

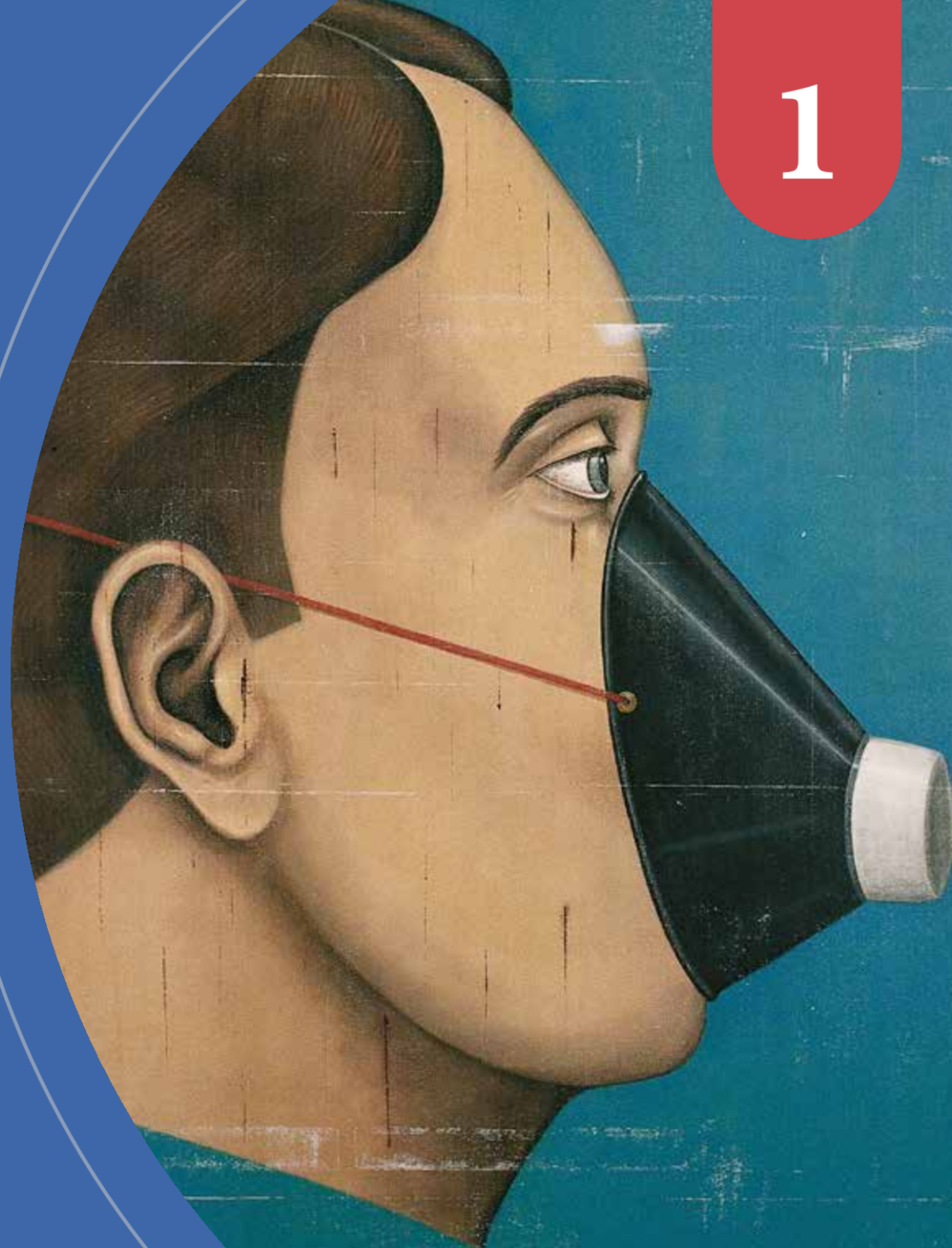
1

REVISTA ACADÉMICA
seys

*Salud, Educación
y Sociedad*



semestral / año 1 / número 1 / marzo 2022



*Daniel García - "No abras tu boca al mal"
Acrílico sobre lienzo - 144x148cm*

La construcción de espacios de diálogo entre docentes y psicopedagogos/as en el campo de la alfabetización inicial en contextos escolares

The Construction of Places for Dialogue Between Teachers and Educational Psychologists in the Field of Initial Literacy in School Contexts

Autoras

Mónica O. Baez - monica.baez@unr.edu.ar -

Doctora en Ciencias en la Especialidad Investigaciones Educativas. Psicolingüista. Profesora e investigadora, Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

María Eugenia D'Ottavio - medottavio@gmail.com -

Licenciada en Psicopedagogía. Profesora e investigadora, Universidad del Gran Rosario, Argentina.

RECIBIDO 17/11/2021

ACEPTADO 01/03/2022

Resumen

Una de las dimensiones del quehacer psicopedagógico se refiere a la atención de niños/as que, en el ámbito escolar, son designados/as por sus docentes como estudiantes con “problemas de aprendizaje”, en particular durante el proceso de alfabetización inicial. Esta situación interroga los parámetros de salud y de patología, las nociones de aprendizaje, de lectura y de escritura en las que docentes y psicopedagogos/as fundan sus modos de intervención. En este sentido, esa etapa de escolaridad inicial suele ser objeto de diagnósticos y pronósticos que estigmatizan tempranamente, de algún modo, la trayectoria escolar futura de esos/as estudiantes derivados/as a la atención de profesionales de la salud, sobre todo psicopedagogos/as. De allí la importancia de crear las condiciones para que docentes y psicopedagogos/as produzcan un diálogo centrado en los saberes y modos de significación de los/as estudiantes antes que en sus carencias. A través de una indagación de carácter cualitativo, exploratoria, descriptiva y transversal, en este artículo se procuró la interpretación de las teorías que atraviesan los quehaceres de docentes y de psicopedagogos/as respecto de las prácticas escolares en el campo de la alfabetización.

