



TESINA

**Presentada para acceder al título de grado de la
carrera de**

LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGIA

Título:

“Variaciones observadas por docentes de tercer grado de escolaridad primaria,
durante el año 2021, en procesos de aprendizaje de lectoescritura de sus
estudiantes”.

Autoras:

Dahas, Zaira Yamile.

DNI: 32.630.845

Fernández, Mary Judit.

DNI 32.774.664

Tutora:

Lic. O’Sullivan, Cinthia

Lugar:
Rosario

Fecha de presentación:

30/11/2022

Firma de Autoras:

A handwritten signature in blue ink, appearing to be 'Zaira Yamile Dahas', written in a stylized cursive script.

A handwritten signature in blue ink, appearing to be 'Mary Judit Fernández', written in a stylized cursive script.

“VARIACIONES OBSERVADAS POR DOCENTES DE TERCER GRADO DE ESCOLARIDAD PRIMARIA, DURANTE EL AÑO 2021, EN PROCESOS DE APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA DE SUS ESTUDIANTES”.

Autoras:

Dahas, Zaira Yamile.

Firma:



Fernández, Mary Judit.

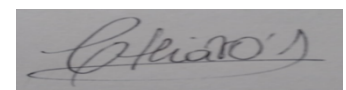
Firma:.....



Tutora:

Lic. O´Sullivan, Cinthia

Firma:.....



AGRADECIMIENTOS

Queremos agradecer primeramente a Dios por la fuerza y el entusiasmo para poder concluir esta etapa; a nuestras familias por el apoyo constante, por su compañía y palabras de aliento cada vez que creíamos no llegar; a nuestra tutora, profesora Cinthia O'Sullivan por su incansable labor, su predisposición en todo momento para ayudarnos y por su generosidad en el saber; a las amistades que supieron sostener la escucha cuando solo podíamos hablar de "nuestro tema"; a cada institución que nos abrió sus puertas para llevar a cabo las entrevistas; a los participantes que nos brindaron su tiempo y a la universidad que siempre nos acompañó brindando soluciones a cada situación planteada.

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo principal conocer cómo caracterizan a los procesos de aprendizaje de la lectoescritura de sus estudiantes, docentes a cargo de tercer grado de la escolaridad primaria durante el año 2021. Para tal fin se utilizó la entrevista semiestructurada como instrumento de recolección de datos. Los participantes fueron seis docentes del Nivel Primario que ejercen su profesión en escuelas públicas de la Provincia de Salta, en barrios y zonas de nivel socioeconómico bajo. La investigación se planteó desde un enfoque metodológico cualitativo. Los principales resultados obtenidos permiten observar que, mayoritariamente, los entrevistados coinciden en que la lectoescritura es un aprendizaje fundamental que conlleva un proceso complejo, el cual requiere de seguimiento para que el sujeto pueda llegar a un uso autónomo del mismo que le permita, a su vez, desenvolverse de modo favorable en la sociedad. En relación a la incidencia de la pandemia en procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura en niños y niñas que cursaron tercer grado en 2021, los entrevistados expresaron que observaron diferencias entre los procesos de alumnos que cursaron tercer grado ese año y quienes transitaban por el mismo nivel antes de la pandemia, fundamentalmente en la falta de fluidez lectora y el uso correcto de la ortografía. Destacan allí el alcance del contexto peculiar que se atravesaba, variable que se resalta también entre las conclusiones al señalar que las principales dificultades que declaran haber percibido los entrevistados tuvieron que ver con los problemas que encontraban los alumnos para acceder a los entornos virtuales.

PALABRAS CLAVES: PROCESO DE APRENDIZAJE – LECTURA – ESCRITURA - TERCER GRADO DEL NIVEL PRIMARIO - PANDEMIA.

INDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO I: Marco teórico	8
Leer y Escribir	8
¿Qué es estar alfabetizado?	13
Educación. Enseñanza. Aprendizaje.	14
Estructura del Sistema Educativo.	17
CAPÍTULO II: Metodología	19
Problema	19
Objetivo general:	19
Objetivos específicos:	20
Enfoque metodológico	20
Diseño y alcance	20
Participantes	20
Instrumento de recolección de datos	20
Procedimientos	22
Análisis de datos	22
CAPÍTULO III: Resultados	23
CAPÍTULO IV: Conclusiones	29
REFERENCIAS	31
Anexos	33

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo pretende identificar variaciones que observaron docentes de tercer grado de escolaridad primaria, durante el año 2021, en procesos de aprendizaje de lectoescritura de sus estudiantes.

Durante el transcurso de búsqueda de antecedentes no se han encontrado investigaciones documentadas respecto de efectos que en tiempos de pandemia se hayan evidenciado en procesos de aprendizaje de la lectoescritura en alumnos que cursan el Nivel Primario. Pero es posible destacar algunas investigaciones empíricas respecto de la incidencia de la pandemia en procesos de aprendizaje en diferentes niveles educativos. Una de estas es el estudio exploratorio en Iberoamérica sobre procesos de enseñanza-aprendizaje y propuestas de evaluación en tiempos de pandemia de los autores Fardouna, Gonzálezb, Collazosc, Yousefd (2020), quienes realizaron una breve encuesta a ciento dos docentes de distintos niveles durante los meses de abril y mayo de 2020, con el fin de recoger sus percepciones sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje llevados a cabo durante el confinamiento. En el mismo concluyeron que la evaluación en línea requiere que el profesorado conozca las herramientas tecnológicas, pero que no es suficiente su dominio, sino también la iniciativa de repensar y rediseñar las estrategias evaluativas.

Por otro lado, se encontró la investigación de Vargas Jiménez (2020), quien aplicó una encuesta cerrada de manera virtual, utilizando la plataforma Google Formularios y la plataforma Meet, a ochenta y tres estudiantes del sexto semestre de la Carrera de Enfermería, con el objetivo de determinar las metodologías de enseñanza virtual en tiempos de pandemia utilizadas por docentes de la Universidad Estatal del Sur de Manabí. Entre sus principales conclusiones se destaca que la problemática sanitaria por COVID-19 ha obligado a la utilización de herramientas tecnológicas con el fin de continuar con el proceso de enseñanza aprendizaje y que las estrategias de enseñanza implementadas por los docentes bajo la modalidad virtual, son eficaces para la adquisición de competencias por parte de los alumnos por haberse convertido en elementos de interés y promotoras de una enseñanza de calidad.

Las mencionadas investigaciones dan cuenta de algunos de los cambios vivenciados en el campo de la educación desde el inicio de la pandemia, y de la necesidad de transformación que la misma provocó en todos los niveles del sistema educativo en el intento de garantizar el derecho a la educación a cada miembro de la comunidad. No obstante, no se encontraron investigaciones específicas que den cuenta de efectos en procesos de aprendizaje de lectura y escritura en niños y niñas que cursan la escolaridad primaria.

