

V COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN ARGENTINA

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y LA EDUCACIÓN PÚBLICA FRENTE A LA ENCRUCIJADA DE LA DEMOCRACIA ARGENTINA

1. **Área temática:** 14. Psicología de la Educación
2. **Título del Trabajo:** Sistema de Actividad en Lectura, Escritura y Oralidad para el Aprendizaje y la Construcción de los Conocimientos Sociales en la Educación Primaria
3. **Autor:** Lucasovsky, Nicolás - Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación – Universidad Nacional de La Plata – lucasovsky@gmail.com
4. **Título del Proyecto/identificación de la investigación e institución en la que se inscribe el trabajo:**

Proyecto: Construcción del conocimiento: Comunicación y aprendizaje en distintos contextos educativos en clave psicológica, cognitiva, sociocultural – Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS), Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Directora Pedragosa, María Alejandra, codirectora Palacios, Analía Mirta.

Proyecto: Salud psicológica en niñas, niños y adolescentes en contexto de pandemia. Centro de Estudios en Nutrición y Desarrollo Infantil (CEREN) – Comisión de Investigaciones Científicas (CIC), Provincia de Buenos Aires. Dirigido por la Dra. Maira Querejeta.
5. **Palabras clave:** Sistema de Actividad; Aprendizaje; Construcción del Conocimiento

Introducción

Esta ponencia tiene como finalidad presentar y discutir el proyecto de investigación doctoral del autor. Este proyecto se inscribe en el campo de la Psicología Educacional y recoge aportes de la psicología cognitiva sociocultural, en especial de la teoría de la actividad y de los estudios de nuevas literacidades y multimodalidad, entre otros (Atorresi *et al.*, 2018; Barton y Hamilton, 2004; Kress, 2020; Martos y Martos, 2014; Rockwell, 2001; Scribner y Cole, 1981; Street, 1993; Zavala, 2008).

El objeto de esta investigación que se propone es indagar el sistema de actividad sociocultural (Engeström, 2015) en torno a la lectura, escritura y oralidad para el aprendizaje y la construcción del conocimiento de las ciencias sociales en aulas del segundo ciclo de la educación primaria. Para esto, asume como postulado de partida que la lectura, escritura y oralidad están profundamente imbricadas en las prácticas sociales y son partes insoslayables de múltiples actividades e interacciones cotidianas mediante las cuales se despliega el pensamiento (Cole y Engeström, 2001; Iparraguirre y Eisner, 2018; Margallo y Mata, 2015; Zavala, 2008).

La delimitación de nuestro objeto de estudio se justifica, en primer lugar, por el reconocimiento de la lengua oral y escrita como instrumento privilegiado para el aprendizaje, el pensamiento y la construcción del conocimiento (Lozada, 2020; Ministerio de Educación, 2011; Vygotsky, 1979). En segundo lugar, por teorizaciones que vinculan al aprendizaje y la construcción del conocimiento en las ciencias sociales con la apropiación de las prácticas del lenguaje (Eisner, 2018; Iparraguirre y Eisner, 2018; Rockwell, 2001) y, en particular, con el desarrollo de habilidades para interpretar diversas fuentes de información, analizar de manera crítica la información producida y difundida por diversos medios de comunicación, socializar conocimientos a través de la argumentación oral, la producción escrita y gráfica de textos, preguntar, investigar, procesar la evidencia, hipotetizar, debatir, crear explicaciones y justificar (Díaz Levicoy *et al.*, 2017; Iparraguirre y Eisner, 2018; Lemke, 1990). En tercer lugar, por la importancia que reviste el aprendizaje de las ciencias sociales en la educación primaria (Carretero y Montanero, 2008; Castorina *et al.*, 2009; Mauri y Valls, 2001), en particular, en el segundo ciclo de este nivel educativo (Siede, 2010), para la construcción de la identidad

nacional, el respeto por la diversidad cultural, la apropiación de ideas, prácticas y valores democráticos, entre otros aspectos (Ministerio de Educación, NAP Ciencias Sociales, 2011; Carretero *et al.*, 2013). En esta línea, las actividades de lectura y escritura (Aisenberg, 2010; Lillis, 2013; Margallo y Mata, 2015; Zavala, 2008) y de oralidad (Schneuwly, 1997; Vilà y Castellà, 2015) aportan también a la participación cultural y social de los sujetos, en clave de derechos (Eisner, 2018; Lillis, 2013; Rockwell, 1997).