Para ello, se seleccionó una muestra de docentes a cargo del primer ciclo en escuelas de Rosario (Argentina) y otra de estudiantes de 4to y 5to año de la Licenciatura en Psicopedagogía

(Universidad del Gran Rosario [UGR], Argentina). Se observa en la muestra de docentes –y en menor medida en la de psicopedagogos/as– que la presencia de “fragmentos cristalizados” de aportes teóricos recientes, en coexistencia paradójica con conceptos de base conductista o tradicional, incide en la persistencia de una mirada patologizante sobre los procesos que desarrollan los/as estudiantes. Este estudio procura alentar la construcción de herramientas conceptuales que promuevan la inserción del/la profesional psicopedagogo/a en la escuela, desde una perspectiva de diálogo y cooperación con los/as maestros/as a cargo de la enseñanza del lenguaje escrito.

Palabras clave

- alfabetización
- escolaridad
- problema de aprendizaje
- docentes
- psicopedagogos/as

Summary

One of the dimensions of psycho-pedagogical work refers to treating children who are classified by their teachers at school as having “learning problems”, particularly during the initial literacy process. This

situation puts into question the parameters of health and pathology, and the notions of learning, reading and writing on which teachers and educational psychologists base their modes of intervention. In this sense, the preschool stage is usually subject to diagnoses and prognoses that somehow stigmatize quite early the academic future of these students at school as they are referred to the care of health professionals, particularly educational psychologists. Hence, the importance of creating the conditions for a dialogue between teachers and educational psychologists focused on students' knowledge and modes of signifying rather than their deficiencies. Through a qualitative, exploratory, descriptive and transversal inquiry, an interpretation was carried out of the theories that influence the work of teachers and education psychologists regarding school practices in the field of literacy.

To this end, we selected a research sample of teachers in charge of the first grades in schools in Rosario (Argentina) and another of students in the 4th and 5th years of the Educational Psychology career (Universidad del Gran Rosario, Argentina). The sample of teachers and to a lesser extent educational psychologists showed that the presence of “crystallized fragments” of recent theoretical contributions in paradoxical coexistence with behaviourism or other traditional concepts favours the persistence of a pathologizing view on students' processes. This study seeks to encourage the construction of conceptual tools that promote the inclusion of professional educational psychologists in school from a perspective of dialogue and cooperation with the teachers in charge of teaching written language.

Keywords

- literacy
- schooling
- learning problems
- teachers
- educational psychologists

1. Introducción

Este trabajo surge de un proyecto de investigación desarrollado en el marco de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad del Gran Rosario (Argentina), a través del cual se aborda el rol de los/as psicopedagogos/as en el ámbito escolar, en diálogo con los decires y quehaceres de los/as docentes del primer ciclo de la escolaridad primaria. Entendemos ese espacio como un objeto de estudio en sí mismo, que ofrece, a la vez, las posibilidades de pensar la Psicopedagogía y a los/as psicopedagogos/as como intérpretes y acompañantes de los/as docentes, en un campo tan fundamental en la vida escolar del/la niño/a como es el de la alfabetización inicial. Dada la complejidad del campo de estudio, se constituyó un equipo de investigación interdisciplinar e intercátedra. La complejidad del objeto de estudio asumido exige, a lo largo del desarrollo del proceso de indagación, recortes metodológicos que sucesivamente atienden y atenderán a las concepciones que manifiestan los/as estudiantes, futuros/as psicopedagogos/as, respecto de la lectura y de la escritura en tanto prácticas que atraviesan su formación y son, a la vez,

objetos de análisis teóricos y de enseñanza escolar. En la etapa a la que nos referiremos, nos centramos en una muestra de estudiantes de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad del Gran Rosario (Argentina). Dentro del marco general de la epistemología genética, la teoría de los sistemas complejos (García, 2002) y el interaccionismo discursivo (Bronckart, 2015), se parte de la hipótesis de que tanto el conocimiento teórico como la experiencia vivencial de la escritura y de la lectura atraviesan las prácticas de los/as docentes, y que ambos aspectos incidirán en las de los/as futuros/as psicopedagogos/as. A través de este estudio, se procura explorar y describir la articulación entre saberes teóricos y prácticos en torno a la lectura y la escritura en tanto aprendizajes escolares y, a su vez, como campo de intervención psicopedagógica.

¿Según qué conceptualizaciones acerca de qué, cómo y quién aprende evaluamos hoy los aprendizajes? Si tenemos en cuenta, por una parte, la centralidad de la concepción del aprendizaje frente a la definición de trastornos o problemas que indican la necesidad de una intervención clínica o educativa y, por otra, el notable incremento de niños/as derivados/as a la intervención de profesionales de la salud, particularmente a partir de la promulgación de la ley argentina sobre Dificultades Específicas del Aprendizaje (Ley N° 27.306 de 2016)¹, la investigación se vuelve una actividad necesaria para afrontar los desafíos que la realidad propone, en particular, a las prácticas psicopedagógicas y educativas.

¹ Honorable Congreso de la Nación Argentina (2016, 4 de noviembre). Ley Nro. 27.306. De Interés Nacional del abordaje integral e interdisciplinario de los sujetos que presentan Dificultades Específicas del Aprendizaje. <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/153296/20161104>

La temática que abordamos constituye una “realidad compleja”, en tanto la interdefinibilidad de los elementos que la componen impide que sean estudiados aisladamente. Por ello, ha resultado indispensable la constitución de un equipo interdisciplinario aun antes del punto de partida, así como una metodología pasible de reajustes y de revisión permanentes, para comprender los problemas delimitados sin simplificarlos. En este sentido, García señala que:

lo que integra a un equipo interdisciplinario es un marco conceptual y metodológico común, derivado de una concepción compartida de la relación ciencia-sociedad, que permitirá definir la problemática a estudiar bajo un mismo enfoque, resultado de la especialización de cada uno de los miembros del equipo de investigación (2006: 35).