Partiendo del mencionado rastreo se configuró como pregunta que orientó el recorrido de investigación la siguiente: *¿Cómo caracterizan a los procesos de aprendizaje de lectoescritura de sus estudiantes, docentes que tuvieron a cargo tercer grado de la escolaridad primaria durante el año 2021?*

La estructura del presente trabajo de investigación se organiza en cuatro capítulos: Marco Teórico, Marco Metodológico, Resultados y Conclusiones.

El primer capítulo da cuenta de las categorías conceptuales, y bases teóricas, que oficiaron como soporte del proceso de investigación. Se realiza un recorrido que contempla el proceso de aprendizaje de la escritura y de la lectura, se define y desarrolla qué supone estar alfabetizado, se presenta la estructura del Sistema Educativo y lo que se espera que aprenda un niño o una niña en el tercer grado de la escolaridad primaria, tiempo en el que van finalizando el primer ciclo del mencionado nivel.

En el segundo capítulo se aborda el Marco Metodológico que se adoptó en la investigación. La misma da cuenta de un enfoque metodológico cualitativo, con diseño flexible, no experimental- transversal y descriptiva, ya que apunta principalmente a explicar fenómenos subyacentes a la crisis que provocó la pandemia.

Los participantes de esta investigación fueron seis docentes del Nivel Primario.

Finalmente, en los capítulos tres y cuatro, se exponen los principales resultados obtenidos de la investigación y se presentan las Conclusiones a las que se arriba. En relación a los mismos, docentes a cargo de tercer grado de la escolaridad primaria durante el año 2021, refieren que observaron diferencias entre los procesos transitados por alumnos que cursaron tercer grado durante

ese período, en cuanto al aprendizaje de la lectura y de la escritura, y quienes lo hicieron antes de la pandemia, destacando entre las mismas la incidencia de aspectos adversos en los contextos de aprendizaje. Las principales conclusiones resaltan el lugar preponderante del contexto en todo aprendizaje siendo que las principales dificultades que los entrevistados declaran haber encontrado en los procesos de enseñanza aprendizaje tuvieron que ver con problemas que encontraron docentes y alumnos, en ocasiones, para acceder a los entornos virtuales, para asistir a las clases, y, así mismo, para recibir y/o entregar trabajos elaborados en el hogar.

CAPÍTULO I: Marco teórico

En este apartado se presentan las principales referencias teóricas que fueron seleccionadas para comprender ciertas particularidades del proceso de aprendizaje de la escritura y de la lectura en la infancia, qué supone estar alfabetizado, la estructura del Sistema Educativo en Argentina, lo que se espera que aprenda un niño o una niña en el tercer grado de la escolaridad primaria.

Leer y Escribir

Según la Real Academia Española, escribir es representar las palabras o las ideas con letras u otros signos trazados en papel u otra superficie, y leer es pasar la vista por lo escrito o impreso comprendiendo la significación de los caracteres empleados. Sin embargo, estas conceptualizaciones pueden considerarse lacónicas e imprecisas desde la Psicopedagogía.

Ferreiro (2003) considera que la escritura es un proceso constructivo y la entiende no solamente como producción de marcas gráficas por parte de los niños, sino como proceso complejo en el que intervienen las condiciones de producción, la intención del productor, el proceso de producción, el producto, y la interpretación que el autor da a ese producto una vez resuelto. Esto lleva a pensar que una hoja escrita, producida por un niño, no dice nada por si sola, es

preciso cotejar una serie de producciones escritas, el proceso y la interpretación dada por el sujeto, para conocer y comprender tal producción.

Ferreiro y Teberosky (1991) afirman que el aprendizaje de la lectura y escritura no puede reducirse a un conjunto de técnicas perceptivo-motrices sino más bien comprenderse como resultado de constantes conflictos cognitivos que genera la interacción entre el niño y el objeto de conocimiento, en este caso, la lengua escrita.

Un progreso en el conocimiento no se obtendrá sino a través de un conflicto cognitivo, es decir, cuando la presencia de un objeto no asimilable fuerce al sujeto a modificar sus esquemas asimiladores, o sea, a realizar un esfuerzo de acomodación tendiente a incorporar lo que resultaba inasimilable. (Ferreiro y Teberosky, 1979, p.)

Conciben así a dicho aprendizaje como proceso de construcción conceptual que transita el mismo sujeto.

Estas posturas amplían entonces aquellas primeras concepciones presentadas que definen a la lectura y a la escritura como conjunto de habilidades de descifrado y técnicas perceptivo-motrices respectivamente, concibiéndolas como procesos de construcción conceptual por parte del niño.

En el caso de la lengua escrita puede hablarse de proceso de construcción porque se ha podido identificar la existencia de conceptualizaciones infantiles que no es posible explicar por una lectura directa de los datos del ambiente ni por transmisión de otros individuos alfabetizados. (Ferreiro, 2003, p. 2)

Entonces, si se considera que los niños tienen que reconstruir dicha lengua para poder apropiarse de ella ¿Qué es lo que se reconstruye?

Es preciso reconstruir un saber construido en cierto dominio para poder aplicarlo a otro dominio; hay reconstrucción de un saber construido previamente con respecto a un dominio específico para poder adquirir otros conocimientos del mismo dominio que, de algún modo, han sido registrados sin poder ser comprendidos; también hay reconstrucción del conocimiento que de la lengua oral tiene el niño para poder utilizarlo en el dominio de lo escrito. (Ferreiro, 2003, p. 6)

Desde la perspectiva de Lerner (2001), leer y escribir son procesos que trascienden la alfabetización en sentido estricto, que suponen participar en la cultura escrita, apropiarse de una herencia cultural. La autora plantea la construcción de estas prácticas (la lectura y la escritura) atendiendo a lo necesario, a lo real y a lo posible.

Lo necesario tiene que ver con el abordaje de los textos en tanto espacios donde ir a buscar información para resolver problemas, para crear nuevos sentidos al lenguaje, para comprender mejor ciertos aspectos del mundo, para encontrar argumentos al momento de defender ideas propias o cuestionar aquellas con las que no se acuerda, conocer diferentes modos de vida, descubrir modelos con los cuales identificarse y crear dispositivos que permitan la diferenciación, la construcción de lo singular. "Lo necesario es que leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y organizar el propio pensamiento, donde interpretar y producir textos sean derechos que es legítimo ejercer y responsabilidades que es necesario asumir" (Lerner et al., p. 26).

Lo real es que llevar a la práctica lo necesario no es una tarea sencilla porque las instituciones que hacen de la lectura y la escritura objetos de su práctica necesitan recortarlas para poder abarcarlas. Son diversos los propósitos que demandan tal recorte. En primer lugar, la finalidad con la que se utilizan estas prácticas en las instituciones suele ser muy diferente a aquello que las moviliza afuera, en la vida cotidiana; por otro lado, el tiempo constituye un factor que incide en la representación de éstas en tanto contenidos y, consecuentemente, demanda su parcelación. En tercer lugar, la necesaria instancia de evaluación requiere sistematizarlas y construir observables y mediciones en torno a ellas.

