



UGR Universidad
del Gran Rosario

LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA

Ciclo de Complementación Curricular

Tesina

Presentada para acceder al título de grado de

Licenciatura en Psicopedagogía

Título:

“Concepciones de los docentes de primer ciclo de la enseñanza primaria acerca del rol del psicopedagogo en el acompañamiento de las dificultades en los procesos de adquisición de lectura y escritura”.

AUTORAS:

Bonini, Cristina

Muloni, Claudia Melina

TUTORA:

Licenciada en Psicopedagogía Jimena Gil

Fecha de presentación

25/02/2022

AGRADECIMIENTOS

Queremos agradecer a nuestra tutora de tesina la licenciada y profesora Jimena Gil por la ayuda brindada, por darnos ánimos cuando estábamos perdidas y por la calidez y el humor en cada una de las clases. Sin ella no hubiera sido lo mismo.

A nuestras compañeras por la generosidad, a nuestras amigas por escuchar y a nuestras familias por acompañar.

RESUMEN

La presente investigación se propone como principal objetivo analizar las concepciones que tienen los docentes del primer ciclo de la enseñanza primaria acerca del rol del psicopedagogo en el acompañamiento de las dificultades en los procesos de adquisición de la lectoescritura. A partir de un enfoque cualitativo, con un alcance descriptivo no experimental, se realizaron entrevistas semi estructuradas a seis docentes del primer ciclo de una escuela primaria ubicada en un barrio de zona este de la ciudad de Salta. Entre los principales resultados obtenidos cabe destacar que las entrevistadas coinciden en considerar la importancia del psicopedagogo en las intervenciones brindadas para el acompañamiento de las dificultades en los procesos de adquisición de lectura y escritura. Se observó que quienes detectan las primeras dificultades en los niños para la adquisición de la lectoescritura son las docentes de grado, quienes, además, son las primeras en elaborar las estrategias para buscar soluciones. Por último, poner de relevancia que en la institución en la que se llevó a cabo el presente estudio no se realiza un trabajo interdisciplinario entre los profesionales y docentes, en consecuencia el trabajo de las dificultades de lectoescritura con los niños es parcializado y abordado individualmente por los profesionales docentes y psicopedagogos. Como conclusión, se observa la necesidad de implementar la prevención como herramienta fundamental de anticipación en las dificultades en la adquisición de la lectoescritura y la importancia de realizar trabajos coordinados e interdisciplinarios entre docentes y psicopedagogos, para alcanzar mejores resultados. Se intenta plasmar en este escrito la importancia de recuperar la función del psicopedagogo con el objetivo de anticipar, facilitar y proporcionar herramientas en los espacios escolares para que los docentes trabajen de manera eficaz con los alumnos que presentan estas dificultades.

PALABRAS CLAVE

Concepciones, docentes, rol psicopedagogo, dificultades lectoescritura, interdisciplinario.

ÍNDICE GENERAL

1. INTRODUCCIÓN	3
2. MARCO TEÓRICO	7
2.1. Concepción y conceptualización.....	7
2.2. Rol docente.....	11
2.3. Rol del psicopedagogo	17
3. MARCO METODOLÓGICO.....	23
3.1. Problema	23
3.2. Objetivo general	23
3.3. Objetivos específicos	23
3.4. Enfoque y diseño de la investigación.....	23
3.5. Diseño y alcances	24
3.6. Participantes	24
3.7. Instrumento de recolección de datos	24
3.8. Procedimiento.....	25
3.9. Análisis	25
3.10. Estrategia de síntesis y agrupamiento	25
4. RESULTADOS.....	26
4.1. Dimensión: El trabajo con los profesionales (fonoaudiólogos, psicólogos, etc.) en las dificultades de la lectoescritura	27
4.2. Dimensión: Indicadores de las dificultades que encuentran los docentes en la adquisición de la lectoescritura en niños del primer ciclo.	31
4.3. Dimensión: Actividades llevadas a cabo para trabajar con los niños con dificultades en la adquisición de la lectoescritura.....	33
4.4. Dimensión: Resultado de las experiencias del trabajo con el psicopedagogo	35
5. CONCLUSIONES	37
6. REFERENCIAS.....	42
7. ANEXO.....	45
7.1. Modelo de entrevista semiestructurada	45
7.2. MODELO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO.....	46

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación cualitativa tiene por objetivo conocer las concepciones de los docentes de primer ciclo de la enseñanza primaria acerca del rol del psicopedagogo en el acompañamiento de las dificultades en los procesos de adquisición de la lectoescritura. Estas concepciones son organizadoras de conceptos mentales que incluyen creencias, significados, ideas, proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias, etc., e influyen en lo que se percibe y en los procesos de razonamiento que se realizan. Con respecto a las concepciones educativas sobre la enseñanza, estas corresponden al grupo de significados y sentidos que sostienen las docentes sobre la acción de enseñar. Estas concepciones se nutren de la experiencia docente e incluyen una aproximación conceptual y a la vez práctica sobre las distintas formas de organizar la docencia. Dichas concepciones docentes otorgan significados especiales a un fenómeno, en este caso a las dificultades en la adquisición de la lectoescritura, los cuales van a guiar la acción docente posterior. Estas acciones pueden llevarse a cabo con el acompañamiento de profesionales psicopedagogos que acompañen y brinden herramientas para el abordaje de estas dificultades.

Se considera a la lectoescritura como la habilidad para leer y escribir y, en la educación, como un proceso de aprendizaje al cual se pone mayor énfasis en los primeros años de escolaridad. Cuando hablamos de dificultades de aprendizaje en lectoescritura, nos referimos a un conjunto de indicadores que influyen en el rendimiento escolar de forma bastante notable.

Cabe destacar que no hay estudios específicos sobre la temática que llevaremos a cabo en esta investigación, sino investigaciones que abordan las diferentes dimensiones de esta problemática de un modo parcial. A continuación presentaremos tres escritos que reflejan primeramente la enseñanza de la lectoescritura, en segundo lugar, las causas de los problemas de lectoescritura y, por último, las concepciones de los profesores sobre las dificultades de aprendizaje en la lectoescritura.

Con respecto a la enseñanza de la lectoescritura, se encuentra un trabajo de Rionda (2014) realizado en la Universidad de la provincia de Salta acerca de las perspectivas sobre la enseñanza de la lectura y la escritura y sus consideraciones: la didáctica para su enseñanza, los distintos métodos para su implementación y las conceptualizaciones de los docentes acerca de las estrategias que utilizan para la enseñanza de la lectoescritura. Se trata de una investigación diagnóstica de tipo cualitativo que incluye la descripción de las prácticas de enseñanza de la lectura y escritura inicial, a través del análisis de observaciones de clase, entrevistas, documentación áulica y documentos curriculares. Esto permite arribar a conclusiones sobre las distintas perspectivas y dimensiones que se involucran en el proceso de la enseñanza de la lectoescritura.

El siguiente trabajo, de Centeno y otros (2014), pretende identificar las causas del problema en el aprendizaje de lectoescritura en estudiantes de cuarto grado de la ciudad de León, lo que permitirá posteriormente profundizar en el abordaje metodológico y pedagógico y dar soluciones satisfactorias a esta problemática. Los autores consideran que es de vital importancia profundizar en esta problemática, la de las dificultades en la adquisición de la lectoescritura, planteándola como la base para la asimilación de otras asignaturas y del desarrollo intelectual de los estudiantes. El trabajo aborda la importancia que tienen los docentes de descubrir y describir las experiencias educativas de los alumnos(as), ayudando a encontrar métodos y estrategias pedagógicas que mejoren estas dificultades presentadas.

La tercera investigación encontrada es un estudio descriptivo, cuantitativo, de la autora Tupac Yupanqui (2012-2013) que tiene como fin conocer las percepciones de los profesores de tercero a séptimo año de Educación General Básica de escuelas públicas de la ciudad de Guayaquil, sobre las dificultades específicas de aprendizaje en lectura y escritura. La autora trabajó con profesores, considerando que son ellos los primeros en detectar cuándo un alumno tiene alguna dificultad en la lectura y escritura, ya que su trabajo en el aula le permite observar e interactuar con los alumnos. El

trabajo busca ser un primer acercamiento a las concepciones de los profesores sobre las dificultades específicas de aprendizaje en lectura y escritura.

Podemos mencionar sobre las investigaciones encontradas que las mismas no abordan la temática referida al trabajo en equipo entre psicopedagogos y docentes, tampoco consideran cuáles son las concepciones que tienen los docentes acerca de poder realizar trabajos interdisciplinarios con estos profesionales. Así, es necesario pensar las conceptualizaciones que tienen los docentes de primer ciclo de una escuela primaria de la zona este de la ciudad de Salta Capital, acerca del rol del psicopedagogo en el acompañamiento de las dificultades en los procesos de adquisición de la lectoescritura. En relación a esto, es preciso plantear la relevancia que esta investigación pueda considerar estas perspectivas docentes como punto de partida para futuras intervenciones que pudieran darse entre docentes y psicopedagogos.

En función a lo planteado surge la necesidad de establecer como objetivo general de esta investigación analizar las concepciones de los docentes de primer ciclo de enseñanza primaria acerca del rol del psicopedagogo en el acompañamiento de las dificultades en los procesos de adquisición de la lectoescritura. Se desprenden del mismo, objetivos específicos que buscan describir las ideas que tienen los docentes acerca de la especificidad del psicopedagogo en el acompañamiento de las dificultades de los procesos de adquisición de lectura y escritura; conocer cuáles son las estrategias que llevan adelante los docentes de la escuela en las dificultades de los procesos de adquisición de lectura y escritura e indagar las experiencias de los docentes acerca del trabajo con el profesional psicopedagogo en las dificultades de adquisición en los procesos de lectoescritura.

La presente investigación está estructurada en tres capítulos: en primer lugar el Marco Teórico, en el que se encuentran tres grandes apartados referidos a las concepciones, al rol docente y al rol del psicopedagogo.

En segundo lugar, el Marco Metodológico, en el que se expresan los objetivos, el enfoque y diseño de investigación realizando una descripción de las participantes que intervinieron en la misma. En este mismo apartado se especifica el instrumento y el procedimiento de recolección de datos y el análisis de los mismos. En tercer lugar, el capítulo de Resultados que contiene los principales resultados obtenidos de las entrevistas realizadas. Para finalizar se encuentra el apartado de Conclusiones, el cual busca brindar un aporte a la Psicopedagogía.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Concepción y conceptualización

En el siguiente capítulo se desarrollará el concepto de concepción y conceptualización con el objetivo de conocer de qué manera influirán en la práctica los conceptos que los docentes tienen, de acuerdo a sus experiencias, con respecto a sus vivencias en el trabajo con el psicopedagogo y su rol dentro de los problemas de aprendizaje y específicamente acerca de los problemas de adquisición de la lectoescritura.

