

## DIVERSIDAD SOCIOCULTURAL Y PROCESO DE ALFABETIZACIÓN

*Beatriz Diuk*

**RESUMEN:** En la última década la atención a la diversidad socioeconómica y cultural ha devenido una preocupación fundamental del sistema educativo. Uno de los modos en que esa diversidad se manifiesta refiere a las diferencias en el tipo y la frecuencia de las experiencias preescolares con la lectura y la escritura con las que los niños y niñas ingresan a la escuela primaria. La atención a tales diferencias requiere por parte del sistema educativo del diseño de propuestas curriculares específicas. En este trabajo se presenta un modelo para la promoción de la alfabetización en contextos de pobreza y una experiencia realizada por un equipo de investigadoras del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) junto a la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Mendoza en el año 2015, para dar apoyo a las trayectorias escolares de niños que, a pesar de llevar en el sistema educativo al menos dos años, no habían adquirido un dominio básico del sistema de escritura. La experiencia involucró un proceso de articulación entre una propuesta provincial para promover el proceso de alfabetización en las aulas del primer ciclo, con una propuesta específicamente diseñada para la atención de niños que no habían avanzado en su proceso de alfabetización al ritmo de sus pares.

**PALABRAS CLAVE:** alfabetización, diversidad, pobreza

En la última década, la escuela primaria argentina ha sido exitosa en su preocupación por incluir a todos los niños del país. En efecto, se ha señalado que todavía en 1999 se producía un 10% de deserción escolar en las escuelas urbanas (Tenti Fanfani, 2007). Una serie de políticas implementadas para ampliar la inclusión dieron como resultado la elevación de los niveles de retención escolar.

Ahora bien, este proceso ha planteado el desafío de educar a sectores históricamente excluidos del sistema y la escuela enfrenta dificultades para garantizar el derecho a aprender a leer y a escribir a un porcentaje de los niños de los contextos socioeconómicamente más vulnerados. Si bien no hay datos oficiales sobre esta problemática, según datos propios aproximadamente el 10% de los niños en contextos de pobreza en el conurbano bonaerense egresan de la escuela primaria con un bajísimo nivel de alfabetización.

### **¿POR QUÉ NO APRENDEN?**

Las explicaciones acerca de los bajos niveles de alfabetización que alcanza un porcentaje de los niños que crecen en contextos de pobreza son múltiples y deben buscarse en distintos niveles de análisis. Estudios

realizados desde diversos marcos teóricos y metodológicos han identificado algunos de los factores más relevantes: la desigualdad en el acceso a la escolaridad, relacionada con la fragmentación del sistema educativo y la desigual distribución de recursos entre regiones, provincias y sectores sociales (Rivas, Vera y Veleda, 2009; Tedesco, 2005); factores vinculados con las representaciones sociales respecto de las poblaciones que viven en contextos de pobreza y la reducción de las expectativas respecto del potencial de aprendizaje de los niños provenientes de esos sectores (Kaplan y Ferrero, 2003; Redondo, 2004) o la incidencia del prejuicio sobre las posibilidades de aprendizaje (Valencia, 2010). Perspectivas más específicamente socioculturales han apuntado a la brecha entre la cultura escolar y la cultura de los niños de estos sectores como un obstáculo para el aprendizaje (Borzzone y Rosemberg, 2000; Dickinson y McCabe, 2001).

Una mirada sobre esta problemática desde la perspectiva didáctica no puede desconocer los procesos más amplios que afectan las posibilidades de aprendizaje de los niños. Pero puede realizar aportes específicos acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar y que están atravesados por esta realidad. El presente trabajo está centrado en los procesos de alfabetización de niños en contextos de pobreza. En particular, el foco está puesto en niños y niñas en contextos de pobreza que no logran aprender a leer y a escribir al ritmo de sus pares.

