

Campos de conocimiento y desarrollo cognitivo: referencias teóricas para el diseño de talleres en contextos vulnerables

Gabriela Valiño

ÁREA: II. La sociedad humana: sociedad, ambiente y economía

- a. Aporte histórico a temas clásicos
- Educación, participación, inclusión

Resumen

El Proyecto Construyendo Juntos de la Facultad de Psicología y Psicopedagogía, y Compromiso Social y Extensión de la Pontificia Universidad Católica Argentina desarrolla desde el año 2010 actividades en la Parroquia Madre del Pueblo, en la Villa 1-11-14 de la Ciudad de Buenos Aires. Las intervenciones destinadas a niños escolarizados han revelado una distancia entre el grado escolar que los niños cursan y los contenidos efectivamente aprendidos. Algunos de ellos no escriben ni leen, sostienen las actividades propuestas sólo unos pocos minutos, y muestran dificultades en el manejo de los útiles escolares, configurando una situación compleja que no puede comprenderse a través de criterios estandarizados. La discontinuidad entre las prácticas educativas familiares y escolares, y la especificidad de la demanda cognitiva que implica el aprendizaje escolar, son dos líneas de investigación que han permitido trascender el análisis de estas situaciones desde una perspectiva individualista. Se trata de historias singulares que se han ido construyendo a lo largo de la trayectoria escolar implicando a múltiples actores sociales. Más allá de las respuestas que el sistema educativo pueda ofrecer, se considera necesario llevar la atención sobre las intervenciones profesionales en contextos vulnerables. Reconociendo que las facultades psicológicas se desarrollan a través de actividades compartidas, se propone a los talleres como una intervención focalizada en contenidos culturales. El desafío es diseñar respuestas novedosas a problemas conocidos desde un marco científico que comprenda al desarrollo humano y al aprendizaje como procesos interactivos, en el marco de las actividades culturales.

Introducción

El proyecto Construyendo Juntos de la Facultad de Psicología y Psicopedagogía, y Compromiso Social y Extensión de la Universidad Católica Argentina desarrolla desde el año 2010 diversas actividades de atención en la Parroquia Madre del Pueblo, en la Villa 1-11-14 de la Ciudad de Buenos Aires. La experiencia ha ido mostrando que el desarrollo del lenguaje, el aprendizaje de la lectura, la escritura y de las operaciones matemáticas resultan objeto de preocupación tanto para las familias como para los docentes. En el trabajo directo con los niños de nivel primario se constata que algunos de ellos no han logrado apropiarse de la escritura y la lectura, o comprender el sistema matemático, y que pasan de grado sin avanzar en sus aprendizajes en relación a lo que establece el diseño curricular. Cuando los niños no pueden aprender en la escuela en los ritmos esperados y a través de las metodologías vigentes, el análisis suele centrarse en el niño y en su familia (Solanas, 2012), con escasa referencia a las

metodologías de enseñanza. La interpretación del fracaso escolar en términos individuales sigue vigente cuando el diagnóstico no incluye una evaluación del contexto educativo.

En efecto, no basta con una difusa apelación a la inserción del individuo en un medio social y cultural sino que se requiere la explicitación de las formas concretas y particulares de esta relación, o sea el análisis del intercambio o interacción social directa entre personas y el papel estructurante que ésta tiene para el sujeto (Roselli, 1999, p.11).

El análisis del fracaso escolar desde una perspectiva situacional, profundiza la lectura sobre las prácticas educativas de la escuela, y critica el uso de categorías y procedimientos de la psicología evolutiva como vías fundamentadas para el etiquetamiento y la derivación (Baquero, 2002; Terigi, 2009). Situados en la escuela, llevar la atención hacia los usos del lenguaje, la distancia de los contenidos curriculares con relación a la acción inmediata y funcional, la especificidad de cada campo de conocimiento y su representación a través de instrumentos semióticos -la escritura y el sistema matemático-, revela un entramado que configura las situaciones de aprendizaje escolar (Baquero y Terigi, 1996). La demanda cognitiva de las actividades escolares rara vez es considerada a la hora de analizar el rendimiento de los niños, desestimando los aspectos psicológicos de este esfuerzo sostenido que la escuela pretende de todos los niños. Esta naturalización de las prácticas de enseñanza escolar redundará en la persistencia de una explicación individualista de las variaciones en el desempeño y el aprendizaje.

