



TESINA

Presentada para acceder al ciclo de complementación habilitante para la

LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA

Título:

**“Lecto-escritura en tiempo de post-pandemia:
necesidad vs. oportunidad de cambio en los procesos de
aprendizaje”**

Autoras:

Acosta Melussi, Evangelina María Inés - DNI 29.554.178

Arriola, María Inés – DNI 25.839.023

Carattoni Solís, Gloria Andrea – DNI 25.801.808

Directora:

Lic. Ana Bravo

Lugar:

Rosario – Santa Fe


Fecha de presentación:

26 de Agosto de 2022

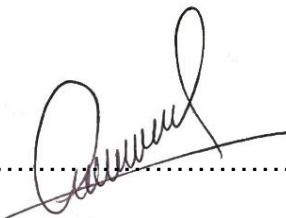
**“LECTO-ESCRITURA EN TIEMPO DE POST-PANDEMIA:
NECESIDAD VS. OPORTUNIDAD DE CAMBIO EN LOS PROCESOS DE
APRENDIZAJE”**

Autoras:

Acosta Melussi, Evangelina María Inés

Firma: 

Arriola, María Inés

Firma: 

Carattoni Solis Gloria Andrea

Firma: 

Tutora:

Lic. Ana Bravo

Firma:

AGRADECIMIENTOS

A la Licenciada Ana Bravo, tutora y directora de esta tesina, docente presente y activa en todo el proceso de construcción de conocimiento, quien acompañó con sus aportes, orientaciones y brindó la confianza necesaria durante el proceso de elaboración de la presente tesina.

Al personal del establecimiento educativo en donde se desarrolló la investigación, por la atención y cordialidad, en especial al Dir. Alberto Peñalba por su excelente predisposición.

A las colegas que integramos este grupo, equipo de trabajo y sostén, en el equilibrio justo para transitar el recorrido por la complementación curricular.

Y por último, un especial agradecimiento:

A mi familia quienes acompañaron cada instancia de formación, especialmente a mi hija Agustina, por las lecturas compartidas.

Inés Arriola.

A mi marido Raúl y mis dos bellos hijos Luciano y Rodrigo quienes me apoyaron en alcanzar mi sueño. A mis queridos padres que gracias a ellos y su colaboración se tornaron pilares fundamentales para lograr llegar a la meta.

Andrea Carattoni.

A mis hijos Mia, Ada y Guido quienes me enseñan cada día a superarme y seguir adelante. En especial Mia sin quien no hubiera sido posible disponer del tiempo de estudio necesario para cumplir con este logro académico. Gracias por tanto amor y apoyo incondicional.

Evangelina Acosta Melussi.

A todos y a cada uno, de los que apoyaron incondicionalmente a través de la escucha atenta y palabras de aliento para llegar a culminar nuestra meta planteada, la licenciatura en Psicopedagogía.

RESUMEN

La presente investigación indaga la incidencia de la pandemia en los procesos de adquisición de lectoescritura de niños y niñas del primer ciclo de escuelas primarias. El trabajo se abordó desde una perspectiva cualitativa, de diseño transversal, con alcance descriptivo no experimental, donde se realizaron entrevistas semiestructuradas a agentes de educación. Así mismo, con alumnos, se ha trabajado a través de una actividad enmarcada en cuestionarios auto administrados. Dicha información condujo al análisis cualitativo, el cual permitió construir y establecer las categorías en función del marco teórico. La información brindada por docentes y directivos permite identificar las dificultades para establecer contacto durante las condiciones establecidas a partir de la pandemia Covid-19. Así mismo, desde la institución, se ponen a disposición diferentes métodos y recursos para llevar adelante las condiciones de educabilidad. El trabajo con alumnos permitió ver que la mayor parte del grupo ha adquirido el principio alfabético y la comprensión de algunas de sus funciones.

La presente investigación permitió vislumbrar que, independientemente de la coyuntura excepcional y las experiencias vivenciadas por la comunidad educativa en las diferentes instancias de pandemia Covid-19 se ha observado la presencia de instancias de construcción pedagógica que permiten identificar en el grupo de segundo grado cierto grado de alfabetización adquirido.

PALABRAS CLAVES: Aprendizaje- Lectoescritura- Pandemia- Post Pandemia.

ÍNDICE GENERAL

Introducción	3
Marco Teórico	7
1. Marco normativo	7
1.1.1 Plan jurisdiccional para el retorno a clases presenciales en contexto de pandemia niveles educativos y modalidades educación pública de gestión estatal y privada provincia de Salta	9
1.2 Infancias constructoras de aprendizaje.	10
1.3 Procesos de enseñanza- aprendizaje	13
1.4 Adquisición de la lectoescritura	14
1.5. Enseñanza de la lecto-escritura	16
1.6. Núcleos de aprendizaje prioritario (N.A.P) primer ciclo de educación primaria.	18
2. METODOLOGÍA	20
2.1. DISEÑO Y ALCANCE	20
2.2. PARTICIPANTES	21
2.3. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS	21
2.4. PROCEDIMIENTOS	22
2.5. ANÁLISIS DE DATOS	23
3. RESULTADOS	23
3.1 Entrevista Docentes	23
3.2 Observación participante Alumnos.	30
4. CONCLUSIONES:	35
5. REFERENCIAS	40
6. ANEXOS.	43
6.2 INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS DOCENTES (EJEMPLOS)	44
ANEXO Nº 3 CONSENTIMIENTOS INFORMADOS EQUIPO DIRECTIVO	48

Introducción

En los últimos tiempos el sistema educativo ha experimentado grandes transformaciones debido a la emergencia sanitaria causada por el COVID-19. El sistema educativo tuvo su mayor impacto en lo que respecta al cierre total de las instituciones para dar lugar a una educación mediada por pantallas.

La suspensión del vínculo pedagógico, más la realidad atravesada por cada familia perteneciente a la comunidad educativa generó diversos impactos en los aprendizajes de los niños y niñas.

La forma de enseñar cambió y obligó a los profesionales a adecuarse a ella, la manera de aprender se vio modificada generando una escuela en cada hogar que tenía mayores o menores posibilidades en tanto se hacían presentes los medios tecnológicos y de la conectividad.

El presente trabajo pretende indagar los procesos de enseñanza aprendizaje de la lectoescritura implementados tras las medidas que debieron ser tomadas durante el contexto de pandemia por Covid-19 y las posibles modificaciones que pudo atravesar dicho proceso, haciendo foco en el análisis de la lectoescritura en tiempos de pandemia y sus consecuencias en el proceso de aprendizaje de los alumnos de educación primaria de la provincia de Salta, capital.

Si bien se trata de una coyuntura novedosa, se han destacado algunas investigaciones y escritos que han abordado la temática: Inicialmente los aportes de Ferreiro & Teberoski quienes durante los años 1974, 1975 y 1976 plasmaron en el libro los sistemas de escrituras en el desarrollo del niño, un intento por explicar los procesos por los que los niños aprenden a leer y escribir

Dentro de los aportes más recientes, Martínez Méndez (2021) presenta una investigación cualitativa para conocer las prácticas docentes en los procesos de enseñanza y estrategias de lectoescritura implementadas durante la pandemia y de este modo logra indagar acerca de las experiencias en las prácticas docentes sin ahondar en lo referido a las valoraciones del aprendizaje de los alumnos. Así mismo, Cervantes Holguin & Rojas Santos (2021) llevaron adelante un estudio con el objetivo de recuperar la experiencia de docentes de primer ciclo de

educación primaria en relación a las prácticas implicadas en los procesos de alfabetización inicial en tiempos de emergencia sanitaria, lo cual en algún punto centra la mirada en la experiencia desde la enseñanza.

En Argentina, Hoz et. al., (2021) y Cavallo Bertelet (2021) inician un recorrido que apunta tanto a materiales producidos para el área de Prácticas del Lenguaje de provincia de Buenos Aires, principalmente los contenidos de lectura orientadas a la adquisición del sistema de escritura en los inicios de la escolaridad primaria y las propuestas ofrecidas para garantizar el derecho a leer y escribir; como a el desarrollo de perspectivas teóricas sobre la lectoescritura en el proceso de enseñanza y aprendizaje, mediante una revisión bibliográfica y material de estudio publicado. Intentando una aproximación teórica al concepto de la lecto escritura y los factores que intervienen en dicho proceso, fundamentalmente durante la pandemia y concluyendo que es necesario comprenderlos con el propósito de desarrollar un proceso de alfabetización y potenciar habilidades.

A partir de este recorrido y teniendo en cuenta la proximidad del momento histórico por estudiar, se considera importante realizar una aproximación para caracterizar el aprendizaje en tiempos de pandemia y su desarrollo, bajo instancias sociales excepcionales que impactó en las trayectorias escolares de las infancias de primer ciclo.

En este sentido, es sumamente relevante conocer la vivencia docente para tomar conocimiento de las modalidades de enseñanza - aprendizaje de la lectoescritura establecidas durante la pandemia, para así avanzar hacia las estrategias pedagógicas implementadas para acompañar el proceso de la lectoescritura.

