transcripciones y las producciones notacionales. Se generaron categorías específicas para cada dimensión de análisis, adaptando contribuciones existentes de acuerdo al corpus y nuestros objetivos.

Se aplicó un control interjuez a la categorización de las respuestas de un tercio de los niños. A partir del alto grado de acuerdo alcanzado, las restantes entrevistas fueron distribuidas entre las autoras para su análisis, quienes inter-consultaron sus dudas. Se aplicó una serie de análisis de Correspondencias Múltiples (Greenacre, 1984) y Clasificación Jerárquica Ascendente (Ward, 1963) para estudiar las asociaciones de categorías al interior de cada dimensión y entre dimensiones.

Los resultados preliminares muestran tres patrones principales que captan la tensión entre usar lo que conocen y explorar innovaciones para expresar cantidades a través de los modos oral y notacional. Los niños en el patrón 1 muestran cierto conocimiento de las regularidades del sistema numérico en ambos modos semióticos. Al jugar, aceptan las “reglas” de juego respondiendo en función de sus propias ideas o proponen alternativas. Los niños en el patrón 2 proveen notaciones convencionales para 3 y 10 tazos. Para 30 tazos proponen una cuantificación “cercana” a la correcta y usan numerales o alguna variedad de notaciones múltiples para representar dicha cantidad. En Progreso, todos los niños elaboran una estrategia más elaborada de la que ya tenían o expresan una nueva comprensión numérica, tanto entre tareas como al interior de una misma tarea. Los niños en el patrón 3 muestran un conocimiento convencional restringido al modo oral y a cantidades muy pequeñas (<10). El Progreso se da a nivel inter-tarea: en lo notacional, complejizan y ajustan estrategias no convencionales y en lo oral, logran respuestas convencionales tras haber proporcionado no convencionales.

La dinámica de cada uno de estos patrones será ilustrada con las producciones de un niño representativo. Finalizaremos reflexionando sobre cómo estos aportes pueden potenciar intervenciones docentes.

*Palabras clave:* desarrollo numérico, recursos cognitivos, zona de desarrollo próximo, multimodalidad.

### Referencias

- Brizuela, B. (2004). *Mathematical Development in Young Children: Exploring Notations*. NY: Teachers College Press.
- Bruner, J. (2010). What psychology should study? *Revista Digital Psyberia*, 2, Cambridge, 25-31.
- Corral Ruso, R. (2001). El concepto de zona de desarrollo próximo: Una interpretación. *Revista cubana de Psicología*, 18(1), 72-76.
- Greenacre, M. (1984). *Theory and Applications of Correspondence Analysis*. London: Academic Press.
- Hammer, D., Elby, A., Scherr, R., & Redish, E. (2005). Resources, framing, and transfer. In J. Mestre (Ed.), *Transfer of Learning from a Modern Multidisciplinary Perspective*, (pp. 89-120). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Hughes, M. (1986). *Children and Number*. Oxford: Basil Blackwell.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London: Routledge.
- Micalco-Méndez, M. (2015). Numbers in social practices: the case of Tseltal Mayan children. *Studies in Psychology*, 36(1), 193-200.
- Santamaria, F. I. (2015). Year-one children thinking about and writing “large” quantities. *Studies in Psychology*, 36 (1), 113-137.
- Saxe, G. (2012). *Cultural development of mathematical ideas: Papua New Guinea studies*. New York: Cambridge University Press.
- Scheuer, N., Sinclair, A., Merlo de Rivas, S., & Tièche Christinat, C. (2000). Cuando ciento setenta y uno se escribe 10071: niños de 5 a 8 años produciendo numerales. *Infancia y Aprendizaje*, 90, 31-50.
- Teubal, E. & Guberman, A. (2014). *Graphic Texts. Literacy Enhancing Tools in Early Childhood*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Ward, J. (1963). Hierarchical grouping to optimize an objective function. *Journal American Statistic Association*, 58, 236-244.

## ESTRATEGIAS DE RESOLUCIÓN DE UNA TAREA CUANTITATIVA EN NIÑOS DE 3 Y 4 AÑOS. EL ROL DE LAS REPRESENTACIONES EXTERNAS

*Jimena Rodríguez\*, Eduardo Martí & Anlía Salsa<sup>\*35</sup>*

\*Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE)  
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)

\*\*Universidad de Barcelona

Numerosas investigaciones se han centrado en la comprensión de la cantidad en la etapa preescolar; sin embargo, la forma en que en estos estudios se solicita a los niños la información cuantitativa es siempre de naturaleza verbal y no se exploran los posibles efectos de otros modos de representar la cantidad. El primer objetivo del presente estudio fue examinar los efectos del uso de distintas representaciones externas en el desempeño de niños de 3 y 4 años cuando han de construir colecciones un cardinal dado (hasta 6 elementos); específicamente se exploraron representaciones icónicas (objetos e imágenes) y arbitrarias (palabras de número). El segundo objetivo fue identificar y analizar las estrategias que los niños utilizaron espontáneamente en la resolución de la tarea. Los efectos del tipo de representación y las estrategias de resolución de la tarea se analizaron en función del tamaño de las cantidades y la edad de los niños. Diferentes investigaciones han demostrado que el principio de correspondencia uno a uno tiene un papel importante en la comprensión numérica infantil (Gelman & Gallistel, 1978; Mix, 2002; Scheuer & Sinclair, 2009). Nuestra hipótesis fue que las representaciones icónicas podrían favorecer el desempeño de los niños al representar iterativamente la cantidad; de este modo, podrían facilitar el uso de correspondencias uno a uno para construir las colecciones especialmente en las cantidades que estarían en proceso de elaboración (Salsa y Martí, 2015). Participaron en el estudio 30 niños asignados a dos grupos de edad, 3 y 4 años (*rango*:  $\pm 1$  mes), de nivel socioeconómico medio. Se utilizó una adaptación de la tarea "Dame un Número" (Salsa & Martí, 2015): los niños debían construir colecciones de 1 a 6 galletas usando la información acerca de la cantidad que transmitían tres tipos de representación: tapas de botella (objetos), círculos dibujados en tarjetas (imágenes) y palabras de número. Se contrabalanceó el orden de

---

<sup>35</sup> Correos electrónicos de contacto: [jrodriguez@irice-conicet.gov.ar](mailto:jrodriguez@irice-conicet.gov.ar); [emarti@ub.edu](mailto:emarti@ub.edu); [salsa@irice-conicet.gov.ar](mailto:salsa@irice-conicet.gov.ar)



presentación de las representaciones de manera que la mitad de los niños de cada grupo comenzara la tarea con objetos y la otra mitad con imágenes; la modalidad palabras de número se administró en tercer lugar. Las respuestas se codificaron como correctas (si los niños colocaban en un plato la cantidad solicitada de galletas) o incorrectas. Para los análisis estadísticos se utilizaron pruebas no paramétricas. En relación al primer objetivo, los resultados indicaron un efecto significativo de las representaciones icónicas en el grupo de 3 años: en comparación con las palabras de número, las imágenes facilitaron la construcción de colecciones de 3 elementos y los objetos las de 4. A los 4 años el desempeño con ambas representaciones icónicas (imágenes y objetos) fue superior al desempeño con las palabras de número al construir colecciones de 4 elementos. Las comparaciones por edad revelaron que el rendimiento del grupo de 4 años fue significativamente superior al del grupo de 3 años con los tres tipos de representaciones. Con respecto al segundo objetivo del estudio, a partir de una aproximación inductiva basada en las observaciones iterativas de las sesiones experimentales, se identificaron cinco tipos de estrategias empleadas espontáneamente por los niños: Evaluación de la cantidad mediante gesto numérico (EGN) (por ejemplo, mostrar dos dedos frente a 2 elementos); Evaluación de la cantidad mediante palabra numérica (EPN) (decir “dos” ante 2 elementos); Evaluación de la cantidad mediante cuantificador (EC) (decir “muchas” antes 6 elementos); Correspondencias uno a uno (CUU) (aparear una galleta con una imagen o un objeto) y Conteo (C). El análisis descriptivo muestra que las estrategias más usadas por los niños de 3 años fueron EPN (33%), EGN (30%) and CUU (23%); a los 4 años, CUU (30%) y C (22%). En general, en el grupo de 3 años, los niños emplearon las estrategias evaluación de la cantidad mediante palabra numérica (EPN) y evaluación de la cantidad mediante gesto numérico (EGN) cuando trabajaban con cantidades pequeñas (1 a 3), dando como resultado respuestas correctas. Por otra parte, la correspondencia uno a uno (CUU) expandió el rango de cantidades que los niños podían usar correctamente en los dos grupos de edad; por ejemplo, esta estrategia fue utilizada por niños de 3 años para construir correctamente colecciones de 4 elementos. La misma función se observó para el conteo (C), pero únicamente en el grupo de 4 años. En conjunto, los resultados muestran que el tipo de representación afecta el rendimiento de los niños. De forma

más específica, las representaciones icónicas mejoran significativamente el desempeño de los niños preescolares al construir colecciones de elementos cuyas cantidades estarían en proceso de elaboración. Al denotar la cantidad iterativamente, las imágenes y los objetos favorecerían un desempeño correcto en la tarea por medio del establecimiento de correspondencias uno a uno en los niños de 3 y 4 años, y a través del conteo únicamente en los niños de 4 años.

*Palabras clave:* representaciones externas, cantidad, estrategias cognitivas, conocimiento numérico, preescolares.

## **SIN COLOR NO HAY FORMA: EL USO FUNCIONAL TEMPRANO DE DIBUJOS PROPIOS A PARTIR DE PISTAS PERCEPTUALES**

*Romina A. Vivaldi*<sup>36</sup>

Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE)- Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)

Los dibujos, al ser representaciones externas permanentes, son susceptibles de ser recuperados en un momento posterior a su producción por otra persona o por el mismo dibujante. Para usar un dibujo, las personas emplean pistas perceptuales como la forma y el color de las marcas para identificar aquello que el dibujante tuvo la intención de representar. El dibujante necesita proveer a sus producciones de suficiente información acerca de la identidad de sus referentes para que quien interprete su dibujo pueda hacerlo adecuadamente. Sin embargo, poco se sabe hasta el momento del uso funcional que hacen los niños pequeños de sus propias producciones gráficas. El propósito general de esta investigación fue examinar si y cuándo niños pequeños se valen de pistas perceptuales hacia la identidad de los referentes para usar sus dibujos con una función comunicativa. El objetivo del Estudio 1 fue determinar si niños de 3 años y medio y 3 años podrían producir y usar sus dibujos cuando la forma era la única pista disponible hacia la identidad de los referentes. El objetivo del Estudio 2 fue analizar si la producción y el uso de los dibujos en los niños más pequeños, de 3 años, mejoraría si los objetos a dibujar se diferenciaban tanto en forma como en color. Asimismo, ambos estudios se propusieron investigar la relación entre la capacidad de producción figurativa (con colores y/o formas distintivas) y el uso de dibujos propios en función de la edad de los niños.

Participaron del Estudio 1 15 niños de 3 años y medio (*Medad* = 42.4 meses) y 15 niños de 3 años (*Medad* = 36.4 meses). En el Estudio 2 participaron 15 niños de 3 años (*Medad* = 36.7 meses).

La tarea comenzaba con una *fase de producción*: la experimentadora pedía a los niños que dibujaran cinco objetos simples que podían representarse con círculos y líneas. Luego, los objetos se guardaban en cinco cajas idénticas. Inmediatamente,

---

<sup>36</sup> Correo electrónico de contacto: [vivaldi@irice-conicet.gov.ar](mailto:vivaldi@irice-conicet.gov.ar)

se daba inicio a una *fase de uso* de los dibujos: la experimentadora presentaba réplicas de los objetos escondidos más dos distractores, mostraba a los niños sus dibujos uno a uno y les solicitaba que los usaran para llenar las cajas con objetos idénticos a los que habían dibujado. En el Estudio 1, los objetos sólo se diferenciaban por su forma, eran del mismo color, y los niños debían dibujarlos en lápiz negro. En el Estudio 2 los objetos poseían tanto formas como colores diferentes; en este caso, los niños tenían a su disposición distintos lápices de colores para dibujar.

Los resultados del Estudio 1 muestran diferencias significativas entre el número de dibujos figurativos (máximo = 5) producidos por los niños de 3 años y medio (72%) y los de 3 años (33%),  $U = 47$ ,  $p = .006$ ,  $d = .54$ . El número de dibujos utilizados correctamente por los niños también varió por edad: los niños mayores emplearon correctamente un 73% de sus dibujos mientras que los niños menores sólo utilizaron exitosamente el 33%,  $U = 42$ ,  $p = .003$ ,  $d = 1.24$ . Respecto de la relación entre producción y uso de dibujos, la correlación entre ambos fue alta tanto a los 3 años y medio [ $r(15) = .788$ ,  $p < .001$ ] como a los 3 años [ $r(15) = .512$ ,  $p = .021$ ].

Para analizar los datos del Estudio 2 se realizó una clasificación de los dibujos en función de las pistas perceptuales (forma y color) usadas por los niños. El 20% de los dibujos poseía tanto la forma como el color distintivo de los objetos, un 9% sólo la forma, el 46% sólo el color y el 25% restante no poseía ninguna pista perceptual. La prueba estadística reveló que los niños de 3 años fueron significativamente más propensos a usar en sus dibujos el color para identificar la identidad de sus referentes,  $\chi^2(3, N=75) = 20.52$ ,  $p < .001$ . Con respecto al número de dibujos empleados con éxito en la fase de uso, se encontraron diferencias significativas entre el uso de los dibujos con colores distintivos (71% del total de los dibujos pertenecientes a esta categoría) y los dibujos con formas distintivas (43%) ( $p < .001$ ). Más aún, únicamente el número de dibujos con color (71%) y con forma y colores (80%) usados con éxito se diferenció significativamente del número de dibujos exitosos sin pistas perceptuales (11%) ( $p < .001$  en ambos casos).

Los resultados de esta investigación proveen evidencia de que existiría una relación entre la producción de dibujos y el uso funcional de estas representaciones

en niños que aún se encuentran en una fase transicional hacia la producción gráfica figurativa. Sólo los niños de 3 años y medio produjeron e utilizaron con éxito sus dibujos cuando las distinciones en la forma de los referentes era la única pista perceptual disponible. Ahora bien, aun cuando la mayor parte de los niños de 3 años no pudieron plasmar en el papel las formas necesarias para que sus dibujos transmitan información sobre sus referentes, emplearon otro rasgo distinto de los objetos, su color, para poder luego usar su producción. En suma, más allá de sus habilidades gráficas, desde muy temprano los niños reconocen que el dibujo es un medio de comunicación para canalizar información no sólo a otras personas sino también para ellos mismos.

*Palabras clave:* producción gráfica, uso, dibujos infantiles, forma, color.

***5. Investigaciones sobre interacción sociocognitiva en contextos educativos formales e informales***

**Expositores:**

Lionel David Alfie y María Elena Molina (CONICET-GICEOLEM, IL-UBA)

Andrea Bustos Ibarra- Cintia Montenegro Villalobos (PUC, CHILE)

Natalia Carro, Lucía Bugallo, Mariana Lozada y Ana Pedrazzini (CONICET, UNCO)

María Elena Molina y Lionel Alfie (CONICET-GICEOLEM, IL-UBA)

Carolina Roni (CONICET-GICEOLEM, UBA)

Natalia Rosli (CONICET-UBA)

María Sarti y Alicia Barreiro (CONICET, UBA, FLACSO)

Alejandra Stein (CIIPME-CONICET)

## ACCIONES PARA PROMOVER LA INTERPRETACIÓN DE TEXTOS ESPECIALIZADOS EN UNA CLASE DE BIOLOGÍA EN EL NIVEL SUPERIOR

Lionel David Alfie y María Elena Molina<sup>37</sup>

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Grupo para la Inclusión y Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias (GICEOLEM), Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires (IL-UBA)

La lectura por encargo, que los docentes con frecuencia no suelen acompañar, ha sido descrita como una actividad frecuente en las asignaturas pertenecientes a los primeros años de la educación superior (Marucco, 2001; Carlino 2003). En el marco de una investigación didáctica de diseño e implementación de una secuencia de enseñanza, este trabajo presenta el análisis de las interacciones entre la docente y los alumnos durante una actividad de discusión plenaria de lectura de un artículo de divulgación científica. Se trata de una modalidad de trabajo recurrente en la asignatura *Biología y Laboratorio*, de primer año de un Instituto de Formación Docente ubicado en la Provincia de Buenos Aires. En la actividad planificada de discusión plenaria de lectura se buscó instalar propósitos de lectura (Lerner, 2001) y se proyectó que las intervenciones de la docente acompañaran el proceso, mediante discusiones sobre la interpretación de lo leído (Dolz y Schneuwly, 1997; Carlino, Iglesia y Laxalt, 2013).

En este trabajo, se indagó cómo las condiciones planificadas se actualizaron en micro decisiones de la docente en la inmediatez del aula (Edelstein, 2011). Para ello, se analizaron registros de interacciones clase, triangulándolos con datos provenientes de entrevistas a los participantes y de documentos áulicos. La actividad fue dividida en episodios (Sánchez y García & Rosales, 2010) y estos se analizaron desde la perspectiva teórica de las Teorías de las Situaciones Didácticas (Brousseau, 2007) y de la Teoría de la Acción Conjunta (Sensevy, 2007). Los resultados principales se describen a continuación.

La docente presentó el artículo de divulgación científica y la actividad de discusión de lectura en el *episodio de planificación*. Allí, enunció un doble propósito

---

<sup>37</sup> Correo electrónico de contacto: lionelalfie@gmail.com

lector: (a) “extraer las ideas principales del texto” para luego (b) utilizarlas para el análisis de las entrevistas a vecinos de la zona, actividad a realizar posteriormente como parte de la secuencia didáctica. Sin embargo, dentro la actividad de discusión de lectura, se abordó solo el primero de los dos objetivos: la interpretación de las ideas principales del texto. A pesar de que el objetivo mayor –el análisis de entrevistas a vecinos de la zona- fuera reiterado al final de la actividad por M en un *episodio de sistematización*, no se abordaron los datos recopilados por los estudiantes durante la actividad. No obstante, durante el *episodio de planificación* se promovieron ciertas condiciones didácticas: los alumnos contaron en el aula tanto con la bibliografía digitalizada en sus computadoras, debido a la coexistencia de múltiples pantallas (Lipovetsky & Serroy, 2009), como con los textos impresos. A su vez, el uso de un entorno virtual -en este caso, *Edmodo.com*- permitió el acceso a la información de manera ubicua (Stiegler, 2009). Así, los estudiantes tuvieron la oportunidad de tomar contacto con el material de manera previa a la clase. Por otra parte, aunque estos no garantizan *per se* la apropiación de los mismos por parte de los estudiantes, M expuso los propósitos de lectura en actos de *definición*. La discusión de lo leído comenzó con un *episodio de interpretación de conceptos*, donde a partir de una indagación inicial, M *desglosó de la tarea*, al orientar a los alumnos hacia la interpretación de ciertos términos disciplinares del texto. Luego de la primera aproximación a los dichos conceptos, se caracterizaron dos episodios donde la docente realizó *devoluciones y regulaciones* con el fin de que los alumnos los utilizaran en el contexto de situaciones conocidas, ya sea vinculadas a contenidos previos o a ejemplos de la vida cotidiana. En casi todos los casos, los intercambios resultaron radiales y la mayor parte de las intervenciones de los estudiantes fueron de muy pocas palabras. En ese contexto, las intervenciones docentes promovieron el avance del *tiempo didáctico* en el transcurso de los distintos episodios. En contraste, cuando M apeló al vínculo entre el texto y mundo cotidiano de los estudiantes (King & Ritchie, 2012), los estudiantes intervinieron aunque la docente no realizara preguntas explícitas, lo que demuestra, en términos *topogenéticos*, un mayor nivel de implicación por parte de los estudiantes. Luego, se identificó un nuevo *episodio de interpretación de conceptos*, distinto al primero, pues no se enfocó en la comprensión de términos aislados, sino en ideas complejas que implicaban relacionar distintos



conceptos presentes en el texto. Para ello, se apeló al uso de imágenes y a la lectura de la bibliografía en voz alta, con interpretación a cargo del docente en ambos casos.

Estos resultados evidencian que en esta actividad se constituyó un *medio* enfocado en ciertos contenidos disciplinares, capaz de propiciar el ejercicio de *quehaceres* de lectura sin que sean enseñados de manera explícita, sino en situación de clase en pos de la reconstrucción de ciertos contenidos de biología. No obstante, la interpretación de las fuentes no se realizó de una manera abierta, sino que la docente *desglosó la tarea* al inicio y *añadió información* al cierre de los ciclos de interacción, con la excepción de lo ocurrido en el *episodio de establecimiento de relaciones con ejemplos provistos por los estudiantes*, donde hubo una mayor participación de los estudiantes. Adicionalmente, este trabajo demuestra, a través de un ejemplo, una posible configuración de las interacciones docente-alumno durante una discusión de bibliografía, actividad frecuente en asignaturas disciplinares de nivel superior.

*Palabras clave:* lectura, escritura, biología, nivel superior.

## Referencias

- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Buenos Aires: Ediciones el Zorzal.
- Carlino, P. (2003). Leer textos complejos al comienzo de la educación superior: tres situaciones didácticas para afrontar el dilema. *Textos. Didáctica de la lengua y la literatura*, 33, 43-51.
- Carlino, P. C., Iglesia, P., & Laxalt, I. (2013). Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 105-136.
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (1997). Géneros y progresión en expresión oral y escrita. Elementos de reflexión a partir de una experiencia realizada en la Suiza francófona. *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 11, 77-98.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- King, D., & Ritchie, S. M. (2012). Learning Science Through Real-World Contexts. En B. J. Fraser, K. G. Tobin, & C. J. Mc Robbie (Eds.), *Second International Handbook of Science Education*, (pp.69-79). Nueva York: Springer.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lipovetsky, G. y Serroy, J. (2009). *La pantalla global, cultura mediática y cine en la era hipermoderna*. México: Anagrama.

- Marucco, M. (2001). *La enseñanza de la lectura y la escritura en el aula universitaria*. Ponencia presentada en las I Jornadas sobre La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias, organizadas por el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires.
- Sánchez, E., García, J. R., & Rosales, J. (2010). *La lectura en el aula*. Barcelona: Graó.
- Sensevy, G. (2007). Categorías para describir y comprender la acción didáctica. En G. Sensevy, y A. Mercier (2007), *Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes: PUR. (Traducción de Juan Duque y revisión de René Rickenmann).
- Stiegler, B. (2009). *The Carnival of the New Screen: From Hegemony to Isonomy*. En *The YouTube Reader*, (pp. 40-59). Stockholm: National Library of Sweden.

## AYUDAR A COMPRENDER TEXTOS PARA APRENDER ¿QUÉ HACEN LOS PROFESORES CUANDO LEEN EN CLASES DE CIENCIAS, HISTORIA Y LENGUAJE EN EDUCACIÓN BÁSICA?

*Andrea Bustos Ibarra- Cintia Montenegro Villalobos*<sup>38</sup>

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

Qué debe hacer para leer y cuánto lo ejercita es parte de la formación de la identidad de un lector. Atender lo que se realiza en las escuelas cuando se lee con los estudiantes es fundamental para comprender esta trayectoria de formación. En ese sentido, la cantidad y responsabilidad respecto de las experiencias lectoras es distribuida en todas aquellas actividades en que la comprensión de textos es utilizada como medio para aprender. En consecuencia, las actividades típicas de aula (ATAs) de lectura (Lemke, 1990), deben ser estudiadas para comprender el contexto “mudo” orquestado de diálogos y tareas compartidas donde el profesor tiene el rol de acompañar- o no- la ruta de la comprensión de un texto en particular. Observar la práctica docente es transparentar lo que el profesor espera logre ese lector iniciado sin su ayuda y aquello que requiere de su colaboración más cercana. (Sánchez, García & Rosales, 2010).

El presente estudio tuvo como objetivo caracterizar las interacciones, específicamente las *ayudas*, durante las actividades de lectura colectiva en clases de primaria en 3º, 5º y 7º básico en clases de Ciencias, Historia y Lenguaje de 9 docentes de escuelas chilenas. Se observó, además, si la variable *nivel* (curso), muestra alguna diferencia significativa. Se filmaron 9 Unidades de Aprendizaje (1 en cada asignatura: Lenguaje, Ciencias Naturales e Historia; combinación presente en cada nivel: 3º, 5º y 7º) y posteriormente se analizaron y transcribieron el 100% de las actividades de lectura que tuvieran contenido de intercambios público (intercambios verbales profesor-alumno o alumno – alumno). El corpus se conformó por 50 lecturas *colectivas*. Para su estudio se utilizó el sistema de análisis de la práctica de Sánchez *et al* (2008), basado en perspectivas socioculturales (Mercer, 2010) y cognitivas (Kintsch, 1998) y que propone unidades de análisis como los episodios (objetivos y procesos identificables y diferenciables al interior de la

---

<sup>38</sup> Correo electrónico de contacto: andrea.bustos@pucv.cl

comprensión de textos), ciclos (Sinclair & Coulthard, 1975; Wells, 1999) y ayudas o movimientos de acompañamiento otorgadas por los docentes. En esta parte de la investigación se trabajó específicamente en la caracterización de las ayudas según función (regulatoria, de elaboración de la tarea o internas y de retroalimentación o feedback) y nivel de autonomía que propician (invasivas o no invasivas) en el interior de los episodios de planificación, interpretación- evaluación y de cierre.

Los resultados en tanto episodios arrojan una diferencia relevante de frecuencia: las planificaciones representan el 9,6% de los episodios totales y los cierres un 1,5% versus el 30,9% de la interpretación- evaluación. Las ayudas en el episodio de planificación y de cierre son tan escasas que son no contrastables estadísticamente. Las ayudas más significativas están ubicadas en el episodio de interpretación. En este episodio, la mayor cantidad de intervenciones son realizadas en el momento de feedback (43%) y en la respuesta (19%) y un 2% con fines regulatorios.

En el episodio interpretación, en el feedback, destaca la ayuda no invasiva de *confirmación* (N=103); seguida de la ayuda invasiva *añadir* (N=50). Por otra parte, las ayudas en posición de respuesta, de un total de 82, se agrupan en invasivas (N=14), siendo la más frecuente el *rellenar huecos* (N=14) y no invasivas (N=68), siendo la más frecuente el *sonsacar* (N=22). Finalmente, la posición indagación tiene 10 ayudas con las más frecuentes, *establecer metas* (N=3) y *evocar* (N=3)

Respecto de la distribución de las ayudas por nivel, las de Indagación son las más escasas de modo homogéneo: entre 4 y 5% en 3º y 5º básico y un 0% para 7º. En respuesta, 5º básico destaca con un 42%, porcentaje que se equilibra en feedback con un 72 y 73% en 3º y 7º.

Al estudiar contraste, las ayudas con función de regulación (I) tienen una  $p = .43$  a favor de 3º básico, cuestión no observable ni en la respuesta ni en el feedback.

Los resultados muestran una baja presencia del episodio de planificación v/s interpretación-evaluación. El patrón de escasez del episodio esencialmente regulatorio coexiste con el patrón de exiguas ayudas regulatorias v/s un alto aporte directo a la tarea en el episodio de interpretación.

Los profesores tienden a guiar la resolución en la organización macro-episodios- y en la organización más local, posición de las ayudas. Respecto de lo macro, la casi ausencia de planificación con el objetivo de justificar la lectura y la tendencia a ayudar *durante* la resolución de la tarea- en lo local o micro- permite proyectar una disposición a la colaboración *con* el estudiante en resolver las tareas demandadas, por ejemplo, de interpretar lo leído, más que regular la acción respecto de cómo abordar esa tarea. La diferencia significativa encontrada respecto a la presencia de ayudas regulatorias a favor en 3º, acusa que este nivel asume la necesidad de guiar a los estudiantes en el planeamiento de la acción, al menos en comparación a los otros dos niveles.

Finalmente, la persistencia en el uso de ayudas no invasivas podría suponer una disposición a la participación del estudiante, sin embargo, la discusión frente a esto sigue siendo el contexto que se genera al interior de la sala y el rol que le compete al lector en formación. Las ayudas en respuesta y feedback son dependientes de un experto (Bustos, Montenegro, Sandoval y Melo, enviado) quien abre la discusión manteniendo los niveles de dependencia de la evaluación de la tarea. Quien define lo que se logra y no, es el profesor pues no ha movilizad los episodios de planificación que hacen coherente la capacidad de monitorear la tarea. Esta última discusión y su relación con la transferencia de control en vistas a la autonomía requieren de una revisión profunda de lo que se estudia de la práctica y formación docente relacionada con la formación de lectores.

*Palabras clave:* análisis de la práctica, alfabetización, comprensión de textos, interacciones.

## **EL HUMOR GRÁFICO COMO UN MEDIO PARA PROMOVER LA EMPATÍA Y EL COMPORTAMIENTO PRO-SOCIAL: UNA EXPERIENCIA PILOTO EN LA MEDIANA INFANCIA**

*Natalia Carro, Lucía Bugallo, Mariana Lozada y Ana Pedrazzini<sup>39</sup>*

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)- Universidad Nacional del Comahue (UNCo)

Se comparte la idea de que el humor es un componente importante en los intercambios sociales y de hecho se asocia positivamente con el desarrollo de la habilidad social. Se ha encontrado que los niños que saben cómo utilizar el humor en interacciones sociales son más capaces de generar situaciones en las que los demás se sientan a gusto y son percibidos por sus pares como más sociables (McGhee, 2002, 2010, 2013; Martin, 2007). Por otro lado, el humor proporciona a los niños un medio socialmente aceptable para gestionar y autorregular sus propios estados emocionales (McGhee, 2010; Martin, 2007; Gross & Muñoz, 1995). En tanto el humor y la risa compartida suscitan respuestas positivas de los demás, pueden contribuir al fortalecimiento de la autoestima.

El humor está influenciado, entre muchos factores, por la actitud empática pues uno debe adoptar (al menos parcialmente) la perspectiva de otro (Samson, 2008). Esa toma de perspectiva resulta indispensable para generar un clima emocional propicio para que haya humor. La empatía es la capacidad de sentir y entender las emociones de otras personas, de ponerse en el lugar del otro. Depende de la habilidad de tomar conciencia tanto de uno mismo como del otro y de la capacidad de regular los propios estados emocionales, lo cual posibilita desplegar recursos para afrontar situaciones aflictivas de manera pro-social (Decety & Meyer, 2008). Así, la empatía es la base de la pro-socialidad, que implica el desarrollo de actitudes y comportamientos orientados hacia el bienestar del otro. Se ha planteado que la empatía y la pro-socialidad aparecen desde edades muy tempranas y están vinculadas a la experiencia (Warneken & Tomasello, 2006, 2008, 2011).

Asimismo, algunos estudios sugieren que cuando se promueve la autorregulación emocional, se incrementa la capacidad empática (Eisenberg &

---

<sup>39</sup> Correo electrónico de contacto: [nadecar@yahoo.com.ar](mailto:nadecar@yahoo.com.ar)

Fabes, 1992). Reírse de uno mismo es un recurso que puede favorecer la autorregulación emocional (McGhee, 2002, 2010). Podríamos decir que la puesta en práctica del humor autorreferencial, al promover la autorregulación emocional, puede propiciar una mayor empatía y pro-socialidad.