El equipo que lleva adelante esta iniciativa está constituido por un grupo de psicopedagogos/as –estudiantes y egresados/as–, de fonoaudiólogas, una científica de la educación y una psicolingüista, todas docentes e investigadoras de la Licenciatura en Psicopedagogía de la UGR. La diversidad de formaciones y de experiencias halla coherencia en la construcción de un marco interpretativo común, basado en los aportes de la epistemología y la psicolingüística de base psicogenética y sociocultural. Se previeron dos líneas de acción desarrolladas a lo largo de 2018 y 2019. La primera de ellas estuvo enfocada en la constitución de un equipo intercátedra e interdisciplinario, en el marco de la Licenciatura en Psicopedagogía. La segunda línea de acción, en coexistencia con la anterior, supuso la indagación de los conceptos y saberes de que disponen estudiantes de 4to y 5to año de la Licenciatura en Psicopedagogía, con miras a su formación como intérpretes y acompañantes de las

situaciones educativas relativas a la alfabetización inicial. A la par, se realizaron entrevistas a docentes en actividad, a cargo de estudiantes que cursan el primer ciclo de la escolaridad primaria. Se plantea esta línea de acción como una alternativa de prevención ante los índices –actualmente agravados por el fenómeno de la pandemia– de deserción y el fracaso escolar. Ambas líneas de acción se han centrado en la reflexión y el análisis de algunos de los programas oficiales de capacitación destinados a docentes de 1er y 2do grado de escuelas de Nivel Primario, y en el relevamiento de experiencias educativas.

Contribuir a una mejor calidad en alfabetización y a la construcción de una escuela inclusiva implica la formación de profesionales capaces de generar y orientar acciones destinadas a posibilitar el acceso –y permanencia– de más individuos a la cultura letrada, y con ello incidir en los parámetros de desarrollo social y económico. En este sentido, se estima que este proyecto se orienta a cubrir un área de vacancia en la formación de psicopedagogos/as tradicionalmente insertos/as solo en un paradigma de salud.

1.1. Puntos de partida

El acceso a la escolaridad para muchos/as niños/as significa la oportunidad para constituirse en partícipes activos/as de una cultura crecientemente letrada, informada e informatizada. Sin embargo, para otros/as tantos/as implica afrontar el fracaso y la marginación. Es en los primeros años de la escolaridad primaria, y particularmente a partir de las primeras escrituras realizadas en ese contexto, que se determinan las posibilidades futuras de esos/as niños/as. No es casual que el mayor

índice de fracaso escolar y de derivación de niños/as a intervenciones terapéuticas o a instituciones especiales se focalice en esa primera etapa. Pese a ello, es necesario precisar que un problema de aprendizaje no es un concepto que pueda definirse *per se*. Si en el campo de la alfabetización entendemos que el aprendizaje se sostiene en un método de enseñanza que promueve la sucesión acumulativa de retazos de saber que, de manera transparente, son transmitidos, y se espera que de igual manera sean reproducidos, más allá de la mediación psicológica del sujeto que aprende y de la incidencia de las condiciones culturales y didácticas que atraviesan tanto a la enseñanza como al aprendizaje, entonces los errores de los/as estudiantes solo pueden categorizarse como fallas –clínicas o sociales– suyas y/o de sus familias. Sin embargo, ya Piaget nos mostró la originalidad y pertinencia de la actividad lógica y constructiva que desarrollan los/as niños/as para reconstruir el mundo, así como la distancia compleja que media entre la enseñanza y el aprendizaje.

En este sentido, las investigaciones respecto de cómo aprenden los/as niños/as a leer y a escribir, llevadas a cabo por Emilia Ferreiro y sus discípulos/as a lo largo de más de treinta años (Ferreiro y Teberosky, [1979] 1999; Ferreiro, 1982, 1985, 1986a, 1986b, 1987 y 2012; Ferreiro y Baez, 2013), así como los aportes de la investigación desarrollada desde distintas disciplinas, entre ellas la de una didáctica de la lectura y de la escritura fundada en los procesos conceptuales de un sujeto en desarrollo (Kaufman *et al.*, 1989; Lerner, 2001), permitieron reconocer el valor y el significado de producciones y argumentos que desde el punto de vista de los/as adultos/as alfabetizados/as pueden constituir errores, pero que desde el punto de vista del/la niño/a son necesarios para la

reinención conceptual de un objeto social, histórico y lingüístico complejo: la escritura. La reconceptualización del aprendizaje como un proceso reconstructivo de un objeto lingüístico, social y cultural, como la escritura y el lenguaje escrito, permite otorgar nuevos sentidos a los conceptos de error y de saber.

Pese a todo ese conocimiento de carácter interdisciplinar para interpretar los argumentos y producciones no convencionales que necesariamente sostienen los/as niños/as al aprender a leer y escribir, en las instituciones escolares se produce, últimamente, un fenómeno reivindicativo de modelos didácticos de base asociacionista que creíamos en vías de extinción. Se trata de modelos que se han visto revitalizados por la profusión de productos editoriales y de políticas que, bajo nuevos nombres, vuelven a reivindicar el aprestamiento, los ejercicios caligráficos y la fonetización por encima del valor significativo que justifica la existencia social de prácticas y objetos escritos.

Los modelos didácticos fundados en el etiquetamiento surgen como una necesidad de ordenar y controlar lo no interpretable, en búsqueda de un ideal de homogeneización siempre inalcanzable. En el caso de la alfabetización, las nuevas etiquetas procuran domesticar de algún modo la complejidad conceptual de la escritura, la lógica de las diferencias de saberes y de modos de aprender y la incidencia de las prácticas didácticas en esos modos de aprender. Así, la escuela se ve impulsada a abandonar su lugar esencial en la formación de ciudadanos/as críticos/as para apropiarse de etiquetas clínicas, detrás de las cuales el/la alumno/a como interlocutor/a intelectual válido/a (Ferreiro, 2012) queda elidido/a.

El problema radica en que, desde estos paradigmas, se naturaliza la

acción misma de etiquetar, pues enseñar se propone como sinónimo de corregir y controlar. Con ello, las etiquetas se vuelven categorías naturalizadas y también indiscutibles.

No se nos escapa, sin embargo, la complejidad del hecho educativo y la de los contextos escolares en su singularidad y entramado particular de significaciones basadas en normas explícitas e implícitas, en rituales y tradiciones.