**¿DE QUÉ NIÑXS ESTAMOS HABLANDO?**

La situación de los niños a los que hacemos referencia en este trabajo se ilustra en la Figura 1. Se trata de niños y niñas que llevan al menos dos años en el sistema educativo y que no han logrado aprender a leer y escribir ni siquiera palabras sencillas. Algunos de estos niños y niñas llevan hasta seis años en el sistema educativo.

Con frecuencia, a estos niños se les atribuye un trastorno del aprendizaje que justificaría su bajo nivel de dominio del sistema de escritura. Sin embargo, el nivel de respuesta que la mayor parte de los niños exhibe luego de tiempos relativamente breves de una intervención pedagógi-

Figura 1. Producciones escritas de niños y niñas participantes en DALE!



ca sistemática y ajustada a sus necesidades es incompatible con una interpretación que atribuya las carencias a los propios niños. En efecto, hemos desarrollado e implementado con más de 9.000 niños y niñas de distintas zonas del país una propuesta de enseñanza que nos ha permitido mostrar cómo, cuando se les da una oportunidad, estos niños aprenden.

**LA PROPUESTA DALE!**

La Propuesta DALE! es un programa destinado a niños que no han logrado aprender a leer y a escribir al ritmo de sus pares. En DALE! los niños participan de un proceso de enseñanza personalizado, dos veces por semana, durante 20 o 25 minutos por encuentro.

DALE! es un acrónimo que significa «Derecho a Aprender a Leer y a Escribir», nombre que se eligió para la propuesta de enseñanza con el

fin de enfatizar el supuesto de que no se trata de que los niñxs padezcan dificultades de aprendizaje sino que el entorno no logra garantizarles el derecho que tienen a una enseñanza que efectivamente les proporcione oportunidades para aprender. Los resultados obtenidos en la implementación de DALE! proporcionan evidencia en este sentido.

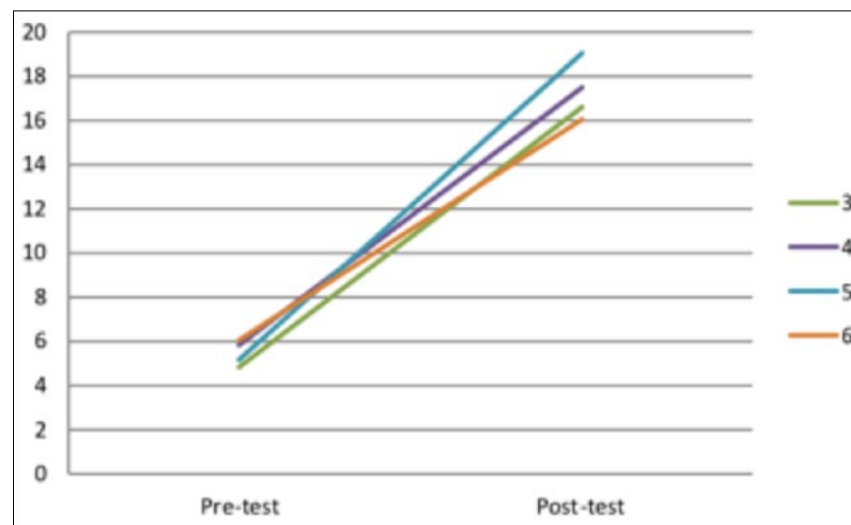
En efecto, cuando un niñx o una niña efectivamente presentan dificultades específicas para aprender a leer y a escribir, su proceso de aprendizaje, aún en el contexto de un apoyo muy sistemático y profesional, es limitado. Tal como se observa en la tabla 1, lxs niñxs participantes en DALE! suelen presentar muy buenos niveles de aprendizaje. Los datos de la Tabla 1 corresponden a 77 niñxs y niñas que participaron de la propuesta en 2015.