El humor puede ser un factor de unión, de compartir emociones positivas (reírse con) o, por el contrario, puede ser hostil, en desmedro de otro (reírse de). La burla es un fenómeno de humor antisocial en el que una o más personas toman como objeto de risa a otro. Desde temprana edad, los niños aprenden los efectos coercitivos del humor ridículo (Bryant, Brown, Parks, & Zillmann, 1983; Martin, 2007). La burla es una forma agresiva de humor que es frecuente en la mediana infancia, siendo tópicos recurrentes: la apariencia física, las metidas de pata, situaciones escatológicas, el desempeño intelectual y físico (Franzini, 2002; Shapiro, Baumeister, & Kessler, 1991; Socha & Kelly, 1994). El humor antisocial adquiere gran relevancia en el contexto escolar. En el seno del grupo inmediato, bromear con otros se convierte en una zona segura desde la cual los niños pueden burlarse de pares o de la autoridad.

La producción de humor en cualquiera de sus manifestaciones está influenciada por el contexto social y la experiencia vivida. El humor es una práctica social que se aprende y que de hecho puede ser enseñada (McGhee, 2002). Al igual que la empatía y la pro-socialidad, la capacidad de hacer humor es plástica, es decir que puede desarrollarse en contextos favorables. En este sentido, el humor puede ser un medio para promover actitudes empáticas y pro-sociales en el contexto escolar.

La producción de humor gráfico, en tanto actividad que suscita la puesta en práctica de recursos creativos, constituye una experiencia corporizada (Glenberg 2010; Varela 2001) que integra componentes emocionales, cognitivos, corporales y situacionales. En tanto medio de expresión y comunicación, puede promover el desarrollo cognitivo individual y social.

### **Nuestro estudio**

Sobre la base de lo expuesto, en este trabajo daremos cuenta de una experiencia con niños de cuarto grado del nivel primario en la que trabajamos el humor pro y antisocial así como también el humor autorreferencial en el marco de producción de

viñetas y tiras humorísticas. La experiencia se desarrolló durante dos encuentros en una escuela pública de la ciudad de San Carlos de Bariloche en el transcurso de 2015. Participaron de los mismos las autoras de este trabajo junto con la docente, así como niños y niñas de 9 y 10 años de edad (12 en el primer encuentro, 20 en el segundo). Inicialmente se trabajó con una presentación en Power Point en la que se mostraron ejemplos de viñetas y tiras humorísticas y se alentó la reflexión y participación de la clase. Posteriormente los niños produjeron sus propias viñetas y tiras humorísticas. En el primer encuentro el contenido versó sobre la diferencia entre reír de y reír con, mientras que en el segundo encuentro se trabajó el humor autorreferencial. En ambos se abordaron componentes bimodales (dibujo y escritura) del humor gráfico: representación de los personajes y escenarios, globos, cartuchos, onomatopeyas, etc.

### **Resultados**

Durante los encuentros, los niños participaron activamente. En total produjeron 32 viñetas y tiras humorísticas en las cuales crearon historias propias utilizando recursos del género gráfico.

En la mayor parte de las producciones del primer encuentro se abordaron situaciones de empatía positiva, primando aquellas en las que se presentó un conflicto y una resolución empática. En el segundo encuentro, las producciones presentaron diferentes niveles de compromiso en lo referente al humor autorreferencial: 67% refirieron a características personales mientras que las demás producciones trataron situaciones de burla que involucraron a otros. En ellas, el niño se reía de que el/los otro/s lo tomaran como objeto de risa. La burla apuntó a la apariencia física y a la torpeza (caídas) de los autores.

En el primer encuentro, los niños experimentaron cómo sería ponerse en el lugar del otro (la víctima de la burla), mientras que en el segundo encuentro el humor autorreferencial ayudó a algunos a correrse del lugar de víctima, logrando reírse de sí mismos.

Los resultados de este estudio exploratorio sugieren que el humor puede ser un recurso para reflexionar sobre la empatía y la burla y alentar la posibilidad de generar



alternativas en la forma en la que uno se posiciona a sí mismo en relación con los demás.

Esta experiencia habilitó el despliegue de una diversidad de recursos: gráficos, comunicacionales, cognitivos, metacognitivos, corporales, emocionales y sociales. El hecho de que esta experiencia tenga lugar en el contexto escolar, con la participación de niños y adultos, contribuye a legitimar el humor como herramienta de empoderamiento y socialización.

*Palabras clave:* humor gráfico, empatía, prosocialidad, burla, humor autorreferencia.

### Referencias

- Bryant, J., Brown, D., Parks, S. L., y Zillmann, D. (1983). Children's imitation of a ridiculed model. *Human Communication Research*, 10(2), 243-255.
- Decety, J., & Meyer, M. (2008). From emotion resonance to empathic understanding: A social developmental neuroscience account. *Development and Psychopathology*, 20, 1053-1080.
- Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1992). Emotion regulation and the development of social competence. En M. S. Clark (Ed.), *Emotion and social behavior: Review of personality and social psychology* (Vol. 14, pp. 119-150). Newbury Park: Sage.
- Franzini, L. R. (2002). *How to Develop Your Child's Sense of Humor*. Nueva York: Square One Publishers.
- Glenberg, A. (2010). Embodiment as a unifying perspective for psychology. *Wiley Interdiscip. Rev. Cogn. Sci.* 1, 586-596.
- Gross, J. J., & Munoz, R. E. (1995). Emotion regulation and mental health. *Clinical Psychology: Science & Practice*, 2(2), 151-164.
- Martin, R. A. (2007). *The Psychology of Humour. An Integrative Approach*. Burlington: Elsevier Academic Press.
- McGhee, P. (2013). *Humor and Children's Development: A Guide to Practical Applications*. Nueva York: Routledge.
- McGhee, P. (2010). *Humor: The Lighter Path to Resilience and Health*. Bloomington: AuthorHouse.
- McGhee, P. (2002). *Understanding and Promoting the Development of Children's Humor*. Dubuque: Kendall/Hunt.
- Samson, A. (2008). *Cognitive and Neural Humor Processing: The influence of structural stimulus properties and Theory of Mind*. Tesis Doctoral, Universidad de Friburgo.

- Shapiro, J. P., Baumeister, R. E., & Kessler, J. W. (1991). A three-component model of children's teasing: Aggression, humor, and ambiguity. *Journal of Social & Clinical Psychology, 70*(4), 459-472.
- Socha, T. J., & Kelly, B. (1994). Children Making "Fun": Humorous Communication, Impression Management, and Moral Development. *Child Study Journal, 24*(3), 237-52.
- Varela, F. (2001). *El fenómeno de la vida*. Santiago de Chile: Editorial Dolmen.

## ESCRITURA Y TIEMPO DIDÁCTICO: SITUACIONES QUE FAVORECIERON EL TRABAJO CON EL ESCRIBIR PARA APRENDER EN DOS AULAS UNIVERSITARIAS

María Elena Molina y Lionel Alfie<sup>40</sup>

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Grupo para la Inclusión y Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias (GICEOLEM), Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires (IL-UBA)

La escasez de tiempo es uno de los factores que muchos docentes universitarios declaran atenta contra el trabajo de los contenidos en clase. Focalizando esta problemática, indagamos los modos en los que pudo gestionarse el tiempo didáctico en aulas universitarias de Letras y de Biología a partir de la inclusión de la escritura como herramienta para aprender. Así, ahondamos en cómo la escritura, cuyo potencial epistémico ha sido reconocido en numerosas investigaciones (Bangert-Drowns, Hurlley y Wilkinson, 2004; Carlino, 2004, 2005; Carter, Miller y Penrose, 1998; Langer y Applebee, 1987), permitió a docentes y alumnos accionar conjuntamente y gestionar el tiempo didáctico. Desde la Teoría de la Acción Conjunta (Sensevy, 2011), mostramos de qué modos el escribir, bajo ciertas condiciones de enseñanza, modificó el manejo del tiempo didáctico en clases universitarias de Letras y Biología: interactuar por escrito alargó el tiempo didáctico, es decir, extrajo la acción conjunta entre docentes y alumnos de los límites físicos y temporales de la clase. Nuestro objetivo reside en fundamentar empíricamente cómo se produjo esta variación. Retomamos, para ello, el concepto de *cronogénesis* que “abarca el fenómeno de evolución en el tiempo de la producción de saberes dentro de la clase” (Tiberghien *et al.*, 2007, p. 99). Desde la perspectiva de la Teoría de la Acción Conjunta, *cronogénesis* refiere entonces al uso del tiempo didáctico en relación con la introducción de los saberes en el aula.

Este trabajo se inscribe dentro de una *investigación didáctica naturalista* (Artigue, 1990; Rickenmann, 2006) configurada como un *estudio de casos múltiples*

---

<sup>40</sup> Correos electrónicos de contacto: [mariaelenamolina@me.com](mailto:mariaelenamolina@me.com); [lionelalfie@hotmail.com](mailto:lionelalfie@hotmail.com)

(Creswell, 2007; Maxwell, 2005; Stake, 1998). Analizamos fragmentos de registros de clase pertenecientes a dos cursos introductorios (caso Letras y caso Biología), dictados en dos universidades públicas argentinas. El análisis estuvo guiado por la *codificación* y la *contextualización* (Maxwell y Miller, 2008), teniendo en cuenta las relaciones de contigüidad y similitud entre los datos recabados. Respecto a las escrituras promovidas en cada uno de los casos, en Letras, los alumnos escriben, durante el segundo semestre de cursado y con la tutoría de sus docentes, una ponencia sobre un género discursivo a elección. En Biología, por su parte, las clases se despliegan en torno a la discusión de la bibliografía leída por los alumnos y de los textos argumentativos breves producidos por ellos y comentados por sus profesores.

En los casos que nos ocupan, por tanto, los docentes interaccionaron por escrito con los alumnos, efectuaron comentarios sobre contenido y forma de los textos, brindaron a sus estudiantes la posibilidad de reescribir, alentaron la discusión en clase sobre lo escrito. Todas estas instancias implicaron formas de acción conjunta mediadas por las prácticas de escritura que repercutieron en cómo progresaron los saberes en el aula: las clases, tanto de Letras como de Biología, *comenzaron antes de comenzar* precisamente porque se leyó y escribió con antelación. El trabajo previo con escritura permitió que alumnos y docentes compartiesen un *contexto cognitivo común de acción* (Sensevy, 2007). Al mismo tiempo, en clase, este contexto cognitivo posibilitó a los docentes diseñar un *medio antagonista* (Brousseau, 2007) que pusiese a los alumnos en la tarea de resolver un problema: justificar sus escritos frente a pares y docentes.

Así, hallamos que, a partir de la imbricación entre prácticas de escritura y prácticas de enseñanza, el tiempo didáctico se modificó. ¿Qué tipo de modificación se produjo? Esta puede postularse como *ampliación del tiempo didáctico al incorporar escritura en las prácticas de enseñanza*. El tiempo didáctico se extendió cuando los alumnos tuvieron la oportunidad de escribir fuera del aula y de discutir sobre lo escrito dentro de ella. La acción conjunta traspasó los confines temporoespaciales de la clase. Dicha acción se inició primero de forma individual, con cada alumno enfrentando a su texto, pero escribiendo para interaccionar con sus pares, y continuó luego en el espacio y el tiempo del aula cuando los docentes apoyaron su accionar en esas producciones de sus estudiantes. ¿En qué situaciones particulares

se logró esta modificación del tiempo didáctico? En particular, ocurrió en dos situaciones puntuales y neurálgicas para el dictado de las asignaturas que nos ocupan: “Situación de defensa de lo escrito frente a pares y docentes (Letras)” y “Situación de comentario de lo escrito frente a pares y docentes (Biología)”.

En el caso Letras, la “Situación de defensa de lo escrito frente a pares y docentes” se produce en el momento posterior a la exposición de las ponencias. Los alumnos han escrito, con la ayuda de los tutores, sus comunicaciones orales y, después de presentarlas en las jornadas de estudiantes de Letras, precisan defenderlas frente a las preguntas que puedan formular sus pares y docentes. Esta situación es clave en el caso Letras puesto que marca el corolario del trabajo realizado durante todo el cursado: escribir académicamente en la comunidad disciplinar de estudios del discurso implica no solo textualizar ciertas ideas, sino también someterlas a las dudas críticas de los pares, a sus juicios y opiniones. Los alumnos necesitaban atravesar el proceso de convertirse en autores de sus propias ponencias y dicho proceso, que tomó un año de trabajo con sus tutores, culminó en esta situación.

En el caso Biología, la “Situación de comentario de lo escrito frente a pares y docentes” tiene lugar al inicio de cada una de las clases. Es una situación constitutiva e iterativa del trabajo en esta asignatura. Todas las clases de Biología comienzan con esta situación, a la que se le destina una hora y media de trabajo. Los alumnos primero discuten en pequeños grupos y, luego con sus docentes y el resto de sus pares, las producciones escritas que han traído desde sus casas. Escribir en casa cobra sentido porque sin ese trabajo previo no se comprende ni se puede participar de aquello que ocurre en la clase. Los alumnos necesitan posicionarse como razonadores. Ante consignas que piden relacionar dos o más conceptos teóricos y vincularlos con un caso de la vida real, los estudiantes deben elegir y fundamentar tales vinculaciones.

La clave de lectura de esta propuesta es entender los casos presentados en sus particularidades y matices, ahondar en las posibilidades e interrogantes que estos abren al mostrar cómo incluir la escritura en las prácticas de enseñanza. Nuestro enfoque es praxeológico, no normativo: nos interesa comprender qué ocurrió

en dos casos cuyas iniciativas didácticas permitieron sacar provecho de las potencialidades epistémicas de la escritura, sin intentar erigir a estas propuestas de enseñanza en el ideal al que deberían aspirar otros docentes de otras aulas, disciplinas, instituciones.

*Palabras clave:* cronogénesis, letras, biología, condiciones didácticas.

### Referencias

- Artigue, M. (1990). Ingénierie didactique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 9(3), 283-307.
- Bangert-Drowns, R., Hurley, M., & Wilkinson, B. (2004). The effects of school-based writing-to-learn interventions on academic achievement: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 74(1), 29-58.
- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Carlino, P. (2004). *Culturas académicas contrastantes en Australia, EE.UU. y Argentina: representaciones y prácticas sobre la escritura y sobre la supervisión de tesis en el grado y el posgrado universitarios*. Ponencia presentada en la Reunión Internacional "Mente y Cultura: cambios representacionales en el aprendizaje", Bariloche, Río Negro.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Carter, M., Miller, C., & Penrose, A. (1998) Effective Composition Instruction: What Does the Research Show? *Center for Communication in Science, Technology and Management, Publication Series, N°3*, April. North Carolina State University.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design. Choosing among five approaches* (Segunda edición). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Langer, J., & Applebee, A. (1987). *How Writing Shapes Thinking: A Study of Teaching and Learning*. Urbana (Illinois): National Council of Teachers of English.
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative Research Design: An interactive approach*. London: Sage.
- Maxwell, J., & Miller, B. (2008). Categorizing and connecting strategies in qualitative data analysis. En P. Leavy y S. Hesse-Biber (Eds.), *Handbook of emergent methods*, (pp. 85-106). New York: Guilford Press.
- Rickenmann, R. (2006). *Metodologías clínicas de investigación en didácticas y formación del profesorado: un estudio de los dispositivos de formación en alternancia*. Actas del Congreso Internacional de investigación, educación y formación docente, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia, 30 de agosto

al 2 de septiembre.

Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. En G. Sensevy, & A. Mercier [eds], *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, (pp. 13-49). Rennes: Presses universitaires de Rennes.

Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir: éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles: Éditions de Boeck.

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.

Tiberghien, A., Malkoun, L., Buty, C., Souassy, N., & Mortimer, E. (2007). Analyse des savoirs en jeu en classe de physique à différentes échelles de temps. En Sensevy y Mercier (eds.). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, (pp. 93-122). Rennes, Francia: PUR Presses Universitaires de Rennes.

## LEER Y ESCRIBIR PARA APRENDER BIOLOGÍA EN EL NIVEL SECUNDARIO. INDICADORES DE COMPROMISO EPISTÉMICO POR PARTE DE ESTUDIANTES.

Carolina Roni<sup>41</sup>

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas  
(CONICET), Universidad de Buenos Aires (UBA)  
Grupo para la Inclusión y Calidad Educativas a través de Ocuparnos de  
la Lectura y la Escritura en todas las Materias (GICEOLEM)<sup>42</sup>

¿Qué elementos de la interacción en el aula revelan que los estudiantes están involucrados en oportunidades de aprendizaje? En este trabajo abordamos lo que hemos llamado *compromiso epistémico* y examinamos indicadores que lo manifiestan. La finalidad es someter a discusión la noción acuñada, y la aproximación metodológica emprendida, como reveladora de las potencialidades educativas de situaciones que involucran leer y escribir para aprender Biología.

### Marco conceptual

Este trabajo se desprende de una investigación didáctica y parte de una concepción socio-constructivista e interactiva del aprendizaje. Desde allí, se concibe que aprender es expandir el conocimiento que se tiene, con ayuda de otros más experimentados que orientan y dan sentido a la actividad. Sucede al poner en relación lo sabido con una situación novedosa y, al dar lugar a la propia actividad cognoscitiva, se encuentran oportunidades para resignificar y apropiarse de nuevos saberes y prácticas presentes en esa situación (Inhelder, Sinclair & Bovet, 1996; Martí, 2000; Perret-Clermont, 1984). Asimismo, aprender excede la adquisición de saberes e implica cambios en las formas de participación en una actividad conjunta (Lave & Wenger, 1991; Rogoff, 1997), así como el desarrollo intrapsicológico y la paulatina autorregulación de nuevas funciones o capacidades (Vygotsky, 1988; Wertsch, 1979/2008).

---

<sup>41</sup> Correo electrónico de contacto: carolinaroni@gmail.com

<sup>42</sup> Grupo para la Inclusión y Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias, dirigido por la Dra. Paula Carlino y con sede en el Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires (<https://sites.google.com/site/giceolem2010/>).



Como contraparte, enseñar es plantear problemas que no se hubieran presentado fuera de la escuela, y desde ellos reelaborar saberes, formular conceptualizaciones y propiciar redefiniciones sucesivas de las propias concepciones (Lerner, 2001). Es definir y gestionar un medio didáctico que impulse a los estudiantes a la necesidad de sortear dichos problemas y de darles una respuesta coherente (Brousseau, 2007) y, para ello, de ir por más conocimiento, reestructurar sus esquemas previos y, en definitiva, aprender.

Desde estas concepciones de aprendizaje y de enseñanza conceptualizamos al *compromiso epistémico* como aquellas acciones de los estudiantes en el aula que evidencian su involucramiento en una actividad que colabora para que puedan construir el saber que es necesario aprender. No es otra cosa que ese interés por responder a una necesidad que le impone *el medio o situación didáctica* definida por el docente.

### **Metodología**

Para esta comunicación enfocamos la caracterización de las acciones de los estudiantes durante los momentos de plenario oral de dos situaciones de enseñanza que involucraron de manera entramada lectura, escritura y oralidad. El análisis de este tipo de situaciones es parte de una investigación de diseño didáctico (Sawyer, 2006; Kelly, Lesh y Baek, 2008) con inspiración en la ingeniería didáctica (Artigue, Douady, Moreno y Gómez, 1995), que propone entender cómo integrar situaciones de lectura y escritura para la enseñanza de Biología en el nivel secundario. Apunta al estudio del funcionamiento de sistemas didácticos (Brousseau, 2007; Chevallard, 1997; Sensevy, 2012) inusuales, que requieren ser construidos para poder observarlos en el aula. Esto implicó un trabajo conjunto con dos docentes de dos escuelas (Aula Emilia y Aula Lautaro) con quienes se planificó e implementó una secuencia didáctica de siete clases sobre Síntesis de Proteínas (SP).

En lo que respecta a la caracterización de las acciones de los estudiantes durante los plenarios de estas dos situaciones de la secuencia didáctica, y para dar cuenta del *compromiso epistémico*, categorizamos dos indicadores que pusimos en relación: la naturaleza interaccional de las alocuciones de los estudiantes en el interior del plenario y el contenido que aportaron. En un primer momento la

categorización fue de tipo descriptiva. Se basó en fragmentos de la interacción oral, denominados *ciclos*, que remitían a la elaboración de una misma idea (Sánchez Miguel, 2010). En un segundo momento, y en pos de lograr confiabilidad en las categorías, se ajustaron estos códigos con el fin de evitar ambigüedades, y se identificaron agrupamientos y relaciones entre los mismos (Coffey y Atkinson, 1967/1996; Glaser y Strauss, 1967; Miles y Huberman, 1994; Strauss y Corbin, 1990).

## Resultados

En lo que respecta al *compromiso epistémico* las dos situaciones analizadas resultan contrastantes. Como puede observarse en las Tablas 1 y 2 las acciones de los estudiantes se distribuyen de forma dispar tanto en lo que respecta a la naturaleza interaccional como al contenido de las alocuciones.

**Tabla 1**

***Naturaleza interaccional de las alocuciones de los estudiantes***

Categorías	Situación 1 (9ciclos)		Situación 2 (5 ciclos)	
	Emilia	Lautaro	Emilia	Lautaro
Respuesta sola	6	3	2	5
Respuestas sonsacadas	10	3	1	4
Respuestas en cascada	10	16	0	3
Aporte	9	2	2	5
Aporte dialógico	0	0	0	5
Pregunta	1	3	2	1
Confirmación	2	2	0	1
Lee	0	0	6	1
Total	38	29	13	25

Encontramos que durante la Situación I, tanto en el aula de Emilia como en la de Lautaro, los estudiantes se “atropellaron” al intervenir en los plenarios (Tabla 1, *Respuestas en cascadas* y *Aportes*). En particular, el aula de Emilia tiende a una dinámica más radial de los intercambios, pues muchas de las respuestas de los estudiantes provienen luego de alguna intervención docente del tipo: “¿qué más pueden aportar?”; “¿Están todos de acuerdo?”. No obstante, son situaciones que distan de aquellas en la que los estudiantes responden a la pregunta del docente y con ello sus pares se dan por eximidos de involucrarse en aportar ideas complementarias o divergentes, en pleno ejercicio “del oficio del alumno”. Por el

contrario, en la Situación I hay evidencias de que los estudiantes se ven impulsados a participar y responder a la demanda del medio.

**Tabla 2**  
**Contenido de las alocuciones**

Categorías	Situación 1 (9ciclos)		Situación 2 (5 ciclos)	
	Emilia	Lautaro	Emilia	Lautaro
Disciplinas centrales	30	23	2	2
Disciplinas secundarias	0	0	0	3
Disciplinas de otra unidad	0	0	0	2
Sobre la tarea	0	2	4	8
Evocación s/la tarea	5	0	0	2
Recapitulación s la tarea	0	0	0	4
Réplicas	2	1	0	0
Conflictivas	0	1	0	0
Metaconocimiento	1	2	1	0
Lee	0	0	6	1
De contacto	0	0	0	3
Total	38	29	13	25

Ahora bien, no siempre que los adolescentes toman la palabra en el aula dan cuenta de un compromiso con la construcción pública del conocimiento (Sánchez Miguel, 2010). Muchas veces sus intervenciones son desde el sentido común o con observaciones muy tangenciales. Esto lo encontramos al observar, en la Tabla 2, la Situación II - Aula de Lautaro. Se registra una cantidad similar a la Situación I de alocuciones de los estudiantes (25 vs 29). Sin embargo, el contenido aportado del orden de lo disciplinar es escaso (7 vs 23).

La Tabla 3 consolida este resultado al mostrar que durante la Situación I, en oposición a la Situación II y con algunos pocos ciclos más (9 vs 5), los estudiantes aportan significativamente a la construcción del contenido público disciplinar, tanto en el aula de Emilia (36/81 vs 3/27) como en la de Lautaro (34/56 vs 8/51).

**Tabla 3****Total Turnos de Habla (TH) y Aportes al Contenido Público Disciplinar (ACDP)**

Categoría	Situación I (9 ciclos)				Situación II (5 ciclos)			
	Emilia		Lautaro		Emilia		Lautaro	
	TH (%)	ACPD (%)	TH (%)	ACPD (%)	TH (%)	ACPD (%)	TH (%)	ACPD (%)
Alumno	40 (50%)	30 (83%)	29 (52%)	24 (70%)	13 (50%)	2 (66%)	28 (55%)	7 (87%)
Docente	41 (50%)	6 (17%)	27 (48%)	10 (30%)	14 (50%)	1 (33%)	23 (45%)	1 (13%)
Total	81 (100%)	36 (100%)	56 (100%)	34 (100%)	27 (100%)	3 (100%)	51 (100%)	8 (100%)

En suma, los estudiantes manifiestan *compromiso epistémico* ante ciertas situaciones cuando intervienen activamente, impelidos por la propia voluntad de brindar una idea cuyo contenido disciplinar resulta ajustado al conocimiento público que se está construyendo.

**Conclusión**

En este trabajo mostramos un sistema de categorías que nos permiten describir y objetivar esas reacciones de los estudiantes a ciertas situaciones de aula. Encontrar evidencias del *compromiso epistémico* durante la elaboración plenaria de ideas revela a los investigadores oportunidades de aprendizaje para los estudiantes. Desde estas podremos enfocar en el estudio de las características didácticas de esas situaciones.

*Palabras clave:* oportunidades de aprendizaje, lectura, escritura.

**Referencias**

- Artigue, M.; Douady, R.; Moreno, L. & Gómez, P. (1995). *Ingeniería didáctica en educación matemática*. México: Grupo Editorial Iberoamérica.
- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Coffey, A., & Atkinson, P. (1967/1996). *Making sense of qualitative data*. California: Sage.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. New York: Aldine Publishing Company.

- Inhelder, B.; Sinclair, H., & Bovet, M. (1996). *Aprendizaje y estructuras del conocimiento*. Madrid: Ediciones Morata.
- Kelly, A.; Lesh, R., & Baek, J. (eds.) (2008). *Handbook of Design Research Methods in Education*. NY: Routledge.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Martí, L. (2000). Todos enseñan, todos aprenden. Una comunidad de aprendizaje en el medio rural. *Cuadernos de Pedagogía*, 290, 14-19.
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2da ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Perret-Clermont, A. N. (1984). *La construcción de la inteligencia en la interacción social*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En J. V. Wertsch, P. Del Río & A. Álvarez (Eds.), *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*, (pp.111-128). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Sánchez Miguel, E. (2010). *La lectura en el aula*. Barcelona: Graó.
- Sawyer, R. K. (Ed.) (2006). *The Cambridge Handbook of the Learning Science*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles: De Boeck.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Londres: Sage.
- Vygotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.
- Wertsch, J. V. (1979/2008). From social interaction to higher psychological processes. *Human Development*, 51(1), 66-79. Reprint of Human Development, 22.

## LEER PARA RESPONDER CUESTIONARIOS: INTERVENCIONES DOCENTES QUE ABREN Y CIERRAN OPORTUNIDADES DE APROPIACIÓN DE CONTENIDOS EN ASIGNATURAS DEL NIVEL SECUNDARIO

Natalia Rosli<sup>43</sup>

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)  
Universidad de Buenos Aires (UBA)

Este trabajo presenta algunos resultados de la tesis doctoral de la autora, que indaga prácticas de enseñanza que favorecen u obstaculizan que leer y escribir se conviertan en herramientas de acceso, participación y apropiación del conocimiento en asignaturas del nivel secundario. En línea con distintos estudios, sostenemos que la lectura y la escritura favorecen la apropiación de contenidos (Carlino, 2005, 2008; Langer y Applebee, 1987; Miras, 2000; Olson, 1997), especialmente cuando se plantean en clase usos epistémicos y formas dialógicas de imbricación entre lectura, escritura y oralidad (Dysthe, 1996, 2013; Wells, 1987, 1990a, 1990b, 2006).

A lo largo de siete meses de trabajo de campo en una institución localizada en la Ciudad de Buenos Aires, observamos 39 clases en tres materias (Estudios Sociales Argentinos, Geografía Económica y Legislación Fiscal), entrevistamos a sus docentes, a los catorce estudiantes de quinto año y al directivo, y recolectamos documentos institucionales, materiales de lectura y producciones de clase. Concentramos el análisis de datos en la tarea de lectura y escritura propuesta en forma predominante en dichas asignaturas: *leer para responder cuestionarios*. Para abordar la *acción conjunta* (Sensevy, 2007) en esa tarea, tuvimos en cuenta cómo actuaron profesores y alumnos en relación con los contenidos disciplinares. Utilizamos en el análisis estrategias cualitativas de categorización y contextualización, que examinan relaciones de similitud y contigüidad entre los datos, respectivamente (Maxwell y Miller, 2008). Mediante el análisis efectuado, identificamos que la estructura de la actividad está conformada por distintos modos de intervenir de los profesores que agrupamos en tres funciones: definición del medio, gestión del medio y evaluación de la tarea.

---

<sup>43</sup> Correo electrónico de contacto: nrosli85@gmail.com

Para este trabajo escogimos presentar una categorización de las intervenciones docentes basada en la propuesta de Dysthe (1996) y Wells (2006) de considerar los usos del lenguaje en la educación de acuerdo con un continuo entre monologicidad y dialogicidad. Del total de intervenciones docentes observadas, distinguimos tres conjuntos según las posiciones que adoptarían en ese continuo, que presentamos en un orden creciente de menor dialogicidad-mayor monologicidad a mayor dialogicidad-menor monologicidad.

El primer conjunto de intervenciones que situamos en un extremo monológico se asienta sobre monólogos docentes, en los que la perspectiva del profesor no solo es predominante sino exclusiva. Las intervenciones que componen este conjunto son: enunciar las respuestas y evaluar aspectos disciplinares y aspectos formales de las respuestas escritas a los cuestionarios. En nuestro análisis observamos que, ante las intervenciones mencionadas, los estudiantes se situaron como receptores de esos saberes porque no se cedió lugar a sus voces. En cambio, fueron los profesores quienes dictaminaron lo “correcto” o “incorrecto” de las respuestas.

En segundo lugar, encontramos otro grupo de intervenciones –predominante en la estructura de la actividad identificada– que situamos en un punto medio del continuo entre monologicidad y dialogicidad porque no promueven situaciones totalmente monológicas ni totalmente dialógicas. Las intervenciones agrupadas en este conjunto son: organizar una memoria didáctica y contextualizar contenidos, regular la interpretación del texto que se lee en clase a través de explicar oraciones o párrafos con ejemplos familiares y significativos o a través de situar oralmente contenidos en determinado contexto socio-histórico, y preguntar sobre los contenidos disciplinares a los que hacen referencia las respuestas escritas y exponer al respecto. Cuando los docentes ejercieron estas intervenciones observamos que los estudiantes participaron oralmente sumándose con comentarios y preguntas a las explicaciones y contextualizaciones guiadas bajo la perspectiva de éstos.

Finalmente, distinguimos un tercer conjunto de intervenciones que en el continuo entre monologicidad y dialogicidad ubicamos cercanas al polo dialógico. Estas intervenciones, que ocurrieron en forma minoritaria en las clases observadas son: sostener preguntas sobre los contenidos disciplinares y formular preguntas

abiertas respecto de qué trata el texto leído. De acuerdo con lo observado, estas intervenciones lograron que los estudiantes expresaran sus interpretaciones acerca de lo que leyeron y escribieron en la tarea de leer para responder cuestionarios. En efecto, notamos que frente a estas intervenciones los alumnos participaron oralmente incorporando apreciaciones propias, vivencias de sus mundos significativos y comentarios personales relativos al contenido disciplinar.