Finalmente, nuestro objeto de estudio se justifica por razones empíricas, en particular, su aporte al conocimiento de los sistemas de actividad en lectura, escritura y oralidad, en la realidad actual de las aulas de escuelas públicas representativas de la provincia de Buenos Aires y, por consiguiente, su contribución al mejoramiento de los procesos de aprendizaje y la construcción del conocimiento de las ciencias sociales en la educación primaria, y la formación docente.

La problemática en torno a las actividades de lectura, escritura y oralidad en la educación primaria es una preocupación de público conocimiento y extendida en distintos países de Latinoamérica y, en particular, en la Argentina, por constituir parte de los núcleos de aprendizajes prioritarios, NAP, (Ministerio de Educación, 2011), tendientes a garantizar parte de las condiciones de igualdad e inclusión educativa.

Numerosos estudios evaluativos (Ministerio de Educación, 2022; Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, 2019; UNESCO, 2019) revelan que en nuestro país, aproximadamente el 25% de los estudiantes de la educación primaria presenta dificultades en el uso de la lengua oral y escrita para resolver las actividades de aprendizaje escolar. En particular, estas dificultades de los estudiantes se acrecientan en el sexto año de la educación primaria donde sus desempeños se ubican entre los niveles básicos, y por debajo del básico (Ministerio de Educación, 2022; CEPAL y UNICEF, 2022) y, por tanto, afectan no sólo sus aprendizajes escolares, sino también sus posibilidades de comunicación e interacción (Hamilton y Barton, 2004; López-Bonilla y Fragoso, 2013; Rockwell, 2001; Unamuno, 2014; Zavala, 2008).

Las actividades de lectura, escritura y oralidad ponen en juego distintos procesos y operaciones para el aprendizaje y la construcción del conocimiento. En el ámbito local, un estudio reciente acerca del aprendizaje como sistema de actividad y los saberes de los estudiantes bonaerenses sobre los usos de la lengua muestra que los estudiantes son

capaces de reflexionar sobre estos usos en las actividades de aprendizaje y en particular, sobre sus dificultades en la comprensión y expresión, oral y escrita (Palacios *et al.*, 2021). Sin embargo, numerosos especialistas plantean que, a menudo, estas actividades se realizan en las aulas de manera fragmentada, mecánica y descontextualizada (Barceló Chiruchi, 2021; Fernández, 2015; Quinquer, 2007; Valdés Pulido *et al.*, 2019), a pesar que las prescripciones de los diseños curriculares señalan la necesidad de que las prácticas de escritura, lectura y oralidad se integren a lo largo de toda la escolaridad obligatoria (Dirección General y Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2018).

En lo que respecta a la lectura de textos escolares, los especialistas sostienen que, en muchos casos, tiende a ser superficial con escasa o nula comprensión profunda (Silvestri, 2004), acompañada de actividades basadas en la resolución de cuestionarios escritos prototípicos, centrados en la memorización de datos o ideas. En palabras de Hoz,

la lectura de textos consiste en la recuperación de datos explícitos, localización de información fragmentada o extracción de las ideas principales de los párrafos leídos, ante lo cual no resulta necesaria la relectura crítica del texto ni la problematización dado que las consignas planteadas suelen ser literales y focalizadas. (2016:17)

En lo referente a la escritura, ésta no sólo posibilita representar el lenguaje y tomar conciencia de él, sino también, elaborar el pensamiento propio y aprender conocimientos (Carlino, 2005; Fernández de Haro *et al.*, 2009). Al igual que ocurre con la lectura, las actividades escolares de escritura, a menudo, se transforman en prácticas fragmentarias, propuestas de actividades mecánicas, carentes de sentido y descontextualizadas de la realidad social (Lerner, 2004).