El modelo curricular que sustenta la actividad escolar –y con él los paradigmas de interpretación de los procesos de aprendizaje sobre campos de conocimiento particulares– implica parámetros conceptuales que se materializan en las decisiones concretas que la escuela asume respecto de sus miembros (estudiantes, docentes, estilo didáctico, selección de contenidos).

Esos paradigmas están condicionados, a menudo, por las dificultades que plantea otro diálogo difícil: el de la teoría y la práctica. En este sentido, la persistencia de criterios “aplicacionistas” ha distorsionado objetivos y metodologías propios de la investigación en propósitos y decisiones didácticas, y a la inversa.

La diversidad de factores que interjuegan en los procesos de aprendizaje en el medio escolar obliga a precisar el rol de la tarea didáctica. Al definir ese rol, como ha señalado Brousseau (1994), hay que admitir una cierta reorganización didáctica del saber, que cambia su sentido. Asimismo, hay que admitir –al menos a título transitorio– una cierta dosis de errores y contrasentidos, no solo del lado de los/as estudiantes, sino también del lado de la enseñanza.

Resulta necesario, entonces, rescatar el significado que poseen los haceres y quehaceres de los/as maestros/as y de los/as niños/as en torno al lenguaje escrito. A su vez, es preciso validar –o no– estrategias de inter-

vención que permitan acompañamientos, desafíos y guías, a través de los procesos de aprendizaje de unos/as y de otros/as, incluidos/as los/as profesionales que también intervienen en la acción educativa.

A la vez, se vuelve necesario, desde la óptica de la psicopedagogía, reinstalar la singularidad del sujeto que aprende en los procesos de diagnóstico. Señala Carretero, respecto del constructivismo:

Básicamente puede decirse que es la idea que mantiene que el individuo –tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos– no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano. ¿Con qué instrumentos realiza la persona dicha construcción? Fundamentalmente con los esquemas que ya posee, es decir, con lo que ya construyó en su relación con el medio que le rodea. Esta construcción que realizamos todos los días y en casi todos los contextos en los que se desarrolla nuestra actividad (1999: 4).

Proponemos, en ese sentido, por un lado, volver la mirada al/la niño/a, en tanto sujeto de conocimiento y, en términos piagetianos, interlocutor/a intelectual válido/a; por otro lado, a los/as maestros/as y psicopedagogos/as que los/as acompañan y orientan en dichos procesos, en tanto guías e interpretantes, es decir, constructores/as de sentido y de alternativas de saber para los/as estudiantes.

2. Nuestro estudio: itinerarios

2.1. Objetivos:

- Indagar las concepciones de lectura y de escritura que sustentan las decisiones de docentes de primer ciclo de la escolaridad primaria de escuelas de Rosario (Argentina) al solicitar la atención psicopedagógica respecto del proceso de alfabetización.
- Identificar y analizar las nociones y los argumentos que explicitan los/as estudiantes de 4to y 5to año de la Licenciatura en Psicopedagogía (UGR) acerca del rol profesional del/la psicopedagogo/a en el campo de la alfabetización.

2.2. Decisiones metodológicas

El diseño metodológico se formuló desde un enfoque cualitativo, de carácter exploratorio y descriptivo. A su vez, es de corte transversal. Esta investigación, según las hipótesis tratadas, es de carácter exploratorio, ya que pretende brindar una visión general y solo aproximada de los objetos de estudio. También posee un carácter descriptivo, debido a que se recolectan datos sobre diversos conceptos, aspectos, dimensiones y componentes del fenómeno a investigar para realizar un acercamiento al conocimiento que tienen los/as docentes sobre la temática planteada. A su vez, es de corte transversal, ya que esto permite recolectar información en un solo momento, en un momento único. El propósito es, entonces, construir categorías en función de las variables inda-

gadas, previstas o no. La información obtenida se analizó e interpretó desde un método cualitativo, que busca comprender y profundizar los fenómenos, al explorarlos desde la perspectiva de los/as participantes. Es inductivo, abierto, expansivo. En ese sentido, de manera paulatina se hace foco en conceptos, de acuerdo a la evolución del estudio. Se trata de un abordaje no direccionado en su inicio (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 1991).

Dado el marco de la epistemología genética que hemos asumido, entendemos, como García, que “el conocimiento no es un estado invariante, sino un proceso cuyo devenir es necesario analizar con la mayor exactitud posible” (2000: 60). Por ello, este enfoque requiere de la utilización de diversas estrategias metodológicas que pretenden focalizarse en la indagación de los sistemas de creencias y/o de las teorías implícitas de los/las docentes y futuros/as psicopedagogos/as. Por esto, recurrimos a tres técnicas, aplicadas de manera individual a los/as participantes de las dos muestras (docentes y estudiantes de Psicopedagogía): un cuestionario inicial, entrevistas en profundidad y una situación experimental de análisis de escrituras de niños/as en proceso de alfabetización.

El cuestionario constituyó un insumo útil para detectar temas y problemas generales, pasibles de ser considerados en las entrevistas en profundidad. Dicho cuestionario comprendió una serie de preguntas abiertas, cuyos ejes giraron en torno a consideraciones personales y vivencias acerca de la lectura y la escritura; de la importancia de la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura; de factores que favorecen o que dificultan el aprendizaje de la lectura y escritura; y acerca del rol del/la psicopedagogo/a en el proceso de alfabetización.

Las entrevistas en profundidad se caracterizaron por proponer a los/as

participantes una conversación guiada por las investigadoras. Se tomaron los cuidados necesarios para no interrumpir ni coartar el pensamiento que manifiesta cada sujeto entrevistado sobre el objeto de conocimiento delimitado (Castorina, Lenzi y Fernández, 1984). La dinámica de la conversación con el sujeto se caracteriza fundamentalmente por el hecho de que quien investiga orienta la marcha del interrogatorio, y es dirigido/a por las respuestas del sujeto. Entonces, será mediante un movimiento dialéctico que las respuestas a las preguntas darán lugar a nuevos interrogantes, a los fines de complejizar la comprensión de la información que permita testear las hipótesis que subyacen al decir de los/as entrevistados/as. La ventaja de este instrumento es que son los/as mismos/as agentes sociales quienes proporcionan los datos relativos a sus conductas, opiniones, aptitudes y expectativas (Behar Rivero, 2008). Los principales ejes de las entrevistas fueron: concepciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura, concepciones acerca de las escrituras no convencionales y los posibles hechos causales en su producción.