Primeramente, necesitamos definir la palabra **concepción** la cual refiere a una idea, opinión o manera de entender ciertas cosas (Océano Uno, 1991). Por lo que podríamos decir que la concepción profesional del docente constituye su sistema conceptual desde el cual juzga y toma decisiones referidas a diversos aspectos de su praxis pedagógica; es posible, sin embargo, que el docente no esté consciente de esto. Para Solé y Coll (1988) es un “conjunto articulado de principios desde donde es posible diagnosticar, establecer juicios y tomar decisiones fundamentadas sobre la enseñanza”. (p.155)

Asimismo, se puede considerar a la **conceptualización** como una representación abstracta y simplificada de lo que cada persona conoce del tema o del mundo en general y que por alguna cuestión desea representar. En realidad, esa representación que se realiza es lo que la persona conoce y en ella se hallan expresados conceptos desde el punto de vista de relaciones verbales con otro concepto y con sus respectivos ejemplos con relaciones jerárquicas que implican el establecimiento de un objeto a una o más categorías y también múltiples, en el sentido que un objeto pertenece en lo contemporáneo a diferentes jerarquías. (Diccionario actual.com/conceptualización., 2021).

Al hablar de **concepción** se alude a una o varias ideas que se forman en la mente de un individuo. Lo que permite identificar cómo una persona

concibe algo y, de esta manera, lo lleva a su práctica diaria, para nuestro caso, el quehacer de los docentes.

En palabras de Porlán (1997), las concepciones, en el sentido epistemológico, se plantean como:

El conjunto de ideas y formas de actuar que tienen los profesores, que guardan relación más o menos directa con el conocimiento escolar y con su proceso de construcción y facilitación, sean estas ideas de un nivel más epistemológico, filosófico, estricto, psicológico, didáctico-curricular, metodológico experiencial, o se manifiestan de forma tácita o explícita.(p.155)

Visto así, las concepciones de los educadores están relacionadas con sus niveles de formación, sus saberes específicos o sus creencias. De esta forma, en el ejercicio docente, o en las prácticas dentro del aula, se ven reflejados los planteamientos, o estructuras mentales del maestro, que nos muestra como éste, a partir de su visión de mundo, lleva a cabo su ejercicio docente. Las concepciones se convierten en una herramienta que posibilitan conocer la forma de pensar de los docentes y como dichos esquemas o paradigmas cognitivos, hacen que actúen en sus actividades pedagógicas de esa manera.

Figuroa y Páez (2008) sostienen que:

el pensamiento pedagógico del docente se constituye a partir de la integración de sus creencias y está conformado por el conjunto de ideas, concepciones, opiniones, principios y teorías implícitas que posee sobre su quehacer didáctico; este concepto tiene una prospectiva amplia dada la complejidad y subjetividad del área temática examinada. Las concepciones de los educadores están ligadas a sus ideas, pensamientos, juicios teóricos, que implícitamente influyen en el ejercicio docente. Cuando el maestro se fundamenta en bases teóricas sólidas, con un enfoque pedagógico claro, su labor educativa será mejor (p.113)

A su vez, Jiménez (1996), en su investigación *“Concepciones y prácticas de aula de profesores de ciencias, en formación inicial de primaria y secundaria”*, afirma que el profesor no es un técnico que aplica instrucciones, sino quien construye y procesa información, toma decisiones, genera rutinas y conocimiento práctico, y posee creencias que influyen en su actividad profesional, entiende que todos los docentes tienen dogmas, asentimientos que de una u otra forma influyen en su actividad pedagógica. De esta forma, se infiere que los maestros van efectuando un saber concreto de la disciplina que enseñan, con el propósito de hacerla entendible a sus alumnos. Y, es a partir de esas construcciones que ejercen dentro del aula, que se reflejan todos los planteamientos, conocimientos, de sus concepciones”.

La concepción de la enseñanza y el aprendizaje, en general, que maneje el docente dentro del aula, determinará su concepción del mismo proceso para la lengua escrita. Es evidente que éste ha experimentado profundos cambios en los últimos años, de ahí que cada día se haga más necesario que los docentes se actualicen en las teorías que tratan de explicarlo, con la finalidad de que orienten la construcción de experiencias didácticas para facilitar, por parte del alumno, la adquisición y desarrollo de la lectura como importante herramienta de aprendizaje. Los cambios sobre el proceso de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura han sido producto del análisis de los resultados de investigaciones de carácter psicogenético y psicolingüístico, realizadas por Ferreiro y Teberosky (1979), Goodman (1986), Smith (1978/1990). (Barboza Peña, 2002). Estos cambios llevan a revisar y a replantear el proceso educativo en cuanto a la formación del maestro y a profundizar en la naturaleza del proceso de aprendizaje, todo lo cual deberá reflejarse en la construcción de experiencias llevadas al aula de clase. Los nuevos planteamientos y enfoques, sobre la concepción de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita, traen consigo la necesidad de una nueva formación docente y de una política coherente de actualización de los docentes en servicio.

El docente debe ser entonces un facilitador de oportunidades que propicie experiencias de aprendizaje, para lo cual diseña, desarrolla y evalúa

variedad de situaciones y estrategias metodológicas que estimulan la actividad de los educandos, a fin de lograr aprendizajes significativos para ellos y que, a la vez, respondan a los propósitos y objetivos de la educación en este sentido de acuerdo al Normativo de Educación Básica (2013). Tanto la lectura como la escritura son consideradas instrumentos de adquisición de conocimiento, de ahí que también el Normativo de Educación Básica (2013), plantea que el docente debe proporcionar a los educandos situaciones que propicien la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas relativas a los campos científico, tecnológico y humanístico, con énfasis en las materias instrumentales. La lectura y la escritura son materias instrumentales y el proceso de su adquisición y desarrollo debe ser favorecido en la práctica escolar desde una concepción constructivista, por un docente formado en el ser, el saber y el hacer; es decir, que posea los conocimientos necesarios para abordar su enseñanza; que tenga un adecuado grado de inserción social y de equilibrio emocional y que haya desarrollado las competencias necesarias para actuar didácticamente en el salón de clase.

Se reconoce que, en la práctica, aún hoy día, muchos docentes siguen los lineamientos de un proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura y la escritura, de corte tradicional, donde el alumno es un recipiente vacío que debe ser llenado de conocimientos, en oposición al enfoque que considera el aprendizaje como un proceso activo que supone la interacción entre el docente y el niño y de éste con sus compañeros y con el medio para construir el conocimiento. Para que esta construcción ocurra en el aula de clase, el saber del docente es de gran importancia, ya que será quien permita guiar su acción pedagógica y desarrollar su comprensión respecto a las dificultades que el niño enfrenta cuando ingresa a la escuela, y posteriormente en su desarrollo como lector. Al respecto nos dice Messi y otros (2016) que:

...las acciones del psicopedagogo en el ámbito escolar también están nutridas por las representaciones que construyen las personas que son parte de estas instituciones. Estas representaciones pueden ser

producto de las experiencias previas, del legado intergeneracional o pueden surgir ante una situación crítica. (p.111)

Por su parte, Jodelet (2011) considera que las representaciones sociales en la escuela se convierten en una guía de acción en la vida cotidiana de los individuos y va estableciendo la manera en que los actores se sitúan con relación a su actividad y sus compañeros, así como frente a las normas y roles vigentes en el espacio de trabajo. Por ello, las representaciones sociales del docente sobre el rol psicopedagógico determinan la relación profesional, dentro del aula, con el psicopedagogo y su comportamiento: *“La organización del sistema educativo refleja ideologías que fijan sus funciones; dentro de la escuela, el docente y el estudiante están inscriptos en un espacio que los supera, porque entran en juego valores, normas, ideas, funciones y juegos de lenguaje”*. (p.133)

2.2. Rol docente

Para lograr comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje, es necesario conocer el rol que cumple el docente, quien es mediador entre los contenidos (a enseñar) y el niño. Esto es lo que desarrollaremos a continuación.

Pitluk (2006) afirma que es necesario partir de la idea del docente como un profesional que debe saber para poder enseñar, conocer para poder elegir, reflexionar para poder decidir. Es tan importante que los niños aprendan como el modo en que lo hacen. La selección y organización de los contenidos que se enseñan también pone de manifiesto el proyecto educativo del que es parte el docente, la ideología que lo sustenta. Desde la mirada educativa es necesario conocer cómo aprenden los sujetos, para pensar en cómo enseñarles. Así las teorías del aprendizaje deben integrarse en las teorías y las prácticas de la enseñanza. Para ello es necesario reflexionar acerca de qué docente puede sostener estas acciones: el docente debe formarse y debe diseñar sus acciones para imprimirles profesionalidad, intencionalidad y coherencia.

Según Vallory (2015), el docente cumple su papel como facilitador del aprendizaje, el que organiza lo que debe enseñar de manera fácil y lo presenta de manera sencilla y sintética para que sus educandos puedan saber el mismo. Esa transmisión de conocimientos, por más sencilla que se haga, no puede ir desvirtuándose ya que el aprendizaje no sería significativo. Es por esto que el docente debe ser el facilitador del aprendizaje, aquel que dé a sus alumnos las herramientas necesarias para que ellos puedan construir el conocimiento. El proceso de enseñanza aprendizaje depende de las interacciones cognitivas que se dan en un aula, pero sin olvidar que el aula es parte de una escuela que debe seguir pautas institucionales generales y que no debe contrariar la cultura de la comunidad en la que está inmersa. El alumno encontraría obstáculos para apropiarse de un conocimiento o para comprenderlo si éste no tuviera en cuenta su cultura, su forma de aprender, la escala de valores de su familia y de su comunidad, etc.

Específicamente en la lectoescritura, la preparación con la que cuentan las /los docentes para poder enseñar los aspectos básicos de la habilidad de la conciencia fonológica ha sido identificada como uno de los principales contribuyentes de éxito en la educación escolar. (Justice y Pullen, 2003). Según Snow y otros (2015), las/os docentes de educación escolar necesitan un conocimiento sólido en la manipulación y entendimiento de los fonemas del idioma y del sistema fonológico (p. ej., cómo manipular el lenguaje hablado en términos de identificación, articulación y conteo de fonemas). El papel del docente ya no se centra en transmitir conocimientos pre elaborados sino que debe constituirse en observador, guía y facilitador de situaciones para ayudar a los alumnos a aprender a leer y escribir de manera natural; debe ser flexible y comprensivo en su actuación para crear un ambiente agradable, sin tensiones y por lo tanto apropiado para que el aprendizaje se realice; debe estimular a los alumnos en forma permanente y aceptar todo lo que surge de ellos mismos; debe promover el intercambio y la confrontación de opiniones dentro del grupo. Un docente facilitador debe crear un clima propicio en el cual “los errores” y dificultades confrontadas sean considerados como elementos necesarios del desarrollo, aprovechables para lograr progresos en el aprendizaje; debe

propiciar la autoevaluación en lugar de corregir en forma autoritaria. En fin, debe crear las condiciones necesarias. Un docente facilitador del aprendizaje de la lectoescritura utiliza la evaluación como un medio para conocer los procesos que se desarrollan en los alumnos, para comprender y respetar el ser individual de cada uno, para descubrir las dificultades que ellos confrontan, así como para estimular la reflexión sobre las mismas para superarlas. Las concepciones y los conocimientos docentes afectan la práctica docente y ésta, a su vez, influye en los logros de desarrollo en lectoescritura emergente de los niños.