Lo antes expuesto, se vincula con el problema de la alfabetización académica en las disciplinas (Bazerman y Little, 2005; Olson, 2009), de insuficiente atención en la educación primaria (Fregoso Peralta y Aguilar González, 2013). La alfabetización en este marco tiene como finalidad la participación en la cultura discursiva de los distintos campos de estudio, en particular, la lectura, producción y análisis de textos (orales y escritos) que emplean un lenguaje especial relacionado con el pensamiento y el aprendizaje (Lemke, 1990; Schwab, 1973). Así, por ejemplo, en las ciencias sociales,

donde se focaliza nuestro objeto de estudio, resulta importante aprender a hacer preguntas, escuchar a otros, identificar, cuestionar y justificar supuestos, construir explicaciones y argumentos (Carretero *et al.*, 2013). Ahora bien, según Marín (2006) el segundo ciclo de la educación primaria es “invisible” en materia de alfabetización académica, para que los estudiantes desarrollen su capacidad de aprendizaje autónomo y transiten sin dificultades hacia la educación secundaria.

Metodología

La metodología de este proyecto se enmarca en la investigación cualitativa descriptiva, con aportes de la etnografía y la teoría de la actividad (Engeström, 2015; Vasilachis, 2009). “La investigación cualitativa en las ciencias sociales y humanas es una metodología que busca presentar elementos que nos conduzcan a dar respuestas y explicaciones sobre los eventos y acontecimientos” (Bautista, 2022:18) que constituyen la vida humana.

El enfoque etnográfico aporta a la descripción de la realidad social, las personas, costumbres, culturas, con especial referencia a “lo cotidiano, lo oculto, lo inconsciente” (Rockwell, 2009:21). También, busca comprender las relaciones sociales, la visión de los propios actores, sus significaciones y puntos de vista, para producir un conocimiento local. Al respecto, este proyecto de tesis indaga el sistema de actividad en su dimensión social cotidiana, acompañado de la labor de reflexividad del investigador, para construir conocimientos acerca de ese sistema con una mirada contextual (Rockwell, 2009).