El Ministerio de Educación de la Nación (2009) ha publicado un texto dedicado al fracaso escolar en el que establece el concepto de trayectorias escolares para analizar los itinerarios de los alumnos durante su escolaridad, y generar políticas educativas orientadas hacia la inclusión. Una meta que requiere de un conocimiento detallado sobre las condiciones que están incidiendo negativamente en la escolaridad de los alumnos. Sólo así es posible construir indicadores de alerta temprana que guíen el diseño de acciones, la articulación intersectorial y el seguimiento de niños y jóvenes durante su escolaridad (DINIECE UNICEF, 2004).

Ahora bien, la continuidad en el sistema educativo no es sinónimo de avances en los aprendizajes, el placer por la lectura y el uso frecuente de la escritura como instrumento de comunicación. Como afirma Emilia Ferreiro “El estar “alfabetizado para seguir en el circuito escolar” no garantiza el estar alfabetizado para la vida ciudadana” (2008, p.17). Pensar a la alfabetización en términos de construcción de ciudadanía, de participación y creación cultural en distintos ámbitos, resitúa el problema de los aprendizajes escolares y los criterios de evaluación de la situación de cada niño y de las propuestas de enseñanza.

Estas referencias teóricas han guiado el análisis de la experiencia del Proyecto Construyendo Juntos, y respaldado la implementación de talleres como una nueva forma de intervención sobre problemáticas identificadas. Las dificultades persistentes en la lectura y la escritura, y en la regulación del comportamiento interpersonal son las dos situaciones que se buscó atender. Rodríguez, Giménez, Netto, Bagnato y Marotta afirman que “Cuando no aparece un pedido, y la intervención se genera desde la oferta de un servicio, se abre la posibilidad de la demanda”. (2001, p.105), y así fue sucediendo con los talleres. Las familias y los docentes interpretaron a estas propuestas como una respuesta

adecuada para las dificultades que identificaban en los niños, constituyéndose en una nueva demanda.

Aprendizaje, enseñanza y contenidos culturales

La perspectiva situada de los procesos de aprendizaje da lugar a múltiples investigaciones tanto en contextos escolares como cotidianos o informales. El aprendizaje como un proceso que implica contenidos culturales, sostenido a través de una estructura interaccional y regulado por sistemas de representación externa –escritura, mapas y calendarios, sistema matemático- adquiere características específicas en cada contexto. Carraher, Carraher y Schliemann (2007) realizaron un estudio para comparar el desempeño en matemáticas en situaciones naturales y de tipo escolar en niños en situación de pobreza. En la primer parte de la investigación se indagó acerca de la resolución de problemas matemáticos en intercambios de compra y venta de frutas en puestos ambulantes. En este examen informal identificaron operaciones de suma, resta, multiplicación, y en menor medida división, que los niños resolvieron correctamente sin el uso del lápiz y el papel. Las explicaciones y respuestas revelaron que para calcular el precio o el vuelto, descomponían el problema en subproblemas más sencillos que iban resolviendo, para finalmente asociar los resultados y obtener la respuesta del problema inicial. Con los datos de esta primera etapa diseñaron la evaluación formal, representando con tareas típicas de la escuela, los problemas que estos niños habían logrado resolver. La comparación de los resultados reveló diferencias significativas en el desempeño entre los dos exámenes. Por esto los autores resaltan la influencia del contexto en el desempeño, y proponen que la escuela rescate los modos informales de resolución de problemas. Un planteo que pasa por alto los aspectos epistemológicos del conocimiento matemático en uno y otro contexto.

La matemática en el puesto de frutos es funcional a los ingresos de los trabajadores, el intercambio social y la reposición de mercadería, y está mediada a través del dinero y el uso de la balanza. En cambio en la escuela la matemática no cumple una función práctica o útil –sólo en términos de calificación-, es una herramienta mediada a través de la representación gráfica que permite descontextualizar problemas y operaciones, convirtiéndose en un objeto teórico ajustado a reglas y procedimientos. En tanto el conocimiento se construye contextualizadamente, su sentido y nivel de abstracción asumirá diversas características profundamente ligadas a las situaciones de las que forma parte. En este sentido Rodrigo (1997) cuestiona los ideales del constructivismo unitario, porque desestima las diferencias epistemológicas entre el conocimiento cotidiano, el científico y el escolar, y pretende la transformación de un tipo de conocimiento en otro bajo el supuesto de la continuidad.