La incertidumbre marcó a la sociedad toda y la escuela no quedó ajena a esto. Ines Dussel, señala que este marco obligó a comprender que la educación es un fenómeno complejo y heterogéneo, donde se visibilizó con crudeza que no estaba garantizada la disponibilidad tecnológica. (Dussel, 2021) El uso de plataformas y nuevas tecnologías no era desconocido solo por los estudiantes y las familias. Los docentes se enfrentaban también al desafío de implementar

nuevos modos de enseñanza que garantizaran el derecho a la educación de las infancias. Nunca antes esto había pasado, a la vez que se enseñaba también se iba aprendiendo, afrontando desafíos y los temores asociados a ellos. En este sentido Dussel, plantea que las diferencias se observaron a nivel mundial, donde se implementó un intento de educación virtual a educación remota con diferentes combinaciones, como uso de redes sociales y algunas más tradicionales como textos, cuadernillos y el uso de la televisión educativa. (Dussel, 2021)

Si bien los contenidos curriculares corresponden a los saberes esperados para cada ciclo de educación primaria, parte de la reconfiguración interpelaba a la comunidad educativa toda a priorizar calidad de contenido por sobre cantidad. Promovía la construcción y/o el sostén de vínculos y la contención de los emergentes psicosociales que las familias vivenciaban alejadas de la escuela. Tal como lo señala la Resolución N° 009/2020 que invita a reflexionar sobre los principios fundamentales que sustentan la práctica de enseñanza. Sin negar que hay alumnos que no han logrado la vinculación sostenida con la escuela y se vieron afectados notablemente. Las situaciones convocan a re-mirar conceptos y re-significar la práctica. (*Circular n° 3/2020 Dirección General de Educación Primaria. Provincia de Salta*)

La investigación se estructura en tres grandes ejes; el marco teórico que desarrolla las categorías base que sustentan la investigación, tales como: el marco normativo establecido en tiempo de pandemia tanto a nivel nacional como provincial para regir al sistema educativo, infancias constructoras de aprendizaje como parte de los destinatarios de la investigación, proceso de enseñanza-aprendizaje, adquisición y enseñanza de la lectoescritura; y los contenidos de los Núcleos de aprendizajes prioritarios para primer ciclo de enseñanza primaria.

En segunda instancia se encuentran las consideraciones metodológicas, donde se consigna el enfoque cualitativo de la investigación, no experimental de tipo transversal y descriptivo, ya que el mismo se realizó en un tiempo determinado no generando manipulación de variables (Sampieri, 2014).

La población estudiada fueron 21 estudiantes de primer ciclo de escuela primaria de gestión pública y 11 docentes pertenecientes a la misma institución.

Los datos de los estudiantes se obtuvieron mediante la observación participante de una actividad de lectoescritura presencial. La entrevista con docentes tuvo el mismo carácter, sólo que se realizó de manera individual, y las entrevistas con directivos se pautaron de manera virtual para que la totalidad del equipo de investigación pueda participar de las mismas.

Por último, los resultados que revelan las categorías de análisis establecidas desde los docentes y los alumnos en lo que refiere directamente a la situación de enseñanza aprendizaje en tiempos de pandemia. La importancia o no de la conectividad, y la compensación alcanzada en etapas posteriores de semi presencialidad.

Este trabajo, se presenta como un aporte de suma relevancia para la psicopedagogía; si bien la muestra es pequeña, puede constituir como punto de partida de futuras investigaciones que puedan establecer correlaciones entre este momento histórico mundial y los aprendizajes devenidos de él.

Marco Teórico

1. Marco normativo

La epidemia de COVID-19 fue declarada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) una emergencia de salud pública de preocupación internacional el 30 de enero de 2020. El 11 de marzo del mismo año la OMS declaró el brote del virus SARS-CoV-2 como una pandemia, refiriendo que la epidemia se ha extendido por varios países, continentes o todo el mundo, afectando a un gran número de personas.

En este contexto, Argentina declara emergencia sanitaria y el respectivo aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) y remite a cada ministerio a establecer las condiciones en que se desarrollaran las labores y/o actividades de escolaridad según decreto 260/2020 y DECNU-2020-260-APN-PTE – Coronavirus (COVID-19).

La provincia de Salta declara la emergencia sanitaria y dispone la conformación del Comité Operativo de Emergencia bajo decreto 250/20, con la finalidad de atender la problemática vinculada a la prevención, asistencia y control del estado de emergencia sanitaria, integrado por representantes de todos los Ministerios y presidido por la señora Ministra de Salud Pública.

Luego de la confirmación del primer caso positivo, el gobierno de la provincia de Salta decidió reunir al comité de crisis para evaluar los pasos a seguir. Tras analizar la situación, la máxima autoridad provincial determinó, entre otras medidas, la suspensión de actividades escolares presenciales y el cierre de las escuelas de gestión pública y privada de todos los niveles, desde el 17 de marzo de 2020, mediante RCOE001-20.

A partir de que se efectivizó el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio, las instituciones educativas implementaron una serie de recursos que fueron mutando con el correr de los días, ya que lo que inició siendo un receso de resguardo sanitario de 15 días, terminó por extenderse a todo el ciclo lectivo

2020. Dentro de las opciones iniciales estuvieron las cartillas de actividades generales y la implementación de la red social WhatsApp como consultoría.

El recrudecimiento de las medidas de aislamiento generó que la circulación para la adquisición del material físico (fotocopias, cartillas) resulte altamente dificultosa, y junto a eso, el miedo por el aumento de casos por conglomerado en la provincia limitó casi totalmente las posibilidades personales de los docentes de acceder a sus alumnos por alguna vía que no sea remota. Por lo cual los términos educativos continuaron su camino desde la virtualidad absoluta.

A partir de circulares del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la provincia se establecieron la conformación de planes de acción educativos en donde cada escuela, a través de la realidad del contexto aula, debería establecer criterios de trabajo y contenidos. Dichos planes eran, inicialmente quincenales, luego mensuales y a posterior se posicionaron como constitutivos de la currícula del ciclo 2020.

El CFE a través de su Res 368/20 establece las pautas para la evaluación, acreditación y promoción para los estudiantes que están transitando la educación general obligatoria en tiempos de emergencia sanitaria.

El Ministerio de Educación de la provincia a través de la Dirección General de Educación Primaria establece en la Cir. N°003-20;

La acreditación de aprendizajes correspondiente al ciclo 2020 y al ciclo lectivo 2021, se realizará sobre la base de los contenidos curriculares priorizados y reorganizados para los ciclos lectivos 2020/2021, considerados como una unidad. Se acreditarán niveles de logro alcanzados en las progresiones de aprendizajes definidas en dicha reorganización. La calificación es la traducción de la valoración de resultados de aprendizaje en una escala arbitrariamente construida (numérica o no numérica) que expresa una equivalencia entre determinados niveles de logro y los valores de dicha escala. En tal sentido, calificar o “poner una nota” no es evaluar; es sólo una forma de expresar un juicio

evaluativo que los y las docentes construyen sobre la base de Información suficiente, variada y adecuada en relación con: los aprendizajes que se quiere promover, lo que se ha enseñado y las condiciones de escolarización de cada uno de los y las estudiantes. Se establece que a los efectos de la promoción y de manera excepcional se considerará cada año/grado escolar del ciclo 2020 y el subsiguiente del ciclo 2021 como una unidad pedagógica y curricular que mantiene los propósitos formativos definidos por los NAP para cada ciclo y área de la escolaridad obligatoria. (Dirección General de Educación Primaria, Cir 003/20, p.3)

Se promueve un registro descriptivo del proceso en una escala conceptual que abarca: aprendizaje de inicio, en proceso y destacado, sin perder de vista el contexto en el que dicho proceso se fue dando; acceso a la conectividad, tipos de comunicación (total, parcial, nula); entre otros.

Se sostiene la necesidad de ajustarse a las transformaciones dadas en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizajes. Cambió el mundo, cambiaron las personas y cambió la escuela.

Con muchas dificultades en lo que respecta a garantizar una trayectoria escolar acorde a las expectativas, finaliza el ciclo lectivo 2020, bajo la característica excepcional de unidad pedagógica con el 2021 con el único objetivo de garantizar los aprendizajes de los niños y niñas en su máximo potencial.

1.1.1 Plan jurisdiccional para el retorno a clases presenciales en contexto de pandemia niveles educativos y modalidades educación pública de gestión estatal y privada provincia de Salta

El Plan Jurisdiccional para el retorno a clases presenciales en la educación obligatoria y en los Institutos de Educación Superior de la Provincia de Salta, se diseñó en base a los acuerdos federales del CFE, Resoluciones N° 363/20,

364/20, 366/20, 367/20 y 370/20. También se consideraron las Resoluciones del CFE N° 93/09, 103/10 y 174/12. Será ámbito de aplicación en las instituciones escolares de gestión estatal y privada de la Provincia, en todos sus niveles y modalidades. El retorno a la presencialidad será progresivo y por etapas, considerando criterios socio demográficos, sanitarios y pedagógicos en base a un sistema bimodal, caracterizado por instancias de trabajo presenciales y no presenciales. (MECCyT PSA, 2021)

El plan establece las pautas sanitarias, de organización escolar y pedagógica que se consideran necesarias para el retorno a clases. La propuesta educativa para la unidad pedagógica 20/21 centraliza los aprendizajes en las áreas de Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, sin que esto sea excluyente del resto de las áreas.

En el marco de las formas de escolaridad bajo la bimodalidad, los estudiantes van a estar complementando su trabajo presencial con actividades no presenciales (virtuales o a través de la asignación de tareas/actividades para realizar en el hogar, de acuerdo con las posibilidades y condiciones existentes). Lo que requiere como paso ineludible en la planificación, la definición de tareas que se desarrollarán no presencialmente, articulación con las presenciales, su seguimiento y evaluación. Del mismo modo se deberá contemplar también la carga horaria docente, la distribución del tiempo de trabajo presencial y no presencial (virtual u otro), todo en el marco de la Res. CFE N° 367/20.