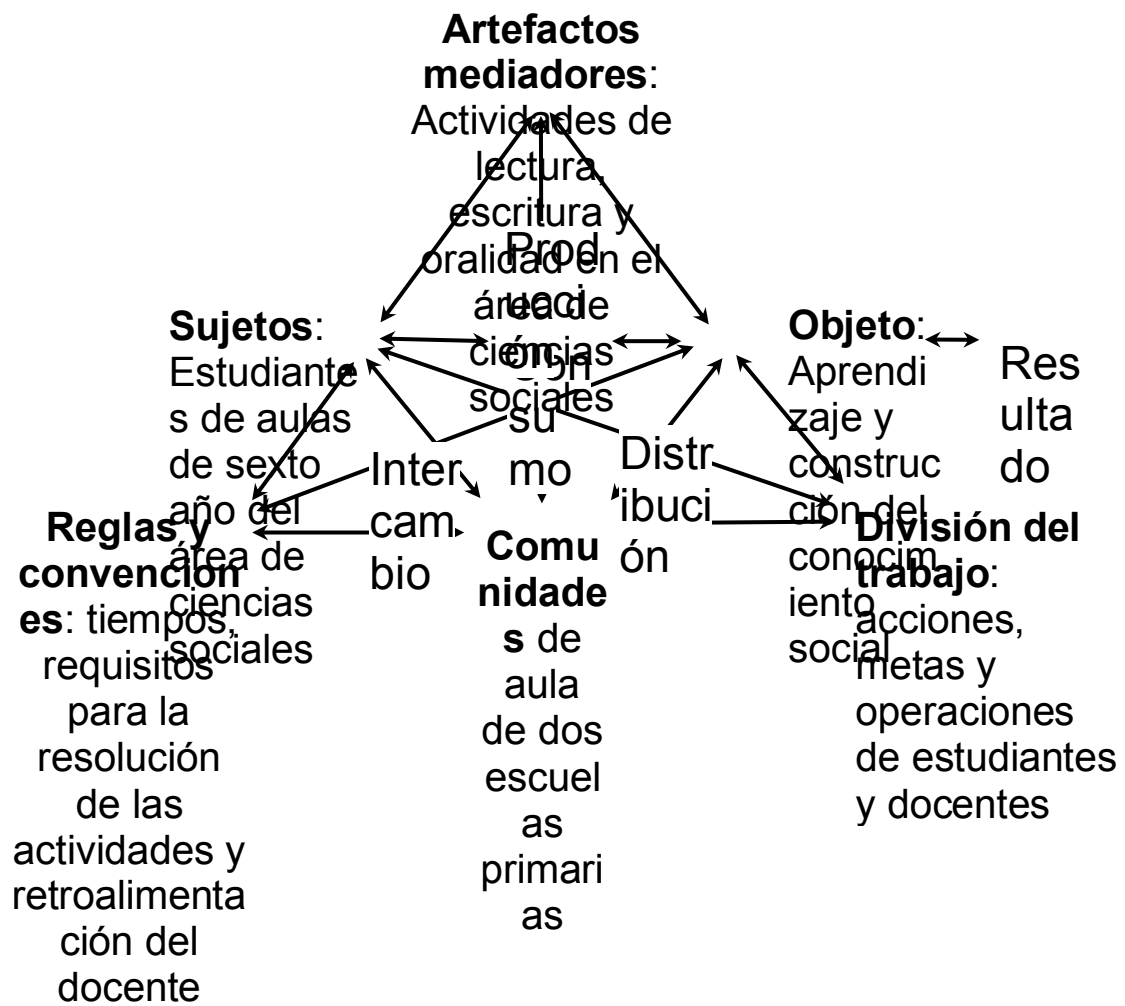
Por su parte, la teoría de la actividad propone entender la formación del ser social desde las actividades que relacionan al sujeto con otros, el objeto u objetivo, las acciones, las operaciones y el contexto de dichas actividades (Engeström, 2015; Leontiev, 1981). En nuestro caso, las actividades involucran a la lectura, escritura y oralidad para el aprendizaje y la construcción del conocimiento social en aulas de sexto año de la educación primaria.

En concordancia con el enfoque teórico y los objetivos trazados, desde la teoría de la actividad, el diseño metodológico considera algunos componentes del modelo

propuesto por Engeström (2015). Seguidamente se expone la adaptación de los componentes del modelo para el diseño de la investigación de nuestro objeto de estudio.

Figura 2

Adaptación del modelo del sistema de actividad de tercera generación de Engeström (2015). Fuente: elaboración propia.



Artefactos mediadores: actividades de lectura, escritura y oralidad en el área de ciencias sociales.

Sujetos: estudiantes de aulas de sexto año del área de ciencias sociales.

Objeto: aprendizaje y construcción del conocimiento social.

Comunidades: de aula de dos escuelas primarias.

Reglas y convenciones: tiempos, requisitos para la resolución de las actividades y retroalimentación del docente.

División de trabajo: acciones, metas y operaciones de estudiantes y docentes.

En función de la adaptación de este modelo, se plantea un diseño de investigación flexible que permita al investigador realizar ajustes en diálogo entre el escenario empírico y el planteamiento teórico (Gurdián Fernández, 2010; Vasilachis, 2009).

Instrumentos

Para el desarrollo de la investigación se proyecta una recolección de datos (Taylor y Bogdan, 1987), a través de *observaciones de clases* del área de ciencias sociales, en aulas del sexto año de la educación primaria, *registro de campo* y *entrevistas a docentes*, a cargo de estas clases y coordinadores del equipo de orientación escolar.

Técnicas

Observaciones y Registro de Clases de Ciencias Sociales.

La observación de clase constituye un elemento medular de la metodología cualitativa (McMillan *et al.*, 2005), a la vez que una técnica principal del enfoque etnográfico, que busca observar atentamente el fenómeno para producir descripciones detalladas de los escenarios y las personas involucradas en éstos, en forma de notas de campo, y su posterior análisis (Bautista, 2022). Al respecto, se proponen, al menos, ocho (8) observaciones de clases áulicas de ciencias sociales en dos (2) instituciones educativas (cuatro observaciones de clase en cada institución). Las mismas serán complementadas con registros escritos de acontecimientos y acciones por parte del investigador en su diario de campo (Gurdián Fernández, 2010; Taylor y Bogdan, 1987).