Acerca del rol del docente frente a las dificultades en la adquisición de la lectura y escritura como son la dislexia y la disgrafía el docente cuenta con saberes, recursos y herramientas que posibilitan y acompañan los procesos de aprendizaje de sus alumnos, por ello toman relevancia las intervenciones de los docentes en sus prácticas pedagógicas para acompañar las trayectorias escolares frente a un diagnóstico de dislexia y/o disgrafía. Las escuelas pueden aplicar adaptaciones académicas y modificaciones sencillas para ayudar a los estudiantes con dislexia y/o disgrafía. Algunas de ellas se encuentran descriptas en la Disposición N° 50/13, ANEXO II, emanada del Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Se considera importante realizar brevemente una explicación acerca de las dificultades nombradas anteriormente y de sus características.

En 1877 aparecen los primeros informes acerca de un síndrome caracterizado por una dificultad lectora, sin alteraciones en las habilidades perceptivas e intelectuales (Fonseca, 2017).

La autora, Pearson (2017), nos indica que la dislexia es una dificultad puntual, específica, en la lectura precisa y fluida, en la automatización del proceso lector. También se lo conoce como *Trastorno de Lectura o Dificultad Específica en el Aprendizaje de la Lectura (DEA)*. Las personas con dislexia se caracterizan por tener una inteligencia promedio o normal, oportunidades socioculturales y de enseñanza y no tienen dificultades físicas (visuales o

auditivas) que puedan ocasionar problemas lectores. Estas dificultades lectoras se manifiestan por un déficit en la adquisición de la lectura y en el logro de la lectura fluida de palabras y textos. La dislexia también afecta el desempeño en tareas vinculadas con la lectura, como pueden ser la comprensión lectora, el desarrollo del vocabulario, la ortografía, la precisión escrita y los aprendizajes que implican la memoria verbal, tales como recordar los nombres de las letras, los meses del año o las tablas. La dislexia afecta el proceso de adquisición de la lectoescritura y su automatización (fluidez para decodificar). Es decir, la persona muestra dificultad para iniciarse en la lectura y para asignar con agilidad los sonidos a las letras; por lo cual las dificultades ya son visibles en preescolar o primer grado. La destreza de leer y escribir impacta totalmente en la calidad de vida académica de la persona con dislexia, dado que la escolaridad está basada en la lectura y la escritura.

A su vez, Pearson (2017) afirma que el colegio debiera darse cuenta a tiempo, detectar a los alumnos en riesgo y sugerir a los padres que realicen una consulta. Pero la realidad es que muchos colegios y docentes no disponen de formación suficiente para advertir que lo que le está ocurriendo al alumno tiene que ver con una dificultad específica y suelen esperar el fin del ciclo escolar para comunicarlo, porque creen, en forma amorosa en el pleno sentido de la palabra (con amor docente), que lo mejor es darle más tiempo al alumno para que logre las habilidades básicas de leer y escribir. Desconocen, en realidad, la posibilidad de detección precoz y la importancia de que los tratamientos se inicien lo antes posible para lograr una compensación más exitosa.

El docente cumple un rol fundamental en la vida de un alumno con DEA porque es quien está en el día a día, quien le propone situaciones de aprendizaje donde constantemente se pone en juego su habilidad y su dificultad, quien puede generar que la situación de enseñanza-aprendizaje le genere más o menos pasión, más o menos placer, más o menos impacto en su autoestima. En primer lugar, la función del docente es enseñar a leer y escribir. La lectura y la escritura son habilidades que se adquieren por modelado, dado

que lo que se debe incorporar y aprender es un código arbitrario. Es decir, es necesario enseñar las letras, cómo son sus sonidos, qué es lo que se debe hacer para leer (juntar sonidos) y para escribir (deletrear sonidos y representarlos con las letras correspondientes). A la humanidad le llevó mucho tiempo incorporar la lectura y la escritura, no hay ningún disparador genético que nos diga cómo hacer para leer y escribir. Se necesita la mediación de un docente que informe cómo es el proceso. Esta es su tarea fundamental. Luego, si se observa que algún alumno tiene dificultad, entonces su rol será estar informado sobre esa característica para saber cómo acompañar a ese alumno en particular. El docente tiene la responsabilidad de estar al tanto de cuáles son los recursos que posibilitan a su alumno un mejor aprendizaje. Un conocimiento acabado de las DEA le dará herramientas para implementar dentro del aula, más allá de si el profesional las indica o no. Esto es más sencillo cuando el alumno cuenta con un diagnóstico que le permite al docente saber qué recursos implementar. Pero si solamente tiene la sospecha de que presenta una dificultad y aún no cuenta con el diagnóstico, es su función aplicar algunos de los recursos que conoce para saber si benefician a ese alumno en particular. Es decir, no debe esperar el diagnóstico para empezar a actuar, sino que ante la realidad de que su alumno presenta dificultades, debe intentar otras estrategias distintas a las ya implementadas, para ver si así logra aprender. Esto mismo debe implementarse en el armado de evaluaciones. Si un alumno entrega sin terminar una evaluación, o es evidente que no comprendió la consigna, entonces es responsabilidad del docente buscar otras vías para conocer el nivel de comprensión y de aprendizaje que logró el alumno. No se consigue nada con poner una mala nota en un examen o con escribir “debes esforzarte más” o “debes estudiar más”. Que un alumno no aprenda o no pueda demostrar lo que sabe es el resultado de una ecuación que implica a la diada docente-alumno. Un alumno puede no saber o no aprender no sólo porque le faltó estudio, sino también porque le faltó una situación significativa para lograr ese aprendizaje, o porque la evaluación se realizó de manera tal que no pudo demostrar lo aprendido. Los alumnos con DEA estudian incluso más que cualquier otro sin dificultad. Estudian con maestros, padres y

psicopedagogos y, así y todo, muchas veces no alcanzan más que un 5 o 6 en las evaluaciones. Por otro lado, es común escuchar que los docentes reclaman no tener tiempo para hacer adecuaciones a los alumnos con DEA. Pero un verdadero docente enseña a todos y para todos, debe contar con distintas estrategias para la diversidad de alumnos que se presenta en el aula. Si un docente tiene verdadera vocación y su enseñanza apunta a la formación de pensadores y aprendices autónomos, diseñará sus clases de manera tal de llegar a cada uno y no será necesario hacer nada especial para los alumnos con DEA. La educación hoy en día no debería apuntar a transmitir contenidos y los docentes no deberían estar atrás de la currícula (que además se repite a lo largo de todos los años), sino que deberían poder generar gusto por la materia y dar herramientas para pensarla. Los múltiples recursos que plantea la tecnología asisten a la enseñanza multisensorial que es justamente la adecuada para alumnos con DEA. Un docente debe plantear distintos niveles de logro en la misma clase, para que se ajuste el desafío a los alumnos con diferentes capacidades o habilidades. Algunos lograrán mayor dominio que otros. No se debe esperar el mismo nivel en todos. Para esto, el docente debe tener en claro qué es lo mínimo exigido, cuál es la media ideal y qué refleja dominio sobresaliente del tema. Igualmente, para los alumnos con DEA, llegar a la media ideal muchas veces es su sobresaliente. Entonces, el sistema de evaluación debería contemplar también las capacidades y lo que puede cada alumno. Poner un sobresaliente a un alumno que logró lo máximo de sí mismo es un acto de justicia, aunque sea poco en relación a lo que pueda lograr otro alumno. Otro rol importante para el docente es el de mantener contacto con el profesional a cargo del niño, sea psicopedagogo u otro especialista. Los aportes que puede realizar sobre lo que acontece diariamente en el ámbito escolar son muy valiosos. De esas interacciones surgirán nuevas ideas de intervención, se valorará la necesidad de ajuste en algunas adaptaciones o contenidos y, lo que es más importante, se podrá saber cómo funciona el alumno en grupo, cómo impacta su problemática o no en los vínculos sociales, aspectos no menos relevantes para procurar que tenga una buena calidad de vida escolar. (Pearson, 2017).

La escritura, según García (2013), es representar ideas y palabras mediante imágenes y signos, plasmando en papel o algún otro soporte. Escribir es una herramienta que permite darle permanencia a la palabra y crear un abordaje personalizado de la información, estableciendo así la universalización de saberes.

Para Pearson (2017), la disgrafía es una dificultad específica para automatizar y lograr el trazado correcto de las letras a fin de que sea legible y que se ubiquen adecuadamente en el espacio gráfico determinado (renglón). Las personas que padecen esta condición tienden a tener dificultades en la copia, son más lentas y generalmente evitan situaciones de escritura porque les cuesta mucho trabajo pensar constantemente cómo trazar las letras, entonces no logran expresar por escrito las ideas que tienen en su mente.

2.3 Rol del psicopedagogo

Según Muller (1993), cuando hablamos de la psicopedagogía hacemos referencia al hecho de que ésta se ocupa de las características del aprendizaje humano: es decir, cómo aprende, cómo puede el aprendizaje variar y cómo esto va a estar relacionado con distintos factores; la forma de cómo reconocerlos y tratarlos, qué hacer para prevenir y qué para promover procesos de aprendizaje que tengan sentido logrando un aprendizaje significativo.