Lo posible, por su parte, hace referencia a las prácticas que se llevan a cabo con el propósito de orquestar lo necesario y lo real en torno a la lectura y la escritura. Se trata de generar condiciones didácticas que posibiliten recuperar una visión social de estas prácticas al diseñar dispositivos de enseñanza y evaluación de las mismas. Lerner apuesta a proponer escenarios que inviten a leer y escribir con intención de conocer el mundo y construir

nuevos significados a su respecto, que demanden posicionamientos singulares y que movilicen a conocer el lugar desde el que leen y escriben los otros. Abordajes de este tipo facilitarán la puesta en diálogo entre lectores y escritores durante los procesos educativos.

Fases de la escritura y la lectura:

Desde una perspectiva constructivista, Ferreiro y Teberosky (1972) estudiaron cómo construyen sus conocimientos sobre escritura niños de entre cuatro y siete años. A partir de ello, describieron determinadas fases por las que se transita el aprendizaje de la escritura:

- Fase 1 “Sirve para leer». Antes de comprender el funcionamiento alfabético de la escritura, los niños comienzan diferenciando la escritura de un dibujo, elaboran hipótesis sobre la combinación y distribución de las letras y así descubren qué series de letras pueden “servir para leer”, series con al menos dos o tres grafías que no se repitan. Esto sucede antes de los cuatro años.

- Fase 2 “¿Dice algo?»: Una vez que el niño conoce las condiciones gráficas para realizar un acto de lectura, se le puede preguntar si en el texto “dice algo”. Cuando los niños piensan que sí, es porque le atribuyen intencionalidad comunicativa a lo escrito: un objeto inanimado pasa a tener un significado lingüístico. Es el comienzo de concebir la función simbólica de la escritura.

Esto se da a partir de los cuatro años. Los niños utilizan grafías convencionales y sus producciones escritas están reguladas por determinadas hipótesis que manejan: linealidad, unión y discontinuidad, número mínimo de letras, variedad interna entre las mismas, etc.

- Fase 3 “Lo que está escrito”: Los niños piensan que la función del texto es la de “denominar” los objetos de la imagen. El texto dice “lo que es” un objeto.

Comienzan a establecer relaciones entre sus grafismos y los aspectos sonoros de la palabra, pero suelen representar la sílaba mediante una sola letra.

- Fase 4 “Dice el nombre”: Aquí se observa la hipótesis del nombre, hay un mayor conocimiento sobre el lenguaje y pueden quitar o agregar artículos en su habla para diferenciar nombres propios y comunes.

Los niños se dan cuenta de correspondencias pero no logran representar todos los elementos de la palabra, omitiendo en ocasiones algunas letras en la producción final.

- Fase 5 “Decir y querer decir”: Esta etapa es también llamada Alfabética. La correspondencia ya es integral y el niño comprende que a cada consonante y vocal de la palabra le corresponde una letra. No significa aún la escritura correcta en cuanto a ortografía ya que en las escrituras alfabéticas iniciales los niños no atienden a todo lo que no es alfabético (la separación entre palabras, los signos de puntuación, la distribución de mayúsculas y minúsculas y las alternativas gráficas para semejanzas sonoras o las semejanzas gráficas para diferencias sonoras), o sea, al aspecto ortográfico de cada palabra.

La diferenciación entre lo que está escrito y su lectura es una cuestión que precede a otra diferenciación que los niños hacen entre el texto literal e interpretación no literal.

A partir de lo antes mencionado se puede pensar que las fases de la lectura y la escritura son los distintos niveles por los que pasa un niño durante el proceso de aprender a leer y a escribir. A pesar de que los procesos de adquisición de la lectura y de la escritura se parecen, no son iguales.

Distinguir e interiorizarse en estas etapas permite a los profesionales y/o expertos predecir qué procesos, evoluciones y, en ocasiones, dificultades se pueden producir en cada una de las mencionadas etapas y así poder acompañar de modo más preciso. Así también, esta investigación desarrollada por las autoras mencionadas ayuda a estudiar y conocer cómo evoluciona el desarrollo cognitivo de los niños en relación a este aprendizaje.

¿Qué es estar alfabetizado?

Desde la perspectiva que se viene presentando, estar alfabetizado supera la acción de representar gráficamente e identificar grafemas y fonemas. Según lo define la RAE, estar alfabetizado remite a la capacidad de narrar, relatar, transmitir hechos o acontecimientos, es decir, servirse de lo impreso para comunicarse con los demás. De allí que, frente a dificultades en la lectura y/o en la escritura, es conveniente construir una mirada integral sobre el sujeto, su historia personal y de aprendizajes, su recorrido escolar y el contexto socio cultural.

Núñez Cortés (2015) en su texto *El desafío de alfabetizar en el siglo XXI: dimensiones y propuestas en torno a la alfabetización*, menciona que, en un sentido completo, para estar alfabetizado (Hernández 2003, 2008; Kalman, 1999) hay que conocer el código específico de una lengua, la lengua específica de los textos, y el lenguaje social específico para entender ciertos textos. Asimismo, hay que tener experiencia práctica para elaborar una interpretación correcta conforme con los criterios de interpretación aceptados por la comunidad de práctica específica que utiliza el texto concreto; pertenecer y participar en ciertas comunidades de práctica para entender los códigos o prácticas interpretativas específicas gracias a las cuales un miembro de ese grupo o comunidad será considerado alfabetizado, y ser capaz de elaborar significados (interpretar o producir) a través de medios digitales y multimodales. E, incluso, se amplía a las habilidades de comprensión y expresión oral, pues se espera que durante el proceso alfabetizador las personas desarrollen la lengua oral y hablen con fluidez.

Esta definición retoma tres ideas o dimensiones fundamentales, a saber: participar de forma activa en la sociedad, aprender a lo largo de toda la vida y ser crítico con el entorno. Estas dimensiones proyectan la idea de alfabetización dentro del ámbito social. (Pujato, 2009)

Por otro lado, Ferreiro (2002) afirma que estar alfabetizado hoy es disponer de un “continuum” de habilidades de oralidad, lectura y escritura, cálculo y numeración funcionales a diversos contextos sociales de desempeño: la salud, el comercio, el trabajo, la justicia, la educación, entre otros.

La alfabetización no es una adquisición natural, sino el aprendizaje del sistema lingüístico y de las estrategias de uso de un producto cultural naturalmente heterogéneo y diverso, la lengua oral y escrita, por lo que el desarrollo de la alfabetización depende de circunstancias sociales y culturales concretas. En tal sentido la noción de alfabetización se define históricamente y puede ser descrita en un número variable de niveles y dominios.

Ferreiro (2003) plantea que el poder escribir el propio nombre es un nivel de alfabetización, y el poder escribir una tesis, es otro. Esto, a su vez, tiene que ver con la hipótesis de que estar “alfabetizado para seguir en el circuito escolar” no garantiza el estar alfabetizado para la vida ciudadana. Entonces, si la escuela no alfabetiza para la vida ciudadana, ¿para qué lo hace?.