Esta autora afirma que “La escuela debe proporcionar entornos de aprendizaje que permitan construir “contextualizadamente” tanto el conocimiento del mundo concreto como el de las abstracciones y simulaciones ideales de la realidad” (ob. cit. p.6), para que los niños puedan hacer uso de cada tipo de conocimiento en relación al sentido que cada contexto otorga. Los contenidos curriculares se diferencian no sólo del conocimiento natural, sino también del conocimiento científico. Desde esta posición de lectura, se busca profundizar el análisis de las propuestas de enseñanza y sus implicancias para el aprendizaje.

En esta línea Terigi y Wolman (2007) analizan específicamente la enseñanza del sistema de numeración (en adelante SN) que constituye el instrumento de mediación de otros aprendizajes en matemática. Distinguen dos perspectivas de análisis del SN: como objeto matemático y como instrumento cultural. Como objeto matemático constituye un sistema de representación que permite con unos pocos símbolos representar cantidades y realizar operaciones. El valor posicional economiza la notación numérica de infinitas cantidades, ya que la posición de los números denota la cantidad que cada uno aporta a la cifra. Por otra parte, como instrumento cultural está implicado en múltiples situaciones sociales. Los colectivos, calendarios, teléfonos y documentos personales, constituyen grafismos numéricos que representan cualidades diferentes pero no cantidades diferentes. En este caso, los números están regidos por las características de la situación, y no por las reglas que rigen al sistema de numeración como sistema posicional. Quedan así expuestos dos usos diferentes de la numeración que implican procesos cognitivos específicos.

Las autoras consideran que las formas usuales de enseñanza escolar del SN -secuenciación de los números, las nociones de unidades y decenas, la explicitación del carácter posicional- pueden favorecer problemas de aprendizaje escolar de los contenidos matemáticos. Desde esta perspectiva, el uso de materiales concretos para “armar” decenas, resulta un obstáculo para el aprendizaje de la posicionalidad, ya que los niños resuelven estas propuestas solamente a través de agrupamientos.

“Estos recursos hacen que el SN se asemeje más a los sistemas aditivos – en los que se reitera la potencia de base- que a los sistemas posicionales – en los que los sistemas de la base se representan exclusivamente a través de la posición que ocupan los números” (Terigi y Wolman, 2007, p71).

Este análisis permite comprender que algunas actividades de enseñanza pueden configurar contextos de producción de problemas de aprendizaje escolar, al promover aprendizajes que resultarán obstáculos para la comprensión y el avance en la escolaridad.

La relación entre propuestas de enseñanza, campos de conocimiento y fracaso escolar también está presente en las investigaciones y propuesta de alfabetización de Ana María Borzone y su equipo. Con el objeto de comprender las dificultades en el aprendizaje escolar de niños pertenecientes a comunidades kollas del noroeste argentino, tomaron como unidad de análisis los contextos de actividad compartida, en las familias, la comunidad y la escuela (Borzone de Manrique y Rosemberg, 2005). Este trabajo permitió conocer las diferencias en los patrones de interacción verbal, los usos de la escritura y la lectura, y los marcos de conocimiento. Los estudios mostraron que los niños contaban con los aprendizajes necesarios para participar en sus comunidades, pero que todos estos aprendizajes no eran valorados en la escuela porque no resultaban funcionales a sus propósitos. Se plantea entonces que los textos de base etnográfica en una propuesta de alfabetización, colaboran como mediadores (Moll, 1994) entre los distintos contextos educativos, habilitando aprendizajes que permiten ampliar los marcos de conocimiento.

Este enfoque y metodología de alfabetización reúne los aportes de psicología cognitiva a los procesos de comprensión y producción de textos, y los principios de la educación intercultural (Borzone y Silva, 2012). Este marco ha guiado la investigación y la producción de textos de base etnográfica (Amado, 2010), atendiendo a las características contextuales de comunidades indígenas,

rurales y en situación de pobreza urbana. Cada uno de estos materiales se fue construyendo con la colaboración de la familias y la comunidad, rescatando experiencias, variedad dialectal, conocimientos, formas de relacionarse y usos del lenguaje característicos. “Las aventuras de Tomás” (Diuk, Borzone de Manrique y Rosemberg, 2002) para niños que habitan en barrios vulnerables de la provincia de Buenos Aires, y “Las aventuras de Anita” (Diuk, Borzone de Manrique y Rosemberg, 2004) dirigido a los niños de la ruralidad de la provincia de La Rioja son sólo dos ejemplos de los materiales creados especialmente para la alfabetización desde este enfoque.