Considera también que desde sus comienzos, la psicopedagogía ha sido un quehacer interdisciplinario. Se relaciona y comparte con el campo de la psicología ciertos ámbitos laborales como la educación, orientación vocacional profesional, hospitales y clínicas, consultorios y empresas. Es decir que consiste en un conjunto de quehaceres similares con diversidad de abordajes teóricos y técnicos. El conductismo, cognitivismo y psicoanálisis son algunos ejemplos de estos. Además, los conocimientos psicopedagógicos están atravesados por otras varias disciplinas: sociología, antropología, medicina, pedagogía, ética, economía, entre otras (Muller, 1993). Sin embargo, la psicopedagogía posee una identidad que permite incorporarla dentro de las ciencias sociales y humanas. Tiene un objeto de estudio que le es propio: “la

naturaleza del aprendizaje humano. Esta, a su vez, se caracteriza por ser multidimensional, individual, subjetiva, de construcción colectiva o social, dinámica y consciente”. (Cursach, 2018, p 37)

Es de gran importancia mencionar lo dicho por Tello Muñoz (1996), quién afirma que la psicopedagogía además de los problemas de aprendizaje, aborda también la prevención del fracaso escolar, conduciendo a nuevas técnicas de aprendizaje a los profesionales de la enseñanza, favoreciendo el desarrollo personal y social de los niños y adolescentes, brindando ayuda en la orientación laboral, creando y elaborando programas de atención a la diversidad, orientando a las familias en los centros educativos y elaborando programas que den apoyo al aprendizaje.

En cuanto al ámbito profesional de la psicopedagogía, podemos hacer referencia a lo dicho por Coll (1988), quién sostiene que está en estrecha relación con la forma en que aprenden y se desarrollan las personas, con las dificultades y problemas que surgen al producirse nuevos aprendizajes, utilizando intervenciones que tienen como propósito contribuir a superar las dificultades. Tiene que ver también con la planificación y ejecución de actividades pensadas especialmente para el logro de un mejor aprendizaje. En general, el quehacer del psicopedagogo va a estar estrechamente vinculado con la planificación, el desarrollo y la modificación de procesos educativos. Convirtiéndolo en un profesional de la educación científicamente preparado para seleccionar, crear y graduar estrategias de intervención para la atención de personas que presentan dificultades en el proceso de enseñanza - aprendizaje. Pudiendo responder estas dificultades a motivos de índole psicológica o a factores en las áreas socio-afectivas que podrían entorpecer el aprendizaje, haciendo hincapié tanto en sus potencialidades, como también en sus alteraciones en contextos educativos tanto formales como no formales.

Diagnostican, previenen e intervienen en las dificultades de aprendizaje en las áreas de lectura, escritura y cálculo, en niños y jóvenes insertos en el sistema educacional o a través del diseño de adaptaciones curriculares para orientar y guiar niños con necesidades educativas especiales aplicando

programas de seguimiento para constatar la evolución y progreso de esos niños. (Coll, 1988).

En cuanto al psicopedagogo, podríamos decir que es un profesional de la educación científicamente preparado para seleccionar, graduar y estructurar estrategias de intervención en la atención de sujetos que presentan dificultades en el proceso de enseñanza aprendizaje, pudiendo obedecer éstas a un desarrollo inadecuado de los procesos psicológicos de base, no asociado a discapacidad, como también a factores en las áreas socio-afectivas que dificultarían el aprendizaje. El rol del psicopedagogo está definido como el de un profesional que estudia, diagnóstica e interviene en el aprendizaje, en su potencialidad y en sus alteraciones dentro de los contextos educativos formales y no formales. Otros teóricos sostienen que su formación profesional se contextualiza en el medio educacional escolar; trabajan con aquellos sujetos que pese a tener una capacidad adecuada para el aprendizaje, no rinden según lo esperado para su edad y grupo curso. Los psicopedagogos son profesionales de la educación preparados para estructurar estrategias de intervención en la atención de niños con dificultades específicas en el aprendizaje escolar, también cumplen funciones como: diagnosticar, prevenir, reeducar e intervenir dificultades de aprendizaje en las áreas de lectura, escritura y cálculo, en niños y jóvenes insertos en el sistema educacional. El psicopedagogo tiene la capacidad de insertarse en los procesos de evolución de la enseñanza, diseñando cambios e innovaciones por medio de adaptaciones curriculares para apoyar, orientar y guiar los casos de niños que presentan necesidades educativas especiales, donde aplican programas de seguimiento para constatar la evolución y progreso del niño. El psicopedagogo utiliza técnicas y tecnologías psicopedagógicas para potenciar los aprendizajes en cualquier edad y solucionar problemas derivados de los trastornos de aprendizaje.

Defior (2015), acerca del rol del profesional psicopedagogo en las dificultades de adquisición de la lectoescritura, se refiere a que existen factores de enseñanza que contribuyen a mejorar la capacidad de respuesta de los

niños con dificultades para leer. La intervención debería ser temprana y preventiva ya que se ha demostrado que la infancia es el mejor momento para detectar y prevenir dificultades puesto que el fracaso acumulado de varios años es muy difícil de cambiar. La mayoría de las diferencias en el aprendizaje de la lectura pueden explicarse por las habilidades que los niños presentan al iniciar la etapa escolar; estas tienen que ver, sobre todo, con el desarrollo de la lengua. Los humanos están dotados de extraordinarias habilidades cognitivas que, a través de la experiencia, permiten extraer regularidades de su ambiente, las cuales constituyen una fuente de información esencial. Los niños usan esos patrones estadísticos para aprender sobre el lenguaje y la causalidad. Sin embargo, los escolares con dislexia presentan problemas en este aprendizaje implícito, la enseñanza en este caso y en el de los niños con dificultades para leer en general debe ser directa, es decir, que explicita al máximo aquello que deben aprender. Ello comprende desde el principio alfabético y el código de correspondencias entre grafemas y fonemas, pasando por el análisis de las palabras y el vocabulario, hasta las habilidades asociadas (fonológicas segmentales y suprasegmentales, rítmicas y de comprensión oral). Se recomienda una estimulación multisensorial y, para ello, la intervención debe ser intensiva. En el ámbito educativo y profesional, la escasez o el coste de los recursos conllevan, la mayoría de las veces, a primar la extensión, es decir, dedicarlos a muchos niños y en perjuicio de la intensidad (número de sesiones). Para asegurar la eficacia de la intervención, resulta conveniente tener en cuenta que los niños con dificultades requieren una atención diaria. Debe trabajarse de manera individual o en grupos reducidos para garantizar la participación activa de todos los niños; esta medida debe complementar, no reemplazar, la enseñanza general en el aula. Así también éstas deben ser organizadas y supervisadas, como también el apoyo debe ser sistemático, con una secuencia guiada y con retroalimentación inmediata de los errores. La práctica de las habilidades, con diversos procedimientos y materiales, requiere un ambiente de aprendizaje rico y actividades lúdicas y motivadoras. En cuanto a lo emocional es necesario prestar atención a la autoestima y la motivación. Por último, es de importancia implicar a la familia en el proceso: que practiquen

la lectura con el niño, lleven a cabo juegos y actividades verbales y fomenten en casa el hábito de leer, es decir, ayudar a aprender.

La autora Montealegre (2016) nos dice que la escuela debe considerar el papel del psicopedagogo tanto en la evaluación y el desarrollo de propuestas teóricas y metodológicas que apuntan a mejorar la adquisición y el dominio de la lectura y la escritura. Sugiere para esto que se puede aplicar las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) y TAC (Tecnología del Aprendizaje y del Conocimiento). Señala que en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura influyen factores genéticos, personales, ambientales, de recursos y de métodos; afirma que hay que tener presente qué metodología utilizan los docentes y /o los profesionales puesto que esta será la que orientará la adquisición de la lectoescritura. Los procedimientos metodológicos deben ser ajustados a las capacidades y potencialidades de los niños/as; es necesario conocer cómo aprenden para así estructurar y aplicar los distintos métodos en la escuela.

Para que suceda el aprendizaje de la lectoescritura es importante promover la motivación, el auto concepto y el auto eficacia. Tapia y Montero (1996), en Montealegre (2006), nos dicen que la motivación es imprescindible porque hace que los niños refuercen lo aprendido, puedan centrar la atención en mejorar sus habilidades y esto les sirve para promover la autonomía, la participación y la confianza en la realización de las tareas. Por otra parte, “el auto concepto y la autoeficacia afectan la adquisición y el dominio de la lectura y la escritura, por lo que es necesario desarrollar estrategias a nivel fonológico para mejorar la lectura y puedan modificar las autopercepciones negativas de sí mismos”. (p25).

De la misma manera, los autores Marchesi y otros (2001) destacan que es importante que las intervenciones individuales que llevarán los profesionales psicopedagogos, se coordinen junto al entorno familiar y escolar del niño/a puesto que estos son los contextos en los cuales los alumnos/as pasarán la mayor parte del tiempo y en los que se encuentran los interlocutores más significativos. Afirman que “es importante sacar provecho de estos contextos

que son los naturales para la estimulación y la generación de aprendizajes que se realizan en las sesiones de intervención individuales con cada niño/a (p.124). En cuanto a las consultas a un profesional que puede llevar a cabo el docente, relacionadas a cómo actuar en el aula ante niños/as con problemas de aprendizaje de lectoescritura, sostienen que la respuesta debería ser: “potenciar las interacciones entre los alumnos haciéndolas que sean ricas y variadas”(p.125). Así se puede sugerir partir desde los intereses, experiencias y competencias de los niños /as, ajustar los distintos elementos del lenguaje a los conocimientos previos y las posibilidades comprensivas de los alumnos/as, ofrecer la posibilidad de intercambios en lluvia de ideas acerca de la actividad, dar más tiempo, reforzar los éxitos, animar al uso del lenguaje para distintas funciones, etc.

3. MARCO METODOLÓGICO

3.1. Problema

¿Qué conceptualizaciones tienen los docentes de primer ciclo de la escuela primaria, de un barrio en zona oeste de la ciudad de Salta Capital, acerca del rol del psicopedagogo en el acompañamiento de las dificultades en los procesos de adquisición de la lectura y escritura?

3.2. Objetivo general

Analizar las concepciones de los docentes de primer ciclo de enseñanza primaria acerca del rol del psicopedagogo en el acompañamiento de las dificultades en los procesos de adquisición de la lectoescritura.