1.2 Infancias constructoras de aprendizaje.

A lo largo de la historia, la concepción de niño se ha ido modificando y resignificando a la categoría de infancias, este concepto forma parte de un proceso histórico y social.

La Convención de los Derechos de los niños, niñas y adolescentes reconoce a estos como individuos con derecho de pleno desarrollo físico, mental y social, con derecho a expresar libremente sus opiniones, como también de preservar su salud, supervivencia, desarrollo y progreso. El Estado debe garantizar la

efectividad de todos los derechos reconocidos en la Convención teniendo como principio "el interés superior del niño".

Al referir infancias y aprendizajes, desde la epistemología genética, el psicólogo suizo Jean Piaget, se interesó por la construcción del conocimiento y desarrollo generando aportes desde la psicología infantil, que lo que llevó a formular la pregunta: cómo se pasa de un estado de menor conocimiento a uno de mayor conocimiento. Para responder al interrogante realiza un estudio experimental que lo llevará a formular la teoría del conocimiento. Su concepción confluye en una teoría coherente entre el crecimiento neurológico, la influencia de la vida social y cultural con el desarrollo de la inteligencia, subrayando la interrelación entre tales fenómenos. Sus años de investigaciones le permitieron afirmar que desde edades tempranas, el conocimiento no es copia pasiva de la realidad externa, sino una creación continua, es decir una asimilación creadora (Piaget, 1964).

Desde esta teoría, el punto de partida de todo conocimiento se encuentra en las acciones. Piaget va a señalar que a través de la acción, los objetos serán incorporados por el sujeto a los esquemas existentes. Además, refiere que toda acción, pensamiento o sentimiento responde a una necesidad, que equivale a un desequilibrio. Los desequilibrios surgen del mundo exterior o interior donde el sujeto busca un nuevo equilibrio cada vez con mayor estabilidad. Para el autor, la acción humana se basa en constantes reajustes y equilibramientos. Toda necesidad e interacción entre sujeto y objeto involucra los procesos que denominó: asimilación y acomodación. El primero hace referencia a la atribución de significados e incorporación de cosas y personas a la propia actividad del sujeto. El segundo, se encuentra en relación a la modificación de los esquemas en función del objeto y sus características, es decir, al reajuste (1964)

Piaget (1964), distingue seis etapas en el desarrollo, que se caracterizan por construcciones sucesivas con base en etapas anteriores. Las primeras dos: una etapa caracterizada por reflejos y primeras emociones, y otra de primeras costumbres motrices, organización de percepciones e inicio de sentimientos. Una tercera etapa, de inteligencia sensorio motriz, anterior al desarrollo del

lenguaje donde se inicia la conquista del universo práctico. La cuarta etapa corresponde a la inteligencia intuitiva o pre-operatoria, correspondiente a la primera infancia, la cual se caracteriza por el inicio de las relaciones sociales y el uso de la función simbólica. La quinta etapa, corresponde a operaciones intelectuales concretas u operatorias concretas y la última, a operaciones intelectuales abstractas u operatorio formal y coincide con la formación de la personalidad, etapa de la adolescencia a la adultez.

Al hacer referencia al primer ciclo de escuela primaria, desde la teoría del conocimiento se podría suponer que la mayoría de los niños y niñas se encuentran en la etapa de operaciones concretas, promediando las edades entre los 7 y 12 años. Esta etapa muestra aspectos complejos de la vida psíquica. Desde el inicio, el niño o niña es capaz de cooperar con los otros, expresar y complementar con otros puntos de vista, discutir y justificar. Se observa un principio de reflexión, donde es posible pensar previo a actuar. Comienza la descentración y aparecen los juegos reglados. En esta etapa surgen nuevas formas de explicación, en un principio la causalidad fundamentada por el principio de identidad, camino a una estructuración de la realidad por la razón. Los niños y niñas que transitan por esta etapa de pensamiento comienzan a justificar sus experiencias y conocimiento a través de la razón y presentan conservación de sustancia, peso y volumen.

En palabras de Piaget “estas nociones son el resultado de un juego de operaciones coordinadas entre sí en sistemas de conjunto y cuya propiedad más relevante, en oposición al pensamiento intuitivo, es la de ser reversibles...” (Piaget, 1964)

Tal como lo plantea el autor, la etapa mencionada tiene su base en el encuentro, el compartir y cooperar, como también intercambiar y debatir, fundamentalmente en la experiencia con otros. Si se tiene en cuenta que las trayectorias escolares de los niños se encuentran condicionadas por las medidas socio sanitarias excepcionales durante 2020-2021 (ASPO-DISPO) se puede inferir que la construcción del conocimiento en general y de la lectoescritura en particular necesitó ajustarse a las transformaciones y necesidades epocales.

1.3 Procesos de enseñanza- aprendizaje

Desde la teoría constructivista, Marin (2001) plantea que enseñar es tener en cuenta conocimientos previos, promover conflictos entre los que se sabe y lo que es necesario saber para escribir o comprender, ofrecer actividades orientadas y con sentido, promover aprendizajes significativo, grupo de pares y brindar oportunidad de reflexión entre lo que se sabe y lo que se aprende.

Avanzando hacia una concepción más acabada sobre el aprendizaje, Sara Pain (1983) lo conceptualiza como un proceso que se inscribe en la dinámica de la transmisión de la cultura, a partir de la articulación de esquemas. Este proceso ocurre dentro de un momento histórico (dimensión social), en un organismo (dimensión biológica), etapa genética de inteligencia (dimensión cognitiva) y el Sujeto (dimensión función del yo). Define el aprendizaje desde una perspectiva multifactorial.

En la misma línea, el aprendizaje se da en un proceso vincular en el cual entran en juego cuatro niveles: el organismo, el cuerpo, la inteligencia y el deseo, en este proceso hay una articulación entre inteligencia-deseo en un equilibrio asimilación- acomodación. (Fernández, 1999)

Alicia Fernández (2010) en su libro “Los idiomas del aprendiente” hace referencia a los estilos singulares para construir aprendizajes y apropiarlos. Para la autora, todo aprendizaje es en relación, se da con otro enseñante, con el objeto de conocimiento y con uno mismo. Es desde allí que cada sujeto construirá su particular modalidad de relación, como “modalidad de aprendizaje”, utilizando esquemas como marcos asimiladores que se ponen en acción frente a las diferentes situaciones. Considerando el concepto de modalidad de aprendizaje, se ponen en juego nuevos procesos y opera como una matriz que asimila y reconstruye cada particularidad que acontece.

La autora sostiene que una modalidad de aprendizaje saludable es aquella que puede hacer uso y elegir entre las herramientas con las que cuenta para afrontar las nuevas situaciones. Toma los conceptos de Piaget en relación al equilibrio entre asimilación y acomodación, pero no en términos de adaptación sino como

la dinámica saludable para los aprendizajes. Hace referencia al equilibrio como la posibilidad ilimitada de variaciones, modificaciones y movimientos entre la paridad, asimilación – acomodación. (Fernández, 2010)

El contexto de pandemia y pos pandemia invitó a reflexionar con qué herramientas los niños enfrentarían los diferentes escenarios educativos que se les presentaban y de qué manera pudieron construir modalidades de aprendizaje lo suficientemente saludables.

1.4 Adquisición de la lectoescritura

A lo largo de las últimas décadas, el concepto de “lectoescritura” se fue posicionando como protagonista de la educación temprana y los aprendizajes que se generan en ella. Desde la década del 70 Ferreiro y Teberosky (1999), llevaron a cabo una investigación sobre los procesos de adquisición de la lengua escrita teniendo en cuenta a los sujetos desde sus propias experiencias.

En este sentido, Emilia Ferreiro (1992) define la adquisición de la lectoescritura como un proceso, este es entendido como un camino que los sujetos recorren hasta llegar a comprender las características y funciones de la escritura.

Desde la teoría constructivista, las infancias van al encuentro con la escritura como objeto de conocimiento. Desde esta perspectiva teórica, el sujeto es activo y considerado como sujeto del aprendizaje, es decir: un sujeto cognoscente.

Los procesos de aprendizaje no dependen de los métodos, estos no crean aprendizajes, pueden facilitarlos u obstaculizarlos. El conocimiento es propio del sujeto ya que es productor del mismo en tanto sujeto activo. La autora plantea que el sujeto activo va a interactuar con los objetos, reformula, categoriza, hipotetiza, reorganiza etc. según su nivel de desarrollo.

Kaufman (1991) plantea, desde la visión constructivista e interaccionista, que los niños construyen el mundo y dan significado a partir de las interacciones con este. Donde van estructurando los instrumentos intelectuales a través de los mecanismos de asimilación y acomodación, ampliando y modificando los

esquemas con los que cuenta cada sujeto. La autora sostiene que el aprendizaje es singular en su construcción. En el caso de la lectoescritura, será a partir de una intervención externa mediante una propuesta con intencionalidad de construcción de conocimiento.

Retomando los aportes del trabajo de Ferreiro y Teberosky (1999) las autoras interpretan que las infancias, previo al encuentro con la lectoescritura, van creando sus hipótesis acerca del sistema de representación. En este proceso de adquisición, van incorporando sucesivas formas de diferenciación en la representación de la lengua escrita.