Si bien por razones éticas los proyectos de investigación con relación a DALE! no incorporan grupos control, el propio desempeño de lxs niñxs puede ser interpretado como una medida de comparación. En efecto, si un niñx o niña, luego de no menos de cinco años en el sistema educativo no había logrado aprender a escribir más de cinco palabras, pero el año en que participa en DALE! –y sin que se produzcan otras modificaciones– aprende, es posible suponer que este avance está relacionado con su incorporación al programa.

Estos resultados son interpretables en el marco de los Modelos de la Respuesta a la Intervención (Dougherty, Keane y Simic, 2013; Fletcher y Vaughn, 2009; Fuchs y Vaughn, 2012). Estos modelos plantean que no es posible realizar un diagnóstico de dificultades de aprendizaje antes de haber garantizado a los estudiantes oportunidades adecuadas para el aprendizaje, tanto en las aulas como en situaciones complementarias, de manera individual o en pequeños grupos. Las experiencias realizadas utilizando la Propuesta DALE! nos han permitido validar estos marcos, mostrando cómo un elevado porcentaje de niñxs a los que se atribuían dificultades para el aprendizaje, pudieron aprender cuando se les proporcionó un contexto adecuado.

En el presente artículo compartiremos una experiencia realizada en la provincia de Mendoza. Pero previamente consideramos necesario presentar el marco sobre el proceso de alfabetización en el cual la propuesta DALE! fue desarrollada.

Tabla 1. Escritura de palabras antes y después de participar en la Propuesta DALE!



## EL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN

Entre los especialistas en alfabetización inicial hay en la actualidad algunos consensos: aprender a leer y a escribir implica acceder al mundo de conocimientos registrados por escrito, involucra incorporarse a prácticas sociales de distintos grupos, incluye acceder a la comprensión de textos producidos por otros y a la producción escrita de textos propios.

Sin embargo, también hay diferencias entre diversos modelos teóricos. Las diferencias se centran, fundamentalmente, en torno a la necesidad o no de enseñar sistemáticamente algunos aspectos más básicos (mal llamados mecánicos) relacionados con el proceso de aprendizaje del sistema de escritura. Mientras algunas perspectivas sostienen que estos procesos pueden aprenderse por la mera inmersión en situaciones de lectura y escritura de textos, desde otras perspectivas se considera que el aprendizaje

sin enseñanza explícita y sistemática de niveles más básicos requiere de tiempos sumamente extensos, frecuentes en sectores altamente alfabetizados y con considerables recursos económicos, pero limitados para los niños de sectores de bajo nivel socioeconómico.

En efecto, si bien los niños de todos los sectores sociales tienden a mostrar un interés temprano en la escritura, no todos los niños tienen acceso a las mismas experiencias preescolares con la lengua escrita. El entorno alfabetizador en los hogares está sumamente influenciado por las relaciones que los miembros de los hogares tienen con otras instituciones sociales más allá de la familia (Street, 2005).

En la mayor parte de los hogares de los sectores medios de la sociedad, la lectura y la escritura están entrelazadas en la interacción interpersonal, no para crear oportunidades de enseñar a leer sino porque la escritura es un medio al que los adultos y los niños recurren para cumplir diversas metas y realizar múltiples tareas (Cochran-Smith, 1984). Leer y escribir son prácticas igualmente imbricadas en los trabajos que realizan los adultos para sustento de sus familias.

En cambio, en muchas comunidades de menores recursos económicos, el sustento diario se obtiene con tareas que requieren en menor medida de la lectura y la escritura. Como consecuencia, la alfabetización no ocupa un lugar tan crítico en la vida comunitaria y familiar (Rogoff, 2003). Comparaciones realizadas entre niños de distintos sectores sociales han mostrado que quienes crecen en comunidades en situación de pobreza extrema tienen menores oportunidades para aprender sobre la lectura y la escritura (Arrué, Stein y Rosemberg, 2012). Como consecuencia, los niños llegan a la escuela con menor cantidad de experiencias preescolares con la lectura y la escritura y, en muchos casos, con menores conocimientos sobre estos procesos.