3.3. Objetivos específicos

- 1) Describir las ideas que tienen los docentes acerca de la especificidad del psicopedagogo en el acompañamiento de las dificultades de los procesos de adquisición de lectura y escritura.
- 2) Conocer cuáles son las estrategias que llevan adelante los docentes de la escuela en las dificultades de los procesos de adquisición de lectura y escritura.
- 3) Indagar las experiencias de los docentes acerca del trabajo con el profesional psicopedagogo en las dificultades de adquisición en los procesos de lectoescritura

3.4. Enfoque y diseño de la investigación

Para determinar las representaciones de los docentes sobre el rol del psicopedagogo en el acompañamiento de las dificultades en los procesos de adquisición de la lectoescritura nos posicionaremos en el paradigma cualitativo, ya que el mismo, según Punch y otros (2014), en Hernández Sampieri et al (2006), es un proceso que se presenta de manera circular puesto que es posible avanzar y retroceder en la investigación, dado que no sigue una secuencia estricta, se desarrollan preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección de datos y del análisis de los mismos,

proporcionando una comunicación dinámica entre los hechos y la interpretación de los mismos. Con el enfoque metodológico cualitativo, a través de la indagación de los datos, se intentará reconstruir la realidad desde el punto de vista de los actores en el campo elegido

3.5. Diseño y alcances

De manera amplia definiremos Diseño, según Wentz y otros (2014), en Hernández Sampieri et al (2006), como el plan o estrategia concebida para obtener la información que se desea con el fin de responder al planteamiento del problema. El diseño elegido para llevar a cabo esta investigación es el no experimental, puesto que no se manipulan deliberadamente variables, sólo se observan los fenómenos en su ambiente natural para después realizar el análisis. También es transversal, ya que los datos que se recolectarán se harán en un solo momento y en un tiempo único; es decir, su propósito es la de describir variables y la incidencia de intervención en un momento dado. El tipo de estudio elegido es el descriptivo, el cual nos permite detallar situaciones y eventos, es decir, cómo es y cómo se manifiesta este fenómeno seleccionado y buscando especificar propiedades importantes de las personas y los grupos a analizar.

3.6. Participantes

Participaron de este estudio 6 (seis) docentes mujeres, de nivel primario, de una escuela de gestión pública ubicada en un barrio de la zona sudeste de la ciudad de Salta Capital. Sus edades estuvieron comprendidas entre los 25 y 55 años. Su formación académica es de nivel terciario.

3.7. Instrumento de recolección de datos

Para relevar los datos se utilizó una entrevista semi estructurada (Grinnell y Unrau, 2011). Este tipo de entrevista se caracteriza por basarse en una guía de preguntas, las cuales el investigador puede modificar o ir variando para poder obtener mayor información sobre el tema investigado. Las preguntas se caracterizan por no tener un principio o fin definido, el orden de

las mismas se adecúa a los participantes, pueden ser anecdóticas, tanto el entrevistado como el entrevistador comparten ritmo y dirección de la entrevista; el contexto social es importante para poder interpretar los resultados y el entrevistador ajusta su comunicación al lenguaje del entrevistado.

La entrevista estuvo formada por 10 preguntas, con flexibilidad para reformular, añadir u omitir preguntas en función de las respuestas de los participantes.

3.8. Procedimiento

El primer contacto que se realizó con los participantes de esta investigación fue de manera presencial, dentro de la institución de nivel primario en la cual se desempeñan las docentes. Se realizan las entrevistas de manera individual, en el momento que la docente pueda acceder a realizarla, con una duración de entre 30 a 40 minutos cada una. Las entrevistas se grabaron y se tomaron notas manuscritas durante el desarrollo de las mismas.

3.9. Análisis

Los datos recolectados a través de las entrevistas fueron comparados, interpretados y analizados a través de una matriz realizada en forma de cuadro, con el fin de extraer significados relevantes en relación con los objetivos planteados de esta investigación. Para ello partimos de una lectura global del material, del cual se obtuvo la información que luego se ordenó en dimensiones (categorías y subcategorías). De esta manera, se confeccionó un cuadro que sintetizó lo expresado por las docentes en las entrevistas y que se relacionó con las diferentes perspectivas de los autores consultados. Esta modalidad de organizar los datos permitió que las dimensiones propuestas se puedan relacionar con los objetivos específicos planteados en el trabajo.

3.10. Estrategia de síntesis y agrupamiento

El análisis de contenido del estudio fue de tipo mixto: deductivo e inductivo.

Deductivo, porque a partir de la elaboración del marco teórico se delimitaron dimensiones, previas al estudio de los datos, como:

- ideas que tienen las docentes acerca de la especificidad del psicopedagogo en el acompañamiento de las dificultades de los procesos de adquisición de la lectoescritura
- estrategias que llevan a cabo las docentes frente a las dificultades de lectoescritura
- las experiencias de los docentes acerca del trabajo con el profesional psicopedagogo en las dificultades de adquisición en los procesos de lectoescritura,
- rol del docente y rol del psicopedagogo;

Inductivo: porque durante el análisis de los datos de las entrevistas emergen nuevas categorías, como:

- indicadores de las dificultades que encuentran las docentes en los niños con problemas en la adquisición de la lectoescritura,
- la relación profesional con el psicopedagogo para trabajar estas dificultades,
- el trabajo de las docentes con otros profesionales no psicopedagogos.

4. RESULTADOS

En esta sección se explicita el trabajo de campo realizado en una escuela de la zona sudeste de la ciudad de Salta, a través de entrevistas a seis docentes del primer ciclo de primaria. Para la interpretación de los resultados, las entrevistadas se denominan como D1, D2, D3, D4, D5 y D6. Las respuestas a la entrevista se relacionan con el marco teórico y esto queda individualizado en cada una de las dimensiones. En primer lugar, se desarrolla la dimensión del trabajo con los profesionales (fonoaudiólogos, psicólogos, etc.) en las dificultades de la lectoescritura; en segundo lugar la dimensión que corresponde a indicadores y dificultades que encuentran los docentes en la adquisición de la lectoescritura en niños del primer ciclo; la tercera dimensión

refiere a las actividades llevadas a cabo para trabajar con los niños con dificultades en la adquisición de la lectoescritura y, finalmente, la última dimensión expone los resultados de las experiencias en el trabajo con el psicopedagogo.

4.1. Dimensión: El trabajo con los profesionales (fonoaudiólogos, psicólogos, etc.) en las dificultades de la lectoescritura

En relación a la posibilidad de trabajar las dificultades en la adquisición de la lectoescritura con otros profesionales, se pudo observar que cinco de las 6 docentes consultadas afirman haber trabajado, de manera interdisciplinaria, refiriéndose a este trabajo como la derivación de los niños con dificultades en la lectoescritura a los equipos de orientación y/o gabinetes psicopedagógicos que posee la institución. A su vez, nombran los distintos profesionales con los que realizan este trabajo, siendo los mismos: fonoaudiólogos, psicólogos y psicopedagogos. En este sentido D1 refiere que *“sólo he trabajado con las psicopedagogas que acompañan a los niños. Ellas, las psicopedagogas, me hacen las adaptaciones, me hacen recomendaciones a la hora de trabajar un tema... la psicopedagoga me deja las tareas hechas...”*. D2 menciona que *“trabaja con el equipo de orientación educativa”, “estamos trabajando con la fonoaudióloga, la psicóloga, y están enfatizando directamente en las dificultades, planteando actividades para que los niños puedan afrontar esos contenidos que les faltan”*. D3 comenta que trabaja *“con las fonoaudiólogas y las maestras de apoyo..., las profesionales nos piden los proyectos y van modificando las actividades acordes al niño...”*. D4 explica que los niños que presentan dificultades *“... los deriva al gabinete psicopedagógico para trabajar con la fonoaudióloga y la psicopedagoga...”* y detalla la modalidad de trabajo *“...al niño que está derivado al gabinete lo llevan dos o tres veces por semana y nos van contando que el niño va avanzando en sus dificultades. Se utilizan juegos metódicos, rompecabezas de palabras...”*. D5 detalla que *“trabaja con psicopedagogos y con un plan nacional de salud... trabajé con el centro de salud, con Prosane, a nivel nacional, donde ellos detectan problemas fonoaudiológicos, donde ellos los derivan al centro de salud. Buscamos la parte*

profesional que nos oriente, primero a los padres, después al docente, ellos trabajan dentro de la institución, haciéndoles una evaluación, citan a los padres, haciéndoles un seguimiento con orientaciones y después hacen devolución al maestro con sugerencias de acciones. Desde Dirección también se trata de orientar, pero siempre apoyándonos en los profesionales...". Por último, D6 expone haber realizado derivación: "los niños con dificultades les hice la derivación con el equipo de apoyo de orientación y trabajamos entonces con la fonoaudióloga, la psicopedagoga. Hay un equipo bastante completo aquí, en la escuela. Pero el tema de las burbujas dificulta su trabajo, porque hay días que vienen y otros no. Nosotros presentamos las actividades y, si bien yo empecé a hacer adecuaciones ya antes de derivar a los chicos porque yo ya veía las dificultades que tenían, empecé a adecuar las consignas, los niños que tienen dificultad para escribir trabajan con imágenes, o los que tienen problemas en la direccionalidad de la escritura o en letras, nos ponemos a trabajar en la pizarra diferentes tipos de actividades y todas son orientaciones que nos dieron ellas. Si bien no están escritas en un documento, yo siempre estuve hablando con ellas, porque recién ahora hice las derivaciones y ellas recién ahora me hacen las adecuaciones de las planificaciones".

Al respecto del trabajo interdisciplinario, los autores Marchesi y otros (2001) refieren que es preciso que las intervenciones individuales que llevan los profesionales psicopedagogos, se coordinen junto a los entornos familiares y escolares del niño/a, puesto que éstos son los contextos en los cuales los alumnos/as pasan la mayor parte de tiempo y en los que se encuentran los interlocutores más significativos. Afirman que es importante sacar provecho de estos contextos que son los naturales para la estimulación y la generación de aprendizajes que se realizan en las sesiones de intervención individuales con cada niño/a. En este sentido, los autores también afirman que cuando los docentes realizan una consulta al profesional sobre qué hacer en el aula ante niños/as con problemas de aprendizaje de lectoescritura, la respuesta debería ser: "potenciar las interacciones entre los alumnos haciéndolas que sean ricas y variadas". (Coll, 1988).

De estas respuestas también se pueden observar los abordajes que llevaron a cabo las docentes con los profesionales refiriendo a que las intervenciones consisten en que el equipo de profesionales les lleva las tareas con las adecuaciones necesarias para ese niño en particular, las orientan de manera escrita, les modifican actividades para trabajar en el aula, les indican cómo trabajar letras, números o escritura en espejo. Sobre esto podemos decir que el trabajo puntualmente con el psicopedagogo queda acotado a la intervención en gabinetes, es decir que no trabajan con la docente, sólo hacen adaptación en las tareas, sugerencias, algunas estrategias, pero **el trabajo interdisciplinario no se da**. Que estas intervenciones resultan escasas, por el tiempo y la presencia de ellas en la institución, por lo que podríamos pensar que no se da el lugar que le corresponde en cuanto al rol que puede y debe desempeñar el profesional. No haciendo uso de las posibilidades que el psicopedagogo puede brindar a los estudiantes y ser él, el encargado de orientar y ayudar a las docentes con las dificultades en la lectoescritura que pueden presentar los niños. En este sentido, la autora Defior (2015) nos ofrece una serie de intervenciones que el profesional psicopedagogo puede llevar a cabo en las dificultades de adquisición de la lectoescritura.