Al respecto, Cassany (2006) emplea el término literacidad y sostiene que el mismo es un término más preciso ya que hablar de alfabetización implica ligarse mucho al alfabeto; en cambio, la literacidad abarca el código escrito, los géneros discursivos, los roles de autor y de lector, las formas de pensamiento, la identidad y el estatus como individuo colectivo y comunidad, los valores y representaciones culturales. El concepto de literacidad abarca todos los conocimientos y actitudes necesarios para el uso eficaz en una comunidad de los géneros escritos. Y como el viaje hacia el internet es rápido y sin vuelta, lo que propone el autor es hacer conocer las nuevas formas de literacidad: la multiliteracidad, la biliteracidad, la literacidad electrónica y la criticidad, para que permitan a niños, jóvenes y adultos familiarizarse e interactuar con las mismas. De allí la necesidad y relevancia de que en la enseñanza de la lengua se incluya la enseñanza de los discursos electrónicos, dado que en el uso real de la lengua estos ya ocupan un lugar importante.

Educación. Enseñanza. Aprendizaje.

La definición de educación más inmediata a la que se puede recurrir es la que aparece en el Diccionario de la Lengua Española (2014), que incluye cuatro acepciones: 1. acción y efecto de educar, 2. crianza, enseñanza, y doctrina que se da a los niños y a los jóvenes, 3. instrucción por medio de la acción docente, 4. cortesía, urbanidad.

Como se puede observar en esta definición de carácter general, el concepto de educación estaría ligado a la acción y efecto de la transmisión de patrones de conducta; entre ellos se pueden ubicar la experiencia, la transmisión de conocimientos mediante la instrucción y de patrones de respuesta ante diferentes situaciones.

El concepto de educación ha sufrido una evolución significativa desde comienzos del siglo XX hasta la actualidad y, tal como se relata en la publicación de la UNESCO-UIS (2006, p. 9), se ha visto reflejado en la propuesta del concepto de educación propugnado por la UNESCO (1976), en el que se postula que la “Educación es una comunicación organizada y sostenida, diseñada para que tenga lugar el aprendizaje”. Aquí se plantea el concepto de educación como algo integrador, que entrelaza procesos de enseñanza y de aprendizaje, que surge como consecuencia de interacción entre ambos, centrando la atención sobre el aprendizaje.

Ahora bien, de las consideraciones anteriores se desprende que el aprendizaje está fuertemente influenciado tanto por características propias del aprendiz como del ambiente, expresado como el contexto en que el aprendizaje tiene lugar; y de la enseñanza misma (Taber, 2011), situación sobre la que pareciera existir un acuerdo transversal a los distintos enfoques del aprendizaje.

La concepción de enseñanza también presenta múltiples connotaciones, al igual que el término educación. Para Baquero y Terigi (1996) “la enseñanza escolar propone la apropiación de rutinas, prácticas, información de dudosa filiación con las ciencias, las prácticas sociales existentes y con los propósitos expresados formalmente en los currículos”.

Por su parte, la categoría de aprendizaje sufre de una suerte parecida y su significado va a depender en gran medida de la perspectiva y de la disciplina desde la cual el concepto esté siendo considerado; sin embargo, en términos prácticos se sostiene que el aprendizaje es el fin de la educación, tal como lo plantea la UNESCO-UIS (2006) en su definición de educación.

Desde la perspectiva de educación que plantea Alonso et al. (2012), el aprendizaje se considera como un proceso cíclico, que incluye la adquisición

de saberes, la modificación de actitudes y comportamientos y el enriquecimiento y diversificación de capacidades de respuesta a estímulos de distinta naturaleza. Además, este proceso, por sus características propias, conduce a cambios que a su vez conducen a nuevos aprendizajes.

A partir de ello se infiere que el aprendizaje escolar está relacionado con el desarrollo personal y con la educación en tanto, según palabras de Filidoro (2004), es considerado 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. Este proceso se da en una situación de interacción social con pares en el que el docente interviene como mediador del saber a enseñar.

Por su parte, Alonso et al. (2012) habla sobre estilos de aprendizaje, a los que define como “rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje” (Alonso et al. 2012, p.48).

En la Ley de Educación Nacional N° 26.206, en relación a ello se destaca, en el capítulo III, art. 27 inc. c, el cual propone: “brindar oportunidades equitativas a todos/as los/as niños/as para el aprendizaje de saberes significativos en los diversos campos del conocimiento”.

Entonces, se puede decir que el rendimiento escolar varía de acuerdo con las circunstancias, condiciones orgánicas, ambientales, socio-históricas, entre otras, que determinan las experiencias.

En contraposición a esto, Martínez (2007) define al rendimiento académico como “el producto que da el alumnado en los centros de enseñanza y que habitualmente se expresa a través de las calificaciones escolares” (p. 34). Esta conceptualización de rendimiento académico deja a la luz un posicionamiento diferente al que se viene desarrollando que, tomando nuevamente palabras de Filidoro (2004), concibe al aprendizaje como proceso de construcción y no solo como adquisición de determinada información brindada.

Requesens y Díaz (2009) afirman que, tradicionalmente, el aprendizaje escolar fue considerado desde un enfoque didáctico, reduciéndolo al encuentro entre dos sujetos, maestro/alumno. La característica fundamental del modelo didáctico tradicional es su obsesión por los contenidos de enseñanza, transmitido como mera información, algo que, en la actualidad, queda prácticamente obsoleto ya que el alumno cuenta con múltiples recursos para encontrar y almacenar cantidad de información. La dificultad más bien estaría dada en que el alumno presenta limitaciones para lograr alcanzar un nivel de pensamiento crítico.

La mayor deficiencia de la cultura contemporánea se relaciona con la capacidad de pensar, de organizar racionalmente y buscar un sentido a la información, de forma tal que un desafío oportuno tiene que ver con que los esquemas de significados que el alumno vaya consolidando le sirvan como instrumentos intelectuales para analizar la realidad. (Pérez Gómez, 1992, p s/n)

De ahí que la compleja función que hoy se plantea como reto a la educación sea fundamentalmente facilitar y promover la reconstrucción crítica del pensamiento cotidiano (Pérez Gómez, 1992a; Porlán, 1993; García Díaz, 1998).

Estructura del Sistema Educativo.

El Artículo 17 de la Ley 26.206 establece que la estructura del Sistema Educativo Nacional comprende cuatro niveles y ocho modalidades.

Los **niveles** son: Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Superior.

Las **modalidades** son aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común dentro de uno o más niveles educativos que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atención a particularidades permanentes o temporales, personales y/o contextuales, para garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos. Tales modalidades son: Educación Técnico Profesional, Educación Artística, Educación Especial, Educación Permanente de jóvenes y adultos, Educación

Rural, Educación Intercultural Bilingüe, Educación en Contextos de Privación de la libertad y Educación Domiciliaria y Hospitalaria.

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 fue aprobada por el Congreso de la Nación el 14 de diciembre de 2006, constituyendo un paso fundamental en el proceso de recuperación de la educación para la construcción de una sociedad más justa.

Sus contenidos están orientados a resolver los problemas de fragmentación y desigualdad que afectan al Sistema Educativo y a enfrentar los desafíos de una sociedad en la cual el acceso universal a una educación de buena calidad es requisito para la integración social plena.