Por medio de estos ejes, pretendimos profundizar en las bases teóricas y epistemológicas que sostenían la posición acerca de los procesos de adquisición del lenguaje escrito los/as integrantes de la muestra, así como las teorías implícitas que podían atravesarlos. Es pertinente recordar, brevemente, que las teorías implícitas (TI) surgen de experiencias individuales caracterizadas por pautas socioculturales, y se encuentran definidas por una práctica y un formato correspondiente a las interacciones sociales. De esta manera, las experiencias socioculturales son la materia prima para la inducción personal de las TI, ya que la información de origen cultural es procesada cognitivamente. La

construcción de estas teorías se lleva adelante en el espacio cultural que asigna restricciones al contenido que se elabora y a la propia actividad cognitiva. Esta perspectiva incluye en el proceso de construcción de las TI dos aspectos de carácter invariante: por un lado, las capacidades de cooperación y negociación con las cuales nacen los sujetos, que les permiten conectarse afectiva e intelectualmente a los/as otros/as; y por otro, los escenarios participativos donde las personas efectúan intercambios y construyen conocimiento (Rodrigo, 1997).

Por su parte, Castorina, Barreiro y Toscano (2005) indican que las TI son inaccesibles a la conciencia individual, es decir, su formato representacional no puede ser explicitado por los/as individuos/as. En otros términos, no se trata de formulaciones verbales sistemáticas, porque los argumentos que contienen son tácitos y sin especificar. El hecho de utilizar tales interpretaciones y no poder formularlas de manera explícita las vincula con un saber hacer. Se trata de un conocimiento destinado a adecuarse a la exigencia de tomar decisiones para la acción. Por esto, se apeló a tres tipos de técnicas para lograr una aproximación a los modos de saber de los/as participantes acerca del campo delimitado.

En una sesión siguiente, se les presentó a los/as docentes y a los/as futuros/as psicopedagogos/as tres imágenes de escrituras no convencionales, que simulaban una situación experimental. El objetivo de este procedimiento fue vehiculizar el pensamiento y los supuestos de los/as participantes, frente a estas producciones alejadas de la convencionalidad del sistema dominado por los/as adultos/as letrados/as.

Con la información obtenida a partir del registro de las entrevistas, se procedió a estudiar la información. En esta instancia, se agrupó la información en categorías que concentran las ideas, conceptos o temas

similares descubiertos por los/as investigadores/as. Luego, se analizó la información reunida a través de las diferentes técnicas para construir categorías en relación con y a partir de los fundamentos y propósitos de la investigación.

La muestra consistió, por una parte, en un grupo de 24 estudiantes que cursan 4to y 5to año de la Licenciatura en Psicopedagogía (UGR); por otra, en un grupo de 15 docentes de Nivel Primario de la educación básica que dictaran o hubieran dictado clases desde primer a tercer grado (primer ciclo) en dos instituciones privadas de la ciudad de Rosario.

3. Resultados

Los resultados de esta investigación contribuyen al reconocimiento de las teorías y saberes que orientan las prácticas de derivación a tratamiento específico por parte de los/as docentes.

En líneas generales, y de acuerdo con la categorización de Vernon (1996) sobre los enfoques más difundidos en la enseñanza inicial de la lengua escrita, tanto en los/as docentes de Nivel Primario como en los/as estudiantes avanzados/as de Psicopedagogía, predomina un enfoque constructivista sobre los sistemas de lectura y de escritura, enfatizado en la posibilidad de construir sentidos a partir de las exploraciones activas que realizan los/as niños/as desde antes de su ingreso a la escolaridad. Por otra parte, en un número restringido de la muestra, en ambos grupos, se manifiesta la vigencia de una perspectiva asociacionista en torno a la lectura y la escritura. Es decir, la lectura y la escritura son entendidas como una simple asociación de sonidos y grafías.

Se enfatiza, así, la primacía de la conciencia fonológica, y se ubica al/la niño/a como un sujeto pasivo que no reflexiona sobre la escritura sino que meramente replica una técnica.

Que el sujeto lea y escriba implica que piense, revise, diferencie, clasifique, seleccione, decida, imagine, formule hipótesis, confronte con hipótesis anteriores y con datos de la realidad que se construyen como observables (Ferreiro, 1985; Brousseau, 1994). Cuando escriben, los/as chicos/as no dibujan letras, sino que elaboran intelectualmente estrategias para convertirse en usuarios/as autónomos/as del lenguaje.

Pese a que, según los/as maestros/as entrevistados/as, la conceptualización de los procesos de adquisición se presenta con claridad, al momento de analizar sus experiencias de prácticas alfabetizadoras, y frente a las posibles problemáticas que se presentan en sus estudiantes, se ponen de manifiesto confusiones y contradicciones entre las diferentes perspectivas teóricas que las sustentan, las teorías implícitas que atraviesan sus prácticas y sus bases epistémicas.

Toda representación del/la niño/a y del/la estudiante se encuentra atravesada por teorías implícitas que son relativas a un momento histórico singular, a políticas educativas y sociales particulares y a interpretaciones ideológicas determinadas (Vernon, 1996). Es decir, cada teoría o modelo explicativo sustenta una determinada concepción sobre el sujeto que aprende, sobre el objeto de conocimiento y sobre el sujeto en posición de enseñante. Filidoro (2011) afirma que toda representación de alumno/a, así como toda representación de escuela, es relativa a un tiempo histórico, a un espacio geográfico, a un contexto social y político, a una interpretación ideológica. Sostiene que se opera con representaciones “científicas”, neutras, teóricas, cuando en realidad no se hace

más que imponer una representación como si fuese la verdadera.

Surgen en los discursos de los/as estudiantes de Psicopedagogía, entonces, características “estereotipadas” en cuanto a la comprensión e interpretación del fenómeno de la alfabetización. Estas estereotipias (*sui generis*) teórico-epistemológicas se entienden como elaboraciones personales, que surgen de experiencias individuales caracterizadas por pautas socio-culturales y se encuentran definidas por una práctica y un formato correspondientes a las interacciones sociales (Rodrigo, 1997).