Entrevista en Profundidad

La entrevista en profundidad consiste en un encuentro del entrevistador con el informante con el objetivo de reconstruir y reflexionar sobre la situación o el fenómeno

de estudio por medio del diálogo libre y extendido entre iguales. A través del intercambio no directivo, el investigador construye un momento que estimula la expresión de la persona entrevistada y, de este modo, genera conocimiento (McMillan *et al.*, 2005; Pedragosa, 2018). El entrevistador mantiene una escucha receptiva, y elabora preguntas reflexivas y abiertas que permiten clarificar la información presentada por el informante (Bautista, 2022).

En esta investigación, se esperan realizar, al menos cuatro (4) entrevistas a los docentes responsables de las clases observadas, y dos (2) coordinadores del equipo de orientación escolar (uno por cada institución educativa), para indagar el sistema de actividad en lectura, escritura y oralidad en el área de ciencias sociales y, en particular, la experiencia de participación de estudiantes y docentes en las actividades, las reglas y/o convenciones explícitas e implícitas de dichas actividades, entre otros aspectos.

Dimensiones de Análisis

En línea con los fundamentos y objetivos específicos trazados en este Proyecto, la indagación del sistema de actividad en lectura, escritura y oralidad, para el aprendizaje y la construcción del conocimiento social, a través de observaciones de clases y entrevistas, se apoyará en las dimensiones de análisis explicitadas en el Cuadro 1.

Cuadro 1. Dimensiones de análisis de la investigación, referentes empíricos y preguntas para la observación de clases y entrevistas a docentes e integrantes del equipo de orientación escolar.

Dimensiones de análisis	Referentes empíricos	Preguntas orientativas	Instrumentos
--------------------------------	-----------------------------	-------------------------------	---------------------

Artefactos mediadores	Actividades de lectura, escritura y oralidad. Tipos de textos de lectura. Producciones de escritura. Diálogos e interacciones en la clase.	¿Qué actividades de lectura, escritura y oralidad se realizan en la clase? ¿Qué tipo de textos se leen en la clase? ¿Qué objetivos tienen las actividades de lectura, escritura y oralidad? ¿Qué dificultades surgen en la realización de las actividades de lectura, escritura y oralidad? ¿Qué otros artefactos se utilizan para el desarrollo de las tareas?	Observación de clase Entrevista.
Reglas y convenciones	Formas de retroalimentación. Tiempos y requisitos de resolución. Pautas explícitas e implícitas de las actividades.	¿Cómo plantea el docente las pautas de la tarea? ¿Cómo responde el estudiantado a las pautas planteadas? ¿Cómo se organizan los momentos de las actividades? ¿Cómo se encuentra organizado el estudiantado durante el desarrollo de la clase? ¿Se trabaja de manera individual o grupal? ¿Las formas de organización de trabajo se mantienen a lo largo de las clases, o varían? ¿Qué reglas son explicitadas? ¿En qué consisten?	Observación de clase Entrevista.
División del trabajo	Trabajo que realizan estudiantes y docentes.	¿Qué trabajo realizan los estudiantes y docentes en las actividades de lectura, escritura y oralidad? ¿Cómo se organiza el trabajo? ¿Se plantean rutinas de trabajo? ¿Cuáles? ¿Las formas de organización del trabajo se mantienen en las actividades o varían? ¿Cuáles son las condiciones de la distribución?	Observación de clase Entrevista.
Aprendizaje y construcción del conocimiento social	Formas de participación en las actividades. Aportes de los estudiantes. Conocimientos compartidos. Formas de intercambio.	¿Cómo participan los estudiantes en las actividades de lectura, escritura y oralidad? ¿Qué ayudas ofrece el docente para la realización de las actividades (explicaciones, revisiones, ejemplos)? ¿Qué recursos semióticos usa el docente en la clase para apoyar la resolución de las actividades?	Observación de clase Entrevista.