Como se menciona, uno de los niveles que forma la estructura del sistema educativo está dado por la Educación Primaria, ciclo obligatorio que constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a la formación de los/as niños/as a partir de los seis años de edad y tiene por finalidad proporcionar una formación integral, básica y común.

El niño que cursa tercer grado del Nivel Primario tiene aproximadamente ocho o nueve años, dependiendo su fecha de nacimiento, en los que ha acumulado determinada experiencia anterior producto de la cual puede encontrarse más o menos preparado para la comprensión de la lectoescritura.

Se considera, a partir de lo expresado en la ley 26.206 que, el primer grado marca el inicio de una vida escolar diferente, la cual exige al niño una actividad distinta a la que venía teniendo antes de insertarse en la escuela. Esta nueva etapa de la vida, que va desde los seis hasta los once o doce años, generalmente se la conoce como edad escolar y es donde tiene lugar la formalización del proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura, donde, como se menciona más arriba, las experiencias escolares adquieren características distintas a las transitadas hasta el momento por los niños del nivel anterior (jardín de infantes) y donde se construyen y perfeccionan gradualmente nuevas y específicas habilidades necesarias para llevar a cabo el acto de leer y el de escribir, esto en correspondencia con lo planteado por las autoras Ferreiro y Teberosky (1972) en relación a las etapas de adquisición de la lectura y escritura.

Para leer y escribir, se utilizan claves grafo fonético, sintáctico y semánticas. El grafo fonético nos ayuda a establecer una relación entre el código- letras, signos y la imagen acústica que representan. La clave sintáctica nos revela la estructura del lenguaje utilizado en el texto, mientras que la clave semántica se refiere a los conocimientos léxicos y experiencias extra textuales de la lectoescritura, conocimiento previo. (Manrique, 1998, p. s/n)

Por consiguiente, de todo lo anterior se desprende que en tercer grado de la escolaridad primaria, se espera que los niños y las niñas logren tener desarrolladas ciertas habilidades y capacidades implicadas en la lectoescritura. Y en correspondencia con ello, el sistema educativo, a través de las acciones de docentes, ofrece recursos y estrategias potenciadoras para que el alumno logre adquirir, luego del aprendizaje del código lectoescrito, velocidad y fluidez lectora y comprensión de textos.

CAPÍTULO II: Metodología

En este capítulo se encuadra metodológicamente el estudio realizado con la finalidad de conocer variaciones que observaron docentes de tercer grado de escolaridad primaria, durante el año 2021, en procesos de aprendizaje de lectoescritura de sus estudiantes.

Problema

¿Cómo caracterizan a los procesos de aprendizaje de lectoescritura de sus estudiantes, docentes que tuvieron a cargo tercer grado de la escolaridad primaria durante el año 2021?

Objetivo general:

- Conocer cómo caracterizan a los procesos de aprendizaje de la lectoescritura de sus estudiantes, docentes a cargo de tercer grado de la escolaridad primaria durante el año 2021.

Objetivos específicos:

- Caracterizar procesos de aprendizaje de lectoescritura de niños y niñas que cursaron 3er grado durante el año 2021 desde la perspectiva de sus docentes.
- Registrar diferencias, si las hubiera, que estos docentes observan respecto de procesos de alfabetización de niños y niñas que cursaron tercer grado antes de la pandemia.
- Describir modalidades de enseñanza de lectoescritura implementadas durante el año 2021 con niños y niñas que cursaron tercer grado.

Enfoque metodológico

Esta investigación se abordó desde un enfoque metodológico cualitativo, que se sustenta en una lógica y proceso inductivo (Sampieri, et al., 2006), en el que se efectivizó un proceso de análisis de los datos obtenidos en entrevistas realizadas a docentes que tuvieron a cargo tercer grado de escolaridad primaria durante el año 2021.

Diseño y alcance

Se trabajó desde un diseño flexible, no experimental- transversal y descriptivo, en el que no se manipularon ni se controlaron variables. "Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado" (Sampieri et al., 2006). Este tipo de investigación tiene un alcance descriptivo que apunta principalmente a explicar algunos fenómenos posibles de ser retomados y observados tras la irrupción de la pandemia, en este caso, en el campo educativo.

Participantes

Los participantes de esta investigación fueron seis docentes de Nivel Primario que ejercen su profesión en escuelas públicas de la Provincia de Salta, en barrios y zonas de nivel socioeconómico bajo.

Instrumento de recolección de datos

Como instrumento de recolección de datos se utilizó la entrevista semiestructurada, lo que permitió trabajar desde preguntas prediseñadas para poder conocer el fenómeno descripto. "Las entrevistas semiestructuradas se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información". (Sampieri et al., 2006).

Procedimientos

El procedimiento de recolección de datos incluyó las siguientes acciones: invitación telefónica a los docentes seleccionados para participar de una entrevista en forma presencial en el establecimiento educativo donde trabajan. Antes de realizar las entrevistas se acercó el consentimiento informado, algunos fueron enviados a través de WhatsApp, los cuales fueron impresos y firmados por los entrevistados que luego los devolvieron por el mismo medio, mientras que otros lo hicieron en forma presencial. El mismo procedimiento se llevó a cabo para acceder a las entrevistas, acordando previamente con cada docente el día y horario para el encuentro. Las mismas se realizaron de forma individual y duraron aproximadamente entre 30 y 40 minutos. Se utilizaron instrumentos de grabación y notas para el registro de la información.

Análisis de datos

Se realizó un análisis cualitativo de los datos obtenidos a través de los instrumentos de recolección implementados, los cuales fueron organizados en categorías y subcategorías siguiendo una lógica inductiva y un criterio temático para separar las unidades de registro.

Se elaboró una matriz, en la cual se presentó cada categoría con su respectiva subcategoría para sintetizar y organizar los datos. De este modo, se sintetizaron y clasificaron los datos en función de la temática de cada columna. En la Tabla 1 se presentan las categorías y subcategorías utilizadas para el mencionado proceso de análisis de datos.

Tabla 1. Sistema de categorías y subcategorías de análisis empleado.

Categorías	Subcategorías
Caracterización de procesos de aprendizaje de la lectoescritura situados en tercer grado, año 2021, según la perspectiva de docentes.	<ul style="list-style-type: none"> • Leer y escribir.
	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizajes esperados para tercer grado en torno a la alfabetización.
	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades necesarias para el aprendizaje de la lectura y la escritura en tercer grado.
Variaciones observadas por docentes entre procesos de alfabetización sucedidos durante el 2021 y procesos que sucedían previo al advenimiento de la pandemia.	<ul style="list-style-type: none"> • Incidencia de vivencias de pandemia en procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura en niños y niñas que cursaron tercer grado en el 2021.
Modalidades de enseñanza de lectura y escritura en tiempos de pandemia.	<ul style="list-style-type: none"> • Enseñar a leer y escribir en tiempos de pandemia.
	<ul style="list-style-type: none"> • Recursos, estrategias o formas de enseñanza de la lectura y la escritura emergentes en tiempos de pandemia.