Esto se desprende en el discurso de gran parte de los/as docentes entrevistados/as, al considerar que el aprendizaje de la lectura y de la escritura estaría garantizado por procesos madurativos y motivacionales vehiculizados por el/la docente y la familia del/la niño/a. Predomina, entonces, una concepción de los/as niños/as como individuos/as pasivos/as dependientes de la motivación y la maduración. De este modo, se reducen y desestiman las características de los objetos constitutivos de la lectura y la escritura, así como los procesos de exploración e hipótesis conceptuales que realizan los/as niños/as en los momentos en que intentan construir sentidos que les permitan reinventar el sistema de escritura, con el objetivo de comprender su verdadera naturaleza.

Tanto los/as estudiantes como los/as docentes sobre quienes se indagó consideran fundamental el contexto familiar y social, además de la implementación de situaciones significativas en el aula que le permitan al/la niño/a vivenciar sus aprendizajes. En ese sentido, Ferreiro y Teberosky ([1979] 1999) entienden la alfabetización como un largo proceso que comienza mucho antes del ingreso a la escuela y que continúa mucho más allá de la educación formal y obligatoria. En consonancia, Filidoro (2009) entiende el aprendizaje como un proceso de construcción y apropiación

del conocimiento que se da por la interacción entre los saberes previos del sujeto y ciertas particularidades del objeto, que tiene lugar en situación de interacción social con pares, y con la intervención de un/a otro/a como mediador/a del saber enseñar.

Sin embargo, se observa particularmente que algunos/as de los/as docentes entrevistados/as entienden que las dificultades que se presentan en la adquisición de los sistemas de lo escrito son intrínsecas al sujeto y su contexto familiar, con lo cual eximen a la práctica docente de una posible injerencia. Con el foco puesto en esta cuestión, Ferreiro (1975) considera que, desde una mirada tradicional del aprendizaje, el/la maestro/a es el/la único/a que sabe y puede, que corrige y sanciona. Es el/la depositario/a de un saber concebido como inmutable, compuesto de objetos para ser admirados y de nociones para ser repetidas. Es dentro de este marco, entonces, que el/la niño/a permanece ubicado/a en el “no saber” y el “no poder”, e invadido/a por el raciocinio de la intervención adulta. Recibe, entonces, un saber ajeno sin comprender sus mecanismos de producción, sin poder recrear la cultura que se le transmite.

En lo que respecta a las dificultades que pueden presentarse en la adquisición de la lectura y de la escritura, los/as estudiantes avanzados/as entienden que esas dificultades tienen un origen multifactorial: el grado de acompañamiento familiar; un contexto que favorezca u obture al sujeto en el acceso a los objetos de conocimiento; las cuestiones ligadas a la modalidad de enseñanza; y, en relación con las características actuales, el uso de TICs en las escuelas. En consonancia, Fusca (2019) analiza, en relación con la lectura y la escritura, que los/as niños/as de hoy crecen en un escenario de profunda transformación, en el que han cambiado las formas de vida, de socialización y de crianza.

Por esto, el impacto de los diversos cambios y de las tecnologías ha transformado los modos de aprender.

En cuanto al rol profesional y las bases teórico-conceptuales que sustentan las intervenciones en los procesos de adquisición del lenguaje escrito, los/as estudiantes de Psicopedagogía entienden al/la psicopedagogo/a como un/a resolutor/a de problemas que acompaña en el proceso de aprendizaje del sujeto. Los/as psicopedagogos/as que trabajan en instituciones escolares, en muchas ocasiones, deben soportar la exigencia continua para resolver puntualmente los que suelen denominarse “casos problema”. Dentro de ese marco, el/la psicopedagogo/a se encuentra limitado/a para actuar sobre las causas estructurales que ocasionan los síntomas y, simultáneamente, es solicitado/a para resolver sus efectos, lo que resulta imposible desde esta situación atrapante y paradójica (Amengual, 1997).

Asimismo, mencionan el diagnóstico como parte de la labor psicopedagógica, que permitiría una visión integral de los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura, ya sea para responder a la dificultad como para realizar intervenciones preventivas. Por lo tanto, cualquier diagnóstico psicopedagógico al respecto estaría precedido por una teoría que sustenta cómo considera cada profesional el proceso de aprendizaje, la especificidad de los conocimientos escolares y las características del sujeto que aprende, así como la identificación de la dificultad, si la hubiera, y las posibles estrategias de intervención. Entonces, en función del posicionamiento del/la profesional, el diagnóstico tendrá vestigios de patologización o será utilizado como una herramienta que permita considerar las múltiples variables que intervienen en el aprendizaje de un/a niño/a.

Desde la perspectiva de los/as docentes, en términos de la articulación de su trabajo con el/la psicopedagogo/a en el campo de la alfabetización, ven también a dicho/a profesional como un/a resolutor/a de problemas. Lo/a consideran como un/a asesor/a cuya presencia favorecería el trabajo en equipo. Para estos/as docentes, la presencia del/la profesional psicopedagogo/a es productiva cuando se requiere otra mirada, una resolución o una orientación. Sin embargo, manifiestan que la intervención psicopedagógica se requiere cuando surge una dificultad frente a un determinado contenido, o cuando aparece un obstáculo particular en los aprendizajes de un/a niño/a. Esta percepción supone la formulación de un prediagnóstico fundado en lo que el/la docente interpreta como normalidad o patología, y en la percepción del/la psicopedagogo/a como un/a diagnosticador/a que corroborará o no ese predictamen. El riesgo de estigmatización del/la niño/a que supone esta alianza basada en la dificultad indica la importancia de indagar la trama dialógica que se teje entre estos/as profesionales, sin divorciar el discurso de unos/as del de los/as otros/as.