Por lo expuesto, consideramos que las intervenciones del extremo monológico obstaculizan que leer y escribir se conviertan en herramientas para participar y apropiarse del conocimiento, dado que no otorgan lugar a las voces de los estudiantes, para trabajar sobre lo comprendido. En forma opuesta, aquellas intervenciones que situamos en un extremo dialógico ofrecen posibilidades para un trabajo epistémico ya que fomentan que los alumnos expresen sus interpretaciones sobre lo leído, lo que puede dar lugar a un trabajo de confrontación y discusión al respecto. Aunque las intervenciones que ubicamos en ese extremo promovieron que los estudiantes hablasen acerca de lo que entendieron, cabe resaltar que no propusieron contraponer entre sí las perspectivas y/o considerar interpretaciones alternativas.

Nuestros resultados permiten concluir que la actividad descrita y analizada no fue estructurada para otorgar preponderancia a las interpretaciones de los estudiantes. Conjeturamos que ello puede deberse a que la noción de comprensión lectora que subyace sea aquella que concibe a la lectura como una actividad extractiva del significado dado en lo impreso, en oposición al enfoque interactivo que la entiende como un proceso interpretativo que requiere operar sobre un texto para poner en relación sus pistas informativas con los conocimientos del lector (Lerner, 1985; Smith, 1988, citado en Carlino, 2005).

Por ende, la estructura de la actividad precisa redefiniciones si se quiere lograr la producción y/o apropiación del conocimiento mediante prácticas de lectura y escritura. Para promover que leer y escribir sean herramientas no solo de acceso sino también de participación y apropiación del conocimiento, es necesario que esta estructura incluya intervenciones que potencien usos epistémicos: alentar a los estudiantes a enunciar sus interpretaciones, regular el desarrollo de discusiones en



las que se pongan en juego distintas ideas, proponer el retorno a la bibliografía para buscar argumentos que ratifiquen o refuten las interpretaciones, etcétera. Intervenciones como las nombradas, que se sitúan en el extremo dialógico del continuo entre monologicidad y dialogicidad, permitirían sacar provecho de la potencialidad epistémica de leer, escribir y dialogar.

*Palabras clave:* lectura, escritura, nivel secundario, enseñanza, intervenciones docentes.

### Referencias

- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2008). Leer y escribir en la universidad, una nueva cultura. ¿Por qué es necesaria la alfabetización académica? En S. Cádena y E. Narváez (Comp.), *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles*, (pp. 155-190). Cali: Editorial de la Universidad Autónoma de Occidente.
- Dysthe, O. (1996). The multivoiced classroom: interactions of writing and classroom discourse. *Written Communication*, 13(3), 385-425.
- Dysthe, O. (2013). Perspectivas teóricas sobre el diálogo y la enseñanza basada en el diálogo. En O. Dysthe, N. Bernhardt, y L. Esbjørn, *Enseñanza basada en el diálogo. El museo de arte como espacio de aprendizaje*, (pp. 45-80). Copenhagen: Skoletjenesten.
- Langer, J., & Applebee, A. (1987). *How writing shapes thinking: a study of teaching and learning*. Urbana, Illinois, National Council of Teachers of English.
- Lerner, D. (1985). La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión. *Lectura y Vida*, 6(4), 10-13.
- Maxwell, J. A., & Miller, B. A. (2008). Categorizing and connecting strategies in qualitative data analysis. En S. N. Hesse-Biber y P. Leavy (Eds.), *Handbook of emergent methods*, (pp. 461-477). New York: Guilford Press.
- Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y Aprendizaje*, 89, 65-80.
- Olson, D. (1997). La escritura y la mente. En J. V. Wertsch, P. Del Rio, y A. Álvarez (Eds.), *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*, (pp. 77-97). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Sensevy, G. (2007). Categorías para describir y comprender la acción didáctica. En G. Sensevy y A. Mercier, *Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, (pp. 5-34). Rennes: PUR. (Traducción de Juan Duque y revisión de René Rickenmann).
- Wells, G. (1987). Apprenticeship in literacy. *Interchange*, 18(1/2), 109-123.

- Wells, G. (1990a). Creating the conditions to encourage literate thinking. *Educational Leadership*, 47(6), 13-17.
- Wells, G. (1990b). Talk about text: where literacy is learned and taught. *Curriculum Inquiry*, 20(4), 369-405.
- Wells, G. (2006). Monologic and Dialogic Discourses as Mediators of Education. *Research in the Teaching of English*, 41(2), 168-175.

## NARRATIVAS HISTÓRICAS Y CULPA COLECTIVA: DESPLAZAMIENTO DEL AGENTE<sup>44</sup>

*María Sarti<sup>1</sup> y Alicia Barreiro<sup>245</sup>*

1. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)-Facultad Latinoamericana en Ciencias Sociales (FLACSO)
2. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)-Universidad de Buenos Aires (UBA)

En las últimas décadas, numerosos estudios han indagado el conocimiento histórico de los estudiantes de diferentes niveles educativos mediante el análisis de sus narrativas, entendidas como construcciones resultantes de la apropiación de los conocimientos construidos colectivamente. A lo largo de la historia los grupos sociales, y particularmente las naciones, construyen narrativas sobre su pasado que son presentadas a las nuevas generaciones como objetos de conocimiento, ya sean escolares o de sentido común. Así, uno de los mecanismos centrales de una sociedad dirigido a la construcción de la identidad nacional es la enseñanza de procesos históricos en los que la nación se presenta como agente de acciones positivas. De este modo, en la construcción social de conocimientos sobre el pasado algunos elementos son representados mientras que otros no forman parte del contenido que se expresa en las narrativas históricas. Algunos hechos del pasado se excluyen porque, por ejemplo, pueden desafiar la visión ideológica dominante del mundo social, en tanto constituyen una amenaza para ciertos grupos sociales. Por lo general, las narrativas sobre el pasado construidas por los miembros de una sociedad no son ajenas a los conflictos de poder entre los distintos grupos sociales que la componen, y contribuyen al mantenimiento de las relaciones entre ellos. Además, mientras el proceso de producción de narrativas históricas se sostiene en mediadores o artefactos culturales (museos, manuales escolares, películas, canciones), su proceso de apropiación refiere a la internalización de los contenidos construidos colectivamente por parte de los estudiantes. Los estudios sobre los

---

<sup>44</sup> El trabajo fue posible gracias al financiamiento PICT 2012-1594 - Representación y cambio de las concepciones y narrativas históricas sobre la Nación - dirigido por Mario Carretero y Antonio Castorina. Y el PICT 2014-1003 - Narrativas sobre la historia endogrupal; Juicios morales y justificación de las desigualdades sociales en contextos de conflicto- dirigido por Alicia Barreiro.

<sup>45</sup> Correos electrónicos de contacto. [mlsarti@flacso.org.ar](mailto:mlsarti@flacso.org.ar); [avbarreiro@gmail.com](mailto:avbarreiro@gmail.com)

procesos de apropiación del conocimiento histórico ponen de manifiesto la presencia de elementos comunes en las narrativas sobre la nación de estudiantes de diferentes países. Tales hallazgos muestran que, en primer lugar, los jóvenes establecen dicotomías entre grupos homogéneos. Por lo general, los individuos se identifican con uno de esos grupos (“nosotros” o endogrupo), estableciendo una continuidad entre el presente y el pasado. A su vez, entienden al otro grupo (“ellos” o exogrupo), como opositor al “nosotros” es decir, al grupo nacional. Además, las narrativas históricas de los estudiantes incluyen juicios morales que legitiman las acciones del endogrupo. En este sentido, la identificación con uno de los grupos del pasado es un elemento central en la realización de tales juicios. Asimismo, se establece una distinción entre hechos, personas y decisiones “buenas” y “malas”, donde, por lo general, lo correcto aparece vinculado con el “nosotros” nacional y lo condenable con el “ellos”. Desde la perspectiva de la psicología social, particularmente en el marco de la identidad social y la auto-categorización del yo, la identidad se construye en base a la distinción de un endogrupo, del que individuo forma parte, y un exogrupo. La historia proporciona relatos que establecen lo que son los individuos, de dónde vienen y hacia dónde van, y marca una trayectoria que permite construir la esencia de la identidad del grupo. El recuerdo de sucesos que conllevan características desfavorables para el endogrupo podría tener consecuencias negativas para la identidad individual. Este fenómeno incluye la experiencia de culpa colectiva por las acciones realizadas en el pasado por miembros del endogrupo, más allá de que exista o no una responsabilidad directa de los individuos en el presente. De este modo, cuando la nación propia cometió acciones moralmente cuestionables en el pasado, los sujetos sentirían amenazada la imagen positiva de sí mismos. Con la finalidad de indagar este fenómeno, se entrevistó a estudiantes universitarios argentinos (N = 27) de ambos sexos con el fin de indagar sus narrativas acerca de la “Conquista del Desierto”, proceso que implicó el genocidio indígena en la Argentina como política del Estado nacional. Los entrevistados establecen que las víctimas del proceso fueron los indígenas a quienes definen como argentinos, mientras que a los victimarios les atribuyen una identidad española. En este último grupo se ubican dos colectivos: Roca y los militares y un Estado no constituido. De este modo, piensan a dicho proceso como el producto de una decisión tomada por un grupo de personas

arbitrariamente, distanciando la responsabilidad de su propio grupo nacional. Los resultados permiten pensar que para evitar asumir la culpa colectiva que generan las acciones del Estado nacional en el pasado, los entrevistados desplazan la identidad del grupo victimario hacia otro colectivo. A su vez, la responsabilidad que genera asumir los daños cometidos por el propio grupo nacional podría estar facilitada por la continuidad, que establece la enseñanza escolar de historia, entre el grupo histórico y el actual, englobados en la misma definición de argentinos. Asimismo, el desplazamiento de la identidad del grupo victimario, con la atribución de una nacionalidad ajena, vislumbraría que la enseñanza escolar de historia si bien enfatiza el desarrollo del pensamiento histórico crítico, continúa sosteniendo la construcción de una identidad nacional ponderada en lo que consideran procesos positivos del pasado.

*Palabras clave:* narrativas históricas, juicios morales, culpa colectiva, enseñanza escolar de historia.

# LA CONSTRUCCIÓN DE LA TEMPORALIDAD EN CONVERSACIONES EN TORNO A EVENTOS PASADOS Y FUTUROS. UN ESTUDIO LONGITUDINAL DURANTE LOS AÑOS PREESCOLARES

*Alejandra Stein*<sup>46</sup>

Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental-Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CIIPME-CONICET)

El presente estudio forma parte de un proyecto más amplio focalizado en el desarrollo del discurso narrativo durante el período comprendido entre los 2:6 y los 5 años de edad. En particular, en este trabajo se atiende la construcción de la temporalidad en conversaciones en torno a eventos pasados y futuros en las que participaron 12 niños de sectores medios cuando tenían 2:6 y 3:6 años.

Investigaciones previas mostraron diferencias en la estructura temporal de las narrativas sobre eventos pasados producidas por niños de diferentes grupos socioculturales (Michaels, 1988; Uccelli, 2008). En particular, se observó que la población latina hablante de español no enfatiza la organización secuencial de los eventos, sino que prioriza la descripción y la evaluación (Rodino, Gilbert & McCabe, 1991). La desviación de la línea temporal puede cumplir funciones evaluativas (Uccelli, 2008). Por su parte, Hudson (2002, 2006) identificó diferencias en los estilos de interacción de madres norteamericanas en las conversaciones con sus hijos acerca de eventos pasados y futuros, así como en la cantidad de cambios en el marco de referencia temporal y los términos temporales y secuenciales que emplean en estos intercambios. Si bien existe una línea de investigación en crecimiento en torno al tema, todavía son escasos los estudios en los que participan niños hablantes de español en sus países de origen (McCabe, Bailey & Melzi, 2008). Asimismo, son pocos los trabajos en los que se analizan conversaciones en torno a eventos futuros (Atance & O'Neill, 2005; Hudson, 2002; Rosemberg, Alam & Stein, 2014).

El objetivo del presente estudio consiste en analizar la construcción de la temporalidad en conversaciones en torno a eventos pasados y futuros en las que

---

<sup>46</sup> Correo electrónico de contacto: [alejandrastein@yahoo.com.ar](mailto:alejandrastein@yahoo.com.ar)

participaron 12 niños de sectores medios de Argentina cuando tenían 2:6 y 3:6 años. Para la obtención de la información empírica se realizaron visitas a los hogares de los niños en los dos momentos considerados. Se solicitó a los participantes (los niños y su cuidador principal) que conversaran *sobre algo que hicieron recientemente* y *sobre algo que vayan a hacer durante los próximos días* como lo hacen habitualmente. Los 48 intercambios analizados fueron registrados mediante audio y transcritos para su análisis.

El análisis atendió a: a) el uso de términos temporales (cantidad y diversidad) empleados por los niños y sus interlocutores (principalmente la madre), b) los cambios en el marco de referencia temporal -pasado, general, futuro, hipotético- de los eventos narrados, c) el empleo de recursos evaluativos (referencia a estados internos, discurso referido, entre otros) que suspenden la secuencia temporal de la narración y d) la organización temporal de los eventos referidos en la narración, atendiendo a la relación entre la sucesión de los eventos tal como ocurrieron en la realidad y su disposición en el texto (secuencial, no secuencial). Se realizaron comparaciones entre los dos momentos y entre los tipos de conversaciones contempladas.

Los resultados mostraron que tempranamente en la infancia, a los 2:6, los niños y sus madres emplean diversos recursos evaluativos que suspenden la temporalidad del relato. La participación en conversaciones en torno a eventos pasados parece facilitar el uso de términos temporales por parte de los niños. Los adultos, en cambio, emplean una mayor cantidad de vocabulario temporal durante las conversaciones en torno a eventos futuros. A los 3:6 los niños emplean una mayor cantidad y diversidad de términos temporales, en tanto que las madres incrementan la diversidad pero no la cantidad de vocabulario temporal. Se observaron mayores cambios en el marco de referencia temporal en las conversaciones en torno a eventos futuros en los dos momentos considerados. Tanto las madres como los niños refieren a eventos pasados, generales e hipotéticos en las conversaciones sobre futuro. En cuanto a la estructura temporal de los relatos, en la mayoría de las conversaciones analizadas (66%) la organización temporal de los eventos representados no refleja la sucesión de los eventos reales. Las diferencias longitudinales no resultaron estadísticamente

significativas. Los resultados se discuten con los hallazgos de estudios previos (Hudson 2002, 2006; Rosemberg, Alam & Stein, 2014; Uccelli, 2008, 2009).

*Palabras clave:* discurso narrativo, temporalidad, interacción social, estudio longitudinal.

### Referencias

- Atance, C. M. & O'Neill, D. K. (2005). The emergence of episodic future thinking in humans. *Learning and Motivation*, 36, 126-144.
- Hudson, J. (2002). Do you know what we're going to do this summer? mothers' talk to preschool children about future events. *Journal of Cognitive Development*, 3, 49-71.
- Hudson, J. (2006). The development of future time concepts through mother-child conversations. *Merril-Palmer Quarterly*, 52(1), 70-95.
- McCabe, A.; Bailey, A. & Melzi, G. (2008). *Spanish-Language Narration and Literacy. Culture, cognition and emotion*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Michaels, S. (1988). Presentaciones narrativas: Una preparación oral para la alfabetización con alumnos de primer curso. En J. Cook-Gumperz (ed.), *La construcción social de la alfabetización* (pp. 109-135). Buenos Aires: Paidós.
- Rodino, A.; Gimbert, C.; Pérez, C. & McCabe, A. (1991). Getting your point across: Contrasting sequencing in low-income African American and Latino children's personal narratives. Presentación en 16th Annual Conference of Language development. Boston University.
- Rosemberg, Alam & Stein, A. (2014). Factors reflecting children's use of temporal terms as a factor of social group. *Language, Interaction and Acquisition*, 5(1), 38-61.
- Uccelli, P. (2008). Beyond chronicity: Evaluation and temporality in Spanish-Speaking children's personal narratives. En A. McCabe, A. Bailey & G. Melzi (eds.) *Spanish-Language Narration and Literacy. Culture, cognition and emotion* (pp. 175-212). Cambridge: Cambridge University Press.
- Uccelli, P. (2009). Emerging temporality: past tense and aspectual / markers in Spanish speaking children in intra-conversational narratives. *Journal of Child Language*, 36, 929-966.



## ***5. Alfabetización Académica***

### **Expositores:**

Laura Colombo (CONICET-Instituto Lingüística, UBA)

Guillermo Cordero y Paula Carlino (UNLP, CONICET)

Marta Pesa, Silvia Bravo y Bettina Bravo (UNTU, UTN,  
CONICET, UNCPBA)

## LA SOCIALIZACIÓN DE BORRADORES: UN ASPECTO FUNDAMENTAL PARA EL AVANCE DE LA ESCRITURA EN LA INVESTIGACIÓN

*Laura Colombo*<sup>47</sup>

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas-(CONICET)– Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires

Las prácticas de escritura son imprescindibles para la producción y comunicación del conocimiento científico. Por ello, debieran tener un rol prioritario en la formación para la investigación en el posgrado. Sin embargo, no todas las instituciones asumen la responsabilidad de enseñar a escribir en este nivel (Mullen, 2001). En la Argentina, si bien con la expansión de los posgrados comenzaron a realizarse investigaciones y proyectos orientados a la enseñanza de la escritura científico-académica (por ej., Carlino, 2012; di Stefano & Pereira, 2007), son acotadas las instancias que la articulan con la formación para la investigación y la socialización de textos intermedios.

Ante este panorama, han comenzado a desarrollarse propuestas pedagógicas basadas en la idea de que las prácticas de escritura académico-científica precisan ser enseñadas ya que son elementos claves para la producción y difusión del conocimiento. Por tanto, deben tener un lugar central en las actividades de formación y supervisión en el posgrado. Se abandonan, entonces, aquellos posicionamientos que realzan los problemas que los estudiantes presentan para pasar a analizar cómo enseñar los usos específicos del discurso en cada comunidad académica disciplinar (Kamler & Thomson, 2006).

Ahora bien, estos posicionamientos también conciben la construcción del conocimiento como una práctica discursiva que define y construye los saberes, por lo que la producción textual no es vista como la etapa final de una investigación, sino como algo inherente a ella y que está presente desde el principio. Podemos, entonces, afirmar que aquellos que se encuentran elaborando una tesis, a la vez, atraviesan un proceso de enculturación disciplinar en el que, al participar de determinadas prácticas discursivas aprenden los modos de ser y hacer en sus

---

<sup>47</sup> Correo electrónico de contacto: colombolaurama@gmail.com

respectivos campos de conocimiento. El concepto de enculturación disciplinar parte de un enfoque sociocultural del aprendizaje y la actividad humana que analiza los procesos de aprendizaje como procesos de participación social (Lave & Wenger, 1991; Vygotsky, 1978, entre otros). Por lo tanto, el aprender a escribir una tesis no constituye una “internalización” por parte del sujeto de un conocimiento objetivo sobre la escritura académica, sino que implica un proceso de participación gradual en determinados contextos sociales, donde el desarrollo de la identidad escritora se produce mediante la gradual participación en y transformación de comunidades de práctica (Colombo, 2012).

A nivel de posgrado, las comunidades en las cuales se integran progresivamente los estudiantes al producir textos académicos están definidas por las particularidades de cada campo disciplinar, lo cual pone de relieve la conexión intrínseca entre la escritura y la disciplina en la que se desarrolla. Producir una tesis doctoral, entonces, implica adentrarse en una trama compuesta de interacciones con otros sujetos (autores, profesores, directores de tesis, pares, etc.) y con artefactos (libros, artículos científicos, reglamentaciones y normativas nacionales e institucionales, etc.) que acarrearán la historia de la comunidad disciplinar de práctica, concebida como una estructura provisional que forma y es formada por relaciones históricamente construidas entre actores y artefactos (Prior, 1998).

Estas asunciones nos llevaron a explorar cómo las interacciones con otros influyen el proceso de redacción de una tesis. El análisis de 20 entrevistas en profundidad a doctorandos y recientes doctores en Lingüística y Educación de universidades públicas y privadas del área metropolitana de Buenos Aires dio por resultado que los lectores prueba (personas que leen versiones tempranas de sus textos) constituyen un recurso escaso pero valorado por los tesistas. Nuestros hallazgos muestran que a lo largo del proceso de tesis los doctorandos comparten textos intermedios tanto con lectores pertenecientes como ajenos a sus campos disciplinares (Colombo, 2014). Las interacciones que se producen al compartir borradores muchas veces facilitan el mejoramiento de la escritura y también ayudan a avanzar con la investigación. Sin embargo, el acceso a lectores prueba corre por cuenta de cada tesista (Colombo, 2013a). A partir de esto, nos propusimos pensar iniciativas pedagógicas a nivel de posgrado que permitieran a los tesistas

gradualmente adentrarse en la cultura investigativa e incentivar el mejoramiento de la escritura mediante el intercambio con otros.

Comenzamos, entonces, a indagar el uso de los grupos de escritura como dispositivos didácticos orientados a ampliar la formación doctoral. La modalidad más común de funcionamiento de estos grupos es la siguiente: cada participante comparte una versión preliminar de su texto para que el resto de los integrantes, luego de leerlo, ofrezca comentarios y críticas que ayuden a mejorarlo. El análisis de la bibliografía sobre el tema (Colombo & Carlino, 2015) así como la experiencia que estamos llevando a cabo desde hace más de 2 años con doctorandos de diferentes disciplinas (Colombo, 2013b) indican que estos grupos constituyen un dispositivo didáctico que, al efectivizar oportunidades de participación, propicia intercambios que facilitan el aprendizaje de las prácticas de escritura y los quehaceres de la investigación. Asimismo, inauguran espacios seguros donde ejercer y ensayar usos auténticos de la lectura y la escritura en ámbitos académico-científicos tales como la revisión entre pares.

Los hallazgos presentados otorgan un sentido crítico y estratégico a la escritura en el hacer y comunicar ciencia y resaltan la necesidad de fomentar iniciativas pedagógicas orientadas a su enseñanza. Creemos que las prácticas colegiadas de trabajo con los textos deben empezar a ser practicadas desde el inicio de la formación en investigación para que la escritura deje de ser una actividad solitaria y divorciada del quehacer investigativo y pase a constituir una instancia de participación gradual en comunidades científicas. Creemos que las iniciativas que fomentan espacios de socialización/enculturación disciplinar a través del trabajo con los textos otorgan a los doctorandos acceso a la comunidad académica, así como más oportunidades de contacto social e intelectual, necesarios para seguir mejorando sus tareas de investigación y desarrollarse como académicos.

*Palabras clave:* posgrado, tesis, lectores, grupos, pedagogía.

### **Referencias**

Carlino, P. (2012). Helping doctoral students of Education to face writing and emotional challenges in identity transition. En M. Castelló & C. Donahue (Eds.), *University writing: Selves and texts in academic societies* (Vol. 24, pp. 217-234).

Bingley: Emerald Group Publishing Limited. Disponible en <http://www.aacademica.org/paula.carlino/99.pdf>.

- Colombo, L. (2012). Escritura de posgrado y aprendizaje situado. En Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires (Ed.), *Memorias del IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología - XIX Jornadas de Investigación - VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR [en CD]* (Vol. 1, pp. 82-85). Buenos Aires, Argentina: Ediciones de la Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires. Disponible en <https://sites.google.com/site/jornadasgiceolem/posgrado>.
- Colombo, L. (2013a). Las ayudas de los pares en el proceso de tesis. *Legenda*, 17(17), 48-62. Disponible en <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/4641>.
- Colombo, L. (2013b). Una experiencia pedagógica con grupos de escritura en el posgrado. *Aula Universitaria*, 15, 61-68. Disponible en <http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/AulaUniversitaria/article/view/4368/6643>.
- Colombo, L. (2014). Los vínculos personales en la producción de tesis doctorales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE)*, 16(2), 81-96. Disponible en <http://redie.uabc.mx/vol16no82/contenido-colombo.html>.
- Colombo, L., & Carlino, P. (2015). Grupos para el desarrollo de la escritura científico-académica: Una revisión de trabajos anglosajones. *Lenguaje*, 43(1), 13-34. Disponible en <http://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php/Lenguaje/article/view/3276>.
- di Stefano, M., & Pereira, C. (2007). El taller de escritura en posgrado: Representaciones sociales e interacción entre pares. *Revista Signos*, 40(64), 405-430.
- Kamler, B., & Thomson, P. (2006). *Helping doctoral students write: Pedagogies for supervision*. London and New York: Routledge.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Mullen, C. A. (2001). The need for a curricular writing model for graduate students. *Journal of Further & Higher Education*, 25(1), 117-126.
- Prior, P. A. (1998). *Writing/disciplinarity: A sociohistoric account of literate activity in the academy*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

## ESCRIBIR PARA APRENDER MÉTODOS NUMÉRICOS O MÉTODOS NUMÉRICOS PARA APRENDER A ESCRIBIR

*Guillermo Cordero y Paula Carlino<sup>48</sup>*

Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Consejo Nacional de  
Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)

Esta ponencia forma parte de un proyecto de investigación doctoral en proceso que busca estudiar la utilización de la lectura y la escritura como herramientas epistémicas en la enseñanza de la asignatura de Métodos Numéricos (área de Ingeniería).

En la fase inicial de este estudio de carácter intervencionista, el investigador trabajó junto al docente en el diseño, implementación, registro y análisis de una secuencia didáctica piloto centrada en la escritura de un Manual de referencia, género propio del ámbito profesional de ingeniería. La secuencia tuvo como objetivo orientar esta tarea, que ya venía siendo trabajada por el profesor en años anteriores, y potenciarla en tanto medio para enseñar los contenidos de la asignatura. Para tal fin, se recomendó al docente incluir dos actividades secuenciadas y articuladas en torno al proceso de escritura: modelización del género a partir del análisis de textos auténticos y revisión (entre pares y colectiva) del primer borrador.

El objetivo de este trabajo es determinar en qué medida, durante la realización de la revisión colectiva, la escritura es puesta al servicio de la enseñanza de los contenidos de la asignatura o, en qué medida, se utiliza la actividad de revisión para la enseñanza de contenidos de escritura o, hasta qué punto, estos dos procesos van de la mano. También se busca determinar qué acciones del docente favorecen u obstaculizan la puesta en marcha y el desarrollo de uno u otro proceso, o de los dos a la vez, y el grado de participación que tienen los estudiantes en la construcción del conocimiento.

El análisis se realiza sobre el registro audiovisual de la clase de revisión colectiva y su correspondiente transcripción. En primer lugar, se segmenta el registro en ciclos de intervenciones que giran en torno a la revisión de cada una de las

---

<sup>48</sup> Correo electrónico de contacto: [guillermo.cordero@ucuenca.edu.ec](mailto:guillermo.cordero@ucuenca.edu.ec)

secciones del Manual. Luego se caracteriza a cada uno de estos ciclos atendiendo a dos dimensiones, provenientes de la Teoría de la Acción Conjunta, mesogénesis, relacionada con el contenido trabajado, y topogénesis, relacionada con los agentes que intervienen en la situación didáctica.

En este sentido, primero se identifican los ciclos que ponen en juego contenidos disciplinares a través de la escritura, los que ponen en juego contenidos de escritura y los que ponen en juego ambos tipos de contenidos o ninguno. Luego se determinan las acciones y los roles desempeñados por el docente y los estudiantes en cada uno de los ciclos identificados. Y, finalmente, se relacionan y se buscan correspondencias entre los contenidos abordados, las acciones del docente y la participación de los estudiantes.

Existen ciclos en los que se puede discriminar con claridad si se tratan contenidos disciplinares o contenidos de escritura, y otros, en los que ambos contenidos se encuentran muy imbricados, al punto de hacer vano cualquier intento de delimitación. Más allá de esta imposibilidad, cuando explícitamente se tratan contenidos disciplinares a través de la escritura se evidencia en todos los casos un cierto nivel de interacción. Aun cuando el profesor, que se asume como un agente trasmisor de conocimiento, adelanta casi siempre la solución de cada problema, algunos estudiantes intervienen para ofrecer posibles alternativas o, en el caso de los autores, para defender su voz plasmada en el trabajo que está siendo revisado. En cambio, cuando se hace explícito el tratamiento de contenidos de escritura, no existe interacción, tampoco participación de los estudiantes en la construcción de contenidos.

Por otro lado, si se ponen en relación los contenidos trabajados y las acciones del docente, se evidencia un desajuste entre sus prácticas cotidianas (monológicas) y las prácticas que promueven la inclusión de la escritura en tanto herramienta epistémica (dialógicas).

Los resultados obtenidos en este primer análisis servirán para tomar decisiones al momento de rediseñar la secuencia, en tanto dispositivo para la enseñanza de contenidos de Métodos Numéricos, y ajustar la actividad del docente en función de este objetivo. Además, pretenden aportar al estudio de las condiciones de clase y las

acciones del docente que permiten el aprovechamiento de su potencial epistémico en las diferentes áreas del currículo universitario. Y es que escribir para aprender no es solo un problema de escritura, sino de cómo se la utiliza en el proceso de aprendizaje de los contenidos disciplinares.

*Palabras clave:* escritura, enseñanza de la escritura, secuencia didáctica, métodos numéricos, universidad.



## EL INFORME DE LABORATORIO: UN INSTRUMENTO PARA DESARROLLAR LAS COMPETENCIAS DE COMUNICACIÓN Y ARGUMENTACIÓN CIENTÍFICA

Marta Pesa<sup>1,2</sup> - Silvia Bravo<sup>1,2</sup> - Bettina Bravo<sup>3</sup><sup>49</sup>

(1) Universidad Nacional de Tucumán (UNTU) – Facultad de Ciencias Exactas y Tecnología – Dpto. de Física

(2) Universidad Tecnológica Nacional (UTN) – Facultad Regional Tucumán

(3) Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).  
Universidad Nacional de Centro Provincia de Buenos Aires (UNCPBA)- Facultad de Ingeniería

Existe hoy consenso de que la ciencia no constituye un conocimiento verdadero, inequívoco y generado por una lectura directa de la naturaleza. Por el contrario, superando visiones positivistas, se considera a la ciencia como una construcción social, resultado de complejos procesos de investigación, de comunicación y debate dentro de una comunidad disciplinar, donde se promueven discusiones orientadas a resolver controversias y lograr acuerdos. En ese contexto las actividades discursivas y argumentativas, tales como el análisis crítico de datos y evidencias, su relación dialéctica con marcos teóricos, la evaluación de alternativas, la comprensión e interpretación de escritos así como su elaboración, la justificación de afirmaciones y conclusiones, resultan fundamentales (García Mila & Andersen, 2007).

Aprender ciencias implica la apropiación de un lenguaje, entendido como “*un sistema de recursos para construir significado*” (Lemke, 1997). Asociado a ese lenguaje hay nuevas formas de ver y pensar el mundo, frecuentemente antagónicas con el saber de sentido común, las cuales forman parte de la cultura científica.

La adquisición del lenguaje disciplinar constituye el núcleo central de la conceptualización científica. Este planteo guarda coherencia con los aportes de las teorías psicológicas cognitivistas de aprendizaje que ponen de manifiesto la importancia del lenguaje y la negociación de significados durante el proceso de aprendizaje significativo de conceptos.

En este trabajo presentamos resultados obtenidos en un laboratorio de física básica, donde los estudiantes aprenden los fundamentos de la presentación de un trabajo sistemático e integrado, a través de la elaboración de informes (reportes)

---

<sup>49</sup> Correo electrónico de contacto: [mpesa@herrera.unt.edu.ar](mailto:mpesa@herrera.unt.edu.ar)

grupales para cada actividad realizada y de su presentación y defensa ante el docente y sus pares. Nos centraremos principalmente en analizar las competencias comunicativas y los procesos argumentativos seguidos en la elaboración de estos informes, sus dificultades y el rol del docente como guía y orientador de esos procesos. La unidad temática abordada en esta investigación es el estudio experimental de los circuitos de corriente alterna.