Por supuesto, los menores conocimientos preescolares refieren a lo que ya han aprendido los niños antes de ingresar a la escuela, nada dicen sobre su potencial para aprender. Pero para actualizar este potencial es necesario brindarles oportunidades organizadas, planificadas e intensivas para recorrer en un tiempo acotado el camino de la alfabetización que otros niños han tenido oportunidad de recorrer a lo largo de muchos años.

Para efectivamente incluir a los niños que ingresan a la escuela con menores experiencias preescolares, más que un modelo de «inmersión», es posible pensar en un modelo basado en la metáfora del aprendiz.

## MODELO DE FORMACIÓN DE APRENDICES

En las últimas décadas del siglo XX, psicólogos, antropólogos y educadores analizaron los procesos de aprendizaje que tenían lugar en situaciones tradicionales de formación de aprendices. Estos estudios encontraron que, para los aprendices, el aprendizaje era un proceso social más que una adquisición individual. Ser un aprendiz no implicaba meramente adquirir conocimiento técnico: en realidad, modificaba la identidad del aprendiz, incorporándolo como miembro de una comunidad de práctica (Lave, 1991; Rogoff, 2003).

La participación de los aprendices se estructuraba de un modo particularmente interesante: en primer lugar, se buscaba que accedieran a una comprensión del proceso completo de producción que debían aprender (Lave, 1996). Pero el rasgo más relevante consistía en la articulación que se les proponía entre el acceso al proceso productivo completo y la oportunidad de practicar aspectos parciales del mismo proceso, realizando, al inicio, tareas poco demandantes (Cole, 1985).

Esta organización de la participación de los aprendices no era espontánea. Los miembros experimentados de la comunidad estructuraban las interacciones de modo tal que los novatos pudieran ser parte de actividades que aún no estaban en condiciones de realizar por sí mismos. Y, con la práctica, los aprendices incrementaban su nivel de responsabilidad hasta que dominaban el rol experto (*ibidem*).

Los novatos aprendían observando al maestro, intentando realizar tareas con la guía de adultos más experimentados y practicando tareas parciales, en un proceso en el cual los expertos reducían gradualmente su apoyo. Este interjuego entre observación, andamiaje y práctica gradualmente más independiente ha sido capturado por Rogoff (2003) mediante el concepto de «participación guiada».

Derivado de los estudios sobre la formación tradicional de aprendices, el concepto de «aprendices cognitivos» (Collins, 2006) propone que

el modelo del aprendiz puede ser adaptado a la enseñanza y el aprendizaje de diversos conocimientos. Este modelo implica que los niños aprenden gracias al apoyo de un participante más experimentado; la enseñanza, en este marco, es redefinida como desempeño con apoyo (Tharp y Gallimore, 1991).

En este marco desarrollamos un modelo para promover el aprendizaje de la lectura y la escritura en niños y niñas en contextos de pobreza que no logran aprender a leer y a escribir al ritmo de sus pares. Del modelo del aprendiz, tomamos tres aspectos centrales:

1. La incorporación de los niños a una comunidad de lectores y escritores.
2. La articulación entre la participación en situaciones completas y significativas de lectura y escritura con la práctica de aspectos parciales.
3. La organización del aprendizaje en el marco de un proceso de participación guiada.

## La incorporación de los niños a una comunidad de lectores y escritores

Los Nuevos Estudios sobre la Alfabetización (Street, 2005) han retomado la tradición etnográfica de investigación de las prácticas de lectura y escritura en hogares y comunidades y han mostrado cómo estas prácticas varían entre sectores sociales. En este sentido, enfatizar en la escuela las prácticas sociales propias de los sectores medios de la sociedad, el modelo de lectura individual de textos literarios, por ejemplo, puede no corresponderse con las prácticas habituales en las comunidades de las que provienen los niños.