La intervención debería ser temprana y preventiva ya que se ha demostrado que la infancia es el mejor momento para detectar y prevenir dificultades puesto que el fracaso acumulado de varios años es muy difícil de cambiar. La mayoría de las diferencias en el aprendizaje de la lectura pueden explicarse por las habilidades que los niños presentan al iniciar la etapa escolar; estas tienen que ver, sobre todo, con el desarrollo de la lengua. Los humanos están dotados de extraordinarias habilidades cognitivas que, a través de la experiencia, permiten extraer regularidades de su ambiente, las cuales constituyen una fuente de información esencial. Los niños usan esos patrones estadísticos para aprender sobre el lenguaje y la causalidad. Sin embargo, los escolares con dislexia presentan problemas en este aprendizaje implícito, la enseñanza en este caso y, en el de los niños con dificultades para leer en general, debe ser directa, es decir, que

explícite al máximo aquello que deben aprender. Ello comprende desde el principio alfabético y el código de correspondencias entre grafemas y fonemas, pasando por el análisis de las palabras y el vocabulario, hasta las habilidades asociadas (fonológicas segmentales y suprasegmentales, rítmicas y de comprensión oral). Se recomienda una estimulación multisensorial, para ello la intervención debe ser intensiva. En el ámbito educativo y profesional, la escasez o el coste de los recursos conllevan, la mayoría de las veces, a primar la extensión, es decir, dedicarlos a muchos niños y en perjuicio de la intensidad (número de sesiones). Para asegurar la eficacia de la intervención, resulta conveniente tener en cuenta que los niños con dificultades requieren una atención diaria. Debe trabajarse de manera individual o en grupos reducidos para garantizar la participación activa de todos los niños. Esta medida debe complementar, no reemplazar, la enseñanza general en el aula. Así también estas deben ser organizadas y supervisadas, como también el apoyo debe ser sistemático, con una secuencia guiada y con retroalimentación inmediata de los errores. La práctica de las habilidades, con diversos procedimientos y materiales, requiere un ambiente de aprendizaje rico y actividades lúdicas y motivadoras. En cuanto a lo emocional es necesario prestar atención a la autoestima y la motivación. Por último, es de importancia implicar a la familia en el proceso: que practiquen la lectura con el niño, lleven a cabo juegos y actividades verbales y fomenten en casa el hábito de leer, es decir, ayudar a aprender. (p.21).

De lo que dice la autora, se puede destacar que el rol que deben ejercer los profesionales en la escuela es mucho más amplio que sólo adaptaciones de tareas u orientaciones a los docentes. También queda considerada aquí la relevancia de la intervención temprana como trabajo preventivo en las infancias para, justamente, poder mejorar las dificultades en la lectoescritura.

En este sentido, los autores Marchesi y otros (2001), en cuanto a los abordajes que se pueden llevar a cabo, destacan que es importante partir desde los intereses, experiencias y competencias de los niños/as, teniendo en cuenta los conocimientos previos y las posibilidades comprensivas de los alumnos/as, respetando los tiempos y posibilidades de cada niño/a.

4.2. Dimensión: Indicadores de las dificultades que encuentran los docentes en la adquisición de la lectoescritura en niños del primer ciclo.

Esta dimensión surge de la respuesta de seis docentes que encuentran como principales indicadores de las dificultades para la adquisición de la lectoescritura al impedimento en el reconocimiento de las letras, la dificultad para establecer relaciones entre fonema-grafema y la omisión de letras.

En relación a esto, D1 menciona *"... lo primero era el reconocimiento de las letras. La relación de la palabra con la letra..."*. D2 afirma *"... las principales dificultades son aquellas en que los niños no pueden ni leer ni escribir fonéticamente ni silábicamente"*. D3 expresa *"... por ahí ellos reconocen la letra en sí, pero cuando van uniendo con las vocales les cuesta bastante..."*.

En cuanto a la dificultad de establecer relación entre fonema y grafema, D1 indica *"...en el reconocimiento de las letras y el sonido y lo gráfico"*. D2 comenta *"...en el no reconocimiento de los distintos gráficos o fonemas"* y finalmente D3 expresa que *"... yo dije particularmente es la fonética"*.

Con respecto a la omisión de letras, D4 dice que los indicadores *"... consistieron en la omisión de letras... al mismo tiempo que no escriben, omiten las letras, no reconocen algunas consonantes, olvidan vocales... Esas son las dificultades que presentan y en el momento de escribir no logran completar la palabra..."*. D6: *"los niños, por ejemplo, conocen el nombre de la letra, no el sonido..."*.

Otro de los indicadores es que los alumnos que presentan dificultad en la adquisición de la lectoescritura no siguen un dictado de palabras o frases; en

este sentido, D6 dice: *“son varios (los indicadores), yo por ejemplo me apoyo mucho en el tema del dictado, al hacer un diagnóstico...”* *“... al no estar presente la fonética se dificulta muchísimo al hacer un dictado, una palabra, letras sueltas o sílabas...”*.

Tres de seis docentes resaltan que los niños con dificultades en la adquisición de la lectoescritura presentan características comunes en sus conductas como timidez, frustración, agresividad y problemas en el hogar. D3 indica que *“...la concentración, muchas veces el déficit de concentración es importante, porque por ahí uno les está explicando, enseñando y ellos están pensando en otra cosa, o te salen con “a mi mamá le paso esto” y debe volver a retomar de nuevo, por eso la concentración influye bastante en la lectoescritura...”*. D4 observa que los alumnos *“... se frustran, presentan intolerancia a la frustración, muchas veces son problemas en casa, no pueden lograr asimilar todo el aprendizaje porque hay algún patrón que lo detiene...”*. D5 indica *“... generalmente son niños muy introvertidos, les cuesta mucho relacionarse con sus pares, son muy tímidos, muy callados y a veces son agresivos. Otros no quieren participar, lloran...”*.

En base a las respuestas obtenidas acerca de los indicadores de las dificultades, coincidimos con las docentes en que al no haber reconocimiento fonológico de las letras, la dificultad para el logro de la lectura y la escritura es determinante.

La autora Pearson, (2017) indica que:

...estas dificultades lectoras se manifiestan por un déficit en la adquisición de la lectura y en el logro de la lectura fluida de palabras y textos. La dislexia también afecta el desempeño en tareas vinculadas con la lectura, como pueden ser la comprensión lectora, el desarrollo del vocabulario, la ortografía, la precisión escrita y los aprendizajes que implican la memoria verbal, como recordar los nombres de las letras, los meses del año o las tablas. La dislexia afecta el proceso de adquisición de la lectoescritura y su automatización (fluidez para decodificar). Es

decir, la persona muestra dificultad para iniciarse en la lectura, por lo cual las dificultades ya son visibles en preescolar o primer grado, y para asignar con agilidad los sonidos a las letras. La destreza de leer y escribir impacta totalmente en la calidad de vida académica de la persona con dislexia, dado que la escolaridad está basada en la lectura y la escritura. (p.p 20-21)

En este sentido, se puede decir que, aunque los indicadores que observan las docentes en los niños (en cuanto a las dificultades para la adquisición de la lectoescritura) coinciden con los indicadores que nos presenta la autora sobre dislexia, esto implica que no todos los niños/as que los manifiesten necesariamente posean estas dificultades de aprendizaje. Podemos decir, entonces, que esta serie de indicadores presentados por la autora son útiles para reconocer de manera precisa dificultades en la adquisición de los procesos de lectura y escritura que, al ser detectados tempranamente, pueden ser abordados de distintas maneras, acompañando los tiempos y procesos de aprendizaje de niñas/os.

A continuación, desarrollaremos esto con mayor profundidad en la siguiente dimensión de análisis.

4.3. Dimensión: Actividades llevadas a cabo para trabajar con los niños con dificultades en la adquisición de la lectoescritura

En relación a las actividades que las docentes llevan a cabo para trabajar con los niños con dificultades en la adquisición de la lectoescritura, encontramos que tres de las seis docentes consultadas coincidieron en que las actividades llevadas a cabo consisten en la lectura silábica; así, D2 manifestó que *“se las ha abordado con la lectura pre-silábica”*. D3 considera: *“... trabajar el sonido de la consonante para poder unirlo con la vocal, uniendo sílabas para formar la palabra”* y D4 manifiesta que *“... he abordado las dificultades de la lectoescritura con diferentes estrategias: el trabajo silábico, consonantes y vocales”*.

Respecto de considerar la importancia de trabajar la adquisición del conocimiento del fonema con su correspondiente grafema, fueron tres de seis las docentes que lo consideran. En este sentido, D1 menciona que *“trabajamos bastante con el sonido de las palabras, aunque no se visualiza, porque se trabaja con el método global, pero a pesar de eso se trabaja mucho con los sonidos, para que ellos mismos puedan visualizar lo que uno hace con la lengua”*; D3 expresa *“particularmente lo hago a través de la fonética, por ahí ellos reconocen la letra en sí pero cuando van uniendo con las vocales, les cuesta bastante, entonces es siempre trabajar la fonética”*. D6 nos dice que *“trabaja mucho con el abecedario y el sonido de cada letra en particular”*.

En cuanto al reconocimiento de palabras para la adquisición de la lectoescritura fue una actividad mencionada por dos de seis docentes. Así D1 expresó que *“trabajamos el reconocimiento de palabras, que yo se las diga... completar palabras”* y D6 expresó que trabaja mucho con el dictado de palabras.

La lectura de textos cortos es una de las actividades elegidas por dos de seis docentes. Sobre esto, D2 manifestó la importancia de trabajar la escritura de palabras en el pizarrón. Y D6: *“utilizamos rompecabezas, así van armando rompecabezas con las sílabas”*.

Respecto a la necesidad de fortalecer la autoestima fue una actividad llevada a cabo por dos de seis docentes. A lo que se refirió D3, así trabajar la autoestima a través del *“vos podés,”* porque *“no siempre lo tienen en casa”*. Influyendo esto mucho en los niños. Y D5 expresa: *“se trata de trabajar mucho la autoestima. Yo apunto a trabajar mucho y siempre la autoestima, donde el chico se sienta seguro. Pero eso se va a lograr a través del tiempo, dándole la posibilidad de, si no quiere escribir en ese momento, darle la posibilidad de leer para mí, solo, sin público”*.

Al respecto, los autores Justice y Pullen (2003) nos dicen que los docentes ya cuentan con formación para llevar adelante acciones que son utilizadas para abordar las dificultades en la lectoescritura y que las mismas

son un éxito para su adquisición. Nos dicen que, concretamente en la lectoescritura, la preparación con la que cuentan las/los docentes para poder enseñar los aspectos básicos de la habilidad de la conciencia fonológica, ha sido identificada como uno de los principales contribuyentes de éxito en la educación escolar.