Se trata de aprovechar el ámbito del laboratorio y, en ese contexto, la elaboración grupal de los informes, por la potencialidad cognitiva, epistémica y social de esta actividad, en cuanto implica, por un lado, abordar situaciones y generar operaciones complejas de diferenciación e integración conceptual y, por otro, desarrollar un proceso dialéctico entre los conocimientos construidos y el texto específico a desarrollar (Carlino 2006). En efecto, la elaboración de un texto coherente y consistente exige establecer relaciones entre los nuevos conceptos, y su relación con los conocimientos previos de quien escribe. Además, la escritura explícita y objetiviza el propio pensamiento quedando frente a los sujetos una representación externa susceptible de ser discutida, analizada, revisada, corregida y completada (Carlino 2005) y también compartida y evaluada con los pares y con el profesor.

Consideramos que, más que promover el método científico, el laboratorio debería centrarse en cómo sabemos lo que sabemos y por qué creemos ciertas afirmaciones en lugar de otras alternativas (Hofstein y Kind, 2012). Esta cuestión está vinculada con los criterios de racionalidad y el establecimiento de vínculos entre aspectos teóricos y evidencia empírica. Desde este punto de vista, durante el desarrollo de actividades experimentales se focaliza la atención en procesos tales como:

- la justificación de los enunciados de conocimiento, ordenando razonamientos convergentes, ideas teóricas y evidencia empírica conducentes a la elaboración de un enunciado o de una conclusión
- la persuasión y defensa de ideas, interpretaciones y conclusiones ante una audiencia científica En ese contexto el reporte (informe de laboratorio) aparece como un instrumento de aprendizaje y de evaluación orientado a estimular y cultivar la

comunicación de la información científica. A través de este reporte queda en evidencia el problema a ser investigado, los supuestos y creencias que se siguen en la investigación, las estrategias seguidas para recoger datos, los criterios seguidos para determinar el número de datos apropiados, el examen de los datos, el debate acerca del mejor modelo para su interpretación, y finalmente cuál modelo o idea teórica se ajusta mejor a las pruebas.

Se realizó un primer estudio con alumnos de segundo año de las carreras de Licenciatura y Bachiller Universitario en Física de segundo en tres instancias: primera entrega de informes escritos, segunda entrega de informes corregidos y completados en base a los intercambios, discusiones y orientaciones del docente y presentación oral del trabajo a consideración de los pares y de los docentes. Se trata de un estudio exploratorio orientado a determinar tendencias y relaciones potenciales, para profundizar investigaciones futuras.

El análisis de los informes estuvo orientado por una rúbrica que contempla dos dimensiones de análisis y sus correspondientes indicadores.

1. Competencias comunicativas:

1a. Consistencia y coherencia del reporte/informe

1b. Explicitación de Objetivos, Problema/s, Marco teórico, Diseño, Recolección de datos, Análisis e Interpretación de datos, Resultados, Conclusiones, Aspectos abiertos, Referencias Bibliográficas, en el reporte/informe.

1c. Claridad y pertinencia en la exposición de las ideas en la exposición oral

2. Competencias de argumentación:

2a. Calidad conceptual: - articulación de las afirmaciones con el marco teórico específico y – sustento y justificación de las afirmaciones y/o conclusiones en base a los datos disponibles.

2b. Aspectos epistemológicos: - confiabilidad de los datos ofrecidos como garantía de las afirmaciones, - desarrollo de explicaciones causales coherentes con los fenómenos y selección criteriosa de los modelos más adecuados, - vinculación con referencias adecuadas.

Los resultados obtenidos muestran el potencial del informe de laboratorio para estudiar los procesos de construcción conceptual, razonamiento y argumentación implicados en la construcción de conocimientos científicos. Se muestra la contribución de esta actividad al desarrollo de las prácticas discursivas propias de la comunidad científica y, por lo tanto, a la inclusión progresiva de los estudiantes en una nueva cultura y forma de ver el mundo.

Asimismo, los resultados muestran la importancia de los procesos de retroalimentación para el logro de aprendizajes complejos y desarrollo de procesos cognitivos superiores. En ese sentido, resulta indispensable la disposición del docente para la corrección crítica y minuciosa de los informes para el logro de la retroalimentación en diferentes dominios: conceptual y epistémico y de comunicación y representación.

*Palabras clave:* competencias comunicativas, competencias argumentativas, informes de laboratorio.

### Referencias

- Carlino P. (2006). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Carlino, P. (2005). Escribir y leer en la universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones. En P. Carlino (Coordinadora). *Leer y escribir en la universidad*. Colección Textos en Contexto nº 6, (pp. 5-21). Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura/Lectura y Vida.
- García Mila, M., & Andersen C. (2007). *Cognitive foundations of learning argumentation*. In: S. Erduran, & M.P. Jimenez Aleixandre, *Argumentation in Science Education*, (pp. 29-46). England: Springer.
- Hofstein, A., & Kind, L. (2012). Learning in and from science laboratories. In B. Fraser, K. Tobin, C. J. McRobbie (eds.), *Second Handbook of Science Education*, (pp.189-208). USA: Springer.
- Lemke J. (1997). *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje aprendizaje y valores*. Barcelona: Paidós.

**6. Contribuciones de la investigación psicológica al  
proceso educativo**

**Expositores:**

María Celeste Baiocchi y Andrea Sabina Taverna, (CONICET-  
UNaF)

Irene Cambra Badii (UBA)

Floor van Alphen (FLACSO)

Martha Richard's, E. Zamora, E., e I. Introzzi (IPSIBAT-  
UNMDP-CONICET)

Diana Leonor Di Stefano y Sandra Marder (CEREN-CIC, UNLP)

Dana Sokolowicz (IICE-UBA)

Verónica Zabaleta, Ángel Roldán y María Eugenia Centeleghe  
(UNLP-CEREN-CIC)

Cecilia Serpa, Alicia Barreiro y Liliana Cohen (UBA-CONICET-  
UDESA)

Ana Clara Ventura y Nora Scheuer (CONICET, UNCo)

## CATEGORIZAR LO VIVIENTE: PRIMERAS EVIDENCIAS ACERCA DE LA REPRESENTACIÓN DEL CONOCIMIENTO NATURAL ENTRE LOS WICHI

María Celeste Baiocchi<sup>50</sup> y Andrea Sabina Taverna<sup>51</sup>

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas-(CONICET) - UNaF

**Introducción.** Uno de los procesos clave en la cognición humana es la *categorización* o cómo las personas deciden qué objetos son del mismo tipo (Medin, 1989). Los investigadores han examinado este proceso en dominios del mundo real y dominios artificiales demostrando que las personas clasifican las cosas del mundo en base a la similaridad o correlaciones de atributos entre entidades, sea que las similitudes se computen como listas de rasgos, prototipos, ejemplares (Smith & Medin, 1981). En tanto en la mayoría de estos estudios han participado estudiantes universitarios, de poblaciones de gran escala, urbanos y occidentales cuando el foco está puesto en los procesos de clasificación de entidades del mundo real (como es el caso de las entidades naturales) se presentan importantes cuestiones relativas al modo en que el conocimiento y la cultura pueden afectar esos procesos, por lo que la inclusión de individuos de diversas culturas resulta central. Estudios antropológicos-cognitivos recientes han mostrado que en el caso de entidades naturales además de los juicios de similaridad, el conocimiento específico que una determinada población posee sobre su entorno incide en su categorización y en el modo de organizarlo conceptualmente (Bailenson et al., 2002; López et al., 1997; Lynch et al., 2000). **Objetivo.** El presente trabajo representa un recorte de una investigación doctoral en curso y se propone conocer la forma y el proceso de la organización conceptual del entorno natural de los wichi del monte chaqueño. Para este grupo humano, gran variedad de especies de animales y plantas poseen un valor cultural importante por su significado y función (Suárez & Montani, 2010), por lo que tal conocimiento ecológico tradicional (Pierotti, 2011) es resultado del uso y ocupación del monte chaqueño por varias generaciones. En un estudio exploratorio previo (Taverna et al., 2012) se ha sugerido una organización taxonómica y léxica de los habitantes de la tierra (*hunhat-lheley*) compuesta por categorías naturales.

---

<sup>50</sup> Correo de contacto: baiocchimc@gmail.com

<sup>51</sup> Correo de contacto: ataverna@conicet.gov.ar

Aquí se indaga empíricamente las características de aquella clasificación. Hipotetizamos que los wichi categorizarían su entorno natural apelando a estrategias de similaridad, pero también de acuerdo al conocimiento específico transmitido transgeneracionalmente (ej. conocimiento ecológico o entre especies como las relaciones de hábitat, de cadena alimentaria, etc.). Exploramos la representación del entorno natural wichi desde un enfoque cognitivo que concibe a la cultura como un conjunto de representaciones mentales causalmente distribuidas, con expresión pública y los comportamientos resultantes en determinados contextos ecológicos (Atran & Medin, 2008). Por tanto, estudiar cómo incide la cultura (y la experiencia cultural) en los patrones clasificatorios del entorno natural no significa concebir a la cultura como una variable independiente y testear sus efectos sino, explorar cómo se distribuye tal conocimiento en un determinado grupo cultural. Para ello, adoptamos el modelo de consenso cultural (Romney et al., 1986), el cuál sirviéndose de la herramienta estadística del análisis factorial, evalúa el nivel de acuerdo entre los participantes, en este caso acerca de sus juicios taxonómicos. Cuanto mayor es el nivel de acuerdo entre los miembros de una población, más estables y generalizados serán los patrones representacionales en donde se apoya ese conocimiento, en este caso conocimiento sobre el entorno natural. **Metodología.** Se utilizó una tarea de clasificación diseñada en base a la propuesta por López et al. (1997) que evalúa la organización conceptual y en el léxico de los animales de monte (*tshotoy*). Participaron 15 adultos wichi (Edad:  $M= 26.3$ ) (Laguna Yema, Formosa). Se solicitó, en lengua wichi, en sucesivas rondas de clasificación, el agrupamiento y división de 41 fotos de animales de monte. También se solicitó proponer un nombre para los grupos y divisiones armados y justificar el motivo de cada agrupamiento y división. **Análisis.** Se tradujeron los agrupamientos y divisiones de cada individuo en organizaciones jerárquicas, se compararon las entidades reunidas en cada una de ellas. Se utilizó el modelo de consenso cultural, y se evaluó el nivel de acuerdo entre los participantes acerca de sus juicios taxonómicos, a partir de las distancias entre entidades, calculadas según la organización propuesta en cada ronda de clasificación (López et al., 1997). Las justificaciones y nombramientos se analizan cuantitativa y cualitativamente. **Resultados preliminares.** El análisis de los datos mostró que no existe consenso cultural en la población muestreada porque:

a) el primer factor obtenido (con autovalor 6,4) solo explica el 42.4% de la variancia y no la mayor parte de la misma; b) si bien el primer autovalor es mayor al resto, los dos siguientes también se pueden considerar altos (3,3 y 1,5) y c) las cargas del primer factor no son todas positivas<sup>52</sup>. Estos resultados preliminares parecen sugerir que no habría una distribución generalizada y uniforme acerca de la organización de los animales de monte entre los wichi. Sin embargo, existen grupos de entidades que se reiteran en las clasificaciones de los participantes del estudio con un elevado nivel de frecuencia: agrupamientos de serpientes en un 100%, de felinos (100%); armadillos (86,6%); roedores (80%). Estos agrupamientos recurrentes sugieren cierta estabilización en cuanto a la organización de los animales de monte en base a criterios de similaridad. **Conclusiones parciales.** La ausencia de un conjunto de representaciones generalizadas acerca de la taxonomía de los animales de monte y la presencia de acuerdo sólo en clasificaciones que se basan en criterios de similaridad, sugiere que la categoría nativa “animales de monte” no posee un estatuto cognitivo saliente entre los wichi, aún cuando posee labelo (*tshotoy*) y sus entidades-miembros son conocidos por los hablantes (Baicocchi & Taverna, en preparación). Los resultados demuestran la importancia que tiene el estudio de los sistemas de clasificación desde una perspectiva cognitiva y no sólo etnográfica-descriptiva, ya que más allá de las descripciones etnobiológicas de los nombres y sistemas de clasificación naturales de los grupos culturales es importante evidenciar cómo ese conocimiento se encuentra representado en la mente de los individuos de un determinado grupo humano, contribuyendo a la discusión acerca de la incidencia de factores universales y culturo-específicos en la configuración de las categorías naturales intuitivas.

*Palabras clave:* categorización, representación distribuida, entorno natural, cultura, wichi.

---

<sup>52</sup> Para una discusión exhaustiva del modelo de consenso cultural ver Romney, Weller & Batchelder (1986).



## Referencias

- Atran, S. & Medin, D. L. (2008). *The native mind and the cultural construction of nature*. Boston, MA: MIT Press.
- Bailenson, J. N., Shum, M., Atran, S., Medin, D. L. & Coley, J. D. (2002). A Bird's eye View: Biological Categorization and Reasoning Within and Across Cultures. *Cognition*, 84, 1-53.
- Baiocchi, M. C. & Taverna, A. S. (en preparación). La naturaleza en nombres: aproximaciones al estudio de la biología intuitiva wichi.
- López, A., Atran, S., Coley, J. D., Medin, D. L. & Smith, E. E. (1997). The Tree of Life: Universal Features of Folkbiological Taxonomies and Inductions. *Cognitive Psychology*, 32, 251-295.
- Lynch, E. B., Coley, J. D. & Medin, D. L. (2000). Tall is Typical: Central Tendency, Ideal Dimensions and Graded Category Structure Among Tree Experts and Novices. *Memory and Cognition*, 28, 41-50.
- Medin, D. L. (1989). Concepts and Conceptual Structure. *American Psychologist*, 44(12), 1469-1481.
- Pierotti, R. (2011). *Indigenous Knowledge, Ecology and Evolutionary Biology*. New York. NY: Routledge Press.
- Romney, A. K., Weller, S. C. & Batchelder, W. H. (1986). Culture as consensus: A theory of culture and informant accuracy. *American Anthropologist*, 88, 313-338.
- Smith, E. E. & Medin, D. L. (1981). *Categories and concepts*. Cambridge. MA: Harvard University Press.
- Suárez, M. E. & Montani, R. (2010). Vernacular knowledge of Bromeliaceae species among the wichi people of the Gran Chaco, Argentina. *Journal of Ethnobiology*, 30, 69-292.
- Taverna, A., Waxman, S. R., Medin, D. L. & Peralta, O. A. (2012). Core-folkbiological concepts: New evidence from Wichí children and adults. *Journal of Cognition and Culture*, 12, 339-358.

## ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LOS PRINCIPIOS BIOÉTICOS A TRAVÉS DE LA NARRATIVA CINEMATOGRAFICA

Irene Cambra Badii<sup>53</sup>

Universidad de Buenos Aires (UBA)

La Bioética se dedica a analizar e impartir los principios para una praxis que incluya tanto el cuidado de la vida humana como de la vida animal, vegetal, e incluso el medio ambiente. Dentro del primer punto, esta disciplina incluye la reflexión sobre el accionar de los médicos y de la medicina en general, enfocándose sobre todo en la relación médico-paciente, aunque no puede reducirse solamente a esta cuestión, sino que también es posible incluir componentes psicológicos en su práctica.

Partimos de la pregunta acerca de cómo se pueden enseñar y transmitir, desde la Psicología, los contenidos de la Bioética, una disciplina que intrínsecamente mantiene el debate sobre situaciones dilemáticas en el seno de su accionar diario. Más allá del aprendizaje de la normativa vigente, la enseñanza de la Bioética ha radicado en los *Casebooks* o *Estudios de casos*, que tienen como finalidad la difusión de reglas de comportamiento frente a determinadas problemáticas, incluyendo por último una modalidad prescriptiva del accionar profesional. Estos “medical case stories” tienen como objetivo resolver dilemas médicos y morales testeando las ideas personales y los marcos legales aplicándolos a casos individuales (Chambers, 2001). Algunas corrientes los consideran como un tipo particular de relato, o género literario, que puede ser analizado como parte de la teoría narrativa (Burrell & Hauerwas, 1977; Kermode, 1967, 1979).

El método más difundido para el análisis de situaciones bioéticas es el uso de casos clínicos a la manera del UNESCO's Core Curriculum (Carmi, 2006). Estas narrativas respetan datos sensibles y confidenciales pero se basan en un modelo de “historia real”, explicitando los datos de los médicos que han hecho referencia a tales casos en su práctica clínica, y dando breves detalles del dilema bioético involucrado, brindando por último una modalidad *multiple choice* con cuatro cursos de acción disponibles, de los cuales sólo uno sería el accionar correcto y deseable.

---

<sup>53</sup> Correo electrónico de contacto: [cambrabadii@psi.uba.ar](mailto:cambrabadii@psi.uba.ar)

Solbakk (2011) realiza una crítica a este modo de transmisión de la bioética que puede resumirse de la siguiente manera: [1] estas historias suelen ser difundidas en su forma más *anémica*, esto es, nunca otorgan una visión completa de lo que en realidad sucedió ya que sólo constituyen versiones condensadas del evento original; [2] la versión que nosotros conocemos de las historias ha sido construida generalmente por quien detenta el poder de turno (en la mayor parte de los casos, el médico); [3] la naturaleza "*selectiva*" de los relatos basados en casos reales, transmite el mensaje según el cual, en situaciones en que el conflicto es de carácter bioético, la posibilidad de elegir termina reducida a opciones prácticamente cerradas; y [4] debido a que estas historias se centran fundamentalmente en *dilemas*, las historias de casos reales tienden a reducir el problema a la resolución de conflictos en términos morales.

Nuestro trabajo se encuentra en una articulación interdisciplinaria entre Bioética, Cine y Psicología. La tradición de articulación entre bioética y cine (Cattorini, 2006; Gracia & Muñoz, 2006; Guilhem, Diniz, & Zicker, 2007; García Manrique, 2008; Moratalla, 2011; Colt, Friedman & Quadrelli, 2011; Icart Isern & Donaghy, 2013), está orientada mayormente a la unión entre las áreas disciplinares a la manera de una ejemplificación, ya sea pedagógica, o de contenidos ilustrativos de la complejidad bioética, etc.

Nuestro posicionamiento estará guiado por dos cuestiones suplementarias, siguiendo la lectura de Michel Fariña y Solbakk (2012): por un lado, la identificación de los espectadores con la escena y la posibilidad de incorporar allí a la Psicología como campos fértil de indagación y articulación con la bioética y el cine, sin ubicarlos como disciplinas cerradas sino más bien entrecruzadas; y por otro lado, considerar la pregunta: ¿qué es lo que el cine nos permite apre(he)nder de las categorías bioéticas? Es decir, ¿cómo podemos pensar cuestiones bioéticas a través de la narrativa cinematográfica, yendo un paso más allá de lo señalado en la normativa, planteando situaciones singulares?

**Objetivos:** Partimos entonces de la premisa de que la transmisión y el análisis de la complejidad bioética a través de la narrativa cinematográfica supone la articulación de un doble movimiento que incluye por un lado las normativas y códigos

deontológicos, y por otro a la singularidad en situación, es decir, los elementos singulares del caso (Michel Fariña, 2001, 2006, 2012). Nos hemos preguntado si este doble movimiento permite, asimismo, generar en el espectador un plus, un efecto no calculado, que está en sincronía con la dimensión vivencial que permite al espectador apropiarse subjetivamente de la narrativa cinematográfica (Cambra Badii, 2014), convirtiéndose en parte activa y creativa de la problemática bioética que puede desarrollarse a partir de la operación de lectura del film o de la serie televisiva.

A partir de la tesis de Doctorado en el tema, que estudió las razones por las cuales la narrativa cinematográfica se presenta como una vía regia para el abordaje de problemáticas bioéticas complejas (Cambra Badii, 2014), los objetivos de este trabajo son: 1) Analizar cómo ven estudiantes de grado distintas situaciones dilemáticas en una narrativa cinematográfica, sin conocimientos previos; 2) Indagar las características de la narrativa cinematográfica como vía para el aprendizaje de esas cuestiones. **Métodos:** A través de un enfoque cualitativo y siguiendo la *Grounded Theory* para el análisis discursivo, realizamos dos etapas de trabajo: 1) Los estudiantes elaboraron escritos sobre la totalidad de los episodios de la serie *House*, 2) Luego elaboraron recortes, a la manera de “viñetas clínicas” de cada uno de los episodios, para poder trabajarlos en detalle clasificando en distintos escenarios de la práctica, junto con los aspectos más relevantes en el área de Bioética. **Resultados:** Todos los escritos de los estudiantes coinciden en su profundidad en base a un material concreto de pocos minutos de duración, aún sin contar con conocimientos previos en materia de Bioética. Se suplementaron cuestiones normativas tales como el conflicto de intereses, y se problematizaron aspectos relacionados con la beneficencia y la autonomía, la confidencialidad y la privacidad, el consentimiento informado, y la filiación junto con la protección de las generaciones futuras.

**Conclusión:** La narrativa cinematográfica y los medios audiovisuales pueden considerarse como una herramienta importante para el abordaje de las problemáticas bioéticas, ya que permiten al espectador acercarse a la visualización de un recorte situacional. Al incluir la dimensión subjetiva permitimos abordar situaciones de modo complejo, actúa no sólo como estrategia didáctica sino como productora de aprendizajes nuevos.

*Palabras clave:* bioética, narrativa, cine, psicología, aprendizaje.

## Referencias

- Burrell D, Hauerwas S. (1977). From System to Story: An Alternative Pattern for Rationality in Ethics. En: H. T. Engelhardt, D. Callahan (eds). *The Foundations of Ethics and Its Relationship to Science: knowledge, value, and belief*, vol 2, (pp. 111-152). New York: Hastings Center.
- Cambra Badii, I. (2014). *La narrativa cinematográfica como vía de acceso a la complejidad en bioética*. (Tesis de Doctorado en Psicología, inédita). Universidad del Salvador, Buenos Aires, Argentina.
- Carmi, A. (2006). *Consentimiento Informado*. Buenos Aires: Choice. Cátedra UNESCO de Bioética.
- Cattorini, P. (2006). *Bioetica e cinema. Racconti di malattia e dilemmi morali*. Milano: Franco Angelli.
- Chambers, T. S. (2001). The fiction of Bioethics: a précis. *The American Journal of Bioethics*, 1(1), 40-43
- Colt, H., Friedman, L., & Quadrelli, S. (Eds.) (2011). *The Picture of Health: Medical Ethics and the Movies*. New York: Oxford University Press.
- García Manrique, R. (2008) *La medida de lo humano. Ensayos de Bioética y Cine*. Barcelona: Ed. Observatori de Bioètica i Dret - Associació de Bioètica i Dret.
- Gracia, D., & Muñoz, S. (2006). Ética narrativa y hermenéutica. En *Médicos en el cine. Dilemas bioéticos: sentimientos, razones y deberes*, (pp. 13-34). Madrid: Editorial Complutense.
- Guilhem, Dirce; Diniz, Debora; Zicke, Fabio (comps) (2007). *Pelas lentes do cinema. Bioética e ética em pesquisa*. Brasília: Editora UnB
- Icart Isern, María Teresa; Donaghy, Kieran (2013). *Films in Health Sciences Education*. Barcelona: Publicacions i Edicions Universitat de Barcelona
- Kermode, F. (1967). *The sense of ending: studies in the theory of fiction*. New York: OUP.
- Kermode, F. (1979). *The genesis of secrecy: on the interpretation of narrative*. Cambridge: HUP
- Michel Fariña, J. J., & Solbakk, J. H. (Comps.) (2012). *Bioética y cine. Tragedia griega y acontecimiento del cuerpo*. Buenos Aires: Letra Viva.
- Michel Fariña, J.J. (2001). La ética en movimiento. *Fundamentos en Humanidades. Facultad de Ciencias Humanas de San Luis*, 1(2), 13-20.
- Michel Fariña, J.J. (2006). El doble movimiento de la ética contemporánea: una ilustración cinematográfica. En G. Z. Salomone & M. E. Domínguez, *La transmisión de la ética. Clínica y deontología. Vol. I: Fundamentos*, (pp. 19-26). Buenos Aires: Letra Viva.

Moratalla, T.D. (2011). *Bioética y Cine. De la narración a la deliberación*. Madrid: San Pablo.

Solbakk, J. H. (2011) Ética y Responsabilidad: el pensamiento de la Grecia Clásica y sus lecciones sobre bioética contemporánea. *Aesthetika, Revista Internacional sobre Subjetividad, Política y Arte*, 6(2), 34-44.

## NARRAR HISTORIAS NACIONALES Y NAVEGACIÓN DE IDENTIDADES

Floor van Alphen<sup>54</sup>

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Argentina

Un propósito fundamental de la enseñanza de la Historia, destacado en la investigación interdisciplinaria e internacional de la misma, es forjar identidades nacionales (Carretero, 2011). El campo de la didáctica de la Historia ha producido propuestas actualizadas en base de la historiografía contemporánea y sus métodos, postulando otro propósito: que el alumno desarrolle la habilidad de pensar históricamente, del mismo modo que lo hace el historiador (Seixas y Morton, 2012; Wineburg, 2001). Pese a éstas innovaciones, investigaciones recientes indican que tanto alumnos de secundaria como estudiantes universitarios representan el pasado básicamente como una narrativa hegemónica nacional (Carretero y van Alphen, 2014; Carretero y López, 2014). La narrativa *maestra* nacional es conceptualizada como una herramienta cultural poderosa a la hora de cumplir con el propósito de construir identidades nacionales (Carretero, 2011; van Alphen y Carretero, 2015). A la luz de este marco teórico se ha propuesto que la identificación (con la nación y sus actores históricos) es una característica de las narrativas maestras apropiadas por los estudiantes (Carretero y Bermudez, 2012). Dicha característica puede apreciarse en el uso que hacen los estudiantes del pronombre *nosotros*, cuando se refiere al protagonista de eventos importantes del pasado nacional (Carretero y Kriger, 2011; López, Carretero y Rodríguez-Moneo, 2015; Carretero y van Alphen, 2014). Sin embargo, una profundización del enfoque sociocultural y observaciones empíricas discutidas en esta ponencia (véase también van Alphen y Carretero, 2015) sugieren que no se debería asumir una relación directa entre las narrativas maestras y la constitución psicológica de identidades nacionales. Como Wertsch (1998) señaló, no necesariamente lo que se enseña se aprende o los propósitos de la enseñanza se cumplen. Además, existe una *tensión irreductible* entre la herramienta narrativa y el agente aprendiz, porque el estudiante participa activamente del proceso de aprendizaje/apropiación. Esto último se puede ver en el trabajo de Polman (2006)

---

<sup>54</sup> Correos electrónicos de contacto: fvanalphen@flacso.org.ar; floorvanalphen@icloud.com

que muestra jóvenes operando en función de sus identidades (personales y sociales), en tanto posicionamiento en el mundo, al aprender historia. En este sentido, sus identidades se desarrollan en paralelo al aprendizaje de historia. Entonces, ¿la identidad nacional, o formulado más activamente como la identificación con la nación como grupo social e histórico, realmente se *construye* en la apropiación de narrativas maestras?

Para encaminar a futuros trabajos indagando la relación entre identidades y aprendizaje de Historia, en esta ponencia se propone, en base de una reinterpretación de datos cualitativos, que los alumnos son agentes activos en la práctica de contar la narrativa maestra nacional. Dicha actividad se podrá articular con la noción de *navegación narrativa de identidades* propuesta por Bamberg (2010). Tal acepción se desarrolló mayoritariamente sobre narrativas autobiográficas configurando identidades personales. Sin embargo, en la navegación de identidades no existe una clara separación entre identidad personal y las varias identidades sociales (ej. de clase, de género, étnica, nacional) del individuo. Bamberg sostiene que en vez de demarcar entre tipos de identidades lo interesante es ver el individuo actuando en prácticas narrativas, navegando su cambiante constelación identitaria de tres maneras: (a) diacrónicamente, entre continuidad y cambio, (b) sincrónicamente, estableciendo una conexión entre similitud y diferencia (entre el yo y el otro), y (c) agencialmente, entre la influencia persona → mundo y mundo → persona.

Esta navegación se puede ver ilustrada en fragmentos de entrevistas con alumnos de 16 años de una escuela pública en Buenos Aires. Los entrevistados construyeron un relato sobre lo que sucedió el 25 de Mayo 1810; este acontecimiento es una parte fundamental de la narrativa maestra Argentina. Los datos presentados fueron hallados en el marco de la investigación para la tesis doctoral de la expositora y fueron discutidos en el ámbito internacional (van Alphen y Carretero, 2015). Como se podrá apreciar los alumnos ya tienen identidades desarrolladas y en función de éstas toman ciertas posiciones frente a los protagonistas del 25 de Mayo cuando se les pregunta básicamente por su identificación nacional. En tanto apropiación de la narrativa maestra los entrevistados demuestran clara dominación del relato de fundación nacional, y además son propensos a usar *nosotros* al momento de hablar



de los protagonistas del 25 de mayo (Carretero y van Alphen, 2014). Sin embargo, cuando se les pregunta por su identificación empiezan a tomar cierta distancia en menor o mayor medida. Es decir, en el contexto de narrar sobre lo que constituye la identidad nacional los entrevistados navegan su propia identidad nacional, en tanto suponen ser más o menos parecido al protagonista de la narrativa maestra nacional.

La ponencia concluye que para futuros trabajos que indaguen los procesos de enseñanza y aprendizaje de historia, a la luz teórica de enfoques socioculturales, será conveniente tomar en consideración que los alumnos son agentes activos. Los estudiantes enfrentan la narración del pasado nacional de diferentes maneras en función de su activo posicionamiento en el mundo y por lo tanto muestran diferentes identificaciones con el sujeto nacional de la historia. Cuando los estudiantes narran la historia colectiva se suelen acoplar al grupo nacional a través del *nosotros*, pero al destacar su individualidad se posicionan de diferentes maneras frente al protagonista histórico nacional. La identidad nacional del mismo estudiante no parece tan construida, más bien se está navegando. Ésta hipótesis merece ser contrastada empíricamente, articulando tanto la noción de mediación narrativa como la de navegación identitaria en la investigación de la influencia mutua entre desarrollo de identidades y enseñanza/aprendizaje de Historia. También habrá que considerar diferentes capas identitarias (*layered identities*, Grever y Ribbens, 2007), identificaciones dinámicas y contextuales (van Alphen, 2012) o *identidades cronotópicos* (Blommaert y De Fina, 2015), sobre todo para una enseñanza de historia más adecuada en desarmar esencialismos. En este sentido, considerar como cambiantes a las perspectivas sobre la historia en función de diferentes contextos con los alumnos sería una clara contribución (Seixas y Morton, 2012). Además, al resaltar su agencialidad el estudiante puede llegar a entender su rol activo y crítico en dar forma y contenido al pasado y el futuro colectivo (Barton, 2012).

*Palabras clave:* enseñanza de historia, navegación de identidades, identificación, apropiación de narrativas, identidad nacional.