En base a ello, se hace necesario especificar que la Psicopedagogía se ocupa de las características del aprendizaje humano, tanto desde un ángulo subjetivo e individual como desde la problemática educativa, en la medida en que hace conocer las demandas humanas para que se produzca el aprendizaje, para lo cual señala sus obstáculos y sus condiciones facilitadoras (Müller, 2001). Asimismo, Fernández (2010) analiza que si el/la psicopedagogo/a acepta colocarse en el lugar de poder resolver todo lo que se le solicita, entonces estará aceptando limitar su lugar. Consentir que puede lo que no puede derivará en desconocer aquello que sí puede. Por ello, para esta autora, es necesario indagar e

intervenir sobre las problemáticas del aprendizaje desde una construcción interdisciplinaria, lo que permitirá enfatizar la labor en la producción y construcción de sentidos para arribar a una interpretación compleja de dichos problemas. Así, se consolidará un posicionamiento que reconozca la heterogeneidad de las variables puestas en juego a la hora de comprender los procesos de lectura y de escritura, en este caso particular.

Por último, el análisis de los criterios y argumentos de los/as entrevistados/as frente a las escrituras no convencionales producidas por los/as niños/as se realizó con el objetivo de comprender en qué medida la mirada que se tenga de esas producciones orienta un determinado posicionamiento respecto del/la estudiante. Con relación a la situación experimental ofrecida, en ambos grupos de la muestra (docentes de primaria y estudiantes de Psicopedagogía) se observó que no presentaron una mirada patologizante sobre dichas producciones. La mayoría enfatizó que las escrituras eran convencionalmente adaptadas para esa edad. Con respecto a las escrituras no convencionales, Ferreiro (1997) sostiene que son muy difíciles de interpretar porque exigen, por parte del/la adulto/a, un real esfuerzo cognitivo, ya que las respuestas que se aparten de los modos de organización considerados “normales” pueden ser juzgadas como desviantes y desorganizadas. No obstante, en realidad, se desarrollan procesos cognitivos en los que, desde el planteo de hipótesis, los/as niños/as intentan comprender la lógica de los sistemas de lo escrito. Cada instancia se caracterizará por esquemas conceptuales particulares que permitirán al/la niño/a comprender paulatinamente la naturaleza del sistema de escritura. Esos esquemas implican siempre un proceso constructivo, en el cual los/as niños/as toman en cuenta parte de la información dada e introducen algo de lo propio. Como

resultado, producen construcciones extrañas, no convencionales, que son difíciles de interpretar y parecen caóticas o patológicas al ojo del/la observador/a. Sin embargo, será en esos intentos y momentos fundantes de reinención, cuando se originen escrituras no convencionales que den cuenta de los procesos cognitivos que se encuentran transitando y que son necesarios y esperables para la comprensión del sistema convencional (Ferreiro, 1997).

Conclusión

En base a los resultados obtenidos y a los objetivos planteados en esta investigación, se puede sostener que, si los/as profesionales involucrados/as en los procesos de alfabetización –docente y psicopedagogo/a– conciben el aprendizaje de la lectura y de la escritura como procesos de reinención del sistema alfabético y de los modos que el lenguaje escrito adopta según los diferentes géneros y discursos, las escrituras no convencionales, es decir aquellas que se desvían de la norma, serán interpretadas como momentos y secuencias esperables en el desarrollo de la alfabetización, en función de la naturaleza compleja del lenguaje escrito. En el caso de encontrarse dificultades reales en relación con estos procesos, el diagnóstico construido por el/la profesional será planteado desde un lugar diferente. En ese sentido, se correrá de la patologización del sujeto de la lectura y de la escritura; pondrá el énfasis en los saberes y modos de interpretación que revelan los “errores”. De este modo, se atendería no solo a la gran variedad de factores que podrían obstaculizar el aprendizaje, sino, fundamentalmente, a los modos de saber y a los

conocimientos disponibles que revelan esos argumentos y/o producciones no convencionales. En este sentido, el punto de partida de las intervenciones profesionales se define en el saber y no en la falta. De allí la necesidad de elucidar también en y con los/as profesionales los modos de conceptualizar el error y el conocimiento. Al respecto, se puede observar que en ambos grupos indagados surgen teorías implícitas. Es decir, se presentan posturas teóricas contrastantes sobre las conceptualizaciones acerca de la lectura y la escritura como objetos de conocimiento, así como sobre los procesos que conllevan su aprendizaje. A su vez, emergen distintas posiciones respecto de las posibles intervenciones en tanto docentes o psicopedagogos/as. De este modo, se generan características estereotipadas en la interpretación y comprensión del fenómeno de alfabetización.

También se pone de manifiesto la necesidad de abrir espacios de escucha e intercambio entre docentes y psicopedagogos/as, para que ambos sectores puedan cuestionarse y reflexionar sobre qué implica leer y escribir y cómo se arriba a la construcción de ambos procesos.

Para ello, es de suma importancia el trabajo en conjunto con las instituciones, con el fin de poder intervenir de modo preventivo ante posibles dificultades de aprendizaje, en cuyo caso el/la psicopedagogo/a pueda acompañar y ofrecer una nueva mirada al/la docente y a lo acontecido. Esta lectura conjunta favorecería la resignificación del prediagnóstico escolar, en un intento por pensar alternativas para poder definir las posibles problemáticas específicas del aprendizaje del sistema y lenguaje escrito, los cuales en ocasiones suelen ser solo interpretaciones de los/as docentes que se encuentran atravesadas por conceptualizaciones y perspectivas teóricas, poniendo en discusión la noción de normalidad y/o patología.

Se estima que los resultados obtenidos, entonces, contribuyen a transformar y a ampliar los sentidos de los procesos de formación y prácticas de docentes y psicopedagogos/as. Esto se debe a que del análisis de los datos surge la necesidad de generar espacios interdisciplinarios de escucha y reflexión comunes entre ellos/as. Se demostró, además, la necesidad de que la intervención psicopedagógica se sustente en el conocimiento de los procesos didácticos y de los procesos psicolingüísticos que supone el aprendizaje del lenguaje escrito, para poder acompañar al/la docente e interpretar adecuadamente al/la alumno/a en el proceso de alfabetización.