En este sentido, señalan tres grandes periodos: el primero es la diferenciación del sistema de escritura de otros sistemas de representación, el segundo: logran diferenciaciones dentro del sistema de escritura y un tercer periodo donde comienzan a diferenciarla, a través de pautas sonoras del habla.

Respecto de las investigaciones que llevaron adelante Ferreiro y Teberosky compiladas por Goodman (1992) acerca del desarrollo de los procesos de construcción, se distinguen tres grandes niveles del desarrollo en la alfabetización:

Primer nivel: distinción entre representaciones gráficas. Los niños y niñas reconocen muy rápidamente dos de las características del sistema de escritura, sus formas arbitrarias y el orden lineal. A partir de la diferenciación surge un nuevo principio organizador donde pueden dar cuenta de que las letras se utilizan para representar algo del mundo, aquí comienzan a examinar cómo estas se organizan y cuáles son sus condiciones para que “puedan decir algo”.

Segundo nivel: Reconocimiento de variaciones cualitativas y cuantitativas llevan al reconocimiento y diferenciación entre escrituras, sin análisis de la pauta sonora.

Tercer nivel: Corresponde a la “fonetización” de la representación escrita, gran parte de la información es brindada por el contexto. Las infancias

hispanoparlantes construyen tres hipótesis bien diferenciadas: silábica, silábico-alfabética y alfabética.

En el nivel de hipótesis silábica, pueden controlar desde lo cuantitativo, es decir colocan tantas letras como sílabas. Desde lo cualitativo, son capaces de buscar letras similares para escribir palabras de similar valor sonoro, aquí comienza el camino hacia el reconocimiento sonido-grafía. La autora señala que de la siguiente manera:

Desde el punto de vista cognitivo, la hipótesis silábica representa el primer intento para resolver un problema muy importante y general: el de la relación entre el todo (la cadena escrita) y las partes constituyentes (las letras). Las partes ordenadas de la palabra oral, sus sílabas, son puestas en una correspondencia uno a uno con las partes ordenadas de la cadena escrita, sus letras. (Ferreiro, 1985).

En la etapa silábico-alfabética los niños y las niñas continúan utilizando letras como sílabas y comienzan a probar otras combinaciones mientras intentan asociar algunos sonidos con las letras (fonemas).

En un nuevo proceso constructivo arriban a la hipótesis alfabética, donde comprenden el sistema alfabético sin llegar a controlar la ortografía. Comprenden las similitudes y diferencias sonoras de las letras y bajo ese principio hacen uso de su sistema de escritura.

1.5. Enseñanza de la lectoescritura

Desde el punto de vista de Fernández, (2010) la modalidad de enseñanza se relaciona con la posibilidad de mostrar y considerar al otro como aprendiente. Al igual que la modalidad de aprendizaje, esta corresponde a un modelo relacional entre el que conoce, el aprendiente y el objeto a conocer. Además requiere del propio reconocimiento del sujeto como autor, una determinada relación con el saber, la experiencia y deseo de sostén.

La autora utiliza los términos mostrar, guardar, esconder, ocultar, exhibir y desmentir para hacer referencia a cuatro modalidades de enseñanza. Señala además, que una modalidad de enseñanza saludable se relaciona con el mostrar y el guardar lo que conoce. Los enseñantes deben brindar el espacio para que niños y niñas sientan o reconozcan que ellos también pueden enseñar algo a los otros, esta posición la asumen los niños sólo si el adulto logra ubicarse en el lugar de aprendiente.

Desde esta postura afirma: “que una modalidad de enseñanza saludable se corresponde con una modalidad de aprendizaje saludable...” (Fernández, 2010, p.130) alude a la construcción en reciprocidad donde se establece una relación de complementariedad.

La escuela es el lugar de importancia donde las infancias pueden reconocerse como conocedores, con posibilidad de experimentar algo propio, diferenciándose de lo familiar ya que para pensar necesita diferenciarse. Una escuela que promueva la circulación de la palabra, que tome como válido el relato de los aprendientes y favorezca su autoría de pensamiento. La idea de autoría refiere a la alegría de ser autor del propio aprendizaje, es el reconocimiento en uno mismo como protagonista del proceso y construcción.

Es el proceso de enseñanza en general y el de la lectoescritura en particular el que permite abrir una ventana al conocimiento formalizando y sistematizando con el fin de que las infancias continúen y amplíen sus horizontes dentro del aprendizaje.

Tomando los aportes de Contreras & Gómez (2019), desde la enseñanza de la lectoescritura establecen la visualización del método global desde una diversificación de recursos, caracterizado por la identificación de unidades con significado completo y con sentido real para el alumno.

En la misma línea, Guevara Guadrón (2006) expresa que el método global de Ovidio Decroly posee características acordes a las aplicadas a la enseñanza actual. Afirma que sólo se puede aplicar el método Global analítico en la

lectoescritura si toda la enseñanza concreta e intuitiva se basa en los principios de globalización, en el cual los intereses y necesidades de las infancias son vitales cuando se utilizan los juegos educativos que se ocupan como recursos complementarios para el aprendizaje de la lectoescritura.

El método global analítico es el que mejor contempla las características del pensamiento del niño que ingresa en primer grado, porque a esa edad percibe sincréticamente cuanto le rodea, percibe antes, mejor y más pronto las diferencias de formas que las semejanzas.

Las etapas del método son cuatro. La duración, amplitud e intensidad de las mismas dependen del grado de maduración total: la capacidad imitativa, el tipo de inteligencia, la ubicación en el tiempo y el espacio, el dominio del esquema corporal, etc., que el grupo posea.

La enseñanza de la lectura y escritura debe partir del caudal del lenguaje oral que el niño trae al llegar a la escuela, el cual se irá enriqueciendo gradualmente a través de sucesivas etapas.

Los signos dentro de las palabras tienen un sentido, y de su presentación escrita son transformados en sonidos hablando, y el hecho de comprender enteras las palabras y la oración permite una lectura inteligente y fluida desde el principio. (Guevara Guadrón, 2006)

1.6. Núcleos de aprendizaje prioritario (N.A.P) primer ciclo de educación primaria.

Los núcleos de aprendizajes prioritarios en los establecimientos educativos refieren a un conjunto de saberes que, al ser incorporados como objetos de enseñanza, contribuyen a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales de los niños.

En lo que compete al área de lengua del Primer ciclo de E.G.B./Nivel primario. La escuela ofrecerá situaciones de enseñanza que promuevan en los alumnos y alumnas instancias de construcción de aprendizajes relacionadas con la

comprensión de algunas funciones de la lectura y la escritura por medio de su participación; la escucha, comprensión y disfrute de diversos textos narrativos; la lectura de narraciones, poesías, descripciones y exposiciones, consignas de tarea escolar e instrucciones, empleando estrategias adecuadas a los diversos propósitos que persiguen los lectores; la ampliación del vocabulario a partir de situaciones de comprensión y producción de textos orales y escritos. (N.A.P., 2004)

Respecto a la escritura se pondera la autonomía de la misma o en colaboración con el docente, la escritura autónoma de palabras y oraciones que conforman textos respetando las correspondencias entre sonidos y letras, trazando letras de distinto tipo, separando las palabras en la oración e iniciándose en el uso del punto y la mayúscula después del punto. La participación frecuente en situaciones de revisión de las propias escrituras para evaluar lo que falta escribir, proponer modificaciones y realizarlas. (N.A.P., 2004)

2. METODOLOGÍA

En esta investigación se tomó un enfoque metodológico cualitativo de acuerdo a Hernández Sampieri (2014), quien sostiene que las investigaciones cualitativas se caracterizan por generar preguntas y desarrollar hipótesis durante todo el proceso de recolección y análisis de datos, incluidas las instancias anteriores y posteriores a la misma, con el objetivo de establecer la importancia de las preguntas de investigación para luego pulirlas y llegar a una respuesta. De esta manera el acto indagatorio, es dinámico entre los hechos y las interpretaciones.

2.1. DISEÑO Y ALCANCE

El diseño de la presente investigación es de tipo no experimental, en tanto no se manipulan variables sino que se observan los fenómenos tal cual acontecen. Los estudios de diseño no experimental se caracterizan por que no se construye una situación que va a ser alterada o modificada con fines de estudio, sino se trabaja con variables ya existentes que no son manipuladas ni se influye sobre ellas y sus efectos (Hernández Sampieri, 2014).

Además, se trata de un diseño de tipo transversal, como plantea Hernández Sampieri (2014) ya que los datos que se recolectan responden a un único y determinado momento, analizando las variables observadas desde la interrelación existente entre ellas.

El alcance de la investigación es descriptivo, ya que no se pretende explicar relaciones en términos de causa y efecto, ni generalizar resultados a la totalidad de la población, sino caracterizar y describir la singularidad de la adquisición de la lecto escritura en tiempos de pandemia. (Hernández Sampieri, 2014)

2.2. PARTICIPANTES

La muestra del presente estudio está conformada por once docentes, dos directivos y un grado de veintiún alumnos de primer ciclo de un establecimiento educativo de gestión estatal de la provincia de Salta, Capital.

2.3. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Para relevar los datos se utilizó la entrevista semiestructurada, Hernández Sampieri (2014) plantea que es una propuesta de interacción con una guía, de preguntas para recabar información acerca de los procesos de enseñanza aprendizaje de la lectoescritura, conocer y construir significados. Este tipo de entrevistas ofrece la posibilidad de repreguntar o añadir preguntas a la guía con el fin de ampliar la información.