Participantes

Los participantes de esta investigación serán estudiantes y docentes de clases de Ciencias Sociales, de aulas de sexto año de la educación primaria (Cazden, 2010), y coordinadores del equipo de orientación escolar, de dos escuelas públicas, representativas de distintos sectores poblacionales de la ciudad de La Plata. La selección de las escuelas será intencionada a partir del juicio y autorización de la Jefatura de Educación de Gestión Estatal Región 1 de la Dirección General de Escuelas, de la ciudad de La Plata, y los directivos de dichas escuelas.

Aportes potenciales

Este Proyecto pretende aportar al conocimiento del sistema de actividad en lectura, escritura y oralidad, en la realidad actual de las aulas de escuelas públicas representativas de la provincia de Buenos Aires y, también, contribuir al logro de los aprendizajes prioritarios vinculados con la alfabetización académica y la construcción de los conocimientos sociales en la educación primaria.

Referencias bibliográficas

- Aisenberg, B. (2010). Enseñar Historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje. En Siede, I. (Coord.), *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. (pp. 63–98). Aique.
- Atorresi, A., Iparraguirre, M. S. y Pardo Adames, C. (2018). Desempeño en lectura de jóvenes de contextos escolares rurales y urbanos en Río Negro: relación entre prácticas de lectura hegemónicas y factores sociolingüísticos y económicos. En Iparraguirre, M. S. y Malvestitti, M. (Comps.), *Lectura, escritura y oralidad en la escuela. Prácticas comunicativas y de literacidad en estudiantes rionegrinos*. (pp. 35–80). Editorial UNRN.
- Barceló Chiruchi, S. (2021). Qué lugar ocupa la escritura en la enseñanza de diferentes disciplinas de la carrera de Maestro en Educación Común. Escribir para aprender un contenido y escribir para aprender a escribir. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2234/te.2234.pdf>

- Barton, D. y Hamilton, M. (2000). Literacy practices. En D. Barton, M. Hamilton y R. Ivanic (Eds.), *Situated literacies: Reading and writing in context*. Routledge.
- Barton, D. y Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En V. Zavala, M. Niño–Murcia, y P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad: Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. (pp. 109–139). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Bautista, N. P. (2022). *Proceso de la investigación cualitativa: epistemología, metodología y aplicaciones*. El Manual Moderno.
- Bazerman, C. y Little, J. (2005). *Reference guide to writing across the curriculum*. Parlor Press LLC.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Carretero, M., Castorina, J. A., Sarti, M. y Barreiro, A. (2013). La construcción del conocimiento histórico. *Propuesta educativa*, (39), 13–23.
- Carretero, M. y Montanero, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y educación*, 20(2), 133–142.
- Castorina, J. A. (Coord.). (2005). *Construcción conceptual y representaciones sociales*. Miño y Dávila.
- Castorina, J. A., Barreiro, A., Horn, A., Carreño, L., Lombardo, E. y Karabelnicoff, D. (2009). Las restricciones en la construcción de ideas sociales. Revisión de un concepto. *Irice*, (20), 79–88.
- Cazden, C (2010). Las aulas como espacios híbridos para el encuentro de las mentes. En Elichiry, N. (Comp.), *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Manantial.
- CEPAL y UNICEF. (2022). *La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe*. Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030.
- Cole, M. y Engeström, Y. (2001). Enfoque histórico–cultural de la cognición distribuida. Cogniciones distribuidas. *Consideraciones psicológicas y educativas*, 23–73.
- Díaz Levicoy, D., Giacomone, M. B. y Arteaga Cezón, J. P. (2017). Caracterización de los gráficos estadísticos en libros de texto argentinos del segundo ciclo de Educación

Primaria. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(2). 299–326.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2018).

Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer Ciclo y Segundo Ciclo.

Eisner, L. (2018). Hablar para escribir en la escuela media: un estudio de caso en torno a la escritura grupal. En Iparraguirre, M. S. y Malvestitti, M. (Comps.), *Lectura, escritura y oralidad en la escuela. Prácticas comunicativas y de literacidad en estudiantes rionegrinos*. Editorial UNRN.