CAPÍTULO III: Resultados

En este apartado se da cuenta de diversas hipótesis interpretativas construidas a partir del análisis efectuado sobre los datos obtenidos en las entrevistas.

Así, los resultados que aquí se exponen se encuadran y organizan en función a las categorías y subcategorías de análisis presentadas anteriormente.

Ante las preguntas orientadas a indagar sobre cómo caracterizan los procesos de aprendizaje de la lectoescritura de sus estudiantes, docentes a cargo de tercer grado de la escolaridad primaria durante el año 2021, coinciden en que la lectoescritura es una capacidad fundamental y en que, su aprendizaje, conlleva un proceso complejo que requiere de seguimiento para que el sujeto pueda llegar a un uso autónomo de la misma y así desenvolverse de modo favorable, al contar con dicho recurso, en la sociedad.

Al respecto, uno de los entrevistados mencionaba:

“La lectoescritura es un proceso complejo que requiere de un trabajo constante y significativo para que los niños se apropien de la normativa de la escritura y encuentren el gusto por la lectura y puedan desenvolverse en sociedad”.

Y otro entrevistado refería:

“La lectoescritura es un proceso complejo del aprendizaje que comienza al momento de la escolarización del niño, aproximadamente a partir de los cuatro años de edad, y termina a los ocho años cuando el niño es capaz de realizar una escritura con coherencia y significativa, y una lectura comprensiva”.

Estas expresiones permiten ubicar a la lectoescritura, según el decir de los docentes entrevistados, como un proceso de construcción por parte del niño, caracterización que está en concordancia con lo planteado por Ferreiro y Teberosky (1991), quienes afirman que el aprendizaje de la lectura y de la escritura no puede reducirse a un conjunto de técnicas perceptivo-motrices sino más bien comprenderse como proceso de construcción conceptual que transita el mismo sujeto.

“Se espera que los niños y las niñas sean capaces de escribir, revisar y reescribir de manera básica, además de que comiencen a enfocarse en la comprensión lectora.”

Así también otro de los participantes sostuvo:

“En este proceso se espera un niño con fluidez al expresarse oral y escrito, interpretación de textos, la capacidad de conectar ideas para formular una oración coherente, lectura fluida”.

Los entrevistados expresan que se espera que los niños y niñas que cursan tercer grado sean capaces de escribir con fluidez y lograr la comprensión de textos en relación a los procesos de alfabetización. Esto sugiere que todo proceso de enseñanza requiere de objetivos previamente establecidos. A ello no escapa el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura, donde se espera que el alumno alcance de manera gradual la etapa alfabética y la comprensión lectora respectivamente. Ferreiro y

Teberosky (1972), al hablar de cinco fases por las cuales atraviesa el sujeto en la adquisición de la escritura, plantean que en la última etapa la correspondencia ya es integral y el niño comprende que a cada consonante y vocal de la palabra le corresponde una letra. En la lectura sucede algo similar con la comprensión lectora como meta final.

Continuando con esta presentación de resultados, y poniendo el foco ahora en la subcategoría de análisis “Habilidades necesarias para el aprendizaje de la lectura y la escritura en tercer grado”, se observa que en su totalidad los docentes entrevistados mencionan términos como: decodificación, concentración, memoria, fluidez, conocimientos previos, los sentidos, motricidad fina, coordinación, entre otros.

“En el proceso de aprendizaje de la lectoescritura se pone en juego la concentración, el desarrollo de la motricidad fina, la coordinación, los sentidos, sus conocimientos previos, etcétera”.

“Para llegar a una lectoescritura deben haber habilidades previas como la decodificación, memoria, fluidez, etc”.

Lo expresado por los entrevistados da cuenta de la complejidad que pone en juego el acto de leer y de escribir, así como de las variadas habilidades y capacidades. Al respecto, y en concordancia con lo manifestado por los docentes, se toman palabras de Manrique (1998), quien detalla parte de estas habilidades y capacidades al decir que, para leer y escribir, se utilizan claves grafo fonético, sintáctico y semánticas.

El grafo fonético ayuda a establecer una relación entre el código - letras, signos y la imagen acústica que representan. La clave sintáctica revela la estructura del lenguaje utilizado en el texto, mientras que la clave semántica se refiere a los conocimientos léxicos y experiencias extra textuales de la lectoescritura, conocimiento previo. (Manrique, 1998, p. s/n)

En relación a la segunda categoría de análisis presentada, y haciendo foco en la subcategoría “Incidencia de vivencias de pandemia en procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura en niños y niñas que cursaron tercer grado en 2021”, se evidenciaron entre los datos recabados que los

entrevistados dieron cuenta de variaciones observadas en dichos procesos, antes y después de la pandemia; y lo expresaron del siguiente modo:

“No todos trabajaron al mismo ritmo durante el 2021. La inasistencia y la falta de realización y presentación de actividades fueron una de las causas más importantes ya que en el contexto de mis alumnos costaba muchísimo lograr la conexión virtual (contexto rural)”.

Otro participante, respondiendo a la pregunta sobre si considera que el contexto de pandemia tuvo incidencias en los procesos de aprendizajes, señalaba:

“Si, pues solo se llegaban a conectar el 50% del grupo a las clases a través de las plataformas y apenas un 30% realizaba las actividades en tiempo y forma. Podría decir que los problemas de conectividad, de dispositivos o acompañamiento fueron situaciones comunes en los estudiantes”.

Así mismo, los entrevistados dieron cuenta de que, durante el período 2021, se observaron diferencias entre los alumnos que cursaron tercer grado ese año y quienes transitaron por el mismo nivel antes de la pandemia, destacando en algunos casos la incidencia del contexto en el aprendizaje.

“Se notó diferencias antes de la pandemia y los que transitaron el 2021, ya que se necesitó de mayor esfuerzo, acompañamiento y utilización de recursos para los de 2021”.

“La pandemia dejó a muchos estancados en todos los sentidos, los alumnos, antes que pasen todas estas cuestiones, tenían otra conexión con sus pares, podíamos deletrear y ellos ver nuestros labios al hacerlo, ya que todo entra por lo visual y auditivo”.

En este punto, los participantes comentan sus experiencias y vivencias con respecto al proceso de aprendizaje durante la pandemia y afirman que no fue sin consecuencias su paso por la educación. Algunas de las expresiones utilizadas por los docentes para dar cuenta de estas consecuencias refieren:

“Dificultades en mantener la concentración, alteraciones en la percepción y el reconocimiento corporal, discriminación auditiva, trastornos en los

sonidos del habla o dislalia, correspondencia entre fonema y grafema, fonetización de palabras”.

“Dificultad en lectura fluida por falta de práctica, la pandemia afectó no solamente la lectoescritura”.

“Dificultades en ortografía, la parte fonoaudiológica de algunos niños, su fonética incorrecta no permite que se expresen correctamente en lo oral-escrito”.