Las entrevistas fueron estructuradas con preguntas guías, con la suficiente flexibilidad para reformular, añadir u omitir preguntas en función de las respuestas de los participantes. (Se adjunta modelo en Anexo N°1).

Con los estudiantes se llevó a cabo una actividad de lectoescritura a través de la observación participante. Marradi, Archenti y Piovani (2007) hacen referencia al sondeo como un método de recolección de datos estandarizados. (Apéndice N°2)

La presente investigación se realizó a través de una actividad que propone un cuestionario auto administrado. Los autores realizan una diferenciación de tres tipos de encuestas, la que respondió a la investigación se relaciona con aquellas que no requieren la presencia de investigadores por tratarse de un cuestionario con escasas preguntas y consigna sencilla para ser completado de manera autónoma. Marradi, Archenti y Piovani (2007)

2.4. PROCEDIMIENTOS

Se estableció contacto con la institución seleccionada para realizar la presente investigación, con el fin de acordar un primer encuentro virtual donde se explicitaron los objetivos y la metodología del trabajo.

El día del encuentro se envió los archivos correspondiente al consentimiento informado, que se adjunta en la sección “anexos”, a la institución y a los alumnos que formen parte del proceso, estos últimos requirió de la autorización por parte de madres, padres o tutores para participar de la actividad planteada.

Se acordó día y horario con agentes educativos a fin de llevar adelante las entrevistas y la propuesta a los alumnos de una clase.

Las entrevistas a docentes, se llevaron a cabo en la institución de manera presencial donde llevan adelante las actividades laborales. La modalidad fue individual y la duración de las mismas llevó alrededor de 20 minutos cada una, aproximadamente.

Las entrevistas con directivos se realizaron a través de un encuentro por la plataforma zoom, en la misma participó cada uno de los entrevistados en un encuentro virtual en forma individual junto con el equipo de trabajo que llevó adelante el proyecto.

Cabe destacar que el establecimiento educativo en el cual se llevó a cabo la presente investigación forma parte de una comunidad perteneciente a sectores semi rurales, inmersa en un contexto de vulnerabilidad, con familias analfabetas que trabajan en granjas y fincas de las zonas cercanas. Con acceso limitado al uso de herramientas informáticas y conectividad. La principal característica radica en que los estudiantes no cuentan con un constante acompañamiento de su trayectoria escolar por parte de las familias, tanto por cuestiones cognitivas como por las extensas jornadas de trabajo en el campo. Es por eso que es la escuela quien responde las demandas propias de los estudiantes tanto en el apoyo escolar, acompañamiento familiar y contención emocional.

La actividad de los niños, se realizó luego de contar con la autorización de los adultos responsables. Se llevó a cabo en el aula, haciendo entrega de la actividad al grupo de alumnos presentes, quienes la realizaron en forma individual.

Los materiales que se utilizaron fueron; grabadora de audio para las entrevistas presenciales, computadora con acceso a internet y fotocopias impresas en papel para cada uno de los alumnos.

Con el objetivo de respetar el protocolo sanitario por Covid 19 los estudiantes utilizaron sus propias lapiceras o lápices.

2.5. ANÁLISIS DE DATOS

Tomando los aportes de Hernández Sampieri (2014), el análisis de datos consiste en estructurar la información recolectada, en este caso de las narraciones de los entrevistados y la escritura propuesta para los niños.

Los datos se analizaron de manera cualitativa, mediante la organización de categorías teniendo en cuenta las particularidades encontradas en las entrevistas y actividades propuestas a fin de otorgarles sentido, interpretarlas y explicarlas.

3. RESULTADOS

3.1 Entrevista Docentes

En el presente apartado se ponen en evidencia las categorías conceptuales producto del trabajo realizado donde se recabó la información a través de un intercambio guiado por preguntas. La muestra se compuso de 11 docentes y 2 directivos.

El análisis de la información brindada en las entrevistas parte de las respuestas de los entrevistados, las mismas se agrupan en categorías a partir de las diferentes experiencias vividas en relación a las medidas sanitarias

impuestas durante la pandemia y el paulatino retorno a la presencialidad. Estas se relacionan con las estrategias didácticas y dificultades observadas en los procesos de enseñanza aprendizaje, entre otras que se detallan a continuación.

Proceso de enseñanza aprendizaje de lectoescritura durante el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio: Refiere a las condiciones de educabilidad generadas durante el periodo de aislamiento social preventivo y obligatorio. En este periodo se evidenciaron dificultades en relación a las competencias, al proceso de enseñanza-aprendizaje y de evaluación de los aprendizajes de la lectoescritura, siendo la conectividad el obstáculo existente durante la situación novedosa.

En palabras de los docentes:

“A mí por ejemplo me cuesta mucho todo lo que es tecnología, el tema computación, me costó enseñar [...] No es lo mismo a nivel afectivo, social, el contacto alumno-docente. De repente estabas limitada si tenías un buen internet o no y si el alumno tenía internet...” (D.2)

Tanto los alumnos y alumnas como los docentes son piezas fundamentales en el proceso de enseñanza aprendizaje, sin embargo el contenido y las variables ambientales tienen una gran influencia en la adquisición de nuevos conocimientos.

La enseñanza se detuvo en relación a la incertidumbre social que se presentaba respecto a la continuidad o no del funcionamiento escolar, y junto a esta pausa de la enseñanza, se presentó la interrupción de los aprendizajes, sus contenidos y vínculos.

En palabras de los docentes:

“...Al no tener indicaciones claras de cómo seguir enseñando nos costaba tomar decisiones sobre qué hacer con los chicos...” (D.11)

La institución escolar tuvo que adaptarse a esta nueva modalidad, reconfigurando sus propios procesos internos de aprendizajes y sorteando las limitaciones que presentaban estos nuevos saberes.

La escuela acompañó estas instancias desde diversas capacitaciones a docentes en relación a la familiarización y trabajo con los medios de comunicación digital. Como así también, en lo referente a las nuevas formas de relacionarse con los alumnos para transmitir las actividades para alcanzar los contenidos escolares.

En palabras de los docentes:

“...y ahí, parecía todo un éxito hasta que tuvimos que rendir cuentas de los resultados en cuanto al aprendizaje y conexión. Cuando tuvimos que ver cuántos chicos teníamos conectados...” (Directivo)

“...lo principal era no perder el contacto con los chicos y lo segundo, no menos importante, el tema de la enseñanza aprendizaje [...] frente a la no conexión fue necesario readaptarnos y cambiar la metodología o la forma de cuidar a los alumnos...” (Directivo)

Estrategias pedagógicas utilizadas durante el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio: Durante ese período de tiempo se utilizaron diversos recursos pedagógicos materiales o virtuales que viabilizan la enseñanza facilitando los aprendizajes. Entre ellos, el pasaje de plataformas virtuales a grupos y mensajes de WhatsApp como también cartillas ministeriales e impresiones digitales con el fin de fortalecer el vínculo y acompañar los aprendizajes. En líneas generales se observó algún alivio en relación a los kits educativos, ya que permitió el acercamiento de las familias a la escuela y viceversa, que a su vez posibilitaron la entrega de las actividades realizadas en el hogar.

Las estrategias utilizadas con el objetivo de sostener el vínculo y promover los aprendizajes se relacionaron con soportes gráficos, fichas interactivas y actividades lúdicas. Se destaca la necesidad de sostener el vínculo y establecer

el mismo a través de los medios disponibles con el objetivo de no perder contacto escuela-familias.

En palabras de los docentes:

“...en el mes de mayo llegaron los kits educativos [...] por suerte teníamos los domicilios en el cual se le acercaba la cartilla...” (Directivo)

“...durante el aislamiento al principio se optó por el uso de cartillas que se enviaban a las casas o se retiraban de la institución, [...] imposibilidad de retomar las clases tuve que recurrir a los grupos de WhatsApp, [...] después de las vacaciones de julio opte por video llamadas o zoom siendo estas últimas poco productivas, quedándome con video llamadas personalizadas...” (D.11)

Dificultades observadas en los alumnos durante el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio: se consideran como barreras para el aprendizaje y la participación que pudieron afectar y/o limitar la escolaridad ya sea por carencias materiales respecto a medios tecnológicos (wifi, teléfono, uso de pc) o por condiciones cognitivas que pueden afectar mecanismos de comprensión o razonamiento, entre otros. De las entrevistas con docentes surge la preocupación por la continuidad de la enseñanza, como así también los obstáculos para evaluar los procesos y especialmente las condiciones de conectividad.

En palabras de los docentes:

“En virtualidad resultó algo difícil, ya que la conectividad ha sido un gran obstáculo, las actividades entregadas, en muchas ocasiones no se realizaban...” (D.1)

“...no se podía visualizar el proceso de escritura autónomo o era muy breve ... (D.3)”

Proceso de enseñanza aprendizaje de lectoescritura durante semipresencialidad: se relacionan con las condiciones de educabilidad generadas durante el periodo de enseñanza aprendizaje a partir del paulatino

retorno a la presencialidad, distribuidos en burbujas con frecuencia semanal alternada y una concurrencia de 2 y 3 días a la semana. De las entrevistas, surge que los docentes consideran de relevancia el regreso al aula, destacando el abordaje de la lectoescritura en grupo reducido, el cual permitiría el acompañamiento individualizado. Por otro lado, una minoría lo considera como una falta de continuidad en tal proceso debido a la alternancia en la asistencia.