### Referencias

Bamberg, M (2010). *Who am I?* Narration and its contribution to self and identity. *Theory & Psychology*, 21(1) 1–22. doi: 10.1177/0959354309355852

- Barton, K. (2012). Agency, choice and historical action: How history teaching can help students think about democratic decision making. *Citizenship Teaching and Learning*, 7, 131-142.
- Blommaert, J. & De Fina, A. (2015). Chronotopic identities: On the timespace organization of who we are. *Tilburg Papers in Culture Studies*, 153. [https://www.tilburguniversity.edu/upload/ba249987-6ece-44d2-b96b-3fc329713d59\\_TPCS\\_153\\_Blommaert-DeFina.pdf](https://www.tilburguniversity.edu/upload/ba249987-6ece-44d2-b96b-3fc329713d59_TPCS_153_Blommaert-DeFina.pdf)
- Carretero, M. (2011). *Constructing patriotism. Teaching history and memories in global worlds*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Carretero, M. & Bermudez, A. (2012). Constructing histories. In J. Valsiner (Ed.), *Oxford handbook of culture and psychology*, (pp. 625–646). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Carretero, M. & Kriger, M. (2011). Historical representations and conflicts about indigenous people as national identities. *Culture and Psychology*, 17(2), 177–195.
- Carretero, M. & van Alphen, F. (2014). Do master narratives change among high school students? A characterization of how national history is represented, *Cognition and Instruction*, 32(3), 290-312, doi: 10.1080/07370008.2014.919298
- Grever M. & Ribbens, K. (2007). *Nationale identiteit en meervoudig verleden*. Amsterdam: University Press.
- Lopez, C., Carretero, M. & Rodríguez-Moneo, M. (2015). Conquest or Reconquest? Students' conceptions of nation embedded in a historical narrative. *Journal of the Learning Sciences*, 24, 252-285.
- Polman, J. L. (2006). Mastery and appropriation as means to understand the interplay of history learning and identity trajectories. *The Journal of the Learning Sciences*, 15(2), 221–259.
- Seixas, P. & Morton, T. (2012). *The big six historical thinking concepts*. Toronto: Nelson Education.
- van Alphen, F. (2012) Identities: Never the same again? *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 46, 296-302. doi: 10.1007/s12124-012-9201-3
- van Alphen, F. & Carretero, M. (2015). The construction of the relation between national past and present in the appropriation of historical master narratives. *Integrative Psychological & Behavioral Science*, 49, 512-530. doi: 10.1007/s12124-015-9302-x
- Wertsch, J. (1998). *Mind as action*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts*. Philadelphia, PA: Temple University Press.

## CONTROL INHIBITORIO EN POBLACIÓN INFANTIL CON Y SIN DESARROLLO TÍPICO. APORTES PARA LA VALIDEZ DISCRIMINANTE DE LAS TAREAS DE AUTORREGULACIÓN COGNITIVA (TAC)

María M. Richard's, E. Zamora, e I. Introzzi.<sup>55</sup>

Instituto de Psicología Básica, Aplicada y Tecnología (IPSIBAT– Facultad de Psicología UNMDP–CONICET)

Dentro de las Funciones Ejecutivas, la Inhibición ocupa un lugar especial en relación a un conjunto de cambios cognitivos vinculados al desarrollo. A pesar de su relevancia en el aprendizaje y el desarrollo, aún no existen acuerdos acerca de su estructura. Mientras algunos autores definen a la inhibición como una función con varios componentes, otros la definen como un constructo unitario. A diferencia de los modelos tradicionales (unitarios), los enfoques más actuales postulan la necesidad de fragmentar la función inhibitoria en un conjunto de procesos relativamente independientes con propiedades y características operativas discriminadas. En la literatura se distingue la inhibición perceptual, la inhibición cognitiva y la inhibición comportamental como las más relevantes. La *inhibición perceptual* es la encargada de suprimir la interferencia generada por los estímulos distractores ambientales. La *inhibición cognitiva* opera sobre representaciones fuertemente activas en el foco atencional pero que son irrelevantes para la tarea en curso, y, por ello, se considera que está implicada en el control de las ideas y pensamientos de carácter intrusivo y prepotente. Finalmente, la *inhibición comportamental*, permite el control de los comportamientos e impulsos prepotentes facilitando el desarrollo de un comportamiento flexible y adaptado al contexto.

En población infantil, el mayor cuerpo de evidencia a favor del enfoque multidimensional se origina en hallazgos que muestran la participación diferencial de cada uno de estos procesos en distintos dominios o habilidades. Por ejemplo, mientras algunos estudios muestran que la inhibición cognitiva se encuentra estrechamente implicada en la comprensión lectora y en la resolución de problemas aritméticos, otros destacan la importancia de la inhibición comportamental en la adquisición de habilidades sociales y el control de impulsos, en tanto que se destaca

---

<sup>55</sup> Correo electrónico de contacto: [mariamartarichards@gmail.com](mailto:mariamartarichards@gmail.com)

la relación de la inhibición perceptual y la distracción e inatención en el ámbito escolar.

Otra importante línea de investigación que conecta los hallazgos de la psicología cognitiva y la psicopatología, se centra en el estudio del funcionamiento inhibitorio en uno de los trastornos de mayor prevalencia e impacto sobre la vida social y académica en niños de edad escolar: el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH). Actualmente, se reconoce que el déficit inhibitorio constituye una de las características más distintivas vinculadas al trastorno. Sin embargo, aunque el compromiso inhibitorio en relación a las principales manifestaciones conductuales del trastorno es sabido, los estudios realizados hasta el momento no han analizado de manera sistemática esta participación desde el enfoque tripartito, desconociendo cómo los diferentes parámetros de rendimiento se comportan en estos tres procesos inhibitorios. Conocer esta implicancia resultaría de importancia para poder distinguir entre el desarrollo normal de niños con y sin TDAH, y posibilitaría identificar si hay un tipo inhibitorio más comprometido que otro en estos grupos.

En relación con este punto, en la literatura no se encuentran disponibles instrumentos que permitan evaluar los tres procesos inhibitorios de manera conjunta y confiable. Por estos motivos, se ha diseñado y desarrollado una batería informatizada denominada Tareas de Autorregulación Cognitiva (TAC, Introzzi y Canet Juric, 2014). Las tareas han sido diseñadas en base a una serie de paradigmas experimentales del campo de la psicología cognitiva y experimental, y su característica principal reside en que se ha intentado reducir al máximo la participación de otros procesos ejecutivos y no ejecutivos.

Con el objetivo de analizar el desempeño de niños con y sin TDAH en las tareas para medir procesos inhibitorios y poder identificar que tarea tiene mayor poder discriminante, se evaluaron 49 niños de entre 6 y 12 años de edad, asignados a dos grupos: Grupo Clínico (diagnóstico de TDAH) y Grupo Control de una muestra incidental apareada por edad, género y nivel de instrucción.

Para la evaluación de la *inhibición perceptual* se utilizó una tarea de la TAC basada en el paradigma de Búsqueda Visual Conjunta de Treisman y Gelade (1980).

En ella se le solicita al niño que señale la presencia o la ausencia de un target (estímulo blanco) que se presenta mezclado entre un conjunto variable de estímulos distractores. La tarea permite distinguir entre la condición de interferencia (con distractores) y la condición control (sin distractores).

Para la evaluación de la *inhibición cognitiva* se utilizó una tarea de la TAC basada en el paradigma experimental modificado de Sternberg (Oberauer 2001, 2005). Cada ensayo del experimento implica tres instancias: aprendizaje, señal y prueba. Aprendizaje: se presentan simultáneamente dos listas, de uno o tres estímulos visuales no semánticos cada una. Una de las listas siempre es de color azul y la otra roja. Señal: luego de la presentación de las listas, aparece una señal (rectángulo azul o rojo) que indica cuál será relevante, para la tarea de reconocimiento. Prueba: se presenta un estímulo negro y se debe indicar si estaba o no en la lista relevante, presionando una tecla. El estímulo puede pertenecer a la lista relevante (relevante), no pertenecer a ninguna de las listas (nuevo) o pertenecer a la lista irrelevante (intruso).

Para la evaluación de la *inhibición comportamental* se utilizó una tarea de la TAC basada en el paradigma de la Señal de Parar (Stop signal paradigm, PSP) (Logan, Cowan & Davies, 1984). El participante debe realizar una tarea primaria, que consiste en presionar una tecla cuando aparece en la pantalla una flecha señalando hacia la izquierda y otra cuando aparece señalando hacia la derecha. Ocasionalmente, de manera imprevista y en intervalos variables (25% de los ensayos), luego de la presentación del estímulo aparece una señal de parar que indica que debe frenar su respuesta (no presionar la tecla). El procedimiento permite medir el tiempo que tarda el sujeto en inhibir su respuesta.

Los resultados mostraron: (a) el cumplimiento de los criterios de validez interna de las tareas en concordancia con los postulados de los paradigmas experimentales; y (b) un considerable grado de validez externa discriminante entre los indicadores de desempeño del grupo clínico y control. Los resultados del análisis discriminante muestran casi un 94% de casos totales clasificados correctamente de los casos agrupados originales. Los índices de desempeño de la inhibición comportamental se presentaron como los de mayor poder discriminante (Área COR= .98,  $p < .01$ ).

Las Funciones Ejecutivas son clave para alcanzar exitosamente la mayoría de las tareas académicas, el bienestar y la competencia social. Contar con herramientas como la TAC adaptadas a nuestro contexto que permiten evaluar de manera sencilla y confiable estos procesos, resulta un aporte de alto impacto aplicado, tanto a nivel educativo como clínico.

*Palabras clave:* tarea de autorregulación cognitiva, inhibición, TDAH, modelo tripartito.

## ACTIVIDADES PARA EL DESARROLLO DE LAS FUNCIONES EJECUTIVAS EN PREESCOLARES EN EL MARCO DE UN PROGRAMA DE DESARROLLO LINGÜÍSTICO-COGNITIVO Y DE ALFABETIZACIÓN.

Diana Leonor Di Stefano y Sandra Marder<sup>56</sup>

Centro de Estudios en Rehabilitación Nutricional y Desarrollo Infantil (CEREN) -  
Comisión de Investigaciones Científicas (CIC) - Universidad Nacional de La Plata  
(UNLP)

En el presente trabajo se expondrá parte de la investigación sobre el tema “Relación entre las funciones ejecutivas y el aprendizaje de la lectura y escritura inicial”, correspondiente a la beca de entrenamiento otorgada por la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires. Se presentará el material diseñado para el apartado dedicado al desarrollo de las funciones ejecutivas (FE.), en el marco de un programa destinado al desarrollo lingüístico cognitivo y a la enseñanza y aprendizaje de la lectura en Nivel Inicial (Borzone, De Mier, Marder & Plana, 2016). El material cuenta como antecedente el que aparece en el programa “Leamos Juntos” destinado a niños de primer grado (Borzone & Marder, 2015).

Si bien en la bibliografía académica existen diversas líneas teóricas respecto a la evaluación y entrenamiento de las *funciones ejecutivas*, tales como los modelos de Baddeley, Miyake, Lezak, entre otros, hemos seleccionado la perspectiva teórica utilizada por Adele Diamond (2013). Para la autora las *funciones ejecutivas* son una familia de procesos mentales o destrezas que permiten anticipar y establecer metas para autorregular, planificar y corregir nuestras conductas, así como realizar adaptaciones flexibles al contexto. Incluye tres *funciones ejecutivas principales*: el control inhibitorio, la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva. El *control inhibitorio* corresponde a la capacidad para controlar los impulsos y pensar antes de actuar. La *memoria de trabajo* permite sostener y manipular mentalmente la información que no está presente. Finalmente, la *flexibilidad cognitiva* se basa en ambos procesos, dado que implica la modificación de nuestras formas habituales de pensamiento así como la adaptación a nuevas reglas, demandas o prioridades,

---

<sup>56</sup> Correos electrónicos de contacto: diana.distefano@gmail.com,  
sandramarder@gmail.com  
Telefono: (011) 156268-4893.

actualizando en forma permanente la información que tenemos disponible. Sobre la base de estos tres procesos basales, se constituyen tres funciones ejecutivas de orden superior, la planificación, el razonamiento y la resolución de problemas. Algunos autores destacan la relación de estas funciones cognitivas con los procesos de atención, mientras que para otros, los mismos forman parte de las F.E.

Respecto de la relación entre F.E. y lectura, en un estudio realizado en España por Manuel Peralbo (2012) se encontró que la evaluación de las funciones ejecutivas puede predecir el nivel de competencia lectora en niños del primer año de educación primaria. A su vez, Diamond ha encontrado que las funciones ejecutivas se pueden perfeccionar y entrenar en niños de 4 y 5 años; sin embargo, existe un debate acerca de la modalidad de trabajo destinado a preescolares. Por ejemplo, en el programa “Tools of the Mind” (Bodrova & Leong, 2008), se lo hace de una manera ecológica en el marco de situaciones de aprendizaje habituales en el aula. En contraposición, en otros programas como el “Programa de Estimulación Cognitivo Escolar” (PECE) y el de “Entrenamiento Cogmed para la Memoria Operativa”, se trabaja con tareas generales, independientes del contenido curricular y de las actividades habituales del aula, con el objetivo de desarrollar algunas de las funciones ejecutivas de manera sistemática, siendo controvertida la posibilidad de que se generalicen a otras situaciones.

En el programa que presentamos, destinado al nivel inicial, aparecen tareas para desarrollar las FE, en tanto procesos cognitivos que se consideran fundamentales para el aprendizaje y el éxito escolar, que han demostrado fuertes correlaciones con la lectura y la escritura en su estadio inicial. Se han diseñado treinta secuencias didácticas elaboradas para ser implementadas en el aula. Cada una presenta un texto eje y alrededor de dieciocho actividades relacionadas con la lectura de textos, narración de historias, vocabulario y comprensión lectora, canciones, conciencia fonológica, escritura de palabras y textos, entre otras.

En algunos casos se trata de favorecer el desarrollo de las FE de manera implícita en las mismas actividades de lectura, y en otros, a través de actividades específicas, más abstractas, pero relacionadas con las temáticas de los textos de cada secuencia didáctica. Para el Programa de referencia se han desarrollado cuatro



niveles o bloques de actividades de complejidad creciente, que se repiten cada siete secuencias didácticas. En ellas se trabaja con las siguientes funciones ejecutivas y procesos cognitivos, a saber: memoria de trabajo verbal, memoria de trabajo visoespacial, control inhibitorio verbal y motriz, flexibilidad cognitiva, planificación, atención sostenida y atención focalizada; todas ellas fuertemente implicadas en la alfabetización.

Específicamente en el apartado “A mirar y pensar”, se elaboraron tareas relativas al efecto Stroop para el desarrollo del *control inhibitorio*, que requieren el aprendizaje y memorización de dos reglas simples, así como el control de las interferencias y habituaciones previas que podrían distraer la actividad. Ese tipo de tareas también se utilizaron para trabajar la *flexibilidad*, pero aquí se debe responder de manera alternativa a dos órdenes distintas: denominación directa de una imagen y cambio de denominación para un mismo par de opuestos. Para la *memoria de trabajo visual* se diseñaron patrones de imágenes que los niños tienen que recordar, pero sosteniendo en la mente alguna regla adicional. Este formato es similar a las tareas de memoria de trabajo verbal (directamente relacionadas con la lectura y la comprensión) en las cuales los niños deben recordar y actualizar órdenes orales que se suman, o emisiones que se agregan a canciones, que modifican a su vez la versión anterior. También se propone la utilización de laberintos para desarrollar la *planificación*, así como la búsqueda de diferencias en imágenes para la atención visual.

La implementación del Programa se realizará en tres cursos del nivel preescolar de distintos jardines de la ciudad de La Plata, a los que asisten niños de 5 años de edad, cuyas familias pertenecen a un medio socioeconómico semejante. Se contemplan tres condiciones: a) en un curso se implementará el Programa completo, b) en otro grupo solo trabajará con las actividades de alfabetización y desarrollo del lenguaje sin incorporar el apartado específico de F.E., y c) en un tercer grupo, que actuará como grupo de comparación, se llevarán a cabo únicamente las actividades habituales según el Diseño Curricular vigente para el Nivel Inicial.

Se utilizarán como instrumentos de recolección de datos diferentes sub pruebas de los tests de evaluación neuropsicológica NEPSY-II y ENI-2, y otras de lectura,

escritura de palabras y comprensión oral de textos y se realizará una evaluación pre-post test sobre el desarrollo de las funciones ejecutivas en los niños participantes.

Como las funciones ejecutivas se desarrollan a un ritmo vertiginoso durante el período preescolar, la comparación de los resultados entre los grupos intervenidos y el grupo no intervenido nos permitirán indagar, en primer lugar, si su entrenamiento sistemático impacta en la lectura, la escritura y la comprensión en esta etapa de gran plasticidad en el desarrollo psicológico. En segundo lugar, nos posibilitará conocer, si las hubiera, cuáles son las diferencias en el desarrollo de las FE entre los grupos intervenidos, con el fin de obtener evidencia sobre la necesidad de promover las FE en forma focalizada y temprana, más allá del trabajo sobre ellas que implícitamente se realiza en las actividades de alfabetización.

*Palabras clave:* funciones ejecutivas, programa de intervención, niños, alfabetización.

### Referencias

- Bodrova, E., & Leong, D. (2008). *Tools of the Mind: The Vygotskian Approach to Early Childhood Education* (2nd Edition). México: Editorial Pearson
- Borzzone, A. M., y Marder, S. (2015). *Leamos juntos. Programa para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura. Guía del docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Borzzone, A. M., De Mier, V., Marder, S., & Plana, D. (2016). *Klofky y sus amigos exploran el mundo. Programa para el desarrollo cognitivo y lingüístico infantil* (Inédito).
- Diamond, A. (2013). Executive Functions. *Annual Review of Psychology*. 64, 135-168.
- Injoque-Ricle, I., Barreyro, J. P., & Biurín, D. (2012). Estructura de la memoria operativa: comparando diferentes modelos en la infancia. *Escritos de Psicología* [online], 5(2), 27-38. <http://dx.doi.org/10.5231/psy.writ.2012.1904>.
- Peralbo, M., Brenlla, J. C., García, M., Barca, A., & Mayor, M.A. (2012). Las funciones ejecutivas y su valor predictivo sobre el aprendizaje inicial de la lectura en educación primaria. En L. Mata, F. Peixoto, J. Morgado, J. Castro y V. Monteiro (eds.), *Educação, aprendizagem e desenvolvimento: olhares contemporâneos a través da investigação e da prática*, (pp.76-90). Lisboa: IPSA.

## CONCEPCIONES INFANTILES SOBRE EL APRENDIZAJE DE LA NOTACIÓN NUMÉRICA: ANÁLISIS DE UN CASO

*Dana Sokolowicz<sup>57</sup>*

Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras  
(IICE), Universidad de Buenos Aires (UBA)

El siguiente trabajo presenta un análisis de una entrevista que busca investigar las concepciones infantiles sobre el aprendizaje de la notación numérica. Se describen los resultados de la indagación y una interpretación de los mismos. Al finalizar, se plantean algunas reflexiones acerca de sus implicancias y aportes para la enseñanza.

En la entrevista se empleó un instrumento diseñado y utilizado por el equipo de investigación dirigido por la Dra. Scheuer (Proyecto C107 "Aprendizaje y uso de sistemas externos de representación en niños y profesionales" de la Universidad Nacional del Comahue. Véase Scheuer, Santamaría y Bordoli, 2013). En ella se busca interpretar y comprender las ideas de los/as niños/as sobre el dominio notacional y su aprendizaje, tomando en cuenta su perspectiva propia y original. Éstos disponen de muchos saberes sobre el tema que fueron construyendo en base a su experiencia, y en situaciones de interacción y uso del sistema de representación numérica, tanto dentro como fuera de la escuela. Para conocerlos, en la conducción de la entrevista se consideran algunas pautas y criterios propios del método clínico (Delval, 2001).

La entrevistada fue una niña de 6 años que concurre a 1° grado de una escuela privada de la Ciudad de Buenos Aires. Allí se pone en práctica un enfoque didáctico caracterizado por la enseñanza para la comprensión de los aspectos conceptuales del sistema de numeración. Este enfoque promueve que los/as alumnos/as construyan las razones que hacen al funcionamiento de los números, de manera que puedan comprender los principios que rigen el sistema y las operaciones subyacentes a la notación numérica. Desde esta perspectiva, utilizar la numeración escrita significa ofrecer situaciones en las que los/as alumnos/as tengan que producir e interpretar escrituras numéricas (aunque no logren hacerlo convencionalmente), así

---

<sup>57</sup> Correo electrónico de contacto: [dana\\_soko@hotmail.com](mailto:dana_soko@hotmail.com)

como compararlas, ordenarlas y operar con ellas para resolver diferentes problemas. Cuando los/as niños/as utilizan de este modo la numeración escrita, van elaborando algunas de las regularidades que organizan al sistema de numeración (Quaranta, Tarasow y Wolman, 2003). En esta ponencia se establecen relaciones posibles entre este enfoque de enseñanza y las ideas que construye la entrevistada sobre el dominio notacional.

Al estudiar los conocimientos que la niña pone en juego cuando produce escrituras numéricas y resuelve las tareas pedidas, se observa cómo se apoya en la denominación oral del número al mismo tiempo que empieza a comprender algunos aspectos del principio de posicionalidad que rige nuestro sistema de numeración. Tal como se ha mostrado en investigaciones precedentes, la relación entre la numeración hablada y la numeración escrita no es evidente para los/as niños/as. Comprenderla es un largo proceso constructivo que implica desentrañar las operaciones que subyacen a la notación numérica y que no son representadas en forma explícita en la misma (Ponce y Wolman, 2010; Zacañino, 2011). Al indagar sobre las ayudas para aprender, se encuentra cierta diferencia entre aquéllas que ella dice pedir y recibir, y aquéllas que diseña para ayudar a otro niño. En ambas se pueden reconocer aspectos tanto del enfoque de enseñanza implementado en su escuela (por ejemplo la modalidad de los intercambios y preguntas) como de un enfoque de enseñanza tradicional (copia y repetición de segmentos de la serie).

Estas cuestiones también ilustran cómo influye la modalidad de enseñanza de un objeto de conocimiento sobre las ideas que los/as niños/as construyen acerca del mismo y de su aprendizaje. Las investigaciones sobre el tema han identificado que los/as niños/as construyen teorías implícitas sobre el aprendizaje. A lo largo de su desarrollo y su aprendizaje van elaborando ideas tácitas, coherentes y consistentes, acerca de cómo se dan estos procesos, tanto en sí mismos como en otras personas. Estas investigaciones han encontrado que a medida que avanza su desarrollo no solo adquieren nuevos recursos (sistemas de representación) sino que además se producen cambios en la forma de explicar esos avances (teorías implícitas). Los/as niños/as transitan desde una teoría directa sobre el aprendizaje hacia una teoría interpretativa. Entre otras características, puede mencionarse que en la primera predomina una concepción del aprendiz más bien pasiva, el aprendizaje se da

espontáneamente debido a condiciones madurativas o ambientales como por ejemplo las acciones de un otro más capacitado o la repetición de una práctica. En la segunda, el aprendiz adopta una actitud activa, que influye fuertemente en sus propios procesos de aprendizaje, tanto a partir de su experiencia como de su reflexión sobre la misma (Scheuer, De la cruz e Iparraguirre, 2010). En tanto estas teorías no solo explican sino que también operan como mediadoras de los aprendizajes, presentan un especial interés para reflexionar sobre los procesos educativos y las propuestas de enseñanza.

Las conceptualizaciones que los/as niños/as van construyendo sobre los objetos de conocimiento dependen en parte del tipo de situaciones de enseñanza de las que participan y del tipo de interacciones que allí se proponen (Terigi, 2013). Al mismo tiempo, es interesante reflexionar sobre el movimiento inverso: cómo las concepciones de los/as niños/as (sobre determinado objeto de conocimiento) se ponen en juego durante el proceso de aprendizaje, y qué lugar se les puede dar en el proceso de enseñanza. Entender el aprendizaje como un proceso constructivo de sucesivos acercamientos y re-elaboraciones del objeto de conocimiento, revela la importancia de tomarlos como parte de dicho recorrido. Es fundamental no interpretarlas meramente como “errores” (que generalmente suelen ser sancionados o desestimados) sino como aproximaciones parciales a un objeto complejo (en este caso, la notación numérica y el sistema de numeración). Por ello, es importante considerar las investigaciones psicológicas (sobre las concepciones infantiles) para la producción de saberes pedagógico didácticos, que en conjunto puedan contribuir a problematizar y transformar las prácticas de enseñanza.

*Palabras clave:* aprendizaje, concepciones infantiles, notación numérica, enseñanza.

### **Referencias**

- Brizuela, B. (2013) La coherencia local y lógica en las notaciones numéricas producidas por niños de 5 años. En C. Broitman (comp.), *Matemáticas en la escuela primaria [I]*, Buenos Aires: Paidós
- Delval, J. (2001). *Descubrir el pensamiento de los niños. Introducción a la práctica del método clínico*. Cap. 3 (pp.53 a 79). Barcelona: Paidós

- Martí, E. (2005). Las primeras funciones de las notaciones numéricas. En B. M. Brizuela y M. Alvarado (Eds.), *Haciendo números. Las notaciones numéricas vistas desde la psicología, la didáctica y la historia*, (pp. 51-80). México: Paidós.
- Ponce, H. y Wolman, S. (2010). Numeración oral – Numeración escrita. Tres perspectivas de análisis que abordan esta relación. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, Vol. (VI) N° 7, 207-226
- Quaranta, M. E.; Tarasow, P. y Wolman, S. (2003). Aproximaciones parciales a la complejidad del sistema de numeración: avances de un estudio acerca de las interpretaciones numéricas. En M. Panizza (comp.), *Enseñar matemática en el Nivel Inicial y el primer ciclo de la EGB. Análisis y propuestas*, (pp. 163-188). Buenos Aires: Paidós.
- Scheuer N., Santamaría F., & Bordoli C. (2013). Una aproximación al universo numérico de chicos que inician la escolaridad primaria. En C. Broitman (comp.) *Matemáticas en la escuela primaria [I]*, (pp.147-171). Buenos Aires: Paidós.
- Scheuer, N. & de la Cruz, M. (2012). Desarrollo representacional: ¿Los niños como teóricos del cambio cognitivo? En M. Carretero y J. A. Castorina (Eds.), *Desarrollo cognitivo y educación. Procesos de conocimiento y adquisiciones específicas. Volumen 2*, (pp. 95-116). Buenos Aires: Paidós
- Scheuer, N., de la Cruz, M., Pozo, J. I., Echenique, M. & Márquez, M. S. (2010). Cómo investigamos las concepciones sobre el aprendizaje. En N. Scheuer, M. de la Cruz y J. I. Pozo, *Aprender a dibujar y a escribir. Las perspectivas de los niños, sus familias y maestros*, (pp. 93-120). Buenos Aires: Noveduc.
- Scheuer, N., de la Cruz, M., & Iparraguirre, M. S. (2010). El aprendizaje de distintos dominios notacionales según niños de preescolar y primer grado. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*, 8(2), 1083-1097.
- Terigi, F. (2013). *El aprendizaje del sistema de numeración en el contexto didáctico del plurigrado. Estudio de la adquisición del sistema de numeración en niños y niñas que inician su escolaridad primaria en secciones múltiples en escuelas rurales argentinas*. (Tesis doctoral inédita). Departamento de Psicología Básica, Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Terigi, F. y Wolman, S. (2007). Sistema de numeración: consideraciones acerca de su enseñanza. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43, (número dedicado a la Enseñanza de Matemáticas.) Recuperado de: <http://www.rieoei.org/rie43a03.pdf> [Fecha de consulta: 8 de marzo de 2016]
- Zacañino, L. (2011) *Las notaciones numéricas en contextos de uso diferentes* (Tesis de Maestría inédita). Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

## LA INDAGACIÓN DE LOS PROCESOS DE ESCRITURA EN LA INVESTIGACIÓN Y EN LA EVALUACIÓN EDUCATIVA DE LOS APRENDIZAJES

*Verónica Zabaleta, Ángel y María Eugenia Centeleghe<sup>58</sup>*

Instituto de Investigaciones en Psicología de la Facultad de Psicología (UNLP)  
Centro de Estudios en Nutrición y Desarrollo Infantil (CEREN – CIC)

El presente trabajo se propone describir y analizar las modalidades de indagación de los procesos de escritura en dos proyectos de investigación y en dos programas u operativos de evaluación de los aprendizajes. Interesa fundamentalmente considerar qué procesos se examinan en cada caso, con qué tipo de instrumentos y qué criterios se utilizan en el análisis de las producciones.

El primero de los proyectos, acreditado por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas en el marco de Becas de Postgrado Tipo I y II, finalizó en la elaboración de la tesis de doctorado “Los cambios en el desempeño en lectura y escritura en dos tramos del trayecto formativo”. En el mencionado estudio, de carácter longitudinal, se examinó la escritura al dictado de palabras y oraciones y la producción de un texto expositivo en estudiantes, a la finalización de la escolaridad primaria (Tiempo 1) y de la secundaria básica (Tiempo 2), con el objeto de analizar las transformaciones en el desempeño (Zabaleta, 2014).

El segundo estudio se vincula a una Beca Estímulo a las Vocaciones Científicas otorgada por el Consejo Interuniversitario Nacional, denominado “Lectura y escritura en estudiantes de psicología: autopercepción, desempeño académico y formación recibida”. Los objetivos de dicha investigación fueron: describir cómo se autoperciben en tanto lectores y escritores alumnos que cursan el 1° y el 5° año de la carrera de Psicología; comparar la autopercepción de los alumnos de los dos tramos del trayecto formativo; y por último, establecer relaciones entre la autopercepción de los estudiantes y su desempeño académico efectivo en las áreas de la comprensión lectora y la producción textual. En el marco de dicha investigación se solicitó a los alumnos de 1° y 5° años que a partir de un texto breve elaboren un resumen (de 80-90 palabras) y respondieran a una serie de preguntas bajo la modalidad de elección

---

<sup>58</sup> Correo electrónico de contacto: [veronicazabaleta@gmail.com](mailto:veronicazabaleta@gmail.com)

múltiple. La reformulación resuntiva aquí examinada proporciona información relevante sobre la capacidad de producción textual de los sujetos al tiempo que constituye una medida indirecta importante de la comprensión lectora (Jurado, 2009; Silvestri, 2001; Roldán & Zabaleta, 2015).

Asimismo, el presente trabajo incluye una referencia al estudio de la escritura en el marco de operativos nacionales e internacionales de evaluación educativa. Propone una comparación entre los estudios mencionados y dos programas: el Operativo Nacional de Evaluación (ONE) que lleva adelante nuestro país (DINIECE) y el Tercer Estudio Regional Comparativo (TERCE) organizado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE-UNESCO).

El Operativo Nacional de Evaluación examina el desempeño de los alumnos de 3° y 6° año de la escolaridad primaria, de 2°/3° y 5°/6° de la escolaridad secundaria. Las áreas evaluadas son Lengua, Matemática, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. El estudio no sólo consiste en la aplicación de pruebas para medir logros de aprendizaje, sino también de cuestionarios para comprender el contexto y las circunstancias bajo las cuales se da el aprendizaje.

En el ONE 2013 se evaluó por primera vez, en el área de Lengua, la producción escrita a la finalización de la escolaridad primaria y secundaria.

Se incluyeron cuatro propuestas de evaluación de la escritura, vinculadas a los textos que los estudiantes habían leído previamente para resolver tanto ejercicios abiertos (preguntas de comprensión ligadas al texto) como cerrados (preguntas de opción múltiple). Las primeras dos actividades partieron de la lectura de textos narrativos literarios, la tercera estuvo vinculada a un texto académico expositivo y la cuarta, a un texto periodístico argumentativo. La evaluación de escritura consistió en una indagación descriptiva y de alcance exploratorio tendiente a analizar los logros y las dificultades de los estudiantes argentinos en la apropiación de tramas expositivas y narrativas, en la construcción de la coherencia global y en el uso de reglas gramaticales de los textos que producen.