Un modelo que se propone trabajar con niños que vienen experimentando trayectorias educativas complejas y que padecen la situación cotidiana de ir a la escuela sin lograr aprender a leer y a escribir demanda que se diseñen para ellos situaciones de escritura que sean genuinamente significativas. En efecto, la experiencia de trabajo con estos niños ha mos-

trado la sensación de exclusión que viven quienes no han logrado aprender a leer y a escribir a pesar de llevar varios años de asistencia a la escuela.

En el modelo desarrollado, los niños entonces comienzan escribiendo para registrar sus propias experiencias vitales. Inicialmente, adulto y niño/s conversan sobre temas de la vida cotidiana de los alumnos, no como un aspecto marginal de la propuesta pedagógica, sino como parte integral del proceso. La vida de los niños es el contenido del proceso de aprendizaje. Luego de la conversación, los estudiantes eligen alguna de sus experiencias para registrarla por escrito y, con ayuda de la educadora, sintetizan la información en una frase que luego se escribe. Dado que en todo momento se busca preservar la función comunicativa del lenguaje, la frase debe escribirse de modo tal que otras personas (o el propio niño en el futuro) puedan leerla. Los niños participantes en DALE! no pueden realizar esta tarea de manera independiente, por lo que cuentan con un intenso apoyo del educador. De este modo, en el marco de este modelo los niños aprenden a escribir para escribir su historia.

Ahora bien, una propuesta educativa socioculturalmente apropiada debe tomar como punto de partida las experiencias de los niños pero debe también ampliar el rango de experiencias que les ofrece más allá de las que propone su entorno. Este aspecto de la incorporación de los niños a la comunidad de lectores y escritores se realiza a partir de la lectura de cuentos, una vía privilegiada de ingreso al mundo de la escritura cuyo acceso, en nuestra sociedad, se encuentra considerablemente restringido para los niños que crecen en contextos de pobreza extrema.

## La articulación entre la participación en situaciones completas y significativas de lectura y escritura con la práctica de aspectos parciales

La incorporación de los niños a la comunidad de lectores y escritores se realiza fundamentalmente invitando a los niños a participar de situaciones completas y significativas de lectura y escritura: se escribe para registrar experiencias vitales, se lee para participar de los mundos de ficción que durante cientos de años distintos escritores han creado.

Ahora bien, tal como se señaló, uno de los componentes más productivos del modelo del aprendiz reside en el modo en que propone la articulación entre la participación en situaciones completas, y la realización de prácticas sobre aspectos parciales del proceso de lectura y escritura. Este último componente, en el modelo desarrollado, se lleva adelante a través de situaciones de lectura y de escritura de palabras.

Desde el campo de la psicología de la lectura, el trabajo con palabras cumple una función cognitiva central. En la situación de escritura de textos, la atención se distribuye entre múltiples niveles: retener el texto formulado, reformularlo a medida que se escribe, transcribirlo (con lo que esto demanda al escritor principiante –construir cada palabra, dudar sobre las correspondencias, tal vez incluso sobre la ortografía–). Esto es, la atención se distribuye entre procesos propiamente textuales (definir las ideas, ordenarlas, convertirlas en el lenguaje elegido para comunicarlas) y procesos propios del sistema de escritura (escribir cada palabra de manera competente y, en lo posible, convencional).

Los niños que vienen experimentando un proceso difícil de aprendizaje de la lectura y la escritura necesitan de instancias en que toda su atención se concentre en el dominio del sistema de escritura. Estas condiciones solamente se dan cuando se genera una situación donde la meta sea la escritura o la lectura de palabras, tarea que se corresponde con la práctica de aspectos parciales en el marco del modelo del aprendiz.