Engeström, Y. (2015). *Learning by expanding*. Cambridge University Press.

Fernández, M. S. (2015). Leer en el aula: propuesta para mejorar la lectura en secundaria. *Opción*, 31(6), 1136-1159.

Fernández de Haro, E., Núñez-Delgado, P. y Romero López, A. (2009). Adquisición de habilidades metalingüísticas y enseñanza-aprendizaje de la composición escrita en educación primaria: reflexiones didácticas sobre los resultados de un estudio experimental. *Porta Linguarum*, 12, 149-167.

Fregoso Peralta, G. y Aguilar González, L. E. (2013). Analfabetismo funcional y alfabetización académica: dos conceptos relacionados con la educación formal. *Revista de Educación y Desarrollo*, 24(1). 55–66.

Gurdián Fernández, A. (2010). *El paradigma cualitativo en la investigación socio educativa*. Instituto de Investigación en Educación.

Hoz, G. (2016). *Estudiar Los Carnavales. Lecturas y escrituras en contextos de estudio de Ciencias Sociales*. Tesis de Maestría. 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.1238/te.1238.pdf>

Iparraguirre, M. S. y Eisner, L. (2018). Aportes desde la sociolingüística y los estudios de literacidad para el análisis de repertorios, usos y prácticas lingüísticas en aulas de Bariloche. En Iparraguirre, M. S. y Malvestitti, M. (Comps.), *Lectura, escritura y oralidad en la escuela. Prácticas comunicativas y de literacidad en estudiantes rionegrinos*. Editorial UNRN.

- Iparraguirre, M. S. y Malvestitti, M. (Comps.). (2018). *Lectura, escritura y oralidad en la escuela. Prácticas comunicativas y de literacidad en estudiantes rionegrinos*. Editorial UNRN.
- Kress, G. (2020). De Saussure a la sociolingüística crítica: un giro hacia una perspectiva social del lenguaje. En Niño–Murcia, M., de los Heros, S. y Zavala, V. (Eds.), *Hacia una sociolingüística crítica: desarrollos y debates* (Vol. 40). (pp. 53–70). Instituto de Estudios Peruanos.
- Lillis, T. (2013). *Sociolinguistics of writing*. Edinburgh University Press.
- Lemke, J. L. (1990). *Talking science: Language, learning, and values*. Ablex Publishing Corporation.
- Leóntiev, A. N. (1981). *Actividad, conciencia y personalidad*. Editorial Pueblo y Educación.
- Lerner, D. (2004). La enseñanza y el aprendizaje escolar: Alegato contra una falsa oposición, En Castorina, J. A., Ferreiro, E., de Oliveira, M. K. y Lerner, D., *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Paidós.
- López–Bonilla, G. y Fragoso, C. P. (2013). Debates actuales en torno a los conceptos “alfabetización”, “cultura escrita” y “literacidad”. En Carrasco Altamirano, A., y López–Bonilla, G. (Coords.), *Lenguaje y educación. Temas de investigación educativa en México*. (pp. 21–50). Consejo Puebla de Lectura. AC México.
- Lozada, M. J. (2020). *Interacción oral y aprendizaje en clases de educación secundaria*, Tesis de Maestría, Universidad de Buenos Aires. SEDICI. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/128828>
- Margallo, A. M. y Mata, J. (2015). La lectura: práctica social y formación escolar. Lectura, sociedad y escuela. En Anaya, J. M., Delgado, M. P. N. y Polo, J. R. (Coords. y eds.), *Didáctica de la lengua y de la literatura*. (pp. 179–202). Ediciones Pirámide.
- Marín, M. (2006). Alfabetización académica temprana. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 27(4), 30.
- Martos, E. y Martos García, A. E. (2014). Artefactos culturales y alfabetización en la era digital: discusiones conceptuales y praxis educativa. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 26(1), 119–135.
<https://doi.org/10.14201/teoredu2014261119135>