Se observa cómo, lo expresado por los docentes, repara en la ausencia de un aspecto central en el escenario escolar para que el aprendizaje pueda suceder, aquel que Filidoro (2004) formula como *“situación de interacción social con pares en el que el docente interviene como mediador del saber a enseñar”.*

Avanzando con el análisis de datos, pero ahora enmarcado en la categoría *“Modalidades de enseñanza de lectura y escritura en tiempos de pandemia”*, se repara en la circunstancia de que, a partir de la aparición de la pandemia, tanto en Argentina como en el resto del mundo, irrumpió la necesidad repentina de generar cambios en las modalidades de enseñanza, necesidad que requirió la implementación de recursos, estrategias o formas de enseñanza que, si bien estaban al alcance de algunos sectores de la sociedad, no eran requeridas en términos habituales en momentos de presencialidad. Al momento de declararse la pandemia dichos recursos y modalidades debieron tomarse para poder impartir la enseñanza en entornos virtuales. Al respecto, y específicamente en cuanto a la enseñanza de la lectura y de la escritura, los participantes expresaron que fue necesario adecuarse a los nuevos requerimientos. Algunas expresiones que dan cuenta de esto señalaban:

“Adecuarse a nuevas formas de enseñar y aprender fue la cuestión, ya que veníamos de impartir aprendizajes de forma presencial y pasamos de golpe a la virtualidad, a partir de ello gran parte del 2021 se trabajó con diferentes recursos virtuales para mejorar el aprendizaje, entre ellos las videollamadas”.

“Buscamos nuevos recursos desde la adaptación a la modalidad virtual, estrategias visuales y auditivas, como videos y la telecomunicación”.

“Me vi en la necesidad de construir y utilizar recursos y estrategias, como ser: utilización de borradores para producción de textos, práctica con lectura modelo, organizar sesiones de lectura en voz alta, etc”.

De acuerdo a lo expuesto por los entrevistados respecto de esta categoría de análisis, se observa que los mismos refieren a una búsqueda y adaptación de nuevos recursos en el escenario virtual para poder impartir enseñanza en tiempos de pandemia, lo cual se corresponde con lo concluido por Vargas Jiménez (2020) en su investigación *“Enseñanza aprendizaje virtual en tiempos de pandemia”*, cuando expresa que la problemática sanitaria por COVID-19 obligó a la utilización de herramientas tecnológicas con el fin de continuar con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, los docentes entrevistados no logran dar cuenta de modo específico de aquellas alternativas en cuanto a nuevos recursos que afirman haber utilizado.

En sus respuestas declaran únicamente videollamadas y/o cartillas para que trabajen los alumnos en casa; no refieren específicamente, por ejemplo, al uso de plataformas virtuales, software o aplicaciones como recursos implementados a partir de los cambios sucedidos en las modalidades de enseñanza a raíz de la emergencia de la pandemia. Sí hicieron alusión a la necesidad de innovar en estrategias adecuadas a los diferentes grupos de alumnos.

“Siempre hay que buscar nuevos recursos y estrategias porque no son siempre los mismos estudiantes. Por ejemplo, indagaciones previas a las lecturas, usar las pistas del contexto, hacer predicciones”.

“Necesitábamos mayor creatividad y uso de recursos lúdicos.”

En este punto se ubica que los docentes reconocen la necesidad de introducir cambios en las modalidades de enseñanza en circunstancias como las atravesadas por la pandemia, tomando en cuenta el contexto y sus variaciones, mas allá de que no pudieron explicitar con mayor detalle qué tipo de cambios fueron los efectuados por ellos mismos.

CAPÍTULO IV: Conclusiones

Avanzado el presente trabajo de investigación se llega, en esta instancia, al apartado que da cuenta de los resultados más importantes a los que se logró arribar y de cómo éstos aportan al campo disciplinar de la Psicopedagogía.

Para ello, este apartado se desarrolla principalmente a la luz del objetivo general, a partir del cual se buscó *conocer cómo caracterizan a los procesos de aprendizaje de la lectoescritura de sus estudiantes, docentes a cargo de tercer grado de la escolaridad primaria durante el año 2021.*

En lo que respecta a la incidencia de vivencias de pandemia en procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura, lo que mayoritariamente resaltan los docentes tiene que ver fundamentalmente con dificultades que encontraban los niños y niñas de tercer grado para acceder a los entornos virtuales. Señalaron frecuentes inasistencias a las clases y escasas entregas e intercambios a partir de actividades propuestas por los docentes.

Se destaca allí la irremediable influencia del contexto en todo proceso de aprendizaje, en el rendimiento escolar de los niños, en la adaptación y el modo en el que se pueden enfrentar los diversos desafíos que se presentan en el ámbito educativo.

Esa súbita reacomodación a nuevas modalidades de enseñanza a la que se vieron confrontados alumnos y docentes atravesados por diversas desigualdades, abrió espacio a experiencias que afectaron la continuidad pedagógica tal como se la conocía. En este punto, se volvieron relevantes la conectividad y los artefactos tecnológicos, cuyos usos y posibilidades para el trabajo escolar son muy dispares, colocando a algunos niños del lado del acceso pleno y a otros del de la exclusión completa. Se encuentra concordancia aquí con lo manifestado por Taber (2011) cuando afirma que "(...) el aprendizaje está influenciado tanto por características propias del aprendiz como del ambiente, expresado como el contexto en que el aprendizaje tiene lugar".

Por otro lado, en lo que refiere a diferencias observadas en los procesos de aprendizaje de los niños que cursaron tercer grado en el 2021 y niños que lo

hicieron antes de la pandemia, los docentes manifestaron casi de forma unánime que se dieron notables diferencias en el desempeño escolar, señalando principalmente la falta de automatización en el proceso lector y la consecuente falta de comprensión de lo que se lee. Destacaron allí la importancia de la presencialidad y del encuentro cara a cara con pares y maestros; pilar importante en la construcción del aprendizaje, tal como lo plantea Filidoro (2002) al hablar del docente como mediador de este proceso.

Como en todo proceso de investigación, se encontraron algunas limitaciones durante la realización de la misma. Se menciona en primera instancia lo vinculado a la falta de experiencia en el manejo de instrumentos de recolección de datos por parte de las autoras, particularidad que limitó la posibilidad de efectivizar repreguntas y ampliar así la información brindada por los participantes e indagar más en profundidad en aquellos casos en los que las respuestas se presentaron de modo acotado.

Otra limitación observada ha sido la escasa bibliografía encontrada sobre el impacto del tiempo de pandemia en procesos de aprendizaje de la lectoescritura en niños de escolaridad primaria. Es allí donde se considera a este trabajo relevante y actual en cuanto a la problemática delimitada.

En concordancia a lo expuesto, se observa que los docentes entrevistados no dieron cuenta sobre estrategias, recursos o nuevas formas de enseñar, utilizados durante el período de confinamiento. En este punto surge una posible futura línea de investigación acerca de *¿Qué tipo de recursos implementaron los docentes en tiempos de pandemia para garantizar la continuidad de la enseñanza?*, considerando la importancia de abordar la educación advirtiendo el contexto, sobre todo en situaciones como la atravesada durante los años 2020-2021, donde acontecieron cambios y variaciones de las cuales algunas fueron pasajeras y otras se instalaron.