Una de las propuestas de escritura del ONE 2013 en la evaluación de alumnos de sexto año de primaria fue redactar un cuento a partir de seleccionar alguno de los personajes de un texto fantástico leído previamente. En el caso del último año de



educación secundaria se les presentaba a los estudiantes un texto periodístico de opinión con segmentos argumentativos y los mismos debían construir un resumen del mismo que no superase los 20 renglones (aproximadamente 150 palabras).

El Tercer Estudio Regional Comparativo y Evaluativo es el estudio del logro de los aprendizajes más importante de la región, ya que comprende 15 países. Examina el desempeño de los alumnos de 3° y 6° año de la escolaridad primaria en lectura, escritura y matemática. Ciencias naturales se evalúa sólo en los alumnos de sexto año. Contempla asimismo el análisis de factores asociados concebidos como variables contextuales que influyen en el aprendizaje.

El análisis curricular realizado en el conjunto de los países participantes da cuenta de la preponderancia de un enfoque comunicativo funcional. Por esto, en la prueba de escritura elaborada en el TERCE, se intentó especificar claramente la situación comunicativa. La prueba consistió en solicitar la escritura de una carta dirigida a un amigo, en tercer grado, y una carta a un directivo, en sexto grado. La corrección de las producciones se realizó mediante una rúbrica analítica que permite asignar niveles de desempeño a cada uno de los aspectos evaluados (dominio discursivo, dominio textual y convenciones de legibilidad).

La escritura constituye una habilidad compleja cuya evaluación resulta de interés en distintos tramos del trayecto formativo, incluso el universitario. Existe una proporción menor de investigaciones destinadas a su abordaje si se compara con aquellas que abordan la comprensión de textos. Incluso se ha ido incorporando más tardíamente en los operativos nacionales e internacionales que indagan los aprendizajes que los alumnos han realizado luego de años de escolaridad. Esto se debe sin duda a la mayor dificultad que conlleva el análisis de las producciones (Fayol, 2007). Sin embargo, se reconoce que “la capacidad de organizar y expresar coherentemente ideas mediante un texto escrito es una herramienta fundamental para el desarrollo humano y profesional en el siglo XXI” (TERCE-UNESCO, 2015: 7).

*Palabras clave:* escritura, evaluación, escolaridad, aprendizaje.

## Referencias

- DiNIECE/ONE. (2014) *Informe diagnóstico de producción escrita. Un itinerario: de la consigna a la grilla*. DiNIECE, Ministerio de Educación de la Nación.
- Fayol, M. (2007). La production de textes et son apprentissage. En Observatoire de la lectura de France, *Les journées de l'ONL, Écrire des textes, l'apprentissage et le plaisir*, janvier. Recupado on line [www.inrp.fr/ONL](http://www.inrp.fr/ONL)
- Jurado, F. (2009) La evaluación de la escritura para la evaluación de la lectura. En *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2 (1), 130-146.
- Roldán, A.; Zabaleta, V. (2015) *La reformulación resuntiva en estudiantes universitarios: construcción de criterios para su análisis*. Quinto Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata.
- Silvestri, A. (2001). *La adquisición discursivo cognitiva en la escuela secundaria. Habilidades de reformulación y estrategias de memoria*. Tesis Doctoral (Inédita) Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires
- UNESCO/TERCE (2015). *Informe de resultados Tercer Estudio Regional Comparativo y Evaluativo. Logros de aprendizaje*. Santiago: OREALC/UNESCO.
- Zabaleta, V. (2014). *Los cambios en el desempeño en lectura y escritura en dos tramos del trayecto formativo* [en línea]. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1021/te.1021.pdf>

## LA ESTRUCTURA DE LA REPRESENTACIÓN SOCIAL DE LA ESCRITURA DE DOCENTES BONAERENSES DE PRÁCTICAS DEL LENGUAJE

*Cecilia Serpa<sup>1</sup>, Alicia Barreiro<sup>2</sup> y Liliana Cohen<sup>3</sup><sup>59</sup>*

<sup>1</sup>Universidad de Buenos Aires (UBA)

<sup>2</sup>Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET),

<sup>3</sup>Universidad Nacional de Buenos Aires (UBA)-Universidad de San Andrés (UDESA)

La escritura es un objeto central en el ámbito educativo, dado que atraviesa transversalmente todas las instancias curriculares y se constituye en herramienta para los aprendizajes. Sin embargo, distintos estudios indican que los estudiantes llegan al nivel superior con dificultades en este campo. Por lo tanto, indagar la representación social (RS) de los docentes sobre la escritura resulta relevante para comprender este fenómeno.

Las RS son saberes no científicos e implícitos, de sentido común, que construyen los sujetos en la vida cotidiana. Esta clase de saberes tiene una función comunicativa: permiten integrar lo novedoso a los significados disponibles en un grupo social, asignan nuevos sentidos a los objetos y orientan las conductas y las interacciones sociales. Esto significa que las RS de los docentes podrían estar actuando como guía de la práctica profesional.

Según la escuela de Aix-en-Provence, las RS están constituidas por un sistema representacional organizado en torno a un núcleo central y un conjunto de elementos periféricos. En el núcleo central se ubican los significados que organizan la representación y, por lo tanto, se trata de los elementos más consensuados, rígidos y estables; mientras que los elementos periféricos, organizados concéntricamente en torno al núcleo, constituyen la interfaz entre la representación y la realidad o el contexto de la representación, dado que resultan del anclaje de la representación a una realidad específica. La importancia de los elementos periféricos reside en el hecho de que permiten expresar lo que se conoce como posicionamientos diferenciales respecto de la representación social, esto es, pone al descubierto los

---

<sup>59</sup> Correos electrónicos de contacto: [paraceciliaserpa@gmail.com](mailto:paraceciliaserpa@gmail.com); [abarreiro@psi.uba.ar](mailto:abarreiro@psi.uba.ar); [lilac.cohen@gmail.com](mailto:lilac.cohen@gmail.com)

significados diferentes que puede adquirir ese objeto en función de las particularidades de un grupo de individuos.

Con el objeto de indagar la representación social de la escritura de los profesores de Prácticas del lenguaje de la provincia de Buenos Aires se seleccionó una muestra intencional de 201 sujetos, intentando igualar las cuotas según antigüedad en el ejercicio de la docencia. Como instrumento para la recolección de datos, se utilizó un cuestionario que incluye la técnica de asociación de palabras. Los resultados indican que el núcleo central de la representación social de los participantes se encuentra compuesto por *expresión, imaginación, proceso y conocimiento*; mientras que en la primera periferia se ubican las formas *arte, borrador, coherencia, cohesión, comprensión, comunicación, creatividad, cultural, lectura, libertad, libros, literatura, ortografía, palabras, pensamiento, placer, producción, práctica, redacción y texto*. Según estos hallazgos, los participantes expresarían una representación social tradicional de la escritura, que se manifiesta en las ideas con mayor frecuencia: *expresión, imaginación y creatividad*. Por otra parte, los sentidos vinculados a *proceso y conocimiento*, centralmente, y *cohesión, coherencia, texto, borrador, producción, práctica, redacción, pensamiento*, entre otras formas de la periferia, serían indicadores de la circulación de una perspectiva comunicacional en la enseñanza de la escritura, que se apoya principalmente en los aportes de la psicolingüística y la gramática del texto.

*Palabras clave:* representaciones sociales, escritura, docentes, prácticas del lenguaje, secundario.

## **UN ESTUDIO DE CASOS DE LA IDENTIDAD DE PROFESORES UNIVERSITARIOS: PERFILES INSTRUCCIONALES, POSICIONES PERSONALES E INDICADORES DE INNOVACIÓN**

*Ana Clara Ventura*<sup>60</sup>

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Universidad  
Nacional del Comahue (UNCo)

Actualmente, la investigación sobre la identidad docente transita desde un enfoque estático, que la definen como un conjunto de roles y representaciones auto-referenciales sobre diferentes aspectos de la profesión docente, que posibilitan crear “tipologías estables y consistentes”, hacia enfoques dialógicos, que la consideran una construcción dinámica de la interacción que continuamente se produce entre el diálogo intrapsicológico, en la mente del sujeto, y el diálogo interpsicológico con los otros (Monereo & Pozo, 2011; Monereo, Weise & Alvarez, 2013; Pozo, 2014). Por ello, existen apreciables esfuerzos psicoeducativos por conciliar ambos enfoques en base al concepto de posición-del-yo desde la Teoría del Self Dialógico (Hermans, 2013; Hermans & Gieser, 2012). Este trabajo se propone explorar cómo los perfiles instruccionales de profesores universitarios, reconstruidos en base a las formas de implementar y concebir los procesos de enseñanza y aprendizaje, se relacionan con los posicionamientos y reposicionamientos personales cuando los mismos tienen la oportunidad de presentarse a sí mismos como profesores y estudiantes o a sus estudiantes. Se espera que el perfil con mayores grados de internalización, dinamismo y complejidad muestre un yo más integrador, con una mayor variedad de posiciones externas referenciadas así como mayor variedad y profundidad de indicadores de innovación. Se diseñó un estudio de casos múltiples (Montero & León, 2007) a partir de una muestra intencional compuesta por 12 docentes en una universidad nacional argentina. Se identificaron sus perfiles instruccionales a partir de una entrevista individual en profundidad realizada tras un período de observación (de dos unidades didácticas completas) de clase que se utilizó como anclaje en la entrevista. Se seleccionaron tres profesores de acuerdo a dos criterios: 1) que hayan alcanzado la máxima categoría como profesores en la universidad argentina

---

<sup>60</sup> Correo electrónico de contacto: [ventura@comahue-conicet.gov.ar](mailto:ventura@comahue-conicet.gov.ar)

(Profesores Regulares Titulares, Categoría de Incentivos a la investigación I ó II); 2) que en conjunto presentaran los tres perfiles instruccionales más diferenciados entre el arco identificado entre los 12 profesores (los extremos y el perfil instruccional intermedio). Los participantes de este estudio son: Carlos, que mostró un perfil directo (el aprendizaje es hacer copias exactas de contenidos que el profesor transmite; determina el pasaje de un menor a un mayor estado epistémico; la enseñanza depende de ciertos atributos del profesor que explican el rendimiento de los alumnos). Luisa que presentó un perfil indirecto (el aprendizaje es activar procesos cognitivos, mediados por la enseñanza, que pueden generar hacer buenas copias de los contenidos; la enseñanza depende de ciertos atributos del profesor que explican el rendimiento de los alumnos) y Alba que desplegó un perfil interconstructivo (aprender es construir y redescubrir representaciones que no se corresponden con el mundo que representan; determina el pasaje de procesos cognitivos más básicos a más sofisticados; los diversos factores internos y externos forman un sistema complejo en el que interacciones a diversos niveles). La entrevista semiestructurada estuvo compuesta por un guion de 15 preguntas abiertas que versaron sobre tres ejes: “Yo como estudiante universitario”; “Aprendizaje de mis estudiantes”; “Yo como profesor universitario”. El análisis de los datos implicó dos etapas: (1) Construcción de repertorios compuestos por posiciones, meta-posiciones e indicadores de innovación a partir del análisis del *corpus* completo y codificación de las respuestas. La unidad de análisis es la respuesta completa a cada pregunta. (2) Análisis multidimensional buscando asociaciones entre el despliegue de posiciones personales, meta-posiciones e innovación en cada profesor. Se aplicó Análisis Factorial de Correspondencias Simples -ACS- (SPAD 5.5). Como resultados de la primera etapa, se identificó un primer repertorio que se divide en dos grupos: (A) posiciones (ver Figura 1) y (B) meta-posiciones. Este conjunto se clasificó según cuatro planos: interno (p.e. yo-estudiante), compartido (p.e. nosotros-profesores), externo (p.e. mis-colegas) o im-personal a través del uso de pronombres indefinidos (p.e. uno), de la voz pasiva (p.e. se expone) o de categorías nominales (p.e. el-estudiante).

Figura 1. Repertorio de posiciones personales expresadas por los profesores

<b>P O S I C I O N E S  P E R S O N A L E S</b>	<b>Nivel individual</b>	Ante desafíos		Vulnerable Defensivo/a Afrontador/a
		Afectivas		Disgustado/a Indiferente Apasionado/a
	<b>Nivel interpersonal</b>	Ante el conocimiento a ser aprendido		Memorizador Entendedor Dubitativo Estratégico Reflexivo
		Al transmitir el conocimiento		Gasolinero Clínico Consejero Escultor Simulador Guía Sherpa
	<b>Nivel cultural</b>	Ante las reglas	Como quien las ejerce	Exigente Juez Flexible
			Como quien se somete a ellas	Reprobado Exitoso
		Ante las prácticas instituidas		Disciplinado Cuestionador Innovador

(B) Meta-posiciones

1. Valora un hecho o situación.
2. Produce un sentido.
3. Integra dos o más posiciones entre sí.

El segundo repertorio sobre indicadores de innovación incluye precursores, a modo de percataciones de un problema, y cuatro momentos de innovación propiamente dicha:

Indicadores de innovación

1. Precursores (Percepciones de problemas)
2. Innovación propiamente dicha
  - 2.1 Acción
  - 2.2 Reflexión
  - 2.3 Protesta

## 2.4 Reconceptualización

Como resultados de la segunda etapa, el ACS asoció a cada profesor a un conjunto de posiciones, meta-posiciones e innovaciones. El eje 1 estableció una diferenciación entre Carlos (perfil directo) y Luisa (perfil indirecto) por una parte, de Alba (perfil interconstructivo) por otra. El eje 2 diferenció a Carlos de Luisa. Carlos se presentó a sí mismo como defensivo, indiferente, entendedor, gasolinero, juez y disciplinado mostrando meta-posiciones valorativas sobre hechos y sucesos e innovación de tipo protesta. Luisa se presentó a sí misma como vulnerable, memorizadora, estratégica, consejera, clínica, escultora, cuestionadora centradas en posiciones internas mostrando meta-posiciones valorativas sobre hechos y sucesos e innovación de tipo reconceptualización. Alba seleccionada se presentó a sí misma como disgustada, afrontadora, apasionada, reflexiva, simuladora, sherpa, exigente y flexible mostrando meta-posiciones integradoras de dos o más posiciones e innovación de tipos acción y reconceptualización. Se concluye que la identidad docente construye un conjunto de posiciones personales que varían tanto en el número, nivel de complejidad y diálogos alcanzando momentos de innovación como reposicionamientos que desafían posiciones dominantes incluso en un breve lapso de tiempo como puede ser una entrevista. Resultó interesante mostrar que a mayores grados de internalización de la agencia, dinamización y complejidad de los perfiles instruccionales, se observaron mayores grados de protagonismo compartido con otras posiciones –o posición nosotros–, integración y movimientos entre posiciones internas, compartidas y externas así como mayor variedad de referencias a la alteridad –o posiciones externas–.

*Palabras clave:* enseñanza universitaria, perfiles instruccionales, teoría del self dialógico, repertorio personal, indicadores de innovación.

## Referencias

- Hermans, H.J.M. (2013). The Dialogical Self in Education: Introduction. *Journal of Constructivist Psychology*, 26(2), 81–89. doi: 10.1080/10720537.2013.759018
- Hermans, H.J.M., & Gieser, T. (2012) (Eds.). *Handbook of dialogical self-theory*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Monereo, C., & Pozo, J.I. (Eds). *La Identidad en Psicología de la Educación: necesidad, utilidad y límites*. Madrid: Narcea.



- Monereo, C., Weise, C., & Alvarez, I. (2013). Cambiar la identidad docente en la universidad. Formación basada en incidentes dramatizados. *Infancia y Aprendizaje*, 36(3), 323-340.
- Montero, I., & León, O. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862.
- Pozo, J.I. (2014). *Psicología del aprendizaje humano. Adquisición de conocimiento y cambio personal*. Madrid: Morata.

## **SESIÓN DE PÓSTERES**

## ***1. Desarrollo lingüístico y cognitivo***

### **Expositores:**

Florencia Alam, Maia Migdalek, Cynthia Pamela Audisio, María Ileana Ibañez, Celia Renata Rosemberg, Alejandrina Cristia  
(CIIPME-CONICET)

Juan Pablo Barreyro, R. M. Fernández, J. Formoso, A. Alvarez-Drexler, I. Injoque-Ricle, (UBA-CONICET).

J. Formoso, I. Injoque-Ricle, S. Jacobovich, J. P. Barreyro  
(UBA-CONICET).

S. Fosachecca, I. Injoque-Ricle, G. Campitelli, G. Kamenetzky,  
C. Basantes, J. P. Barreyro, D. I. Burin (UBA -CONICET).

Julieta Fachal y María Justina Romanazzi (CEREN-CIC). 6.  
Ayelén Arostegui y María Laura Ramírez (UBA).

## EL USO DE GESTOS POR PARTE DE NIÑOS PEQUEÑOS DE DISTINTOS GRUPOS SOCIALES EN EL CONTEXTO DEL HOGAR

*Florencia Alam, Maia Migdalek, Cynthia Pamela Audisio, María Ileana Ibañez, Celia Renata Rosemberg, Alejandrina Cristia*<sup>61</sup>

CIIPME-CONICET

En una investigación en desarrollo (*Experiencias lingüísticas tempranas de niños argentinos: variaciones sociales y culturales*, equipo coordinado por C. R. Rosemberg y A. Cristia) se analiza el uso de gestos por parte de niños pequeños de Argentina de distintos grupos sociales. La relevancia de atender a los gestos que realizan los niños pequeños reside en que son constitutivos de las primeras formas de comunicación entre el bebé y los participantes (Bruner, 1975). Algunos de estos trabajos han atendido al tipo de gesto (Iverson, Capirci, Volterra, & Goldin-Meadow, 2008; Iverson, Capirci, Longobardi, & Caselli, 1999; Caselli, 1990) o a la función que cumple el gesto en la interacción (Carpenter, Nagell, & Tomasello, 1998; Tomasello, Carpenter, & Liszkowski, 2007; Gliga & Csibra, 2009), así como a la relación que se establece entre el gesto y la información verbal (Goldin-Meadow & Morford, 1991; Özçaliskan & Goldin-Meadow, 2005). Muchos de estos trabajos han sido realizados con metodologías cuasi experimentales (Carpenter et al., 1998; Gliga & Csibra, 2009, Tomasello et al., 2007). El presente estudio se propone analizar el empleo de gestos en situaciones naturales en el hogar.

El corpus de datos de la investigación marco está constituido por 120 horas de video filmaciones correspondientes a 20 niños (10 de NSM de 1,6 años promedio, cuyos padres poseen educación universitaria, y 10 de NSB de 1,5 años promedio, que viven en “villas de emergencia” y cuyos padres poseen 7 años o menos de escolaridad). Durante 12 meses se video-registraron 30 minutos mensuales de situaciones naturales en el hogar. Los registros se transcriben en formato CHAT. En el presente estudio se han considerado los datos correspondientes a 6 niños (3 de cada grupo social). Para el análisis de la información se elaboró un sistema que

---

<sup>61</sup> Correos electrónicos de contacto: [florenciaalam@gmail.com](mailto:florenciaalam@gmail.com), [maiamig@hotmail.com](mailto:maiamig@hotmail.com), [cpaudisio@gmail.com](mailto:cpaudisio@gmail.com), [mariaileana86@gmail.com](mailto:mariaileana86@gmail.com), [crrosem@hotmail.com](mailto:crrosem@hotmail.com), [alecristia@gmail.com](mailto:alecristia@gmail.com)

combina heurísticamente categorías elaboradas en el marco de investigaciones previas con aquellas surgidas a partir del análisis inductivo de los datos (Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1990). El análisis realizado según este sistema contempla: 1) el tipo de gesto -deíctico o representacional (Caselli, 1990; Iverson et al., 2008) quién inicia la secuencia en la que el gesto está incluido, si resulta de la iniciativa del niño o si es elicitado por algún interlocutor; 2) qué tipo de relación se establece entre el gesto y el uso de información verbal (Özçaliskan & Goldin-Meadow, 2005); 3) qué función cumple el gesto en la interacción (Tomasello et al., 2007; Gliga & Csibra, 2009); 4) cuál es la respuesta del interlocutor.

Los resultados del análisis realizado hasta el presente han permitido corroborar el ajuste del sistema de categorías a los datos empíricos. Asimismo, permitieron una descripción cualitativa de las situaciones en las que el niño produce distintos tipos de gestos con distintas funciones interaccionales. En una etapa posterior del proyecto, el análisis contemplará las diferencias entre niños de distintos grupos sociales y longitudinales.

*Palabras clave:* gestos, niños pequeños, análisis longitudinal, interacciones naturales.

### Referencias

- Bruner, J. (1975). The ontogenesis of speech acts. *Journal of Child Language*, 2, 1-19.
- Carpenter, M., Nagell, K., & Tomasello, M. (1998). Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 63(4), Serial No. 255.
- Caselli, M. C. (1990). Communicative gestures and first words. In V. Volterra & C. J. Erting (Eds.), *From gesture to language in hearing and deaf children*, (pp. 56-67). New York: Springer-Verlag.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Gliga, T., & Csibra, G. (2009). One-year-old infants appreciate the referential nature of deictic gestures and words. *Psychological Science*, 20, 347-353.
- Goldin-Meadow, S., & Morford, M. (1990). Gesture in early child language. In V. Volterra & C. J. Erting (Eds.), *From gesture to language in hearing and deaf children*, (pp. 249-262). New York: SpringerVerlag,
- Iverson, J. M., Capirci, O., Longobardi, E., & Caselli, M. C. (1999). Gesturing in Mother-child Interaction. *Cognitive Development*, 14, 57-75.

- Iverson, J. M., Capirci, O., Volterra, V., & Goldin-Meadow, S. (2008). Learning to talk in a gesture-rich world: Early communication in Italian vs. American children. *First Language, 28*(2), 164-181.
- Özçaliskan, S., & Goldin-Meadow, S. (2005) Gesture is at the cutting edge of early language development. *Cognition, 96*, 101-113.
- Strauss, A., & Corbin J. (1990). *Basics of qualitative research. Grounded Theory. Procedures and techniques*. London: Sage Publications.
- Tomasello, M., Carpenter, M., & Liszkowski, U. (2007) A new look at infant pointing, *Child development, 78*(3), 705-722.

## RELACIÓN DE LA MEMORIA DE TRABAJO Y LA ATENCIÓN SOSTENIDA EN LA COMPRENSIÓN DE NARRACIONES DE NIÑOS

*J. P. Barreyro, R.M. Fernández, J. Formoso, A. Alvarez-Drexler, e I. Injoque-Ricle*<sup>62</sup>

Facultad de Psicología, UBA –CONICET

La comprensión de textos es una de las más complejas actividades cognitivas humanas e implica un componente inferencial. El objetivo de la comprensión es construir una representación mental coherente o un modelo de la situación de la historia en una memoria episódica (Kintsch & van Dijk, 1978; van den Broek, 1994). A partir de los años 90, una importante línea de investigación se centró en dar cuenta de las variables o factores cognitivos involucrados en la comprensión en niños y adultos. De entre estos factores se destacan el conocimiento del vocabulario, la memoria de trabajo y la atención sostenida. La memoria de trabajo se refiere a un sistema de almacenamiento de información temporal y de procesamiento concurrente (Baddeley, 2010), y la capacidad de atención sostenida se define como la capacidad de mantener, durante períodos prolongados de tiempo, el foco atencional sobre una tarea (Sarter, Givens & Bruno, 2001).

El objetivo del presente trabajo consistió en estudiar la relación entre la memoria de trabajo y la atención sostenida en la comprensión de textos narrados en niños de 5 y 6 años.

Con este propósito, se trabajó con una muestra de 70 niños, 35 de 5 años y 35 de 6 años, que durante tres sesiones individuales escucharon tres textos narrativos. Por cada texto, se presentaban 6 preguntas, 3 de contenido literal y 3 de contenido inferencial, que los chicos debían intentar responder. En una cuarta sesión se les administraba dos pruebas de memoria de trabajo (Dígitos directos y Dígitos inversos del test K-abc, Kaufman Assessment Battery for Children, 1983) y una de atención sostenida (Casita de Animales del test de inteligencia para preescolares, Wechsler, 1998).

Los resultados del análisis, al comparar las preguntas de comprensión de texto en ambos grupos de niños, mostraron diferencias significativas entre los 5 y 6 años

---

<sup>62</sup> Correo electrónico de contacto: [jpbarreyro@gmail.com](mailto:jpbarreyro@gmail.com)

en ambas medidas de comprensión, además se detectaron diferencias significativas entre la comprensión de la información literal e inferencia en ambas edades. Al comparar los rendimientos entre los grupos de niños en las pruebas de memoria de trabajo y atención, el análisis no mostró diferencias significativas en las pruebas de memoria (dígitos directos e inversos) entre los 5 y 6 años, pero sí se observó diferencias significativas en la prueba de atención. Al realizar el análisis de correlaciones, se observó que la medida de atención sostenida se encontró asociada con la medida de comprensión de información literal y también con la medida de inferencias, pero no se observaron asociaciones significativas entre las pruebas de memoria de trabajo y las medidas de comprensión.

En conjunto, estos resultados indicarían que la mejora en las habilidades de atención sostenida podrían estar en la base de las diferencias en los desempeños de comprensión entre los niños de 5 y 6 años, y tener así un rol importante en la comprensión.

*Palabras clave:* comprensión de textos, niños, memoria de trabajo, atención sostenida.



## RELACIÓN DE LA SUBITIZACIÓN Y EL CONTEO CON LA MEMORIA DE TRABAJO VISUO-ESPACIAL EN NIÑOS DE 6 AÑOS

*Jesica Formoso, I. Injoque-Ricle, S. Jacobovich, y J. P. Barreyro*<sup>63</sup>

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires (UBA) – Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)

La capacidad de los niños para enumerar un conjunto discreto de elementos, rápidamente y sin la necesidad de contar cada ítem, es considerada un aspecto básico de la cognición numérica. El comportamiento asociado con esta capacidad parece variar dependiendo de la cantidad de artículos presentes. Se denominó subitización a la aprehensión rápida y exacta de hasta 4 elementos, y estimación a la identificación de cantidades mayores (Jevons, 1871, Kaufman, Load, Reese, & Volkman, 1949; Watson & Maylor, 2006). Una teoría que explica este fenómeno sugiere que la subitización hace uso de un mecanismo básico de indexación visual de dominio general, a cargo de la individuación simultánea de múltiples objetos y capaz de etiquetar y rastrear hasta 3 o 4 elementos en paralelo según su ubicación espacial (Trick & Pylyshyn, 1994, 1994). De esta forma, crea un mapa de objetos sobresalientes que más tarde se pueden enumerar. Estudios en adultos (Halberda, Mazocco, & Feigenson, 2008; Piazza et al., 2010; Piazza, 2011) sugieren que este recurso sería utilizado también por la memoria de trabajo visuo-espacial (MTve), ya que se se han observado asociaciones entre la capacidad de subitar y la capacidad de MTve, y, además, se ha encontrado que la sobrecarga de la MTve disminuye la eficiencia para subitar, en ausencia de efectos en el rango de conteo.

El objetivo del presente trabajo consistió en estudiar la relación entre diferencias individuales en subitización, conteo y MTve, en niños de 6 años de edad.

Con dicho propósito, se trabajó con una muestra de 60 niños de 6 años (Media de edad en meses= ; DE= ). Se administraron, en una sesión individual de 20 minutos, dos tareas: 1. Tarea de numeración: en una pantalla se presentan conjuntos de 1 a 10 puntos. Se pide al niño que diga en voz alta la cantidad de elementos que observa. Se registran tiempos de reacción (TR) y errores. 2. Cubos de Corsi (versión

---

<sup>63</sup> Correo electrónico de contacto: [Jesica.formoso@gmail.com](mailto:Jesica.formoso@gmail.com)

computarizada): nueve bloques blancos colocados de forma irregular en una pantalla se encienden uno a la vez. El participante debe observar la secuencia específica en la que se iluminan y reproducirla en igual orden o en orden inverso (dependiendo la versión). Incluye seis niveles con tres ensayos cada uno, donde en el nivel inicial sólo se iluminan dos bloques. Cada nivel subsiguiente incluye un bloque adicional.

Inicialmente los resultados mostraron diferencias significativas en los TR y la cantidad de errores entre 1 a 3 ítems (rango de subitización) y 4 a 10 ítems (rango de conteo). Se observó, además, que diferencias individuales en la capacidad de subitización se asocian con el aspecto de procesamiento de la MTve, y con la estimación.

Estos resultados podrían indicar que en la edad estudiada tanto el conteo como la subitización utilizan recursos relacionados con la MTve.

*Palabras clave:* subitización, conteo, memoria de trabajo, niños, enumeración.

## **ESTUDIO PRELIMINAR SOBRE LA ENSEÑANZA DE AJEDREZ ESCOLAR EN EL DESARROLLO DEL CONTROL INHIBITORIO EN NIÑOS DE 12 AÑOS**

*S. Fosacheca, I. Injoque-Ricle, G. Campitelli, G. Kamenetzky, C. Basantes, J. P. Barreyro, y D. I. Burin<sup>64</sup>*

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires (UBA) – Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)

Las funciones ejecutivas son consideradas funciones de control cognitivo necesarias para realizar conductas dirigidas a metas, adaptativamente aplicadas a situaciones novedosas y orientadas a resolver problemas. Se hallan en el centro del funcionamiento de la cognición humana ya que son procesos de control cognitivo que supervisan otros procesos de menor nivel jerárquico. Juegan un rol central en el desarrollo cognitivo de los niños, y en el aprendizaje durante la infancia. Se asientan principalmente en circuitos neurales de la corteza prefrontal. Se desarrollan de la niñez hasta la adolescencia, aunque la trayectoria de desarrollo pueda diferir entre los componentes de la función ejecutiva. Dentro de estas funciones, se consideran básicas la inhibición, la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva, mientras que las más complejas o multicomponenciales incluyen la resolución de problemas, el razonamiento y la planificación. El control inhibitorio es la capacidad para suprimir deliberadamente respuestas automáticas, dominantes o prepotentes. El ajedrez es un juego que implica habilidades intelectuales. Se ha sugerido que la práctica del ajedrez lleva a beneficios a nivel cognitivo, tales como un aumento de habilidades visuo-espaciales y de la capacidad de planificación. Asimismo, estudios previos mostraron que aplicando la enseñanza de ajedrez a pacientes que padecían esquizofrenia se mejoró su rendimiento en pruebas que miden funciones ejecutivas. Sin embargo, no se ha abordado la enseñanza de ajedrez como intervención para el mejoramiento de las funciones ejecutivas en población sana, y en particular, si la enseñanza de ajedrez puede mejorar la trayectoria de desarrollo de las funciones ejecutivas en los niños.

El objetivo de este trabajo fue determinar si existe una incidencia de la enseñanza de ajedrez escolar en el control inhibitorio en niños.

---

<sup>64</sup>Correo electrónico de contacto: sandrofosacheca@yahoo.com.ar

Se trabajó con una muestra de 18 niños que concurrían a una escuela primaria pública de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Se dividieron en un grupo de intervención ( $n = 9$ , *Media Edad* = 12.22, *DE* = 0.57) que recibió 11 clases de instrucción ajedrecística con una frecuencia semanal y un grupo control activo ( $n = 9$ , *Media Edad* = 11.85, *DE* = 0.52) que participaron de juegos de azar (Juego de la Oca, Ludo, Cartas Españolas, Lotería, Bingo) con igual frecuencia. Se estudió la habilidad ejecutiva control inhibitorio a través de la prueba Test de Stroop.