En palabras de los docentes:

“...Beneficioso, mayor acompañamiento...” (D.1)

“Burbuja, (...) enseñanza personalizada...” (D.4)

“...Permitió mayor acercamiento demostrando la necesidad de encuentro entre pares sin dejar de lado el uso de las Tics...” (D.8)

Estrategias pedagógicas para el aprendizaje de lectoescritura durante la semipresencialidad: refiere a los recursos pedagógicos materiales o virtuales, que viabilizaron la enseñanza facilitando los aprendizajes. De la información proporcionada surge que el trabajo con grupo reducido permitió identificar y acompañar de acuerdo a la singularidad de cada alumno en cuanto a sus aprendizajes. En este sentido las estrategias implementadas fueron adaptar las propuestas en relación a cada alumno.

En palabras de los docentes:

“la presencialidad parcial de la burbuja, permitió la revisión permanente de lo visto, la priorización de contenidos, se adquirió mayor seguridad en el uso de medios digitales tanto para el docente como los alumnos, la lectura de novelas que favoreció la comprensión, la imaginación la escucha atenta, las actividades de comprensión, el borrador y producción final” (D 8)

“Se adecuaron las actividades de acuerdo a las posibilidades de cada uno.”(D.5)

Dificultades observadas en los alumnos durante el semipresencialidad: relacionadas con las barreras para el aprendizaje y la participación que pudieron afectar y/o limitar la escolaridad ya sea por carencias materiales respecto a medios tecnológicos (wifi, teléfono, uso de pc) o por condiciones cognitivas que pueden afectar mecanismos de comprensión o razonamiento, entre otros. El regreso a las aulas de manera alternada en grupos reducidos puso en evidencia las desigualdades y necesidades en relación a los aprendizajes. Por otro lado, la interrupción de la continuidad pedagógica relacionada a la asistencia intermitente de estudiantes, se constituyó como un obstáculo significativo en las trayectorias escolares.

En palabras de los docentes:

“...El trabajo con burbujas también resultó difícil ya que cortaba la continuidad en el proceso de aprendizaje” (D.7)

“Asimetrías en los aprendizajes debido a la intervención de algunas familias y/o ausencia de colaboración en otras” (D. 6)

Proceso de enseñanza aprendizaje de lectoescritura durante la Presencialidad: relacionada con las condiciones de educabilidad generadas desde el mes de septiembre 2021, a partir de la vuelta a la presencialidad y la asistencia a clases del grupo completo de lunes a viernes. Del trabajo con los entrevistados surge por un lado, la observación de vínculos e intercambio entre pares dentro del grupo completo y por el otro, la necesidad de reorientar la mirada del docente a la grupalidad y el aprendizaje colaborativo.

En palabras de los docentes:

“Mayor desenvolvimiento grupal y pedagógico...” (D.5)

“...Se notaba el cambio, aquel que participaba en burbuja pequeña, ya no lo hacía tanto cuando estaba en burbuja grande [...] también era una manera de trabajarlo con los docentes, de continuar dándole confianza [...] También el

tema de los problemas entre alumnos, las relaciones interpersonales que comenzaron hace un mes...” (Directivo)

Estrategias pedagógicas en el proceso de enseñanza aprendizaje de lectoescritura durante la presencialidad: Durante este período se utilizaron diversos recursos pedagógicos materiales y digitales con la finalidad de viabilizar la enseñanza facilitando los aprendizajes compartidos. Este contempla fundamentalmente el trabajo en grupalidad, la posibilidad de ofrecer actividades que favorezcan a la participación, escucha y ayuda mutua, así como la necesidad del rearmado de rutinas escolares y áulicas.

En palabras de los docentes:

“...se llevaron a cabo actividades grupales que dieran lugar al aprendizaje colaborativo y ayuda mutua...” (D.1)

Dificultades observadas en los alumnos durante el proceso de enseñanza aprendizaje de lectoescritura durante la presencialidad: se relacionan con barreras para el aprendizaje y la participación las cuales necesitaron del trabajo individualizado durante el regreso a las aulas, si bien se realizó un abordaje en grupalidad, este requirió de mayor presencia y acompañamiento docente.

Otra de las dificultades que manifestaron los docentes, se relaciona con el proceso de evaluación y calificación, el mismo refiere al cambio de la evaluación cuantitativa (de 1 a 10) a la cualitativa: Aprendizaje de inicio (AI), Aprendizaje en proceso (AP), Aprendizaje esperado (AE) y Aprendizaje destacado (AD) la cual no lograba representar significativamente lo que la escuela transmitía, sumado a las dificultades de comprensión y aceptación por parte de las familias.

En palabra de los docentes:

“...mayor presencia docente, menos dependencia de la familia en el proceso de enseñanza y refuerzo de contenidos, más vínculo con el estudiante...” (D.6)

“Los alumnos y los padres esperan una nota numérica. Y la calificación en contexto de pandemia se califica su proceso de aprendizaje y la calificación numérica la adquisición de los saberes.” (D.7)

“...La valoración de los procesos es útil para los docentes.

la calificación no siempre es interpretada por flías...” (D.6)

3.2 Observación participante Alumnos.

En el presente apartado se ponen en evidencia las categorías conceptuales producto del trabajo realizado desde una observación participante, donde se recabó información a través de un cuestionario auto administrado por los alumnos de segundo grado. Durante la observación el equipo de investigación acompañó la actividad propuesta a partir de la reiteración y ampliación de la consigna, guiando a los alumnos que solicitaron intervención respecto a la comprensión y desarrollo de la misma.

Trabajo Autónomo, Comprensión Y Producción Oral. Hace referencia a la posibilidad de llevar adelante una tarea luego de una consigna grupal brindada con claridad.

El grupo respondió a la consigna de manera heterogénea, dado que la mitad llevó adelante la actividad planteada sin dificultad.

Por momentos fue necesario en pequeños grupos, la reiteración de consignas para que logren el desarrollo de la misma, observando la necesidad de aprobación por parte de los alumnos.

En casos puntuales, fue necesario el acompañamiento individualizado debido a las necesidades de apoyo en relación a la lectoescritura, situación que fue anticipada por el docente.

Incorporación Principio Alfabético: Al inicio de la escolaridad es el docente quien mantiene el rol activo en relación a la lectoescritura, a medida que los niños van adquiriendo el dominio, van tomando mayor protagonismo. Esto se pudo

observar en el grupo de trabajo, donde los alumnos se desempeñaron ante la propuesta de manera diversa.

Dado el registro de observación:

- Alumnos que permanecen en silencio observando la actividad.
- Alumnos que levantan la mano solicitando ayuda.
- Alumnos que llevaron a cabo la actividad en silencio.

Lectura y escritura asidua: Se toma en cuenta el proceso en la adquisición de la lectoescritura, para el análisis se ha realizado una categorización entre las preguntas dirigidas en relación al texto y la producción escrita.

En relación a los alumnos que llevaron adelante la actividad se observa;

Lectura: adecuada comprensión de texto, lo que permitió responder a los puntos uno y dos, esto se observa en la mitad del grupo.

Escritura: del mismo modo, el mismo grupo dio respuesta escrita en imprenta minúscula, sin omisiones de grafemas e incorporación de mayúscula.

Preguntas: ¿Para qué les sirve la trompa a los elefantes? ¿Cuáles elefantes son los más altos y tienen orejas más grandes?

En producción de los alumnos:

“Para tomar agua y para respirar...” (A. 1)

“Para tomar agua y con su trompa la agsorben para alimentarse y ser fuertes...” (A. 8)

“Los africanos...” (A. 13)

Producción escrita: se vio reflejado en la construcción de tres oraciones, teniendo en cuenta la escritura de palabras en oraciones, separación de palabras de las mismas y el empleo de mayúsculas.

En producción de los alumnos:

“El elefante es muy grande y mui lindo...”

“El elefante es muy pesado...”

“El elefante tiene las horejas muy grandes...” (A. 6)

En las situaciones que debieron ser acompañadas por las investigadoras se observaron:

Respuestas a preguntas uno y dos: la necesidad de guía, repregunta, organización espacial y/o apoyo fonológico.

En producción de los alumnos:

“Afrítico...” (A. 16)

“Para escuchar fuerte...” (A. 9)

“Los africanos y los asiaticos...” (A. 19)

Producción escrita: se pudo observar en respuesta al punto tres; omisión de grafemas en la escritura de palabras, como también dificultades en la producción de las oraciones con sentido al nombrar las partes del elefante, al repetir el inicio de cada oración o no completar la escritura de tres oraciones.

En producción de los alumnos:

“Lo elefantes sno arandes” (A.7)

“oregas,las trompa,las patas” (A. 12).

Tomando como referencia la información brindada por los docentes respecto a las características de la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura, se observa en general que los principales obstáculos tuvieron relación con la conectividad, enlazando el aprendizaje de la lectoescritura con la posibilidad de vincularse o

no, desde la virtualidad. Es decir, trasladando el aula a la pantalla. En términos de Fernández, la autora relaciona la modalidad de enseñanza saludable, con la posibilidad de considerar al sujeto como aprendiente. Que el docente pueda ofrecer (mostrar) y a su vez guardar algo para que el otro enseñe. (Fernández, 2010).

Frente a esto la escuela focalizó en los aprendizajes prioritarios, definidos por los NAP (2004) para diseñar diferentes estrategias en lo que respecta a la construcción de aprendizajes. Mientras desde el Consejo Federal de Educación se planteaban las pautas para la evaluación, acreditación y promoción, los establecimientos escolares atravesaban dificultades para una evaluación objetivada y la no respuesta o devolución de las actividades planteadas en tiempo y forma.