REFERENCIAS

- Alonso, C., Gallego, D. y Honey, P. (2012). Los Estilos de Aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora. (8ª ed.). Bilbao, España: Ediciones Mensajero.
- Bonifacio, J. (2018). Factores que influyen en el rendimiento escolar <https://www.elcaribe.com.do/2018/09/11/gente/estilo/factores-que-influyen-en-el-rendimiento-escolar/>
- Baquero R. y Terigi F. "En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar" 1996. <http://educación.idoneos.com/index.php/283093>.
- Cassany, D. (2006). Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual, multiliteracidad, internet y criticidad. Cátedra Unesco para la lectura y escritura. Chile: Universidad de Concepción.
- Feldman Aires. (2005) R.S. "Psicología: con aplicaciones en países de habla hispana". (Sexta Edición) México.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1991) "Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño". Siglo XXI, México.
- Ferreiro, Emilia (2002). Los niños piensan sobre la escritura, Siglo XXI, Buenos Aires.
- Ferreiro, E (2003) La construcción de la escritura en el niño. Disponible en: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a12n3/12_03_Ferreiro.pdf
- Filidoro, N (2004) Psicopedagogía: conceptos y problemas. Hacia una conceptualización de la práctica psicopedagógica. Buenos Aires: Biblos Cap:
- Lerner D. (2011). Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario.
- Ley de Educación Nacional (Argentina). Disponible en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>
- LEY N° 26.206 LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL recuperado de: http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2013/03/ley_de_educ_nac1.pdf
- Manrique. A. M. B. (1998). "Leer y Escribir de cada ser humano busca texto para satisfacer informarse"
- Martínez-Otero, V. (2008). Diversos condicionantes del fracaso escolar en la educación secundaria. Revista Iberoamericana De Educación. N. ° 51 (2009), pp. 67-85. España.

Núñez Cortés, Juan Antonio .El desafío de alfabetizar en el siglo XXI: dimensiones y propuestas en torno a la alfabetización. Disponible en <https://www.ucjc.edu/wp-content/uploads/9.Juan-Antonio-Nunez-Cortes-y-Maria-Sol-Rodriguez-Tablado.pdf>)

Olave, G., Rojas, I. y Cisneros, M. (2013). Alfabetización académica y lectura inferencial. Bogotá: Editorial ECOE.

Requesens, E y Díaz G. M. (2009) Una revisión de los modelos didácticos y su relevancia en la enseñanza de la ecología V Volumen 7, nº 1 . Revista Argentina de Humanidades y Ciencias Sociales

Unicef: Impacto de la pandemia. Disponible en: <https://reliefweb.int/report/argentina/impacto-de-la-pandemia-en-la-educacion-de-ni-os-ni-y-adolescentes-cuarta-ronda>

Anexos

Consentimiento Informado de Participación

Por el presente documento se solicita su participación de la investigación titulada "Variaciones observadas por docentes de tercer grado de escolaridad primaria, durante el año 2021, en procesos de aprendizaje de lectoescritura de sus estudiantes", cuyas responsables son Yamile Dahas DNI 32.630.845 y Judit Fernandez DNI 32.774.664.

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:

- Conocer cómo caracterizan a los procesos de aprendizaje de la lectoescritura de sus estudiantes, docentes a cargo de tercer grado de la escolaridad primaria durante el año 2021.

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

- Entrevistas semiestructuradas a docentes de nivel primario a cargo de tercer grado durante el año 2021.

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 No. 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:

Instrumento de Recolección de datos

Modelo de Entrevista:

Introducción: Como fuera anticipado, la presente investigación pretende indagar respecto de procesos de aprendizaje de la lectoescritura de niños y niñas que cursaron tercer grado durante el año 2021. Para ello se presentarán a continuación una serie de preguntas vinculadas a la temática a fin de conversar sobre la misma. Gracias por participar.

¿Nos podrías decir tu nombre y edad?

¿Cuánto tiempo llevas ejerciendo la docencia?

¿Desde cuándo conoces a este grupo de estudiantes que cursó tercer grado durante el año 2021? En la actualidad, ¿seguís a su cargo?

¿Cómo definirías, a partir de tu experiencia, a la lectoescritura?

¿Qué habilidades y conocimientos, crees vos, se ponen en juego en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura?

¿Qué habilidades y/o competencias, en relación a los procesos de lectura y de escritura, se espera que alcance el/la estudiante de tercer grado?

En la actualidad, ¿cómo consideras el desempeño de este grupo de estudiantes en relación a la lecto-escritura?

¿Se presentaron dificultades con este grupo de estudiantes, a lo largo del 2021, en relación a los procesos de aprendizaje de la lectoescritura? (si responde que sí: ¿podrías situar cuáles? ¿Cómo se las intentó abordar y/o acompañar?)

¿Consideras que el contexto de pandemia tuvo incidencia en las mencionadas dificultades? ¿Por qué? ¿Podrías ejemplificar esta opinión?

¿Percibís diferencias significativas en estos procesos de aprendizaje entre las y los niños que cursaron tercer grado durante el año 2021, y quienes transitaban por este nivel antes de la pandemia? ¿Podrías nombrar algunas?

¿Cómo caracterizarías el enseñar a leer y a escribir, con este grupo de estudiantes, durante el año 2021? ¿Te viste en la necesidad de buscar o construir nuevos recursos, estrategias o formas de enseñar? ¿Podrías nombrar algunos?

CURRICULUM VITAE

DATOS

1. Personales

Apellido y Nombre: Dahas, Zaira Yamile María

Lugar de nacimiento: Salta-Capital

Fecha de Nacimiento: 24 de febrero de 1987

Edad: 35 años

D.N.I: 32.630.845

Domicilio: MZ 451 c casa 26 - Barrio El Huaico-

Localidad: Capital CP: 4400 Provincia: Salta País: Argentina

Teléfono: 0387- 154668148

Correo: yamile_dahas@hotmail.com

2. Titulos

Obtenidos

Título: Psicopedagoga

Institución: Instituto superior no universitario Jean Piaget N° 8048

Año: 2010

En curso

Título: Lic. En Psicopedagogía- - Ciclo de Complementación de la Licenciatura en Psicopedagogía-

Institución: Universidad del Gran Rosario.

Año: 2022

CURRICULUM VITAE

DATOS

1. Personales

Apellido y Nombre: Fernández, Mary Judit.-

Lugar de nacimiento: Rosario de la Frontera- Salta.-

Fecha de Nacimiento: 24 de febrero de 1987

Edad: 34 años

D.N.I: 32.774.664

Domicilio: Francisco Velarde 2070. B° María Esther.

Localidad: Capital CP: 4400 Provincia: Salta País: Argentina

Teléfono: 0387- 154668148

Correo: juditfernandez.007@gmail.com

2. Titulos

Obtenidos

Título: Psicopedagoga

Institución: Instituto superior no universitario Jean Piaget N° 8048

Año: 2010

En curso

Título: Lic. En Psicopedagogía- - Ciclo de Complementación de la Licenciatura en Psicopedagogía-

Institución: Universidad del Gran Rosario.

Año: 2022