En este apartado se han analizado diversas situaciones sociales y prácticas educativas escolares considerando las condiciones materiales, simbólicas y relacionales que constituyen las experiencias de enseñanza y aprendizaje. En las actividades del Proyecto Construyendo Juntos este marco conceptual colabora en la lectura y seguimiento de los niños, para identificar aspectos que puedan ayudar a comprender el estado del desarrollo, y al mismo tiempo orienten al equipo profesional en el diseño de las propuestas, el diálogo con las familias y las escuelas.

Los talleres: caracterización y metodología

El peso de los campos de conocimiento en el desarrollo de los procesos psicológicos, y de la regularidad de las actividades como base de la representación mental (Rodrigo, 1993) conforman el anclaje teórico de los talleres psicológicos y psicopedagógicos. Están organizados a través de una sucesión de actividades que implican un esfuerzo cognitivo ajustado a las actuales posibilidades de los niños, y la posibilidad de guiar procesos complejos a través de la mediación. Vigotsky (2006) postula que desarrollo y aprendizaje están interrelacionados, y delimita dos niveles evolutivos. El nivel evolutivo real que se expresa a través de las tareas que el niño puede realizar solo, dando cuenta de sus aprendizajes consolidados, “[...] y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (ob. cit. p.133). Cuando el niño está en una situación interactiva centrada en la resolución de una tarea compartida, el aprendizaje da lugar a una variedad de procesos mentales. Quien presenta mejor nivel de comprensión va ajustando su participación en relación a los progresos de su compañero menos experto, lo cual revela una dinámica de interacción social muy específica (Baquero, 2009). Esta conceptualización de la relación entre aprendizaje y desarrollo deja asentadas las bases para el análisis de las actividades y de la mediación en distintas prácticas educativas.

Los talleres implementados en el marco del Proyecto Construyendo Juntos constituyen propuestas educativas diseñadas para favorecer el intercambio entre pares y la resolución de diversidad de problemas a través del lenguaje, en una dinámica mediada por los profesionales. En la planificación se detallan los objetivos que se busca promover a través de una variedad de actividades sucesivas, la mediación de los coordinadores y de materiales adecuados. El orden de las propuestas facilita en los niños avances en el aprendizaje de la anticipación y la planificación, y el ajuste del comportamiento individual a un plan compartido.

El taller de Lectura y Escritura está pensado para niños de primer y segundo grado que aún no han alcanzado el aprendizaje de la lectura y la escritura. Este taller se diseña para configurar experiencias que guíen aprendizajes ligados a la producción oral de relatos sobre eventos cotidianos, y la comprensión y producción de textos como formas de comunicación y de acceso a la cultura. Se incluyen actividades específicas ligadas al discurso, en tanto los aprendizajes que favorecen el desarrollo del lenguaje oral dependen de las prácticas educativas. Graves (1989) afirma que “La narración ordenada y dotada de una interpretación de los hechos es el sostén de todo pensamiento” (p15), y destaca el valor estructurante de la relación interpersonal y el uso del lenguaje con fines comunicativos como condiciones para el desarrollo.

Con relación a la producción de intercambios a través del lenguaje se planifican actividades que promuevan la construcción de diferentes producciones discursivas. Relatar un suceso organizado temporalmente de manera lineal, con una estructura témporo-causal, conformada por personajes, eventos/conflictos y resolución/resultados, implica ir incorporando la estructura narrativa. La interpretación de los sucesos relatados es considerada un precedente de la función del discurso expositivo, mientras que la enumeración de las propiedades o características de un objeto guardan relación con el texto descriptivo. Estos usos del lenguaje pueden estar todos presentes en un mismo intercambio social, pero en el contexto del taller se planifican de manera específica con el objetivo de promover el aprendizaje de la estructura y función de cada uno. Una propuesta que está acompañada por una selección de textos narrativos y descriptivos, que analiza la extensión, el vocabulario, las inferencias que el material exige al lector y las imágenes –ilustraciones, íconos, fotos- que incluye. En la experiencia del taller de Lectura y Escritura se ha encontrado que las imágenes colaboran en los procesos de atención, y en la comprensión de las relaciones causales. Se podría pensar que en estas situaciones las imágenes ofician de representación externa, al modo de un sistema de apoyo de la memoria.