Según Snow y otros (2005), las/los docentes de educación escolar necesitan un conocimiento sólido en la manipulación y entendimiento de los fonemas del idioma y del sistema fonológico (p. ej., cómo manipular el lenguaje hablado en términos de identificación, articulación y conteo de fonemas).

4.4. Dimensión: Resultado de las experiencias del trabajo con el psicopedagogo

De las docentes consultadas, tres de seis afirman que las experiencias con el psicopedagogo en las intervenciones que llevaron a cabo fueron de utilidad y son valoradas por ellas. De las respuestas surge que la formación de magisterio les resulta insuficiente en la práctica, lo dejan expresado como que tener alguien que sabe les genera seguridad. Así lo afirma D1: *"... es diferente trabajar con una psicopedagoga. Nosotros, en nuestra formación, no vemos nada de eso prácticamente, sólo es teoría, y cuando vas a la realidad, es otra. La psicopedagoga te orienta muchísimo mejor y sabe y va al punto en cuestión, yo puedo tantear el terreno, pero no tanto como un profesional. La profesional media y lo hace justo con lo que necesita el niño. La verdad, eso me ayuda bastante y es mucha ayuda. Además, aprendes bastante, yo, lo que es discapacidad, casi no conocía y justo me tocó cuando ingresé, era complicado, entonces tener alguien que sabe, a mí me da la seguridad de tratar de conocer al chico desde otro punto";* en este sentido, D5 comenta *"... es difícil, los maestros no estamos preparados. Se están detectando muchas situaciones en los niños y no nos preparan desde el magisterio para abordar esas temáticas, como que hay distintos profesionales para hacerlo. Pero por suerte en la institución tenemos un gabinete que nos apoya, nos orienta para poder abordar esa problemática..."* y, por último, D6 afirma *"... me resultó de gran ayuda, porque nosotros cuando estudiamos la carrera, tenemos sí una base de*

educación inclusiva, donde vemos los distintos tipos de dificultades que puede tener un niño, pero en el trato, yo ingresé en mayo y recién en julio pude identificar puntualmente cuáles eran las dificultades con cada niño...”.

En este sentido, los autores Barboza y Francis (2002) resaltan que hubo cambios que:

Llevan a revisar y a replantear el proceso educativo en cuanto a la formación del maestro y a profundizar en la naturaleza del proceso de aprendizaje, todo lo cual deberá reflejarse en la construcción de experiencias llevadas al aula de clase. Los nuevos planteamientos y enfoques, sobre la concepción de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita, traen consigo la necesidad de una nueva formación docente y de una política coherente de actualización de los docentes en servicio. (p.187).

En este apartado encontramos que las docentes conciben sus conocimientos como insuficientes para abordar las dificultades en la lectoescritura, aunque en la práctica sean ellas quienes llevan a cabo las intervenciones necesarias con estos niños, recibiendo por parte de los profesionales, según sus palabras, estrategias y ayudas necesarias para el abordaje de estas dificultades.

Figuroa y Páez (2008) sostienen que el pensamiento pedagógico del docente se constituye:

A partir de la integración de sus creencias y está conformado por el conjunto de ideas, concepciones, opiniones, principios y teorías implícitas que posee sobre su quehacer didáctico; este concepto tiene una perspectiva amplia dada la complejidad y subjetividad del área temática examinada. Las concepciones de los educadores están ligadas a sus ideas, pensamientos, juicios teóricos, que implícitamente influyen en el ejercicio docente. Cuando el maestro se fundamenta en bases teóricas sólidas, con un enfoque pedagógico claro, su labor educativa

será mejor... La concepción de la enseñanza y el aprendizaje, en general, que maneje el docente dentro del aula, determinará su concepción del mismo proceso para la lengua escrita. Es evidente que éste ha experimentado profundos cambios en los últimos años, de ahí que cada día se haga más necesario que los docentes se actualicen en las teorías que tratan de explicarlo, con la finalidad de orientar la construcción de experiencias didácticas para facilitar, por parte del alumno, la adquisición y desarrollo de la lectura como importante herramienta de aprendizaje. (pp. 111-116).

Los cambios sobre el proceso de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura han sido producto del análisis de los resultados de investigaciones de carácter psicogenético y psicolingüístico, realizadas por Ferreiro y Teberosky (1979), Goodman (1986), Smith (1978/1990), citadas por Barboza Peña (2002), quien nos dice que estos cambios llevan a revisar y a replantear el proceso educativo en cuanto a la formación del maestro y a profundizar en la naturaleza del proceso de aprendizaje, todo lo cual deberá reflejarse en la construcción de experiencias llevadas al aula de clase. “Los nuevos planteamientos y enfoques, sobre la concepción de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita, traen consigo la necesidad de una nueva formación docente y de una política coherente de actualización de los docentes en servicio”. (p. 187).

5. CONCLUSIONES

En el presente apartado exponemos las conclusiones que se pudieron alcanzar como forma de cierre y reflexión, buscando realizar aportes para la práctica psicopedagógica.

El objetivo general que ha orientado este trabajo de investigación, que consistió en analizar las concepciones de los docentes de primer ciclo de enseñanza primaria acerca del rol del psicopedagogo en el acompañamiento de las dificultades en los procesos de adquisición de la lectoescritura, se logró satisfactoriamente.

En cuanto a los objetivos específicos, consideramos pertinente explicitar que el término concepciones alude a las ideas que poseen los individuos acerca de situaciones y roles, convirtiéndose en una herramienta que posibilita conocer las formas de pensar a través de las cuales juzga y toma decisiones el docente. En este sentido, las entrevistadas ponen en relevancia la utilidad que les ha significado trabajar con otras profesionales, específicamente, con las psicopedagogas, quienes desempeñan el trabajo en las escuelas a través de los gabinetes que allí funcionan. Afirman haber contado con herramientas brindadas por las profesionales, que facilitan el abordaje de las dificultades en la adquisición de la lectoescritura. Entre ellas, detallan adaptaciones y modificaciones en las tareas que les ofrecen a los alumnos, recomendaciones en los materiales a utilizar, sugerencias y acciones para llevar a cabo en el aula.

Asimismo, consideramos que el trabajo interdisciplinario, al cual se aspira alcanzar para el manejo de las dificultades de lectoescritura, no se logra dentro de las escuelas, no hay complementación para las actividades que se llevan a cabo, quedando reducido a adaptaciones curriculares, sin una implementación de trabajo en conjunto y coordinado entre profesionales y docentes.

Concluimos que el docente trabaja con estrategias propias obtenidas de su formación académica, que le permite lograr soluciones a las dificultades que se le presentan en el aula. Los docentes acuden en busca de ayuda a los equipos que poseen las escuelas y esta modalidad de trabajo les resulta de utilidad puesto que les proporciona soluciones puntuales a las dificultades de lectoescritura. Estas soluciones no son coordinadas con el equipo, trabajando de manera individual con el niño, tanto el docente como los profesionales.

Desde la psicopedagogía, consideramos enriquecedor poder coordinar con otros profesionales, con los docentes y con las familias, modalidades de abordar el trabajo de las dificultades de lectoescritura de manera organizada, transversal e interdisciplinar. La coordinación entre los diferentes actores (docentes, psicopedagogos y familias) permite el enriquecimiento de las

experiencias, posibilitando un trabajo interdisciplinario para alcanzar aprendizajes significativos.

Específicamente en el trabajo con el psicopedagogo, las entrevistadas relatan experiencias positivas al momento de buscar soluciones en las dificultades de lectoescritura puesto que los profesionales les brindan orientación y guía realizando aportes valiosos en la detección y búsqueda de soluciones, resultando éstas beneficiosas para los/as alumnos/as y los/as docentes. Relatan que estas experiencias les sirven de orientación y guía aportando lo que necesita el niño/a.

Las entrevistadas relatan que la formación académica que poseen les resulta insuficiente para el abordaje de los problemas de aprendizaje y específicamente de las dificultades en la adquisición de la lectoescritura.

Teniendo en cuenta que el rol del psicopedagogo dentro de las instituciones consiste en prevenir, organizar, planificar y asesorar creando estrategias en busca de potenciar y propiciar el aprendizaje, consideramos que **esta función no es utilizada en su totalidad en las escuelas, puesto que el profesional está interviniendo de manera acotada**, es decir, cuando la problemática ya está instalada y es detectada por las docentes, quienes cumplen, en parte, esta tarea de prevención y detección que podría ser realizada por el psicopedagogo y las docentes de manera interdisciplinaria.

En este trabajo quisimos plasmar la importancia de recuperar la función del psicopedagogo en los espacios escolares, con el objetivo de poder anticipar las dificultades que puedan surgir en la adquisición de la lectoescritura, facilitando y proporcionando herramientas pertinentes para que los docentes trabajen de manera eficaz con los alumnos que presentan estas dificultades. Aunque las entrevistadas resaltan que les resulta útil el modo de trabajo que realizan con los psicopedagogos, **consideramos que pueden generarse nuevas experiencias, más profundas en sus abordajes, de mayor utilidad y con mejores resultados**. En este momento hay docentes en las escuelas y hay psicopedagogos, pero **no existe el trabajo en conjunto**, que podría

resultar de gran importancia en la prevención y detección temprana para no tener que llegar luego, a enfrentar problemáticas como dislexia o disgrafía. Los docentes son quienes tienen el contacto directo y constante con los alumnos/as y pueden divisar indicadores que permitan la detección temprana, resultando en un trabajo coordinado entre el maestro/a y el psicopedagogo.

Esta investigación nos permite reconocer las representaciones que poseen los docentes del rol del psicopedagogo en las dificultades de adquisición de lectoescritura y que resultan de utilidad para afrontar estos inconvenientes. Los docentes resaltan los beneficios de estos aportes para su trabajo con los niños/as.

Como sugerencias para futuras investigaciones, proponemos indagar sobre las concepciones de otros docentes, que trabajen en distintas instituciones, como modo de acercamiento a otros puntos de vista. Así también se puede ampliar la perspectiva analizando las miradas del psicopedagogo acerca de su trabajo en las escuelas, con los docentes y los alumnos y las posibles maneras de alcanzar el trabajo interdisciplinario al cual se aspira lograr.

También es preciso resaltar la importancia de la prevención, dentro de la psicopedagogía, como instrumento necesario para la intervención temprana dentro de las instituciones, a fin de detectar dificultades en el aprendizaje y específicamente en la adquisición de la lectoescritura; permitiendo esto propiciar modalidades de trabajo anticipativas más que reeducativas.

Por último, podemos decir que las docentes detallan también, en las entrevistas, estrategias que aplican con los alumnos con dificultades en las adquisiciones de lectoescritura, que coinciden con sugerencias que se encuentran dentro de la bibliografía específica consultada para desarrollar el marco teórico de esta investigación. En concordancia con los autores Snow y otros (2005), *“la habilidad de la conciencia fonológica representa una contribución exitosa para la enseñanza de la lectoescritura como la manipulación, identificación, articulación y conteo de fonemas”*. (p. 201).