### La organización del aprendizaje en el marco de un proceso de participación guiada

La posibilidad de que los niños participen activamente de situaciones que plantean distintos niveles de demandas cognitivas requiere de un apoyo específico por parte de los adultos que trabajan con ellos. En este sentido, se les propone un proceso de participación guiada, en el cual se regulan sus intervenciones y la responsabilidad por la realización de las tareas se transfiere gradualmente del adulto al niño o la niña.

El modelo del aprendiz implica una doble regulación de la participación de los estudiantes. Por un lado, se combina el nivel de demanda que

plantean los distintos tipos de tarea (escritura de textos versus escritura de palabras, por ejemplo) con la intensidad del apoyo que se proporciona. Así, la educadora ofrece un apoyo intensivo durante la escritura del texto inicial, dadas las múltiples demandas que esta tarea implica, demandas que podrían sobrecargar al aprendiz. Pero reduce su intervención en las situaciones en que la tarea plantea menores demandas, como la escritura de palabras. De hecho, en estas situaciones se busca que los niños se desempeñen con la mayor autonomía posible.

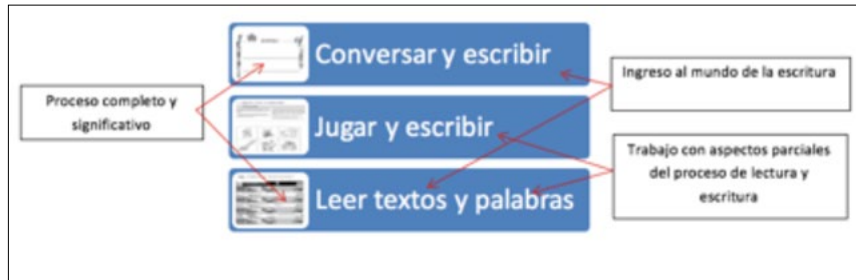
Pero, también, en el interior de un mismo tipo de tarea se regula el nivel de dificultad. Así, por ejemplo, los textos sobre las experiencias vitales de los niños incrementan su extensión a medida que los niños aumentan su dominio de la escritura. Y las palabras que se proponen para que los niños escriban acrecientan su nivel de dificultad con el paso de los encuentros. La selección de las palabras involucra una progresión en el grado de dificultad que plantean a nivel de la fonología y la ortografía.

En el marco de este modelo desarrollamos, entonces, una propuesta que se plantea, en cada encuentro de 20 minutos, incorporar todos los componentes del modelo del aprendiz. La organización de cada encuentro es la que se muestra en la Figura 2.

### LA EXPERIENCIA EN LA PROVINCIA DE MENDOZA

En el año 2014 en la provincia de Mendoza se estaba implementando la propuesta Mendoza Lee y Escribe en las aulas del primer ciclo. La Dirección de Primaria de Mendoza, luego de evaluar los resultados que estaba arrojando la implementación de la Propuesta DALE! en experiencias realizadas en algunas escuelas provinciales, nos invitó a extenderla, en 2015, a toda la provincia. Para ello, acordamos organizar un seminario para los equipos del programa Mendoza Lee y Escribe, quienes utilizarían el dispositivo de apoyo a los docentes de ese programa para difundir, asimismo, la Propuesta DALE! De este modo, se buscó articular un proceso de mejora educativa en las aulas con un apoyo adicional a aquellos niños con trayectorias interrumpidas o que no lograran aprender a leer y a escribir al ritmo de sus pares.

Figura 2. Articulación entre momentos de la sesión y el modelo del aprendiz



El aspecto que nos proponemos compartir aquí refiere al modelo de articulación entre el trabajo en el aula y el trabajo de apoyo que realizamos al coordinar los dos programas de alfabetización: Mendoza Lee y Escribe y DALE!. La complementariedad entre ambos programas fue la razón de que pudieran articularse de manera exitosa.