Habilidades de nivel inferior (Berlinguer et al., 1992; 1994; Fayol y Schneuwly, 1988, en Sanchez Abchi y Borzone, 2009) tales como el procesamiento fonológico, la escritura de palabras y el trazado son hasta el momento el núcleo del trabajo en el taller, lo cual revela la distancia de los aprendizajes logrados por estos niños con relación a los contenidos requeridos por la escuela. Estas habilidades son objeto de enseñanza explícita, a través de rimas, juegos con sonidos, actividades grafomotoras y de escritura en relación a temáticas que se van abordando de manera integral. Los niños deben dedicarle esfuerzo a estos aprendizajes básicos que, al no estar automatizados, resultan un obstáculo para el avance de su producción escrita. La mediación de los coordinadores en los procesos de lectura comienza con la selección y análisis de los textos, identificando las inferencias necesarias para su comprensión, para luego durante la lectura poder contar con un repertorio de intervenciones. En ellas se intenta compartir con los niños la demanda cognitiva propia de cada texto, para favorecer la comprensión de su estructura y el aprendizaje de vocabulario.

El taller de Juegos tiene por objetivo el desarrollo personal, social y de la comunicación en niños entre 6 y 11 años. Se promueven aprendizajes ligados a la interacción social, la expresión emocional y el intercambio de ideas a través de actividades compartidas. En cada encuentro se planifican juegos de construcción y con reglas convencionales reconociendo las posibilidades de aprendizaje que cada uno puede orientar.

Los juegos de construcción se caracterizan por el uso de materiales que guían la concreción de un objeto. Esta meta orienta la acción de los jugadores de manera planificada y el avance de las habilidades en función de las características de los materiales y del objeto a construir (Vigotsky, 2000). En este tipo de juego los materiales se asocian a través de acciones específicas -unión, encastre, superposición-, y demandan a los jugadores avances en la precisión y la regulación del movimiento y las acciones. Las características físicas y funcionales de estos materiales habilitan una relación flexible entre medios y fines, que potencia actividad combinatoria y tiempos de juego más prolongados (Bruner, 1998). Es frecuente que los niños espontáneamente tomen distancia para contemplar su construcción al modo de un análisis del proceso constructivo, que a veces incluye comentarios que revelan sus pensamientos y decisiones. Se considera que estas situaciones propician la mediación de los coordinadores para colaborar en la expresión de ideas, la comparación del objeto con relación al plan inicial y la identificación de aspectos a modificar.

Este tipo de juego presenta problemas que forman parte del conocimiento físico: relaciones de los objetos en el espacio –arriba, adelante, a la izquierda-, los cambios de posición y sus consecuencias, categorías de medida y volumen, entre otros. La relación entre el uso de vocabulario específico, y la construcción de nociones y categorías espaciales, constituyen un campo de investigación en psicología del desarrollo con promisorias implicancias para la educación (Casasola, 2008; Newcomb y Frick, 2010). Sobre las características de las propuestas de juego de bloques y el desarrollo del lenguaje resulta muy valiosa la investigación de Ferrara, Hirsh-Pasek., Newcombe, Michnick Golinkoff y Shallcross Lam (2011). Comparan la producción de lenguaje espacial -específico del conocimiento físico-, en tres situaciones de juego con material plástico de encastre con vehículos y figuras, entre un niño y un padre o familiar. En una situación se indicaba que jugaran libremente como si estuvieran en su casa. En otra, además del material ya mencionado se les entregó un conjunto de cinco fotografías que guiaban la construcción de un objeto. La tercera condición incluía un modelo armado, los vehículos y figuras pero no recibían bloques para construir. En este estudio se comprobó mayor producción de lenguaje espacial tanto en niños como en adultos en la segunda condición de juego. Los autores sugieren que estos resultados puedan estar relacionados con la entrega de las fotografías porque deja establecido un proceso de juego compartido a través de un plan de construcción. A pesar de que en esta investigación se incluyeron figuras y vehículos, que desplazan el interés de los jugadores hacia el juego representativo, deja planteadas algunas pistas con relación a la mediación del adulto y de los materiales complementarios. En el taller de Juego, se han incluido imágenes de construcciones realizadas con bloques al modo de modelos que resultaran referencias para favorecer actividad compartida, comparaciones y planificación, comprobándose avances significativos.