- Mauri, T. y Valls, E. (2001). La enseñanza y el aprendizaje de la geografía, la historia y las ciencias sociales: una perspectiva psicológica. En Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación: 2. Psicología de la educación escolar*. (pp. 157–186). Alianza Editorial.
- McMillan, J. H., Schumacher, S. y Baides, J. S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Pearson Addison Wesley (5ta edición).
- Ministerio de Educación. (2022). Aprender 2022. Secretaría de evaluación e información educativa. Disponible en:
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2023/05/resultados_aprender_2022_pri_maria_muestral_20230515_medios_de_comunicacion_20230520_f.pptx_.pdf
- Ministerio de Educación. (2011). Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. 2° Ciclo de Educación Primaria 4°, 5° y 6° Años. Consejo Federal de Educación.
- Ministerio de Educación. (2022). Aprender 2022. Resumen ejecutivo. Disponible en:
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2023/05/resultados_aprender_2022_pri_maria_muestral_20230515_medios_de_comunicacion_20230520_f.pptx_.pdf
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. (2019). Argentina en PISA 2018. Informe de resultados. Disponible en:
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/argentina_en_pisa_2018_informe_de_resultados.pdf
- OCDE. (2019). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. OECD Publishing.
- Olson, D. R. (2009). Language, literacy and mind: The literacy hypothesis. *Psykhé*, 18(1), 3–9.
- Palacios, A. M., Pedragosa, M. A. y Lindon-Colombo, E. J. (2021). El aprendizaje como sistema de actividad y los saberes de estudiantes secundarios argentinos sobre la lengua en la virtualización educativa durante la pandemia. *Paideia Revista de Educación*, (69), 15-36.
- Pedragosa, M. A. (2018). El conocimiento sobre la enseñanza y su construcción en docentes universitarios. Tesis de posgrado (Doctora en Ciencias de la Educación). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Quinquer, D. (2007). Hablar entre iguales. *Aula de innovación educativa*, 159, 13-16.

- Rockwell, E. (1997). La dinámica cultural en la escuela. En Álvarez, A. (Ed.), *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación*. (pp. 21–38). Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Rockwell, E. (2001). La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. *Educação e pesquisa*, 27(1), 11–26.
- Schneuwly, B. (1997). La enseñanza del lenguaje oral y la lectoescritura en la perspectiva socio-cultural. En Álvarez, A. (Ed.), *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación*. (pp. 91–100). Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Schwab, J. J. (1973). The practical 3: Translation into curriculum. *The school review*, 81(4), 501–522.
- Scribner, S. y Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Harvard University Press.
- Siede, I. (2010). *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Aique.
- Silvestri, A. (2004). La comprensión del texto escrito. *Problemas de enseñanza y aprendizaje de la lengua y la literatura*, 11–44.
- Street, B. V. (Ed.). (1993). *Cross-cultural approaches to literacy* (No. 23). Cambridge University Press.
- Taylor, S. J y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Unamuno, V. (2014). *Lenguaje y educación*. Universidad Virtual de Quilmes.
- UNESCO. (2019). Estudio regional comparativo y explicativo (ERCE 2019). Reporte nacional de resultados. Disponible en:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380241/PDF/380241spa.pdf.multi>
- Valdés Pulido, I., Martínez Molina, M. y Pedroso Iglesias, A. (2019). Las habilidades comunicativas en los estudiantes de la carrera estudios socioculturales, impacto social en los nuevos tiempos. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*.
<https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/01/habilidades-comunicativas-estudiantes.html>
- Vasilachis, I. (2009). *Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa*. *Institute for Qualitative Research*. 10(2), 1-27.
- Vilà, M. y Castellà, J. M. (2015). La lengua oral formal: características lingüísticodiscursivas y reflexiones sobre su enseñanza. En Anaya, J. M., Delgado, M.

P. N. y Polo, J. R. (Coords. y Eds.), *Didáctica de la lengua y de la literatura*. (pp. 21–44). Ediciones Pirámide.

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Zavala, V. (2008). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En Cassany, D. (Comp.), *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. (pp. 23–35). Paidós Educador.