El impedimento que los psicopedagogos encuentran dentro de las instituciones es la falta de espacio físico para llevar adelante las propuestas, el tiempo que dedican a cada escuela, a cada grado y a cada alumno como así también la gran cantidad de niños/as que poseen dificultades para la adquisición de lectoescritura, quienes son derivados para su atención en los gabinetes, haciendo que la labor de psicopedagogos sea insuficiente.

Entre los obstáculos más destacados derivados de esta investigación, podemos mencionar la escasa bibliografía del tema abordado al iniciar la misma y los contratiempos generados por la prolongación de las vacaciones de invierno y la medida de fuerza que llevaron adelante los gremios docentes de nuestra ciudad, retrasando de esta manera el inicio de la salida al campo.

A modo de cierre, podemos decir que la escuela desempeña una función importante ya que constituye el lugar donde los niños/as adquieren la lectoescritura de manera formal, por lo que consideramos que el papel principal tanto de los docentes, de los profesionales psicopedagogos, juntamente con la familia, es el de acompañar a los alumnos en sus esfuerzos y procesos de aprendizaje. Para que esto resulte exitoso, sería necesario que cada una de las partes se involucre en estos procesos.

6. REFERENCIAS

- Diccionario actual.com/conceptualización*. (Mayo de 2021). Obtenido de <https://www.google.com/search?q=concepcion+definicion&oq=&aqs=chrome.2.69i59i450l8.337689458j0j15&sourceid=chrome&ie=UTF-8>
- Barboza Peña, F. D. (2002). La enseñanza de la lectura en los inicios de la alfabetización. *Revista de Teoría y Didáctica de las Cs. Sociales*, 187 - 220.
- Centeno, M., Mejías, K., Quinteros, P., & Hernández Valle, M. (2014). *Mejoras de las dificultades de aprendizajes en el área de lecto escritura en alumnos de cuarto grado B, turno matutino del colegio John F. Kennedy*. De León: Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua.
- Coll, C. (1988). *Conocimiento psicológico y practica educativa*. Barcelona: Barcanova.
- Cursach, J. (2018). Análisis epistemológico y construcción del objeto de estudio de la Psicopedagogía. *Pilquen*, 15 (2), 37- 42.
- Defior, S. (2015). como mejorar la lectura. *Mente y cerebro* , N 70 16 - 23.
- Figuroa, N., & Paez, H. (Año 2008). Pensamiento didáctico del docente universitario una perspectiva desde la reflexion sobre su práctica pedagógica. *Fundamento en Humanidades*, Vol 2 N 18.
- Fonseca, L. (2017).Desarrollo del Aprendizaje Verbal, Dislexia, Disgrafía. En Grañana, N &Fejerman, N.(comp).Neuropsicología Infantil .Psicología ,Psiquiatría .Psicoterapia. Paidós
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2006). Metodología de la investigación. McGraw-Hill.
- Jimenez, M. (1996). *Concepciones prácticas de aulade profesores de ciencia en formación inicial de primaria y secundaria*. España: Universidad de Extremadura. Badajoz.
- Jodelet, D. (2011). *Aportes del enfoque de las representaiones sociales al campo de la educación*. Obtenido de Espacios en blanco. Serie Indagaciones: en http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852011000100006
- Justice, L. M., & Pullen, P. C. (2003). *Promising interventions for promoting emergent literacy skills: three evidence-based approaches*.
- Marchessi, A., Coll, C., & Palacios, I. (2001). *Desarrollo psicológico y educación 3: Trastornos del desarrollo necesidades educativas especiales*. Madrid: Alianza.

- Messi, Rossi, & Ventura, A. (2016). Obtenido de http://www.perspectivaeducacional.cl/public/journals/1/articulos_prensa/N55_2/409.PRENSA.pdf
- Ministerio de Educación. Dirección de Asistencia Técnica Pedagógica. (2013) Res 50/13.
- Montealegre. (2006). Desarrollo de la lecto escritura: Adquisición y dominio. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79890103>, (págs. 25 - 40). Colombia.
- Muller, M. (1993). *Aprender para ser*. Buenos aires: Ed. Bonum sa.
- Pearson, R. (2017). *Dislexia; una forma diferente de leer*. Paidós.
- Pitluk, L. (2006). La planificación didáctica en el jardín de infantes, los proyectos y las secuencias didácticas. *Homo Sapiens*.
- Porlan, R. G., & Del Pozo, M. (1997). Conocimiento profesional epistemológico de los profesores I: Teoría, Métodos e instrumentos. Enseñanzas de las Ciencias de las ciencias.
- Rionda, M. (2014). *Perpectivas sobre la enseñanza de la lectura y la escritura. Consideraciones acerca de la situación de la alfabetización inicial*. Investigación en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Salta.
- Snow, C. E., Griffin, P., & Burns, M. S. (2005). *Knowledge to support the teaching of reading. A model of professional growth in reading education*. San Francisco: Jose Bass.
- Solé, & Coll, C. (1988). *Conocimiento Psicológico y prácticas educativas*. Barcelona: Barcanova.
- Tello, & Muñoz, N. (1996). *El psicopedagogo como mediador del proceso enseñanza aprendizaje, una mirada desde los programas de integración en Chile*. Chile.
- Tupac Yupanqui, M. (2012 - 2013). *Percepciones de los profesores de tercero a séptimo año de E. B., sobre las dificultades específicas del aprendizaje de sus alumnos de 52 escuelas fiscales de Guayaquil*. Guayaquil: Universidad Casa Grande Guayaquil.

Vallory, E. (2015). Escuela por el aprendizaje. La formación de los educadores y su nuevo rol. Padres y maestros. *Publicación de la facultad de ciencias Humanas y sociales.*

7. ANEXO

7.1. Modelo de entrevista semiestructurada

- ¿Hace cuánto es docente?
- ¿Trabajo alguna vez con niños con dificultades en la adquisición de la lectoescritura?
- ¿En qué consistieron dichas dificultades?, ¿Cómo las ha abordado?
- ¿Qué indicadores le permiten pensar o saber que un niño o niña presenta dificultades en la lectoescritura?
- ¿Qué tipo de acciones lleva a cabo para trabajar con los niños con estas dificultades en el aula?
- ¿Se llevan a cabo acciones institucionales? ¿Cuáles?
- ¿Consideró trabajar estas dificultades de manera interdisciplinaria?
¿Con quién?
- Específicamente ¿Trabajó o consultó con un profesional psicopedagogo sobre estas dificultades? ¿Cómo lo han abordado?
- ¿Puede detallar algunas de las intervenciones que se han llevado a cabo?
- ¿Podría relatarnos cómo le resultó a nivel profesional esa experiencia?

7.2. MODELO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO



Consentimiento informado de participación

Por el presente documento se solicita su participación de la investigación titulada.....
.....
....., cuyas responsables son:
.....

DNI.....

Dicha investigación tendrá lugar en el marco de realización de la tesina para obtener el grado de Licenciado/a en Psicopedagogía en la Universidad del Gran Rosario.

El objetivo principal de esta investigación es

.....
.....
.....

Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizarán las siguientes actividades.....

.....
.....
.....

La participación de este proyecto es totalmente voluntaria, pudiendo, si así lo decidiera, abandonar el mismo en cualquier momento. Asimismo, la confidencialidad sus datos será mantenida acorde a lo establecido en la Ley N°

25.326 Habeas Data. Esto implica que los datos serán resguardados y sólo serán utilizados por los investigadores en el contexto de este estudio.

Habiendo leído y comprendido lo escrito anteriormente, yo
....., DNI,
acepto participar de la presente investigación.

.....

Firma, aclaración y DNI

Lugar y fecha:

.....

CURRICULUM VITAE CRISTINA BONINI

Datos personales

APELLIDO: Bonini.

NOMBRE: Cristina.

DNI: 13028305.

Cuil: 27130283050.

DOMICILIO: Julia Alderete 1346, Villa Mitre, Salta Capital.

LUGAR DE NACIMIENTO: Salta

FECHA DE NACIMIENTO: 18 de julio de 1956

TELÉFONO: 0387-5834031

MAIL: cristina-bonini@hotmail.com

Estudios

Títulos

- MAESTRA JARDINERA
OTORGADO POR: Profesorado de Jardín de Infantes.
- TÉCNICO SUPERIOR EN PSICOPEDAAGOGIA
OTORGADO POR: Instituto Superior del Milagro N° 8027
- PSICOPEDAGOGA
OTORGADO POR: Instituto Superior del Milagro.
FECHA DE EGRESO: abril 2018

Experiencia laboral

- Pre-jardín "El Duende Travieso". Maestra titular salas de 2, 3 y 4 años. Inicio: año 1990, a fecha actual.
- Escuela 20 de Febrero de 1820 (maestra de apoyo). Años 2014 y 2015.
- Fundación FunADI, años 2013, 2014 y 2015. (Maestra de apoyo).
- Colegio Domingo Savio. (Maestra de apoyo). Años 2019, 2020 y 2021.

CURRICULUM VITAE MELINA CLAUDIA MULONI

Datos personales

APELLIDO: Muloni.

NOMBRES: Claudia Melina.

FECHA DE NACIMIENTO: 15 de abril 1979.

DNI: 27175001.

CUIL: 27-27175001-9.

LUGAR de NACIMIENTO: Salta Capital, Argentina.

DOMICILIO: Barrio Los Lapachos, Manzana 417 C, casa 6.

TELÉFONO: 0387-154736303.

MAIL: mealefacfa4@hotmail.com

Estudios

- TÍTULO: Psicopedagoga.
OTORGADO POR: Instituto Superior Del Milagro N° 8207.
FECHA EGRESO: abril del 2018.

- TÍTULO: Técnico Superior en Psicopedagogía.

OTORGADO POR: Instituto Superior Del Milagro N° 8207.

FECHA EGRESO: julio del 2017

Experiencia laboral

1. NOMBRE DE LA INSTITUCION: Asociación de TGD Padres TEA Salta. FUNCIONES: Maestra de Apoyo a la Integración en Escuela N°4015 Remedios Escalada de San Martin. Inicio: marzo 2018 a fecha actual.
2. NOMBRE DE LA INSTITUCION: Escuela Ricardo Durand N°4699. FUNCIONES: Maestra de Apoyo a la Integración. Inicio: junio 2019 a fecha actual.
3. NOMBRE DE LA INSTITUCION: Jardín Maternal "El duende travieso". FUNCIONES: Maestra auxiliar en salas de 2-3-4 años. Inicio: marzo 2016 a 2020.