Con relación a los materiales, se seleccionaron dos conjuntos de bloques de madera con características diferentes: uno con bloques de variados tamaños que permiten que una pieza pueda componerse a través de varias piezas más pequeñas, y un segundo conjunto conformado por piezas iguales. Las categorías propuestas por Castro Hernández, López Barrero y Escorial González (2011) han resultado herramientas útiles para el seguimiento de los procesos de juego, desde los primeros apilamientos resueltos intuitivamente hasta las construcciones planificadas y representativas. La riqueza en los detalles, la búsqueda de la

simetría y el diseño de patrones han sido algunos de los logros de los niños durante esta experiencia. La participación de los coordinadores ha favorecido la actividad compartida, avances en la reflexión sobre la acción y la búsqueda de soluciones alternativas. También en este taller el uso de imágenes promovió avances en los aprendizajes, tanto en la complejidad de las construcciones como en el trabajo colaborativo entre los jugadores.

Por otra parte los juegos con reglas convencionales se organizan a través de un sistema de reglas anticipadas, explícitas y sistemáticas, que dejan establecida una meta. En este tipo de juego los roles son opuestos, interdependientes y co-operativos (Kamii y DeVries, 1980), de tal modo que los jugadores se necesitan mutuamente para poder jugar, tienen objetivos opuestos que estimulan los procesos de comparación de procedimientos y resultados, y la construcción de estrategias, en un marco de co-operación en el que han aceptado todos las mismas reglas.

Se han seleccionado juegos corporales y juegos de mesa que facilitan el aprendizaje de las reglas como sistema de regulación social, que impliquen una baja exigencia en los contenidos matemáticos, y que se puedan jugar a partir de información de tipo perceptivo (visual). Se considera que estos criterios han resultado adecuados ya que los niños mostraron avances en la toma de decisiones, en la organización del juego, y en la notación de puntajes. En estos juegos el análisis de los materiales se centra en los aspectos figurativos con el fin de seleccionar aquellos que discriminen con claridad figura y fondo, y la identificación de objetos. Con relación a la dinámica de cada juego se priorizan aquellos que permitan la participación a través de la acción y que establezcan un ritmo que acote los tiempos en la alternancia de turnos, ya que cuando la espera se prolonga, es frecuente que el juego se diluya. Se han incluido juegos corporales fundamentalmente con la intención de favorecer movimiento y acción corporal, el aprendizaje de categorías espaciales a través de las consignas, el encuentro cara a cara, la expresión de intereses personales, y la construcción del esquema corporal.

En los juegos con reglas convencionales, la mediación se orienta a la explicitación de las relaciones que sustentan la toma de decisiones. Es por esto que en las planificaciones se realiza un punteo de los procesos que están implicados en cada juego, para convertirlos en estrategias de intervención. La participación de los coordinadores ha combinado explicación, demostración y modelamiento para promover la comprensión de las reglas, la comparación entre los jugadores, y el sostén del clima de juego grupal.

A modo de cierre

En el marco de un proyecto de extensión universitaria en contextos vulnerables, los talleres han resultado una respuesta novedosa a problemas identificados en niños escolarizados. Configuran intervenciones que permiten avanzar en la comprensión de la interdependencia entre el desarrollo de las facultades psicológicas y los campos de conocimiento, y entre la demanda cognitiva de las actividades y la mediación de los profesionales. A través del taller de lectura y escritura se analizaron las habilidades lingüísticas de los niños, en la producción de relatos y en la comprensión y producción de textos, logrando sistematizar

criterios de evaluación específicos. El taller de juegos reveló las características de los usos del lenguaje y sus limitaciones para la expresión de emociones y el intercambio de ideas. La situación grupal de los talleres ha expuesto que el desenvolvimiento social espontáneo de los niños es individual y dirigido al adulto, dando cuenta de las dificultades para sostener actividades compartidas. El análisis de la situación de cada niño desde un enfoque situado aporta otros criterios para la comprensión del desarrollo infantil, y al mismo tiempo respalda la reflexión sobre la relación entre las estrategias de apoyo, la demanda cognitiva de las actividades y el desempeño de los niños.