La propuesta didáctica del programa Mendoza Lee y Escribe comparte la convicción de que la alfabetización inicial supone el ingreso, la apropiación y recreación de la cultura escrita, y esto implica que lxs niñxs participan, desde el comienzo de la escolaridad, de situaciones de lectura y escritura de textos completos en el marco de ricos intercambios orales, en los que el maestro tiene un rol activo en la enseñanza. Se sostiene que, en simultáneo, lxs niñxs deben vivenciar qué es la lengua escrita, para qué sirve, y comprender y apropiarse del sistema alfabético de escritura –en pos del logro progresivo de su autonomía como lectores y escritores–.

Acorde con este marco, se elaboraron materiales con secuencias didácticas, proyectos con itinerarios de lectura, en los que el docente, como mediador, con sus alumnos encaran el desafío de resolver problemas de lectura y escritura de textos, de palabras, de escucha atenta, de conversación.

Este programa reconoce que el proceso de alfabetización inicial involucra el acceso a tres tipos de saberes: saberes sobre la escritura como patrimonio cultural, saberes sobre el estilo de lenguaje escrito y saberes

sobre el sistema de escritura. En este marco propone para el aula secuencias de actividades que combinan la puesta en acto de estos saberes de distintos modos y con distintas intensidades. Desde la perspectiva del modelo del aprendiz, el programa Mendoza Lee y Escribe proponía:

- Una tarea intensiva de incorporar a los niñxs a la comunidad de lectores y escritores.
- Una articulación en proyecto entre distintos tipos de actividades con mucho énfasis en el nivel de producción y comprensión textual.
- Un proceso de participación guiada, tal como puede pensarse a nivel de grupos completos en un aula. Pero, teniendo en cuenta diferentes modalidades de trabajo: todos los alumnos con su docente, divididos en grupos, de a dos niñxs, el alumno solo.

Si se compara a la Propuesta DALE! con el programa Mendoza Lee y Escribe utilizando las categorías derivadas del modelo del aprendiz (Tabla 2), la complementariedad entre los programas puede verse en que:

- Si bien la Propuesta DALE! atiende a incorporar a lxs niñxs a la comunidad de lectores y escritores, lo hace de modo mucho más acotado, desde una perspectiva más vinculada con el niño particular con el que se trabaja, complementando así esta tarea en función de las necesidades de lxs niñxs que no logran avanzar al ritmo de sus pares. Pero deja la tarea más amplia de compartir el patrimonio cultural al trabajo en el aula.
- En el marco de la articulación entre distintos tipos de actividades, en DALE! hay un énfasis en el trabajo al nivel de la palabra mayor al del programa Mendoza Lee y Escribe. Esto es así porque DALE! está precisamente destinado a aquellxs niñxs y niñas que han demostrado necesitar un apoyo adicional para dominar el sistema de escritura. Para estos niñxs, entonces, se propone un trabajo sistemático e intensivo de análisis de las palabras, de aprendizaje de las correspondencias, de lectura de palabras que puede no ser necesario para todos lxs niñxs (y, en consecuencia, no necesariamente es incluido con la misma intensidad en una propuesta para el aula

pensada para toda una provincia), pero que es crítico para muchxs niñxs que crecen en contextos de pobreza.

- El proceso de andamiaje en DALE! se realiza con uno o dos niñxs de un nivel de conocimientos similar, por lo cual permite un nivel de ajuste muy preciso, más minucioso que el que puede darse en un aula completa. En este sentido, proporciona el apoyo que necesitan lxs niñxs que requieren, para aprender, de una atención personalizada que no siempre es posible en las aulas.

La complementariedad de los dos programas, así como la disposición de equipos de trabajo con recorridos diferentes para conversar, intercambiar, debatir y repensar sus prácticas hizo que, en el marco de un proyecto acotado a seis meses de duración, el 52% de las escuelas primarias de la provincia adoptara la propuesta DALE!, aportando a la inclusión de lxs niñxs con trayectorias más complejas dentro del sistema educativo.

Tabla 2.