Se halló una diferencia estadísticamente significativa a favor del grupo de intervención en la fase post-entrenamiento en la prueba Test de Stroop, específicamente con el Índice de Interferencia ( $t = 2.654$ ,  $p = .017$ ), no hallándose este efecto en la fase pre-entrenamiento. Los resultados sugieren que la enseñanza de ajedrez escolar modificaría la trayectoria del desarrollo del control inhibitorio, aumentando la capacidad ejecutiva del mismo, en quienes reciben 12 clases de instrucción ajedrecística.

*Palabras clave:* ajedrez, control inhibitorio, funciones ejecutivas, desarrollo, niños.

## LA TEORÍA DE LA MENTE: SU EVALUACIÓN EN NIÑOS PREESCOLARES

*Julieta Fachal y María Justina Romanazzi<sup>65</sup>*

Centro de Estudios en Nutrición y Desarrollo Infantil (CEREN). Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires (CIC)

La Teoría de la Mente (TM) se define como la capacidad cognitiva para atribuir estados mentales tanto a sí mismo como a los demás permitiendo explicar y predecir el comportamiento humano (Hughes, Lecce & Wilson, 2007).

El término fue acuñado por primera vez por David Premack (Premack & Woodruff, 1978) a partir de sus estudios con primates y el primer experimento que permitió operacionalizar tal concepto fue diseñado por los psicólogos evolutivos Wimmer y Perner (1983), conocido como la clásica tarea de “falsa creencia”.

En la evolución del concepto de TM fueron Baron-Cohen, Leslie y Frith (1985) quienes llevaron a cabo las primeras investigaciones sobre niños con autismo. Estos investigadores sugirieron que el autismo podía entenderse como un déficit de TM.

Las primeras décadas de la investigación en el área estuvieron atravesadas por una concepción de la TM como capacidad unitaria que podía ser evaluada en términos de “todo o nada”. Consecuentemente, la metodología utilizada para su indagación estuvo inscripta en el paradigma de la “falsa creencia” (FC) (Benavides Delgado & Roncacio Moreno, 2009). En los últimos años se adoptó una mirada crítica respecto de la utilización exclusiva de dicho paradigma para el estudio del desarrollo de la TM, así como un enfoque que entiende a esta última como un conjunto de habilidades cuyo desarrollo sigue una secuencia predecible. Investigadores como Wellman y Liu (2004) diseñaron instrumentos de evaluación comprensivos que pretenden superar las limitaciones de las tareas de FC para operacionalizar esa secuencia. Tales instrumentos suelen adquirir formato de escalas.

La presente investigación se divide en dos partes: la primera, corresponde a la traducción y adaptación de la Escala de TM de Wellman y Liu (2004).

---

<sup>65</sup> Correo electrónico de contacto: mariajustina.r@hotmail.com

La segunda parte, consistió en la aplicación de la escala a un grupo de niños preescolares con el doble propósito de probar el instrumento y proporcionar evidencia empírica acerca del orden de emergencia de las habilidades mentalistas en el desarrollo psicológico. En este caso, se utilizó un diseño descriptivo transeccional en el que se incluyeron 73 niños de 4 y 5 años que concurren a instituciones educativas ubicadas en diferentes zonas del Partido de La Plata.

Con respecto a los resultados, los niños examinados lograron resolver fácilmente las primeras tareas de la escala, aunque ninguno resolvió con éxito la totalidad de la misma. Esto coincide con lo hallado por Wellman y Liu (2004) en las edades consideradas. Las tareas de la escala de TM que resultaron mayormente discriminativas en el grupo de edad examinado son: "Deseos Diferentes", "Creencias Diferentes", "Acceso al conocimiento" y "Falsa creencia explícita".

Se observaron diferencias significativas en la resolución de las tareas según la edad cronológica y la institución educativa de procedencia (urbana-suburbana).

*Palabras clave:* Teoría de la Mente, evaluación, preescolares.

### **Referencias**

- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition*, 21, 37-46.
- Benavides Delgado, J., & Roncancio Moreno, M. (2009). Conceptos de desarrollo en estudios sobre Teoría de la Mente en las últimas tres décadas. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 27(2) 297-310.
- Hughes, C., Lecce, S., & Wilson, C. (2007). Do you know what I want? Preschoolers talk about desires, thoughts and feelings in their conversations with sibs and friends. *Cognition and Emotion*, 21(2), 330-350.
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). ¿Tiene el chimpancé una teoría de la mente? En E. Martí (comp.), *Construir una mente* (pp. 137-178). Barcelona: Paidós.
- Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: representation and the constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128.
- Wellman, H., & Liu, D. (2004). Scaling of Theory of Mind Tasks. *Child Developmental*, 75(2), 523-541

## UNA PRIMERA APROXIMACIÓN A LAS HABILIDADES MORFOLÓGICAS DE NIÑOS DE CUATRO A SEIS AÑOS PARA LA CONFORMACIÓN DE AGENTIVOS Y LOCATIVOS

*Ayelén Arostegui y M. Laura Ramírez*<sup>66</sup>

Universidad de Buenos Aires

Este trabajo indaga acerca de la capacidad de niños de cuatro, cinco y seis años para conformar sustantivos agentivos y locativos a partir de palabras y pseudo-palabras. De acuerdo con Boysson-Bardies (2013/1999), cuando, alrededor de los dos años, el niño alcanza un vocabulario de aproximadamente setenta palabras (producción) y doscientas palabras (comprensión), se produce la “explosión léxica”. Ésta requiere una reorganización del sistema léxico, un análisis más riguroso de los elementos que componen la palabra y una adquisición de las reglas fonológicas y morfológicas de su lengua.

Clark (2003/1994) mostró que después de los dos años, los niños comienzan a construir nuevos sustantivos valiéndose de sufijos derivativos. Esta adquisición de afijos y patrones de composición es progresiva. Ciertos afijos se adquieren más temprano que otros y los alomorfos suelen adquirirse en momentos distintos haciendo que uno de ellos resulte más productivo hasta la estabilización. En ocasiones, esta internalización provoca que el niño cometa errores –desde un punto de vista normativo- producto del desconocimiento de ciertos alomorfos o de cómo ciertas raíces varían por afijación.

Con el objeto de identificar qué morfema derivativo suministran y qué reglas aplican en cada caso, se realizaron dos pruebas de producción elicitada a cinco niños de cuatro, cinco y seis años de un jardín privado de Villa Crespo, CABA. La primera busca que suministren agentivos deverbales de oficio, ocupación o profesión a partir del verbo o pseudo-verbo suministrado. La segunda, locativos denominales en los que se compra-vende el sustantivo o pseudo-sustantivo a derivar.

En la primera parte se evaluaron de forma intercalada dos listas de estímulos. Con el fin de comparar un sufijo de enorme productividad como *-dor* y otro de mucha

---

<sup>66</sup> correo electrónico de contacto:

menor productividad como *-nte*, se conformó una lista con seis verbos y una segunda lista de seis pseudo-verbos que permite verificar la capacidad del sistema morfológico para analizar nuevas formas y derivarlas con los recursos de los que dispone.

En la segunda parte se evaluaron una tercera y cuarta lista de estímulos. La tercera lista se conformó con seis sustantivos de los que se puede derivar, a partir del sufijo *-ería*, el sustantivo que indica la locación en el que estos se compran-venden. Por último, la cuarta lista se conformó con seis pseudo-sustantivos de los que se puede derivar pseudo-locativos.

Para el análisis, las respuestas fueron evaluadas como correctas o incorrectas. Se consideraron correctas las palabras que respondían a criterios normativos y las no-palabras en las que los sujetos habían emitido la raíz correcta y un morfema apropiado. En ambos casos se analizaron los tipos de errores cometidos.

Los resultados mostraron que el sistema morfológico de los niños está suficientemente especificado pudiendo responder adecuadamente a las consignas que requieren del reconocimiento de la clase de palabra, del análisis de la palabra en raíz y afijos y de la selección de un nuevo morfema para realizar la derivación solicitada. No obstante, ese sistema todavía requiere de una mayor estabilización de ciertos alomorfos menos frecuentes y productivos en la lengua.

*Palabras clave:* desarrollo morfológico, sufijos, agentivos, loacativos.

### Referencias

- Boysson-Bardies, B. (2013). How Language Comes to Children. From Birth to Two Years En A. Raites, V. Jaichencho y L. Gussani (Comp.), *Cuadernos de Psicolingüística 1 N° 2*. Buenos Aires: Secretaría de Publicaciones, FFyL, UBA. Trabajo original de 1999.
- Clark, E. (2003). Desarrollo Lexical tardío y formación de palabras. En A. Raites, V. Jaichencho y L. Gussani (Comp.), *Cuadernos de Psicolingüística 1 N° 1*. Buenos Aires: Secretaría de Publicaciones, FFyL, UBA. Trabajo original de 1994.



## **2. “Alteraciones del desarrollo y del aprendizaje”**

### **Expositores**

Marina Ferroni, Milagros Mena y Beatriz Diuk (CONICET-  
UNSAM)

Octavio García, Beatriz Castillo-Ignacio, Laura Marcial  
Tlamintzi, Armando Angulo Chavira, y Natalia Arias-Trejo  
(Laboratorio de Neurobiología del Síndrome de Down y  
Laboratorio de Psicolingüística. Facultad de Psicología,  
Universidad Nacional Autónoma de México)

## ALTERACIONES EN EL DESARROLLO DE LA VELOCIDAD LECTORA EN ESPAÑOL

*Marina Ferroni, Milagros Mena y Beatriz Diuk<sup>67</sup>*

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)  
Universidad Nacional de General San Martín (UNSAM)

Existe consenso en el campo de la psicología cognitiva respecto de que las dificultades en la adquisición de la lectura y la escritura se relacionan con un déficit en el procesamiento fonológico (Ramus, 2014; Snowling, 2008).

A pesar de que se ha señalado al procesamiento fonológico como una de las principales causas de las alteraciones en la mayor parte de los niños (Stanovich, 2000), Wolf y Bowers (1999) en su teoría del Doble Déficit de la lectura señalan un segundo tipo de déficit, un déficit asociado a dificultades en las habilidades de denominación rápida. Este déficit impactaría negativamente en la formación de representaciones ortográficas de las palabras las cuales permiten el desarrollo de la velocidad lectora.

En una lengua de ortografía transparente como el español, la cual genera altos niveles de precisión en la lectura en momentos tempranos del aprendizaje (Signorini & Piacente, 2001), el estudio del desarrollo de la velocidad lectora, factor que distingue a los lectores con y sin dificultades en momentos más avanzados del desarrollo, resulta fundamental.

Es por ello, que el presente trabajo se propuso comparar el desempeño en diferentes habilidades relacionadas con la lectura y la escritura a dos grupos de niños: uno con un desarrollo normal de la velocidad lectora y otro grupo con cierto retraso en esta habilidad en comparación con sus pares. Para ello, se evaluó a 46 niños en diferentes habilidades y en distintos momentos. A principio de primer grado, se evaluó a los niños en conocimiento de letras, conciencia fonológica y pruebas de denominación rápida de letras y números. A fin de primer grado, se repitieron las pruebas de fin de primero y se agregaron pruebas de lectura y escritura de palabras ortográficamente complejas y de pseudopalabras. A fin de tercer grado se volvió a

---

<sup>67</sup> Correo electrónico de contacto: ferronimarina@gmail.com

evaluar al grupo solamente en lectura y escritura.

En base al tiempo de lectura obtenido a fin de tercer grado se armaron los grupos con desarrollo normal (31 niños) y con dificultades (15 niños) y se comparó su desempeño en todas las pruebas administradas. Se consideró que un niño tenía cierto nivel de déficit en el desarrollo de la velocidad lectura cuando la media de su desempeño era de un desvío por debajo de la media del grupo total.

Los resultados mostraron que los grupos se diferenciaron en las medidas de lectura de palabras y pseudopalabras (tanto en la velocidad como en la precisión), en la medida de escritura ortográfica de los tres tiempos de evaluación y en las habilidades de denominación rápida de los dos tiempos de evaluación. Los grupos no se diferenciaron en las habilidades de conciencia fonológica ni en la escritura de pseudopalabras.

Como se ha señalado en otros estudios, los resultados obtenidos en el presente, sugieren una fuerte relación entre las dificultades respecto de las habilidades de denominación rápida y las alteraciones en la formación de representaciones ortográficas que impacta de manera negativa en el desarrollo de la velocidad lectora.

*Palabras clave:* velocidad en la lectura, denominación rápida, conciencia fonológica, ortografías transparentes.

## **MODIFICACIONES COGNITIVAS EN UNA POBLACIÓN MEXICANA CON SÍNDROME DE DOWN**

*Octavio García<sup>1</sup>, Beatriz Castillo-Ignacio<sup>1</sup>, Laura Marcial Tlamintzi<sup>1</sup>, Armando Angulo Chavira<sup>2</sup>, Natalia Arias-Trejo<sup>2</sup>*

1. Laboratorio de Neurobiología del Síndrome de Down, 2. Laboratorio de Psicolingüística.  
Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México<sup>68</sup>

El síndrome de Down (SD), es causado por la presencia total o parcial de un cromosoma extra en el par cromosomal 21 (trisomía 21). En México la prevalencia de este desorden genético es 3.6 a 3.7 casos por cada 10,000 nacimientos (Navarrete et al., 2013; Sierra-Romero et al., 2014). Aunque los mecanismos genéticos han sido identificados (Dierssen, et al., 2009), el fenotipo cognitivo de esta población muestra una gran variabilidad (Fidler, 2005; Silverman, 2007; Rassussen et al., 2008), por lo que es necesario profundizar en el análisis neuropsicológico y neurofisiológico de las personas con SD.

En los últimos años, nuestro grupo ha trabajado directamente con niños y jóvenes con SD que se encuentran en el sistema escolarizado. Nuestro objetivo es tratar de conocer diversos aspectos de su fenotipo cognitivo y los cambios que se producen después de que han sido expuestos al sistema escolar. Utilizando diversas pruebas neuropsicológicas como: NEUROPSI Atención y Memoria (Ostrosky-Solis, 2012), Batería Neuropsicológica de Funciones Ejecutivas y Lóbulos Frontales (BANFE) (Flores et al., 2012) y Test de Vocabulario en Imágenes Peabody (PPVT-III) (Chapman et al., 2006), exploramos su nivel de orientación, atención (selectiva y sostenida), concentración, memoria (codificación y evocación), funcionamiento ejecutivo, motricidad, flexibilidad cognitiva y vocabulario receptivo, así como la viabilidad de estas pruebas en la población con SD.

El perfil de desempeño cognitivo fue evaluado por la batería NEUROPSI Atención y Memoria (Ostrosky-Solis, 2012). De acuerdo a las normas de calificación de esta batería el perfil de desempeño de los participantes se clasificó como: normal alto, normal, con daño leve a moderado y con daño severo. Nuestros resultados

---

<sup>68</sup> Dirección de contacto: Av. Universidad 3004, Ciudad de México, México, 04510

muestran que las personas con SD tienen una mejor orientación en persona que en tiempo y espacio, presentan una mejor ejecución en las tareas de atención selectiva de tipo visual que auditiva, mientras que la atención sostenida muestra en la mayoría de los casos un desempeño con daño severo. Con respecto a los procesos de memoria y aprendizaje, se observó que las personas con SD presentan problemas en la retención y aprendizaje de información de tipo auditiva. Sin embargo, en la memoria verbal prevalece un mejor desempeño, la información verbal que guarda relación lógica es mejor evocada por los participantes en nuestro estudio, lo que puede deberse a la mejor codificación de esta información. Asimismo, se encontró que pueden procesar mejor la información referente a rostros que a complejos geométricos, sugiriendo que la información verbal lógica y la información de rostros es mejor recordada. Las personas con SD tuvieron un mayor puntaje en pruebas en regresión visuoespacial y mostraron puntajes similares en pruebas de progresión visuoespacial. Con respecto a la memoria de trabajo la mayoría de los participantes muestran un daño severo, pero se observó que un mayor número de participantes son capaces de manipular y responder mejor a la información no verbal. En nuestro estudio todos los participantes tuvieron puntuaciones con daño severo en la motricidad.

La flexibilidad cognitiva es un componente de las funciones ejecutivas que está asociado a la capacidad que tienen las personas para generar nuevas estrategias o hipótesis para la solución de problemas (Zelazo y Müller, 2011). La flexibilidad permite cognitivamente aprender de los errores. Utilizando la tarea de clasificación de cartas (TCC), extraída de la BANFE (Flores et al., 2012), se analizó el nivel de flexibilidad cognitiva de nuestra población. Nuestros resultados muestran que en general no existen diferencias significativas entre las personas con SD con respecto a personas desarrollo típico, solamente se observaron alteraciones de moderadas a severas en el criterio de perseveraciones simples (repetición de un criterio equivocado). Adicionalmente se encontró que las personas con síndrome de Down utilizan preferentemente el criterio de clasificación por color con respecto a la forma y número.

El vocabulario receptivo es el conjunto de palabras que una persona puede comprender, incluso si no puede producirlas (Burger y Chong, 2011). Un análisis de

vocabulario receptivo fue realizado por medio del PPVT-III (Capman et al., 2006). Los resultados muestran que el vocabulario receptivo, no difiere significativamente del grupo control. Sin embargo, el análisis por tipo de reactivos (verbos, sustantivos y adjetivos), demostró que las personas con SD cometen más errores para dar una respuesta correcta a verbos y sustantivos, pero muestran una mejor tendencia en el uso de los adjetivos con respecto a los grupos control.

En este trabajo se pudo observar que no todos los participantes pueden resolver en su totalidad las subpruebas de cada una de las baterías de manera adecuada debido a dificultades metodológicas, falta de cooperación por parte del evaluado o incapacidad para realizar la tarea, por lo que sólo se consideran los datos pertinentes para el análisis de cada una.

Entender el fenotipo cognitivo del SD podría ayudar a los especialistas en educación y médicos a adaptar mejor las intervenciones para promover el desarrollo cognitivo en esta población.

Este trabajo fue parcialmente apoyado por: Jerome Lejeune Foundation

*Palabras clave:* Síndrome de Down, fenotipo cognitivo, atención, memoria, vocabulario.

### Referencias

- Burger, A. & Chong, I. 2011. Receptive vocabulary. En Goldstein, S. & Naglieri, J.A. (Eds.), *Encyclopedia of Child Behavior and Development*. New York, N.Y., USA.
- Chapman, R.S. 2006. Language learning in Down syndrome: the speech and language profile compared to adolescents with cognitive impairment of unknown origin. *Down Syndrome Research and Practice*, 10, 61-66.
- Dierssen, M., Herault, Y. & Estivill, X. 2009. Aneuploidy: From a Physiological Mechanism of Variance to Down Syndrome. *Physiological Reviews*. 89, 887-920.
- Fidler, D.J., Most, D.E. & Guiberson, M.M. 2005. Neuropsychological correlates of word identification in Down syndrome. *Research in Developmental Disabilities*, 26, 487-501.
- Flores, L.J., Ostrosky-Shejet, F. & Lozano G.A. (2012). BANFE. *Batería neuropsicológica de funciones ejecutivas y lóbulos frontales*. México: Manual Moderno.
- Navarrete, H.E., Canún, S.S., Reyes, P.A., Sierra, R.M. & Valdés, H.J. 2013. Prevalencia de malformaciones congénitas registradas en el certificado de nacimiento y de muerte fetal. México, 2009-2010. *Boletín Médico del Hospital*

*Infantil de México, 70, 499-505.*

- Ostrosky-Solis, F, Gómez MA, Matute E, Roselli M, Ardila A., & Pineda D. (2012). Neuropsi. Atención y Memoria. Manual Moderno, México.
- Rasmussen, S.A., Whitehead, N., Collier, S.A., & Frías, J.L. (2008). Setting a public health research agenda for Down Syndrome: summary of a meeting sponsored by the Centers for Disease Control and Prevention and the National Down Syndrome Society. *American Journal of Medical Genetic Part A. 146A(23)*, 2998-3010.
- Sierra Romero, M.C., Navarrete Hernández, E., Canún Serrano, S., Reyes Pablo, A.E., & Valdés Hernández, J. (2014). Prevalencia del Síndrome de Down en México utilizando certificados de nacimiento vivo y de muerte fetal durante el periodo 2008-2011. *Boletín Médico del Hospital Infantil de México, 71*, 292-297.
- Silverman, W. (2007). Down syndrome: cognitive phenotype. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews 13*, 228-236.
- Zelazo, P. D., & Müller, U. (2011). Executive function in typical and atypical development. In U. Goswami (Ed.), *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development* (2<sup>nd</sup> ed) (pp. 574-603). West Sussex, UK: Wiley-Blackwell.

### ***3. Desarrollo sociocognitivo e interacción social***

**Expositor:**

Mauricio Martínez (FLACSO-UAI)



# RECONOCIMIENTO DE RELACIONES INTERSENSORIALES BASADAS EN EL RITMO PROVENIENTE DEL DOMINIO DE LAS PERSONAS EN BEBÉS DE 4, 7 Y 10 MESES

Mauricio Martínez<sup>69</sup>

Facultad Latinoamericana en Ciencias Sociales (FLACSO), Universidad Abierta Interamericana (UAI)

**Problema.** Durante el primer año de vida los bebés desarrollan la capacidad de detectar diferentes relaciones intersensoriales basadas, a su vez, en diferentes tipos de información temporal. Lewkowicz (2000) identificó un patrón progresivo en el desarrollo del reconocimiento de diferentes relaciones intersensoriales basadas en información temporal: sincronía → duración → *rate* → ritmo. Por otra parte, el reconocimiento de estas relaciones parece jugar un rol primordial para el desarrollo el contacto intersubjetivo (Fogel & DeKoeper-Laros, 2007) en virtud de las características temporales que presenta la información que los adultos ofrecemos a los bebés durante los intercambios diádicos cara a cara (Español & Shifres, 2015). Un aspecto importante a destacar es que en la investigación sobre el desarrollo del reconocimiento de relaciones intersensoriales basadas en información temporal no se utilizó información proveniente del dominio de las personas.

**Objetivo.** Estudiar el desarrollo del reconocimiento de relaciones intersensoriales basadas en el ritmo proveniente de información proveniente del dominio de las personas durante el primer año de vida.

**Método.** Cuarenta y ocho bebés (27 varones y 21 mujeres), 16 de 4 meses, 16 de 7 meses y 16 de 10 meses, participaron en dos ensayos de preferencia intersensorial (Spelke, 1976). Los estímulos utilizados para cada ensayo consisten en dos videos digitales de una mujer realizando sonidos y movimientos que semejan una *performance* artística dirigida al bebé (Español & Shifres, 2015). La única diferencia entre ambos videos es el patrón rítmico ejecutado durante la *performance*. Se calculó

---

<sup>69</sup> Correo electrónico de contacto: [martinez\\_ms75@hotmail.com](mailto:martinez_ms75@hotmail.com)

la proporción del tiempo total de mirada (PTTM) para el estímulo visual congruente con el estímulo auditivo.

### **Resultados**

Los resultados principales indican que hay diferencias estadísticamente significativas para la PTTM según la edad. Específicamente, luego de realizar un ANOVA de un factor se observa a los cuatro y 7 meses no hay preferencia por el estímulo visual congruente, mientras que a los 10 meses si.

### **Discusión**

Los resultados indicarían que el reconocimiento de relaciones intersensoriales basadas en el ritmo proveniente del dominio de las personas se desarrollaría hacia los 10 meses de edad. El dato resulta congruente con la propuesta de Lewkowicz (2000) según la cual el reconocimiento de este tipo de relaciones sería de las últimas en desarrollarse durante el primer año de vida.

*Palabras clave:* percepción intersensorial, percepción intermodal, relaciones intersensoriales, ritmo.

***4. Investigaciones sobre interacción sociocognitiva en contextos educativos formales e informales***

**Expositor:**

Nadia Peralta (IRICE-CONICET-UNR)

## RESOLUCIONES ARGUMENTATIVAS EN DIFERENTES TIPOS DE TAREAS

*Peralta, Nadia*<sup>70</sup>

Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE)  
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)  
Universidad Nacional de Rosario (UNR)

El objetivo del trabajo es comparar el proceso de argumentación dialógica en función de cuatro tipos de tarea en díadas. Dicho trabajo se enmarca dentro de la perspectiva sociocognitiva de la interacción basada fundamentalmente en el conflicto sociocognitivo y la argumentación.

Se desarrolló un diseño cuasi-experimental en el que 28 díadas constituidas por estudiantes con formas diferentes de resolver la actividad (heterogéneas) realizaron 4 tareas: argumentativa de resolución de problemas lógicos; argumentativa de lectura de datos; de ordenamientos de juicios argumentales sobre cuestiones socialmente debatibles, y argumentativa de posicionamiento actitudinal en cuestiones debatibles.

Los datos fueron analizados tratando de detectar la estructura del diálogo de las interacciones (análisis de mensajes) y los tipos de resoluciones de las tareas (análisis de la interacción general). En el primer caso, se utilizó un sistema de categorización en el que se consignaron afirmaciones P, argumentos A, acuerdos/desacuerdos A/D, conectivos relacionales y elementos procedimentales CR; en el segundo caso, se clasificaron las resoluciones siguiendo la siguiente categorización: resoluciones argumentativas simétricas (ARS), asimétricas (ARA) e individuales (AI) y resoluciones no argumentativas simétricas (NARS), asimétricas (NARA) e individuales (NAI).

Con respecto a la estructura dialógica, los resultados indican que la Cantidad de Intervenciones (CI), fue pareja entre los miembros de las díadas, mientras que se registró una asimetría en cuanto a las cantidades de Argumentaciones (A).

La tarea Causa Social fue la que concentró mayor cantidad de mensajes (P, A, A/D y CR). En cuanto a la A, la misma se distribuyó a lo largo de las tareas Causa

---

<sup>70</sup> Correo electrónico de contacto: [nperalta@irice-conicet.gov.ar](mailto:nperalta@irice-conicet.gov.ar)

Social, Tabla y Toma de Decisión, presentándose escasamente en la tarea Causa Física. CR se encontró predominantemente en Tabla y Causa Social. Asimismo, Tabla es la tarea que requirió mayor cantidad de mensajes O.

En relación a los tipos de resoluciones de las tareas, los resultados indican que del total de tareas realizadas por las díadas (112) el 31% se resolvió por ARS; el 38% por ARA, siendo esta la categoría prevaeciente en la resolución por parejas (de este porcentaje, el 58% fue en tareas valorativas y el 42% en las objetivas), el 12% de manera AI (repartiéndose de forma pareja en ambos tipos de tareas). El 11% restante NARA, y en menor proporción se encontró NARS y NAI. Esto estaría indicando que las díadas se relacionan principalmente mediante argumentación, y cuando tienen que resolver la actividad valorativa, terminan eligiendo la postura de uno de los integrantes. En cambio, cuando tienen que resolver una tarea objetiva, confluyen en una respuesta común abandonando sus posiciones iniciales.

Asimismo, se realizó un análisis de correspondencias múltiples que permitió conocer que las resoluciones por ARA de las tareas Tabla, Toma de Decisión y Causa Social tienen una estructura diferente a las resoluciones No argumentativas de las tareas Toma de Decisión y Causa Física. El primer grupo se relaciona con mensajes Argumentativos (A), y el segundo, agrupa la mayor cantidad de mensajes O, mensajes de organización de la interacción, pero no de resolución cognitiva.

*Palabras clave:* argumentación, interacción sociocognitiva, resolución de tareas.

**5. Alfabetización académica. Comprensión lectora y escritura**

**Expositores:**

Guillermo Cordero y Paula Carlino (Universidad Nacional de la Plata-Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas-CONICET)

María Silvina Demagistri, María Marta Richard's y Lorena Canet Juric (Instituto de Psicología Básica, Aplicada Tecnología-IPSIBAT– Facultad De Psicología–UNMDP. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas-CONICET)

## **SECUENCIA DIDÁCTICA CENTRADA EN LA ESCRITURA DE UNA ENTRADA DE MANUAL DE REFERENCIA COMO MEDIO PARA APRENDER LOS CONTENIDOS DE LA ASIGNATURA DE MÉTODOS NUMÉRICOS**

*Guillermo Cordero y Paula Carlino<sup>71</sup>*

Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas CONICET)

El póster da cuenta de la primera fase de un proyecto de investigación doctoral en proceso que busca estudiar la utilización de la lectura y la escritura como herramientas epistémicas en la enseñanza de la asignatura de Métodos Numéricos (área de Ingeniería).

En la fase inicial de este estudio intervencionista inspirado en los lineamientos de la ingeniería Didáctica, el investigador trabajó junto al docente de la asignatura en el diseño, implementación, registro y análisis de una secuencia didáctica piloto centrada en la escritura grupal de una entrada de Manual de referencia, género propio del ámbito profesional de ingeniería. El objetivo de la secuencia es orientar esta tarea, que ya venía siendo trabajada por el profesor en años anteriores, y potenciarla en tanto medio para enseñar los contenidos de la asignatura.

El póster presenta la información en cuatro partes, de acuerdo al esquema experimental utilizado en la investigación. En la primera parte, se describe el análisis a priori de la asignatura, que tuvo como objetivo caracterizar la manera en que el profesor venía trabajando las actividades de escritura en sus clases y detectar las oportunidades y los tiempos propicios para la intervención.

En la segunda, se describe el diseño de la secuencia didáctica, los criterios que justifican las decisiones tomadas y los dispositivos implementados: dos actividades secuenciadas y articuladas en torno al proceso de escritura: modelización del género a partir del análisis de textos auténticos y revisión (entre pares y colectiva) del primer borrador.

En la tercera, se da cuenta de la implementación de la secuencia, las modificaciones que se realizaron en la marcha y las diferentes formas en que se llevó

---

<sup>71</sup> Correo electrónico de contacto: [guillermo.cordero@ucuenca.edu.ec](mailto:guillermo.cordero@ucuenca.edu.ec)

a cabo el registro de los datos: grabación audiovisual y posterior transcripción, entradas de Manual escritas por los estudiantes y entrevistas (docente y estudiantes).

La última parte se reserva para la presentación de algunos resultados preliminares producto del análisis de las producciones escritas de los estudiantes a partir de tres cualidades de escritura que se establecieron como deseables: estructuración, concisión (información breve y pertinente) y precisión (conceptual y verbal). En términos generales, en cuanto a la estructuración, se consigue uniformidad en los seis grupos. En lo relacionado con la concisión, si bien todos avanzan en brevedad (escriben menos información), no todos logran pertinencia. En lo que tiene que ver con precisión, solo un grupo presenta avances significativos. Para una lectura más profunda, estos resultados se discuten en relación con los obtenidos en el análisis de las transcripciones y a las percepciones del docente y de los estudiantes, relevadas en las entrevistas.

Los resultados obtenidos en este primer análisis servirán para tomar decisiones al momento de rediseñar la secuencia en tanto dispositivo para la enseñanza de contenidos de Métodos Numéricos. Además, pretenden aportar al estudio de las secuencias didácticas centradas en la escritura de textos como dispositivos que permiten no solo el aprendizaje de las prácticas discursivas de la disciplina, sino, y sobre todo, de sus contenidos.

*Palabras clave:* escritura, enseñanza de la escritura, secuencia didáctica, métodos numéricos, universidad.