Referencias

- Amado, B. (2010). Conocer para comprender: una experiencia de investigación y de extensión para orientar la lectura y la escritura en contextos rurales. *Centro de Investigaciones Lingüísticas*, 2, septiembre 2010, pp. 69-76. Universidad Nacional de Córdoba.
- Baquero, R. & Terigi, F. (1996). En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. *Revista Apuntes. UTE/CTERA*. Buenos Aires.
- Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La "transmisión" educativa desde una perspectiva psicológica situacional. *Perfiles Educativos*, Tercera Epoca, Volumen XXIV, 97-98, 57-75.
- Baquero, R. (2009). *Vygotsky y el aprendizaje escolar*. Aique. Buenos Aires.
- Borzone, A. & Silva, M. (2012). *Educación intercultural. Serie Temas de Alfabetización; 6*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Borzone de Manrique, A., Rosemberg, C. (2005). *Leer y escribir entre dos culturas. El caso de las comunidades kollas del noroeste argentino. (Programa Yachay OCLADE)*. Aiqué. Buenos Aires.
- Bruner, J. (1998). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza. Madrid.
- Carraher, T., Carraher, D. & Schliemann, A. (2007). *En la vida diez, en la escuela cero*. Siglo XXI. México.
- Casasola, M. (2008). The Development of Infants Spatial Categories. *Current Directions in Psychological Science*, 17, 1, 21-25.
- Castro Hernández, C., López Barrero, D. & Escorial González, B. (2011). Posibilidades de juego de construcción para el aprendizaje de las matemáticas en la educación infantil. *PULSO*, 34, 103-124.
- Diuk, B., Borzone de Manrique, A. & Rosemberg, C. (2002). *Las aventuras de Tomás: para leer, escribir, pensar y jugar*. Red de apoyo escolar y educación complementaria. Buenos Aires.
- Diuk, B., Borzone de Manrique, A. & Rosemberg C. (2004). *Las aventuras de Anita: para leer, escribir, pensar y jugar*. Ministerio de Educación de la provincia de La Rioja. Argentina.
- Ferrara, K., Hirsh-Pasek, K., Newcombe, N., Michnick Golinkoff, R. & Shallcross Lam, W. (2011). Block Talk: Spatial language during block play. *International Mind, Brain, and Education*, 5, (3). 143-151.
- Ferreiro, E. (2008). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- Graves, D. (1992). *Exploraciones en clase. Los discursos de la "no ficción"*. Aiqué. Buenos Aires.

- Kamii, C. & DeVries, R. (1980). *Juegos colectivos en la primera enseñanza. Implicaciones de la teoría de Piaget*. Aprendizaje Visor. Madrid.
- Moll, L. (1994). Conferencia. VI Congreso de las Américas y I Congreso Nacional de Lectura y Escritura, Panamá, 28-31 de enero.
- Newcombe, N. & Frick, A. (2010). Early Education for Spatial Intelligence: Why, What, and How. *International Mind, Brain, and Education*, 4, (3), 102-111.
- Proyecto DINIECE-UNICEF. (2004). *Las dificultades en las trayectorias escolares de los alumnos. Un estudio en escuelas de nuestro país*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Argentina.
- Rodríguez, A., Gimenez, L., Netto, C., Bagnato, M. & Marotta, C. (2001). De ofertas y demandas: una propuesta de intervención en Psicología Comunitaria. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, X, (2), 101-109.
- Rodrigo, M.J. (1993). Procesos cognitivos básicos. Años preescolares, en J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll, *Desarrollo psicológico y educación I*, pp 145-155. España. Alianza.
- Roselli, N. (1999). *La construcción sociocognitiva entre iguales*. IRICE. Rosario.
- Sanchez Abchi, V. y Borzone, A. (2009). Enseñar a escribir textos: desde los modelos de escritura a la práctica en el aula. *Lectura y Vida*, julio, 40-49.
- Solanas, P. (2012). Acercamiento a una escuela: modos de intervención y unidades de análisis subyacentes. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 23-39.
- Terigi, F., Wolman, S. (2007) Sistema de numeración: consideraciones acerca de su enseñanza. *Revista iberoamericana de educación*, 43, 59-83.
- Vigotsky, L. (2000). *Psicología Pedagógica*. Aiqué. Buenos Aires.
- Vigotsky, L. (2006). *El desarrollo psicológico de los procesos psicológicos superiores*. Crítica. Barcelona.