Aspecto a trabajar	Mendoza Lee y Escribe	Propuesta DALE !
Incorporación a comunidad lectores y escritores	++ Fuerte énfasis en los saberes sobre la escritura como patrimonio cultural	+ Acotado a la escritura de experiencias personales y lectura de cuentos
Articulación de situaciones completas y parciales	+ Énfasis en el nivel de producción y comprensión textual por sobre el trabajo con el sistema	++ Énfasis en el trabajo al nivel de la palabra mayor al del programa Mendoza Lee y Escribe
Participación guiada	+	+

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Arrué, J.; Stein, A. y Rosemberg, C.  
 2012 «Las situaciones de alfabetización temprana en hogares de dos grupos sociales de Argentina», en *Revista de Psicología*, vol. 8, nº 16, pp. 25-44.

Borzzone de Manrique, A.M. y Rosemberg, C. (comps.)  
 2000 *Leer y escribir entre dos culturas*, Aique, Buenos Aires.

Cole, M.  
 1985 «The zone of Proximal Development», en Wertsch, J. (ed.), *Culture, Communication and Cognition*, Cambridge University Press, Cambridge (Massachusetts), pp. 146-161.

Dickinson, D. K. y Mc Cabe, A.  
 2001 «Bringing it All Together: The Multiple Origins, Skills and Environmental Supports of Early Literacy», en *Learning Disabilities Research and Practice*, nº 16, vol. 4, pp. 186-202.

Dougherty, K.; Keane, A. y Simic, O.  
 2013 «Translating Policy to Practice: Initiating RTI in Urban Schools», en *Urban Education*, nº 48, pp. 350-379.

Fletcher, J.M. y Vaughn, S.  
 2009 «Response to Intervention: Preventing and Remediating Academic Difficulties», en *Child Development Perspectives*, vol. 3, nº 1, pp. 30-37. Disponible en: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1750-8606.2008.00072.x>>.

Fuchs, L.S. y Vaughn, S.  
 2012 «Responsiveness to Intervention: A Decade Later», en *Journal of Learning Disabilities*, vol. 45, nº 3, pp. 195-203. Disponible en: <<https://doi.org/10.1177/0022219412442150>>.



Kaplan, K. y Ferrero, F.

- 2003 «Los ganadores y los perdedores. Un examen de la noción de talentos naturales asociada con el éxito o fracaso escolar», en *Educación, Lengua y Sociedad*, vol. 1, n° 1, pp. 121-136.

Lave, J.

- 1991 «Situating Learning in Communities of Practice», en Resnick, L.; Levine, J. y Teasley, S. (eds.), *Perspectives on Socially Shared Cognition*, APA, Washington DC, pp. 63-82.
- 1996 «Teaching, as Learning, in Practice», en *Mind, Culture and Activity*, vol. 3, n° 3, pp. 149-164.

Redondo, P.

- 2004 *Escuela y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*, Paidós, Buenos Aires.

Rivas, A.; Vera, A. y Veleda, C.

- 2009 *Mayor justicia en la oferta educativa. Documento de Políticas Públicas*, Cippec, Buenos Aires.

Rogoff, B.

- 2003 *The Cultural Nature of Human Development*, Oxford University Press, Nueva York.

Street, B.

- 2005 «Recent Applications of New Literacy Studies in Educational Contexts», *Research in the Teaching of English*, n° 39, pp. 417-423.

Tedesco, J.C.

- 2005 *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación en el sistema educativo argentino?*, IIPE-Unesco, Buenos Aires.

Tenti Fanfani, E.

- 2007 *La escuela y la cuestión social*, Siglo Veintiuno, Buenos Aires.

Tharp, R. y Gallimore, R.

- 1991 «The Instructional Conversation: Teaching and Learning in Social Activity», en *Research Report*, n° 2.

Valencia, R.

- 2010 *Dismantling Contemporary Deficit Thinking: Educational Thought and Practice*, Taylor and Francis, Nueva York.