A partir de lo mencionado, se observó la producción escrita de los alumnos, la cual puso en evidencia, un grado de alfabetización general acorde a los objetivos pedagógicos planteados para el primer ciclo post-pandemia. En términos de Ferreiro & Teberosky (1999), los alumnos se encuentran en la etapa alfabética, donde llegan a comprender las similitudes y diferencias sonoras del sistema de escritura. Del mismo modo se observaron particularidades como; dificultades en la lectura autónoma, comprensión lectora y conciencia fonológica, las cuales pueden estar asociadas no solo a las condiciones de enseñanza en pandemia y post-pandemia, sino también a las dificultades en la adquisición del aprendizaje en la trayectoria escolar de los estudiantes observados. Tomando los aportes de la teoría del conocimiento, este se da a través de la acción, Piaget (1995) plantea que todo conocimiento es una asimilación creadora. El autor menciona que en las infancias los sujetos son activos, existiendo una interrelación entre desarrollo neurológico y la influencia sociocultural en la construcción del conocimiento.

En este sentido, la vinculación que hace la escuela entre aprendizaje y conectividad por un lado, y la respuesta de los niños en las diferentes producciones, permite vislumbrar que no solo es necesario contar con la

posibilidad de conexión a internet sino también con el conocimiento sobre el uso de las TICs, lo cual involucra tanto a estudiantes como a docentes.

Si bien existe información y capacitación docente sobre el uso de las TICs, la aplicación de las mismas en un contexto excepcional y desde la incorporación del espacio laboral hacia el interior de los propios hogares, condiciona los modos y limita la planificación docente, replanteando conocimientos propios desde, incluso, el no saber.

Los resultados obtenidos permiten ver que la mayoría de los estudiantes inició su proceso de alfabetización bajo aislamiento social preventivo y obligatorio, sin contacto ni acompañamiento presencial docente. Logrando así transitar resilientemente el proceso, generando instancias de alfabetización acorde a lo esperado y mostrando que las mismas no llegaron a constituirse como barreras para los aprendizajes; ya que se generaron, desde los actores de la comunidad educativa, diversas instancias que fueron compensando las limitaciones externas. Tal como lo plantea la teoría constructivista, las infancias van construyendo y significando el mundo en el que viven, esto requiere de un sujeto activo que pueda realizar los ajustes necesarios en pos de un equilibrio saludable. En relación al aprendizaje de la lectoescritura, esta es posible a partir de la propuesta externa, que invite y permita la construcción de la misma. (Kaufman, 1991).

4. CONCLUSIONES:

El objetivo de la educación no implica solo desarrollar aprendizaje científico, histórico o cultural, sino también formar personas que puedan vivir en sociedad, proponer ideas o proyectos en función del bienestar común, desde un principio de justicia y equidad, donde la transmisión de saberes que la escuela propone permite inscribirse en una historia, proyectarse en un futuro y construir herramientas emancipatorias (Meirieu, 2013).

Parte importante de la base de la enseñanza tiene que ver con el vínculo pedagógico que se genera a partir de la interacción docente-alumno/a dentro del aula, lo cual podrá sostener o no la construcción de los aprendizajes.

El presente trabajo investigativo propone acercar consideraciones respecto a la incidencia de la pandemia en la adquisición de la lectoescritura de alumnos del primer ciclo de educación primaria, la cual transitó por diversas condiciones de educabilidad durante todas las etapas sociales vivenciadas por la pandemia Covid-19.

En un primer momento, dichas condiciones determinaron procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por pantallas y dependientes de la posibilidad de conectividad, repercutiendo directamente en las construcciones realizadas sobre los aprendizajes. El retorno a las aulas y la socialización con pares, generó la posibilidad de trabajo colaborativo en un intento de sostener o rearmar la continuidad en los aprendizajes.

Como se mencionó anteriormente, los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura se vieron influenciados por el contexto y la coyuntura excepcional, donde toda la comunidad educativa debió adaptarse a las diversas formas de enseñar y aprender. Ferreiro (1992) señala que para que un alumno adquiera lectoescritura, requiere de un sujeto activo con conocimiento propio y no dependiente de los métodos, determinando así la posibilidad de hipotetizar, sintetizar y construir algo de lo propio siendo a su vez, sostenido por un otro.

Desde esa línea, la escuela implementó diversos recursos para dar respuesta a las dificultades que se planteaban como; la continuidad del vínculo familia-

escuela, la falta de conectividad, la escasa respuesta ante la presentación de las actividades propuestas, entre otras. El establecimiento educativo puso en marcha estrategias para abordar el aprendizaje de la lectoescritura en los alumnos. Las cuales atravesaron modificaciones, desde un intento de sostener una clase virtual, a la necesidad de incluir grupos de WhatsApp, hasta llamadas personalizadas con el objetivo de no perder contacto con los sujetos aprendientes.

El regreso a las aulas permitió fortalecer los aprendizajes, ya que los mismos se dan en un proceso vincular entre el enseñante, objeto de conocimiento y el sujeto que aprende (Fernández 2010).

El trabajo en grupos reducidos sostiene una mirada personalizada, atendiendo a cada alumno en su particular modo de construcción, es decir, como señala Fernández (2010), su modalidad de aprendizaje. De esta manera la escuela implementó estrategias que potenciaron el vínculo pedagógico docente-alumno y propiciaron el encuentro entre pares a través del trabajo en pequeños grupos. Al mismo tiempo, atendieron a la singularidad de cada alumno. También se enfrentaron a los obstáculos debido a la falta de continuidad que implicaba la semipresencialidad en grupos reducidos, denominados burbujas y la asistencia alternada.

A partir de lo mencionado anteriormente, se habilitaba una nueva etapa, ya que toda la comunidad educativa se preparaba para el regreso pleno a las escuelas después de vivenciar diferentes instancias sociales, atendiendo a la situación sanitaria del momento. Muchos fueron los interrogantes que se generaron acerca de las condiciones para la adaptación del grupo de estudiantes a la rutina escolar diaria, si bien se consideraba la situación pedagógica, se dio relevancia a la reconstrucción de los vínculos.

La observación participante, permitió a la investigación, dar cuenta de las características de lectoescritura de los alumnos de primer ciclo de educación primaria. Las mismas se relacionan con la adquisición de la lectoescritura, ya que un gran porcentaje de estudiantes logra comprender el principio alfabético sin tener en cuenta aún la ortografía y signos de puntuación (Ferreiro y Teberosky 1999).

Por otro lado el grupo necesitó de la reiteración de consignas, en algunos casos la explicación personalizada, y un grupo reducido de alumnos necesitó del acompañamiento en la lectura para generar andamiaje en las pautas sonoras que establecen la escritura. (Ferreiro y Teberosky, 1999)

Más allá de lo que implica el contexto excepcional en el que se desarrollaron los aprendizajes del ciclo lectivo 2020 y 2021, se espera que los estudiantes de primer ciclo incorporen el principio alfabético, accedan a la comprensión de algunas funciones de la lectura y la escritura por medio de; la participación, escucha y producción de textos, comprensión del propósito lector y la ampliación del vocabulario.

Para alcanzar los objetivos planteados y/o esperados, la Resolución N°363/20 propone tener en cuenta los procesos de reorganización institucional y pedagógica enmarcados en los diseños curriculares y núcleos de aprendizajes prioritarios. (Resolución CFE N° 363/2020). En este sentido, los resultados, comparado con los obtenidos post pandemia, muestran la presencia de instancias de construcción pedagógica cercanas a las esperadas.

Cabe destacar que las características en el proceso de la adquisición de lectoescritura, se reducen a las observadas en el grupo muestra, constituyendo así una limitación investigativa, por lo tanto extendiendo el número de participantes e instituciones educativas, se obtendría mayor representatividad de la incidencia de la pandemia en los aprendizajes del primer ciclo del nivel primario.

La presente investigación puede situarse como parte del análisis de las diversas instancias de aprendizaje suscitadas en contexto de pandemia, lo cual permitirá que la psicopedagogía pueda ampliar su objeto de estudio trascendiendo al sujeto en situación de aprendizaje para pensar nuevas condiciones de educabilidad en contextos excepcionales.

De este modo se podría pensar en el siguiente interrogante: ¿Las situaciones de enseñanza aprendizaje requieren, indispensablemente, de la presencia de los actores involucrados (enseñante-aprendiente) en el contexto áulico para generar un vínculo pedagógico?

Frente a esto, es importante pensar en el aporte que la investigación puede realizar a la psicopedagogía desde un posible camino hacia la reconceptualización del vínculo pedagógico más allá de la presencialidad cara a cara. Teniendo en cuenta que previo a la pandemia, en general, la formación a distancia se relacionaba con sujetos adultos. Sin embargo las experiencias por las que atravesaron los alumnos en la adquisición de la lectoescritura, requiere de una mirada específica desde la práctica psicopedagógica, con la finalidad de brindar mayor conceptualización respecto a los diferentes escenarios en los que suceden los procesos de enseñanza-aprendizaje.

A partir del presente trabajo es que se ponen en relieve las dificultades que presenta la escuela para hacer frente a los cambios, ya que la situación sanitaria por la que debió atravesar el mundo entero la impulsó a abordar la tarea pedagógica de diferente manera. No obstante, tanto desde la virtualidad como la semipresencialidad o presencialidad plena, la enseñanza se impartía del mismo modo con escasa posibilidad de cuestionarse y pensarse hacía su interior.