## COMPRENSIÓN LECTORA Y PROCESOS INHIBITORIOS EN ALUMNOS DE EDUCACIÓN MEDIA

*María Silvina Demagistri; María Marta Richard's; Lorena Canet Juric<sup>72</sup>*

Instituto de Psicología Básica, Aplicada y Tecnología (IPSIBAT– Facultad de Psicología-UNMDP – Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas–CONICET

La habilidad de leer y comprender textos escritos resulta central para el desempeño académico en los distintos niveles educativos. Está establecido que la comprensión lectora es una habilidad cognitiva compleja que involucra una serie de procesos y habilidades. Además de los procesos denominados de bajo nivel como la decodificación y el conocimiento del vocabulario, leer para comprender supone la intervención de procesos cognitivos de alto orden o de control cognitivo. El presente trabajo pretende estudiar la relación que existe entre la comprensión lectora en alumnos de educación media y el control cognitivo, específicamente, de los procesos inhibitorios. Actualmente se considera que la inhibición no es un constructo unitario sino un conjunto de procesos disociables. Se distinguen: la inhibición perceptual cuya función es prevenir el ingreso de información irrelevante a la memoria de trabajo, la inhibición cognitiva encargada de suprimir información que se ha tornado irrelevante del espacio de la memoria de trabajo y, por último, la inhibición comportamental encargada de detener comportamientos automáticos prepotentes. A su vez, dado que el desempeño en comprensión lectora mejora con la edad (e.g. Oakhill, & Cain, 2003) y se ve afectado por el nivel socioeconómico (e.g. Viramonte de Ávalos, & Carullo de Díaz, 1997), se controlarán ambas variables. Para cumplir con el objetivo se evaluaron 184 alumnos de educación secundaria de entre 12 y 17 años (54% de varones). Se administraron las pruebas de *screening* del TLC-II para la educación secundaria (Abusamra, Cartoceti, Ferreres, Raiter, De Beni, & Cornoldi, 2014), una tarea de lectura con distractores (basada en la tarea de Connelly, Hasher, & Zacks, 1991), una tarea de inhibición cognitiva (basada en la tarea propuesta por Pimperton & Nation, 2010) y el test de *Hayling* (versión adaptada de Cartoceti, Sampedro, Abusamra, & Ferreres, 2009). Para evaluar nivel socio económico se utilizó un índice basado en los criterios propuestos por Hollingshead (2011). Los resultados del

---

<sup>72</sup> Correo electrónico de contacto: msdemagistri@gmail.com

estudio muestran que controlando los efectos de la edad y el nivel socioeconómico, la comprensión lectora se halla correlacionada con la inhibición perceptual ( $r = -.40, p < .000$ ), la inhibición cognitiva ( $r = -.30, p < .000$ ) y la inhibición comportamental ( $r = -.25, p < .000$ ). Estos hallazgos permiten afirmar que para leer-comprender textos escritos en la educación secundaria es preciso ser hábil para prevenir el ingreso de información irrelevante o inapropiada mientras leemos, suprimir del foco atencional información que fue importante durante la lectura pero que ya no le es y detener respuestas fuertes o automáticas pero inapropiadas. Los procesos inhibitorios contribuirían de este modo para que los lectores dirijan de un modo activo la lectura. Asimismo, conocer la injerencia de estos procesos de control sobre la comprensión resulta significativo a la hora de diseñar posibles estrategias de intervención sobre los procesos lectores.

*Palabras clave:* comprensión lectora, inhibición perceptual, inhibición cognitiva, inhibición comportamental, adolescentes.

### Referencias

- Abusamra, V., Cartoceti, R., Ferreres A., Raiter A., De Beni, R. & Cornoldi, C. (2014). *TCL II Test Leer para comprender II. Evaluación de la comprensión de textos*. Bs. As.: Paidós.
- Connelly, S. L., Hasher, L., & Zacks, R.T. (1991). Age and reading: The impact of distraction. *Psychology and Aging*, 7, 56–64.
- Hasher, L., Lustig, C., & Zacks, R. (2007). Inhibitory mechanisms and the control of attention. En A. Conway, C. Jarrold, M. Kane, A. Miyake, & J. Towse (Eds.) *Variation in Working Memory* (pp.227-249). New York: Oxford University Press.
- Hollingshead, A.B. (2011) Four Factor Index of Social Status. *Yale Journal of Sociology*, 8, 2-52
- Kendeou, P., van den Broek, P., Helder, A., & Karlsson, J. (2014). A cognitive view of reading comprehension: Implications for reading difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice*, 29(1), 10-16.
- Oakhill, J. V., & Cain, K. (2003). The Development Of Comprehension Skills. In T. Nunes & P. Bryant. *Handbook of Children's Literacy* (pp. 155–180). Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Pimperton, H., & Nation, K. (2010). Suppressing irrelevant information from working memory: Evidence for domain-specific deficits in poor comprehenders. *Journal of Memory and Language*, 62(4), 380–391.

Viramonte de Ávalos, M., & Carullo de Díaz, A. M. (1997). Incidencia de los factores Nivel de escolaridad y Nivel socio-educativo en la comprensión lectora adolescente. *Revista signos*, 30(41-42), 177-195.

**6. Contribuciones de la investigación psicológica para  
el para el proceso educativo**

**Expositores:**

María Cecilia Espinel Maderna (UNLP)

Cecilia Eyssartier, María Lelia Pochettino y Maríana Lozada  
(LEBA-UNLP-UNCo)

Lucía Monteverde (UBA)

Cristian Parellada (FLACSO-UNLP)

Gabriela Raynaudo y Olga Peralta (IRICE-CONICET-UNR)

## **APRENDIZAJE EN EL NIVEL INICIAL. CONOCIMIENTOS Y HABILIDADES PRELECTORAS Y SU RELACIÓN CON LOS RECURSOS Y ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA**

*María Cecilia Espinel Maderna<sup>73</sup>*

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata (UNLP)

Este trabajo está destinado a indagar las habilidades y conocimientos prelectores en el nivel inicial de la enseñanza y su relación con los recursos y estrategias que se utilizan en el equipo escolar para promoverlos. Forma parte de una investigación más amplia correspondiente al Trabajo Final Integrador, de la carrera “Especialización en Psicología Educativa con orientación en procesos de aprendizaje del lenguaje escrito y sus trastornos”, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata.

Surge de la evidencia teórica y empírica que ha dado cuenta de la importancia de tales conocimientos y habilidades para el aprendizaje exitoso de la lectura y la escritura (Cook, Moats, 2010, Snow, & Burns, 1998). Resulta de interés, en consecuencia, analizar si los resultados que se obtienen en el desempeño de los alumnos se corresponden con los recursos disponibles y las estrategias de enseñanza implementadas.

Con ese propósito, en un estudio descriptivo transeccional (Hernández Sampieri, Baptista Lucio y Fernández Collado, 2006), se incluyeron 27 alumnos de 5/6 años de edad, de ambos sexos, de idéntica procedencia sociocultural, que concurren a la tercera sección del nivel inicial en una institución educativa del Gran la Plata y 5 informantes clave: directivos, personal técnico-profesional y docentes de la institución educativa.

Los niños fueron evaluados individualmente con un screening destinado a evaluar los conocimientos y habilidades prelectores (Whitehurst, & Lonigan, 2003), y con adaptaciones de diferentes pruebas: correspondencia sonido letra (Piacente, Marder y Resches, 2008); conocimiento de letras (Defior Citoler, Fonseca, Gottheil, 2006); segmentación fonémica (Piacente, Marder y Resches, 2008); escritura espontánea del nombre propio y otras palabras; escritura al dictado con apoyo de imágenes (Diuk, 2003). Para especificar los recursos y prácticas áulicas se utilizaron:

---

<sup>73</sup> Correo electrónico: [cespinel@psico.unlp.edu.ar](mailto:cespinel@psico.unlp.edu.ar)

una lista de verificación sobre las características del aula (Whiterhurst, 2003), una encuesta al equipo técnico docente (Piacente & Triaca, 2001), entrevistas en profundidad y crónicas de las observaciones de las actividades áulicas.

Para caracterizar el perfil de los niños se calcularon: 1) el nivel alcanzado en el screening administrado; 2) la frecuencia y porcentaje de respuestas correctas en las distintas pruebas y el tipo de estrategia utilizada en la escritura (clasificación de Ball y Blachman, 1991). Para la caracterización de las prácticas áulicas se sistematizó la información proveniente de las informaciones obtenidas en los distintos instrumentos utilizados.

Los resultados permiten observar: un desempeño adecuado en la mayoría de los niños de acuerdo a su edad y la eficacia de las pruebas utilizadas para la detección de casos problema; recursos áulicos satisfactorios y prácticas de enseñanza relativamente relacionadas con el desempeño infantil. Se discuten los resultados a la luz de puntualizar las características de las relaciones estudiadas cuando se trata de poblaciones infantiles que pueden considerarse en riesgo.

*Palabras clave:* alfabetización temprana, nivel inicial, enseñanza.

### Referencias

- Andrade, O. V. C. A.; Andrade, P. E., & Capellini, S. A. (2015). Collective screening tools for early identification of dyslexia. *Frontiers in Psychology, Vol. 5*. Doi:10.3389/fpsyg.2014.01581.
- Ball, E.W.& Blachman, B.(1991).Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early Word recognition and developmental spelling? *Reading Research Quarterly, 24*,49 -66.
- Cook Moats, L. (2010). *Speech to print. Language essentials for teachers*. Baltimore: Paul Brookes Publishing
- Defior Citoler, S., Fonseca L., & Gottheil, B. (2006) *Lee: Test de lectura y escritura en español* (1ª edición). Buenos Aires: Paidós
- Diuk, B. (2003). *Procesos de enseñanza y aprendizaje inicial de la lectura y la escritura en niños de sectores urbano marginales*. Tesis Doctoral (inérita). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la U.N.L.P.
- Fletcher, J. M., and Vaughn, S. (2009). Response to intervention: preventing and remediating academic difficulties. *Child Development Perspective, 3*, 30–37. doi: 10.1111/j.1750-8606.2008.00072.x
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2006) *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.

- Piacente, T.; Marder, S. & Resches. M. (2008). *Condiciones de la Familia y del niño para la alfabetización*. Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires.
- Piacente, T. & Triacca G. (2001). *Las habilidades y conocimientos prelectores de niños de diferente procedencia sociocultural. Su evaluación y promoción*. Ministerio de Salud: Informe Final Beca Ramón Carrillo y Arturo Oñativia.
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (Eds.) (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington DC: National Academy Press.
- Snow, C. E., & Juel, C. (2005). Teaching Children to Read: What Do We Know about How to Do It? In M. J. Snowling & Ch. Hulme (Eds.), *The Science of Reading: A Handbook*, (pp.501-520). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Whitehurst, G. J. & Lonigan Ch. L. (2003a). Emergent Literacy: Development from Pre-readers to Readers. In S. Newman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Development*. New York: Guilford.
- Whitehurst, G. J. & Lonigan, Ch. L. (2003b). *Get Ready to Read!. An Early Literacy Manual: Screening Tool, Activities, & Resources*. New York: National Center for Learning Disabilities.

## APRENDIZAJE SOBRE PLANTAS EN NIÑOS DE 11 Y 12 AÑOS: UNA EVIDENCIA SOBRE EL VALOR DE LA EXPERIENCIA

*Eyssartier, Cecilia<sup>1</sup>; Pochettino, María Lelia<sup>1</sup> y Lozada, Mariana<sup>2,4</sup>*

<sup>1</sup>Laboratorio de Etnobotánica y Botánica Aplicada (LEBA), Facultad de Ciencias Naturales y Museo, Universidad Nacional de La Plata. <sup>2</sup>Laboratorio Ecotono – Inibioma. Centro Regional Universitario Bariloche, Universidad Nacional del Comahue.

El aprendizaje en los niños es dinámico y constante; ocurre en situaciones muy variadas, desde el hogar, la escuela y en interacción con pares y adultos. El aprendizaje, situado y corporizado, es el resultado de la experiencia, de la participación de primera mano. Ya en 1920, John Dewey, señaló la importancia de la experiencia y del hacer de los niños en la educación escolar. Advirtió de la brecha entre el mundo adulto y el infantil, que dificulta la participación activa de los alumnos. También destacó la significancia de la continuidad de la experiencia: cada experiencia vive en futuras experiencias, es decir, cada experiencia recoge algo de lo que ha pasado antes y modifica, de algún modo, la cualidad de lo que sucederá después. En línea con estas ideas, la teoría de la cognición corporizada enfatiza el rol fundamental de la experiencia, del percibir y hacer en íntimo acoplamiento con el ambiente sociocultural y ecológico.

En este trabajo exploramos el conocimiento sobre plantas en niños de 11 y 12 años. Las plantas forman parte relevante de su vida cotidiana, de su contexto ecológico y de la currícula escolar. Mediante entrevistas individuales, estudiamos qué plantas conocen, en qué contextos y de quiénes aprendieron, 86 niños de 3 escuelas públicas y 2 escuelas privadas de la ciudad de La Plata. Indagamos sobre su experiencia con las plantas, su gusto por ellas, qué plantas recuerdan, para qué las usan, cómo aprendieron sobre las mismas, en qué contextos (el ámbito de la educación formal o el familiar), con qué frecuencia visitan espacios verdes, si tienen plantas en sus casas, jardines o huertas, si alguna vez sembraron, plantaron o realizaron otras acciones vinculadas a las plantas.

La mayoría de los niños mencionó plantas comestibles y ornamentales, ligadas

---

<sup>74</sup> Correo electrónico de contacto: quimeyrayen@yahoo.com.ar



a su experiencia cotidiana. Se refirieron a situaciones asociadas al comer, cuidar, regar, visitar espacios verdes, entre otras. Mencionaron haber aprendido sobre plantas mayormente de referentes familiares, citando referentes escolares en una proporción significativamente menor, a pesar de haber recibido educación formal en ciencias naturales durante varios años. Una alta proporción de niños mencionó que le gustan las plantas, destacando sus cualidades sensoriales.

Esta investigación destaca la importancia de la experiencia vivida, la percepción y la acción en relación al aprendizaje de plantas. El hecho de que las plantas más frecuentemente citadas estuvieran relacionadas con su diario vivir, sugiere que el contexto cotidiano fuera de la escuela pareciera ejercer más influencia que el contexto escolar. Los resultados sugieren también que tener en cuenta la experiencia cotidiana vinculada a las plantas podría ser un fructífero aporte a la educación formal sobre ciencias naturales. Este estudio pone de manifiesto, como expresara Dewey hace tiempo atrás, la necesidad de integrar experiencias que el niño adquiere fuera de la escuela dentro de la currícula escolar, así como de aplicar en su vida cotidiana lo que está aprendiendo en el ámbito de la escuela.

*Palabras clave:* plantas, experiencia, educación, cognición corporizada.

## DESEMPEÑO EN LECTURA EN VOZ ALTA EN DISTINTAS ETAPAS DEL DESARROLLO LECTOR

*Lucía Monteverde*<sup>75</sup>

Universidad de Buenos Aires (UBA)

El objetivo del presente trabajo es obtener y analizar una muestra de la lectura en voz alta en distintas etapas del desarrollo lector y discutir los datos a la luz de perspectivas teóricas actuales. Dentro de estas perspectivas, el modelo de doble ruta contempla dos formas de lectura, una de las cuales es la vía subléxica o indirecta, a través de la mediación fonológica, es decir, poniendo en uso reglas de correspondencia que convierten los grafemas en fonemas. Estos se denominan procesos subléxicos porque se refieren y tratan con unidades menores que la palabra (Jaichenco, V., 2010). Este procedimiento es necesario para la lectura de palabras que no se encuentran representadas en el léxico mental. Cuando los niños lo emplean, la lectura es más lenta, silabeada, y si las palabras son más largas tendrán mayor dificultad para realizar la tarea. La otra posibilidad de lectura se da mediante la utilización del acceso léxico directo basado en la asociación del patrón ortográfico completo de una palabra y sus representaciones semánticas y fonológicas en el léxico mental (Signorini, A., 2000). Esta forma de lectura permite un ingreso directo al significado de la palabra, ya que implica un reconocimiento global e inmediato de palabras que están almacenadas en el léxico mental del lector.

De la investigación participaron investigación 20 niños de sectores medios: 10 niños de 2° grado, entre 7 y 8 años, y 10 de 4° grado entre 9 y 10 años. Los materiales utilizados en la investigación fueron 40 fichas con 20 palabras y 20 no-palabras escritas en ellas con letra imprenta minúscula. Entre las 20 palabras y no-palabras, 5 de cada grupo eran cortas y de ortografía simple, 5 eran cortas y de ortografía compleja, 5 eran largas y de ortografía simple y 5 eran largas y de ortografía compleja. Los estímulos preparados se presentaron a los niños de forma aleatoria, y se les solicitó que lean en voz alta, habiéndoles advertido previamente acerca de la posibilidad de su desconocimiento de algunos de ellos. Las lecturas de los niños fueron clasificadas en lectura fluida, silabeada o vacilante, además del error

---

<sup>75</sup> Correo electrónico de contacto: lu93\_7@hotmail.com

en la lectura, llevándose a cabo distintas pruebas estadísticas sobre estos datos.

Los resultados mostraron un aumento en la fluidez en la lectura, tanto de palabras como de no-palabras. La mayor cantidad de errores de lectura, además de vacilaciones y silabeos, se dio en el conjunto de las no-palabras para ambos niveles de escolaridad. También es evidente un brusco descenso en la cantidad de estímulos leídos de manera silabeada entre 2° y 4° grado. En resumen, se observa una mejora en la calidad de la lectura en los participantes de mayor edad, lo cual apoya la hipótesis de una aplicación estratégica de ambas vías de lectura: la léxica y la fonológica.

*Palabras clave:* lectura, fluidez, vía subléxica, mediación fonológica, vía léxica.

## LA REPRESENTACIÓN NATURAL Y ATEMPORAL DEL TERRITORIO COMO ANCLAJE DE UNA NARRATIVA HISTÓRICA<sup>76</sup>

*Cristian Parellada<sup>77</sup>*

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)  
Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP)

Las narrativas históricas nacionales son las narrativas históricas más frecuentes, con las que se encuentran los sujetos tanto en el ámbito escolar como en los cotidianos. Las investigaciones realizadas en este ámbito han puesto de manifiesto como en ellas se expresa una concepción esencialista de la nación y el territorio. En la Argentina, se estudió y analizó la concepción esencialista de la nación y los nacionales a través de estrategias de identificación con los actores del pasado. Sin embargo, no se han desarrollado investigaciones que nos permitan aceptar o rechazar esta afirmación con respecto al territorio.

El siguiente estudio se enmarca en una investigación más amplia, que indaga sobre la dimensión territorial de las narrativas históricas nacionales. El objetivo ha sido examinar qué tipo de representación territorial construyen los sujetos al momento de narrar sobre un evento histórico nacional.

La muestra estuvo compuesta por 25 sujetos estudiantes de una escuela secundaria pública de la provincia de Buenos Aires y 20 adultos de distintas profesiones u oficios, sin formación específica en historia, habitantes del área metropolitana de la Ciudad de Buenos Aires. A través de entrevistas semi-estructuradas se les solicitó a los sujetos participantes (n=45. Edad M=21.18; SD=6.39) que narren lo que ellos consideraban que había sucedido el 9 de julio de 1816. Inmediatamente después del relato se les solicitaba que grafiquen, en un mapa sin divisiones políticas actuales, el territorio que ellos consideraban que era el que se había independizado en esa fecha. Una pregunta clave de la entrevista fue ¿Crees que a lo largo de la historia la Argentina ganó territorio, perdió territorio o fue siempre igual?, esta sirvió como control de lo que los sujetos representaron.

---

<sup>76</sup> El siguiente trabajo se enmarca en el proyecto PICT 2012-1594 "Representación y Cambio de las concepciones y narrativas históricas sobre la nación", dirigido por el Dr. Mario Carretero.

<sup>77</sup> Correo electrónico de contacto: [cparellada@flacso.org.ar](mailto:cparellada@flacso.org.ar)

Los gráficos se categorizaron esencialista y constructivista. La primera categoría incluye a aquellas representaciones en las que se observa que los sujetos piensan que el territorio independizado en 1816 es similar a la Argentina actual es similar. La segunda, incluye a aquellas representaciones que implican cambios en la forma del territorio y entienden a estas como el resultado de un proceso histórico.

Los resultados nos permiten observar que la mayoría de los sujetos (77%) tienden a graficar un mapa que se puede considerar esencialista. Es decir, no consideran que la Argentina en cuanto a lo territorial haya sufrido consecuencias a lo largo de los años. Sin embargo, al realizarles la pregunta control algunos (17%) de los que presentaron una visión esencialista del territorio sí admitieron cambios a través de considerar que la Argentina había ganado territorio.

Estos casos deben ser discutidos porque se trataría de sujetos que si bien hacen explícito algún tipo de información histórica sobre la expansión territorial de la Argentina siguen teniendo una representación actual del territorio al momento de narrar un evento del pasado. Lo que mostraría que la existencia de una representación natural y atemporal del territorio sería independiente del tipo de información de la que dispongan o expliciten los sujetos en sus narrativas.

*Palabras clave:* narrativas maestras, representación territorial, conocimiento histórico.

## EL RELATO IMPORTA: NIÑOS DE 4 AÑOS APRENDEN SOBRE CAMUFLAJE

Gabriela Raynaudo y Olga Peralta<sup>78</sup>

IRICE-CONICET

La lectura dialogada de libros de imágenes es una práctica muy común entre adultos y niños pequeños, está comúnmente aceptado que los niños aprenden en estos intercambios. **Objetivo:** Investigar el aprendizaje de un concepto a través de un libro en pre-escolares con y sin instrucción. **Método:** hasta el momento participaron 39 niños (niñas 14, niños 25), distribuidos según edades y condición experimental (con y sin instrucción). **Grupo1:** 4 años con instrucción ( $M=4:7$  años). **Grupo2:** 4 años sin instrucción ( $M=4:7$  años). **Grupo3:** 3 años con instrucción ( $M=3:3$  años). **Materiales:** libro de fotografías (30 cm x 21 cm) que contenía fotos de un depredador en asecho y cuatro pares de presas y fotografías del mismo tamaño para las fases de test. **Procedimiento:** *Condición con instrucción:* Se realizó una adaptación de la actividad de Ganea, Ma y DeLoache (2011); dos encuentros. Primera sesión: en 10-15 minutos se desarrolló un pretest, la lectura del libro y postest. Luego de una semana, se realizó un retest. Pretest: 2 subpruebas; evaluó conocimiento previo del concepto. Se presentó al niño la imagen de un depredador y tres imágenes de animales, uno camuflado y dos nacamuflados; el niño indicó a cuál de ellos el predador no podría cazar. Lectura: se explicó al niño, con imágenes y ejemplos, por qué un depredador no cazaría a un animal camuflado. Postest: 4 subpruebas; misma metodología del pretest. Retest: 2 subpruebas; comprobó si el aprendizaje del postest se había sostenido. *Condición sin instrucción:* procedimiento similar al descrito previamente; en la fase de lectura se señaló a los animales diciéndole al niño al cual el depredador se iba a poder comer y a cual no, sin explicar por qué. Desempeño exitoso: en pretest y retest cuando respondieron correctamente ambas subpruebas. En el postest cuando respondieron correctamente al menos 3 de 4. Se usaron pruebas no-paramétricas sobre las frecuencias, se presentan los porcentajes para una mejor comprensión. **Resultados:** Respuestas correctas. *Grupo1:* pretest 11,5%, postest 73,1%, retest 96,2%. *Grupo 2:* pretest 34,6%, postest 42,3%, retest 50%. *Grupo*

---

<sup>78</sup> Correo electrónico de contacto: raynaudo@irice-conicet.gov.ar

3:pretest 11, 5%, posttest 30,8%, retest 50%. Niños exitosos. *Grupo1*: pretest ninguno; posttest, (69,2%), retest 12 (92,3%) ( $Q=19,500$ ;  $p=.00$ ). *Grupo2*: pretest 1; posttest y retest 4 (30,8%)( $Q=2,571$ ;  $p=.276,ns.$ ). *Grupo 3*: pretest ninguno; posttest y retest 1 (7,5%) ( $Q=2,00$   $p=.368$   $ns.$ ). *Comparación (Fisher)*: Grupo1 y Grupo2: se encontraron **diferencias significativas** en el desempeño exitoso en posttest ( $p=.05$ ), y en el retest ( $p=.00$ ). Grupo 1 y Grupo 3: se encontraron **diferencias significativas** en el posttest ( $p=.00$ ), y en el retest ( $p=.00$ ). Grupo 2 y Grupo3: **no se encontraron diferencias significativas** en el posttest ( $p=.16$ ), ni en el retest ( $p=.76$ ). **Conclusión**: El análisis de respuestas correctas y niños exitosos revela que el Grupo 1 fue el único en el que impactó la fase de lectura. La *performance* del Grupo 2 y del Grupo 3 fue similar. Los resultados encontrados indicarían que para que los niños de 4 años puedan aprender y aplicar el concepto de camuflaje a tareas similares debería mediar no sólo el soporte simbólico sino también la instrucción intencional, ya que sin esta su desempeño fue similar al de niños de 3 años.

*Palabras clave*: aprendizaje, concepto, imágenes, niños.

## ANEXO: Índice alfabético de autores

Apellido y nombre	pp	Apellido y nombre	pp
Abusamra, Valeria	64	Bravo, Silvia	193
Acevedo, Laura Cecilia	128	Bugallo, Lucía	158
Alam, Florencia	56	Burín, Débora I.	243
Alam, Florencia	236	Bustos Ibarra, Andrea	155
Alessandrini, Nicolás	112	Camarasa, Rosario	119
Alfie, Lionel David	151	Cambra Badii, Irene	202
Alfie, Lionel David	163	Campitelli, G,	243
Álvarez Drexler, Andrea	239	Canet Juric, Lorena	265
Angulo Chavira,, Armando	252	Carlino, Paula	190
Arias Trejo, Natalia	16	Carlino, Paula	263
Arias Trejo, Natalia	252	Carretero, Soledad	119
Aróstegui, Ayelén	247	Carro, Natalia	158
Arrué, Josefina	104	Cartolari, Manuela	71
Audicio, Pamela	236	Casamajor, Adriana	128
Baiocchi, María Celeste	198	Castellaro, Mariano	86
Barreiro, Alicia	179	Castillo-Ignacio, Beatriz	252
Barreiro, Alicia	227	Centeleghe, María Eugenia	223
Barreyro, Juan Pablo	239	Clérici, Gonzalo	109
Barreyro, Juan Pablo	241	Cohen, Liliana	227
Barreyro, Juan Pablo	243	Colombo, Laura	186
Basantes, C.	243	Cordero, Guillermo	190
Benvegnú, Adelaida	75	Cordero, Guillermo	263
Bordoni, Mriana	119	Cristia, Alejandrina	236
Bravo, Bettina	193	Demagistri, María Silvina	265



Apellido y nombre	pp	Apellido y nombre	pp
Di Stefano, Diana Leonorr	<b>215</b>	Introzzi, I	<b>211</b>
Diuk, Beatriz	<b>250</b>	Jacobovich, Silvia	<b>241</b>
Echenique, Mónica	<b>140</b>	Jauck, Daniela, E.	<b>136</b>
Elgier, Ángel	<b>109</b>	Kamenetzky, G.	<b>243</b>
Español, Silvia	<b>116</b>	Lorenzo, Gabriela	<b>91</b>
Español, Silvia	<b>119</b>	Lozada, Mariana	<b>158</b>
Espinel Maderna, María C.	<b>269</b>	Lozada, Mariana	<b>272</b>
Espinoza, Ana María	<b>128</b>	Marder, Sandra Esther	<b>215</b>
Eyssartier, Cecilia	<b>272</b>	Mareovich, Florencia	<b>19</b>
Fachal, Julieta	<b>245</b>	Martí, Eduardo	<b>144</b>
Fernández, R. M.	<b>239</b>	Martínez, Isabel	<b>60</b>
Ferreres, Aldo	<b>32</b>	Martínez, Mauricio	<b>119</b>
Ferroni, Marina	<b>250</b>	Martínez, Mauricio	<b>257</b>
Formoso, Jesica	<b>239</b>	Mena, Milagros	<b>250</b>
Formoso, Jesica	<b>241</b>	Meneses, Alejandra	<b>69</b>
Fosachea, S.	<b>243</b>	Menti, Alejandra	<b>101</b>
Gago Galvagno, Lucas	<b>109</b>	Migdalek, Maia	<b>236</b>
García, Octavio	<b>252</b>	Migdalek, Maia Juliete	<b>104</b>
Garibildi, María Belén	<b>132</b>	Molina, María Elena	<b>151</b>
Horn, Axel	<b>84</b>	Molina, María Elena	<b>163</b>
Hug, Mercedes	<b>43</b>	Montenegro Villalobos, Cintia	<b>155</b>
Ibañez, María Ileana	<b>236</b>	Monteverde, Lucía	<b>274</b>
Injoque-Ricle, Irene	<b>239</b>	Ortale, Susana	<b>80</b>
Injoque-Ricle, Irene	<b>241</b>	Parellada, Cristian	<b>276</b>
Injoque-Ricle, Irene	<b>243</b>	Pedrazzini, Ana	<b>158</b>

Apellido y nombre	pp	Apellido y nombre	pp
Pedrazzini, Ana	<b>50</b>	Rosli, Natalia	<b>174</b>
Peralta, Nadia	<b>260</b>	Salsa, Analía	<b>144</b>
Peralta, Olga	<b>136</b>	Salsa, Analía	<b>48</b>
Peralta, Olga	<b>279</b>	Santamaría, Flavia	<b>140</b>
Pesa, Marta	<b>193</b>	Santos, Javier	<b>80</b>
Pochettino, María Lelia	<b>272</b>	Sarti, María	<b>179</b>
Querejeta, Maira	<b>38</b>	Scheuer, Nora	<b>140</b>
Ramírez, María Laura	<b>247</b>	Serpa, Cecilia	<b>227</b>
Raynaudo, Gabriela	<b>279</b>	Sokolowicz; Dana	<b>219</b>
Resches Mariela	<b>34</b>	Stein, Alejandra	<b>182</b>
Riascos, Viviana	<b>119</b>	Strasser, Katherine	<b>22</b>
Richard´s, María M.	<b>211</b>	Tau, Ramiro	<b>123</b>
Richard´s,, María Marta	<b>265</b>	Taverna, Andrea	<b>97</b>
Rodríguez Garrido, Cintia	<b>112</b>	Taverna, Andrea Sabina	<b>198</b>
Rodríguez, Fernando	<b>116</b>	Tlamintzi, Laura Marcial	<b>252</b>
Rodríguez, Jimena	<b>144</b>	Urquijo, Sebastián	<b>27</b>
Roldán, Ángel	<b>223</b>	Van Alphen, Flooe	<b>207</b>
Romanazzi, María Justina	<b>245</b>	Ventura, Ana Clara	<b>229</b>
Roni, Carolina	<b>168</b>	Vivaldi, Romina	<b>147</b>
Rosemberg, Celia	<b>101</b>	Zabaleta, Verónica	<b>223</b>
Rosemberg, Celia Renata	<b>236</b>	Zamora, E.	<b>211</b>



Memorias del IV Encuentro de Investigadores en Desarrollo y Aprendizaje / editado por Telma Piacente ;  
Ramiro Tau. - 1a ed. - La Plata : Ramiro Tau, 2017.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-42-4634-9

1. Psicología.

CDD 150

ISBN 978-987-42-4634-9