Agradecimientos

A los/as integrantes del equipo de investigación que, bajo nuestra coordinación, han acompañado el proceso de relevamiento de los datos y el análisis de los resultados obtenidos de las investigaciones realizadas en la Universidad del Gran Rosario (Resoluciones Rectorales N° 005/2017 y N° 031/2019): Florencia Cuneo, Marcela Gentile, Victoria Ballesterio, Bárbara Gallegos, Sol Duarte McMaster, Agustín Soria y Noelia Romero.

Bibliografía

Amengual, R. (1997). El psicopedagogo en las instituciones escolares. Un lugar para reflexionar. *Aprendizaje Hoy*, 7(36), 45-51.

Behar Rivero, D. (2008). *Metodología de la investigación*. Bogotá: Shalom.

Bronckart, J. P. (2015). La enseñanza de las lenguas desde una perspectiva discursiva. En C. Lomas (Coord.), *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje* (pp. 95-119). Barcelona: Graó Editores.

Brousseau, G. (1994) Los diferentes roles del maestro. En C. Parra e I. Saiz (Comps.), *Didáctica de Matemáticas. Aportes y Reflexiones* (pp. 65-94). Buenos Aires: Paidós.

Carretero, M. (1999) *Constructivismo y educación*. México D. F.: Progreso.

Castorina, J. A.; Lenzi, A. M. y Fernández, S. (1984). Alcances del método de exploración crítica en psicología genética. En J. A. Castorina et al., *Psicología Genética. Aspectos metodológicos e implicancias pedagógicas* (pp. 83-118). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Castorina, J. A., Barreiro, A. y Toscano, A. G. (2005). Las representaciones sociales y las teorías implícitas: una comparación crítica. *Educação & Realidade*, 30(1), 201-222. <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/download/23016/13298>

Fernández, A. (2010). *Los idiomas del aprendiente*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Ferreiro, E. (1975). Trastornos de aprendizaje producidos por la escuela. En E. Ferreiro, *Problemas de Psicología Educacional*. Buenos Aires: Producciones Editoriales IPSE.

Ferreiro, E. (1982). Los procesos constructivos de apropiación de la escritura. En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (Eds.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 128-154). México D. F.: Siglo XXI.

Ferreiro, E. (1985) The Relationship between Oral and Written Language: The Children's Viewpoints. En M. Clark (Ed.), *New Directions in the Study of Reading* (pp. 83-93). Sussex: Falmer Press.

Ferreiro, E. (1986a) The Interplay between Information and Assimilation in Beginning Literacy. En W. Teale y E. Sulzby (Eds.), *Emergent Literacy* (pp.15-49). New York: Ablex.

Ferreiro, E. (1986b). La complejidad conceptual de la escritura. En L. F. Lara y F. Garrido (Eds.), *Escritura y alfabetización* (pp. 60-81). México D. F.: Editorial del Ermitaño.

Ferreiro, E. (1987). El aprendizaje en el niño y los aprendizajes escolares. En N. Elichiry (Ed.), *El niño y la escuela. Reflexiones sobre lo obvio* (pp. 15-35). Buenos Aires: Nueva Visión.

Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización: Teoría y práctica*. México D. F.: Siglo XXI.

- Ferreiro, E. (2012). Comprensión del sistema alfabético de escritura. En M. Carretero y J. A. Castorina (Comps.), *Desarrollo cognitivo y educación II. Procesos del conocimiento y contenidos específicos* (pp. 243-266). Buenos Aires: Paidós.
- Ferreiro, E. y Baez, M. (2013). Los niños como editores de un texto publicitario. En E. Ferreiro, *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito* (pp. 244-258). México D. F.: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. y Teberosky A. ([1979] 1999). *Los sistemas de escritura en el niño*. México D. F.: Siglo XXI.
- Filidoro, N. (2009). Hacia una conceptualización de la práctica psicopedagógica. En N. Filidoro, *Psicopedagogía: conceptos y problemas* (pp.13-50). Buenos Aires: Biblos.
- Filidoro, N. (2011). Ética y Psicopedagogía. *Revista Pilquen*, 7, 1-6. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3774002.pdf>
- Fusca, C. (2019). La escucha en la escuela. Un desafío en estos tiempos. En M. A. Tollo (Comp.), *Escuchar las infancias. Alojar singularidades y restituir derechos en tiempos de arrasamientos subjetivos* (pp. 99-109). Buenos Aires: Noveduc.
- García, R. (2000). *El conocimiento en construcción: de las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de sistemas complejos*. Barcelona: Gedisa.
- García, R. (2002). *El conocimiento en construcción*. Barcelona: Gedisa.
- García, R. (2006). *La epistemología genética y la ciencia contemporánea. Homenaje a Jean Piaget en su centenario*. Barcelona: Gedisa.
- Hernández Sampieri, R; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (1991). *Metodología de la Investigación*. México D. F.: Mcgraw-Hill.
- Kaufman, A.; Castedo, M.; Teruggi, L. y Molinari, C. (1989). *Alfabetización de niños: Construcción e intercambio*. Buenos Aires: Aiqué.
- Lerner, D. (2001) *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Müller, M. (2001). *La psicopedagogía y los psicopedagogos. Aprender para ser*. Buenos Aires: Bonum.
- Rodrigo, M. J. (1997). El hombre de la calle, el científico y el alumno ¿un solo constructivismo o tres? *Novedades Educativas*, 76, 59-61.
- Vernon, S. (1996). Tres distintos enfoques en las propuestas de alfabetización inicial. *Básica. Revista de la escuela y el maestro*, 9, 63-70. <https://nayeliriverasanchez.files.wordpress.com/2013/06/tres-distintos-enfoques-en-las-propuesta-de-alfabetizacion-inicial.pdf>

Mónica O. Baez, María Eugenia D'Ottavio. "La construcción de espacios de diálogo entre docentes y psicopedagogos/as en el campo de la alfabetización inicial en contextos escolares". *Revista Salud, Educación y Sociedad*, Año 1, Número 1, Marzo 2022, pp. 46-60.

Corrientes 1254, Rosario (2000)

Santa Fe, Argentina

341 - 4838100

revistaseys@ugr.edu.ar



UGR

Universidad del
Gran Rosario