Es por lo mencionado que se considera necesario, repensar los vínculos pedagógicos, importantes para la construcción de aprendizajes y sus formas singulares de elaboración, pero por sobre todas las cosas, para la construcción de subjetividad en las infancias.

5. REFERENCIAS

- Cavallo, L. (2021). El desafío de desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en pandemia.
- Cervantes Holguín, E., & Rojas Santos, B. A. (2021). Alfabetización inicial en tiempos de covid-19. Retos de la docencia a distancia. <https://doi.org/10.22206/cyed.2021.v5i3.pp61-78>
- COE. (2020). Res COE001-20. <http://edusalta.gov.ar/index.php/docentes/normativa-educativa/resoluciones-comite-operativo-de-emergencia/5479-res-comite-operativo-de-emergencia-n-1/file>
- Consejo Federal de Cultura y Educación. CFCyE 225/04. (2004). <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000977.pdf>
- Consejo Federal de Educación. (2020) CFE Res 368/20. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_368_if-2020-57963511-apn-sgcfeme.pdf
- Consejo Federal de Educación. (2020) Res. N° 367/20. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_367_if-2020-57962940-apn-sgcfeme.pdf
- Consejo Federal de Educación. CFE Res 363/20. (2020). <http://dges-cba.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2020/05/RES-CFE-363-20-VF.pdf>
- Dussel, I. (2021). Escuela en tiempos alterados. Tecnologías, pedagogías y desigualdades. <http://www.nuso.org>
- Fernández, A. (1999) La inteligencia atrapada. Editorial Nueva Visión.
- Fernández, A. (2010) Los idiomas del aprendiente. Editorial Nueva Visión.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1999) Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Siglo veintiuno editores.
- Ferreiro, E. (1992) Desarrollo de la alfabetización psicogenesis. En Y. Goodman (comp). Los niños construyen su lectoescritura. Un enfoque Piagetano. Editorial Aique.
- G. Hoz, Y. Wallace and E. Heredia, "Alfabetizar a distancia en el inicio de la escuela primaria. Un análisis de propuestas publicadas por la provincia de

Buenos Aires en Argentina,”

<http://www.scielo.org.ar/pdf/ritet/n28/n28a36.pdf>

Guevara Guadrón, Oneyda Jamyleth. Enseñanza para la lectoescritura. [En Línea] Mayo de 2006. [Citado en agosto de 2006]

Hernández Sampieri, R (2014) Metodología de la investigación. Interamericana Editores, S.A.

<http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion/article/view/208/116>

Kaufman, A., Castedo, M., Teruggi & L. Molinari, C.(2015) Alfabetización de los niños construcción e intercambios. Edición Aique.

Marín, M. (2001) Lingüística y enseñanza de la lengua. Edición Aique.

Marradi,A.; Archenti, A.; Piovani, J. (2007) Metodología de las ciencias sociales. Editorial Emecé.

Martínez-Méndez, K.I (2021). Leer y escribir en tiempos de pandemia. Educación y Ciudad, n. 41, pp. 71-86.
<https://doi.org/10.36737/01230425.n41.2021.2530>

Meirieu, P. (2013) La opción de educar y la responsabilidad pedagógica. Ministerio de Educación de la República Argentina.

Ministerio de Educación Cultura Ciencia y Tecnología. (2020). Plan jurisdiccional para el retorno a clases presenciales en contexto de pandemia niveles educativos y modalidades educación pública de gestión estatal y privada provincia de Salta. <https://dges-sal.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/12/PLAN-JURISDICCIONAL-RETORNO-A-CLASES-2021-30-12-2020.pdf>

Ministerio de Educación Cultura Ciencia y Tecnología. Dirección General de Educación Primaria. (2020) Cir. N°003-20. <https://dges-sal.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/06/Circular-003-20-DGES.pdf>

Paín, S. (1983) Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje. Editorial Nueva Visión.

Piaget, J. (1964) Seis estudios de psicología. Editorial Labor. 4º Edición (1995)

Poder Ejecutivo Nacional. (2020). DECNU-2020-260-APN-PTE.

<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/decreto-260-2020-335423/actualizacion>

UNICEF. Convención sobre los derechos del niño. (1989)

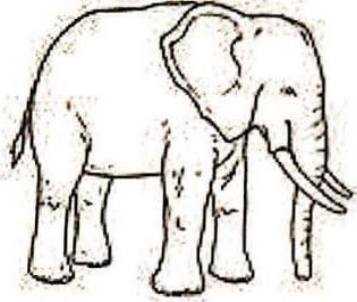
<https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

6. ANEXOS.

6.1. INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS ALUMNOS-EJEMPLOS

LEER EL TEXTO Y RESPONDER.

LOS ELEFANTES



LOS ELEFANTES SON LOS ANIMALES TERRESTRES MÁS GRANDES QUE EXISTEN TIENEN UNA TROMPA LARGA CON LA QUE RESPIRAN, HUELEN, RECOGEN COMIDA Y TAMBIÉN ABSORBEN AGUA PARA REFRESCARSE O BEBER.

HAY DOS CLASES DE ELEFANTES: LOS AFRICANOS Y LOS ASIÁTICOS. LOS PRIMEROS SON MÁS ALTOS Y PESADOS QUE LOS SEGUNDOS Y TIENEN OREJAS MUCHO MÁS GRANDES.

RESPONDER:

1) ¿PARA QUÉ LES SIRVE LA TROMPA A LOS ELEFANTES?
para tomar agua y con su trompa lo absorben para alimentarse y ser fuertes.

2) ¿CUÁLES ELEFANTES SON MÁS ALTOS Y TIENEN OREJAS MÁS GRANDES?
Los africanos son más altos porque los manejan en más ciudad.

3) ESCRIBO TRES ORACIONES SOBRE LO QUE ME GUSTÓ DE LOS ELEFANTES

- me gusto aprender sobre los elefantes porque nunca
- aprendi sobre ellos ni como funciona su trompa porque
- mi mama no me enseñó

NOMBRE Y APELLIDO: Matias Gonzalez 7 años

GRADO: TURNO:

ESCUELA N° 4700 "LEGADO GENERAL BELGRANO"

6.2 INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS DOCENTES (EJEMPLOS)

ENTREVISTA DOCENTES/DIRECTIVOS

ALBERTO PEÑALVA - DIRECTOR ESC. N° 4700 “LEGADO GENERAL BELGRANO”

29 DE NOVIEMBRE 2021

ANDREA: podría contar el proceso de adaptación institucional a las medidas de emergencia sanitaria pandemia.

- Decir sorpresivo es una obviedad no, pero bueno creo que pusimos a consideración con lo que contábamos, con los docentes que sabían el trabajo con el medio de comunicación digital para poder afrontar y poder desde enseñar, desde mejorar el aprendizaje en cuanto a los maestros también a poder trabajar con la computadora esa nueva forma de conectarse con los alumnos. Así que, eso desde un primer momento pensábamos capacitar lo que era el trabajo con zoom con ... y ahí, parecía que en un primer momento habíamos encaminado el análisis, el conteo de la conexión, en un primer momento parecía todo un éxito hasta que tuvimos que rendir cuenta de los resultados en cuanto al aprendizaje y conexión. Cuando tuvimos que ver cuántos chicos teníamos conectados, en primer lugar, que era lo principal: no perder el contacto con los chicos y lo segundo, no menos importante, el tema de la enseñanza y aprendizajes, ahí notamos la realidad de la situación pensábamos que teníamos un gran porcentaje de conectados, pero a la hora de dar resultados no fue tanto. Tuvimos que readaptarnos y cambiar la metodología o la forma de cuidar a los alumnos, pero el primer momento fue el aprender como trabajar con los chicos y sincerarnos también en el grado con ellos. Esto es lo primero.

EVA: por ahí también la característica de la población de alumnos, porque no eran todos alumnos del mismo el núcleo de la escuela la escuela se caracteriza por tener alumnos de la finca y la conectividad complicada bastante. Qué otras herramientas, recursos genero la escuela para garantizar la conectividad, la trayectoria?

Claro, esto que plantea Eva los que podían y los que no, lo que mostraban interés. Más que nada la comunicación y el interés de la familia, la familia que mostraba interés sobre todo en un contexto no solamente prevalecía la educación sino también lo económico, el trabajo, poder salir y poder ... (no se escucha) generar recursos dentro del ámbito de la finca, el campo donde los chicos no tenían acceso a este medio y yo creo que ahí jugó un papel muy importante el tema de la economía. cuál fue uno de los recursos por el cual pudimos, no digo como positivo desde..., pero desde el estado en el mes de mayo llegaron los kits educativos....., en la provincia de salta a cada alumno llegó material educativo y bibliográfico (manual para segundo ciclo) libros de lectura para 1,2 y 3 grado, eso fue un recurso valioso porque era una material que todos podían contar. El tema fue también como hacerles llegar el material. La escuela, particularmente me puse a disposición para la gente mas alejada y con todos los cuidados que

requería el momento de acercarlos el material para que la comunicación sea diferente. De ahí salió el trabajo desde el celular a través del WP donde los docentes pusieron a disponibilidad algo privado que el número de contacto donde se ventila mucho de la privacidad de cada uno de los docentes, eso fue muy valioso, algo positivo.

EVA: hasta que las medidas no fueron extremas de aislamiento ustedes se trasladaban a las casas a acercarlos, las docentes también, cartillas, mientras se pudo...

Exactamente hay chicos que a pesar de un medio u otro no hubo conexión y hasta ellos se pudo llegar, por suerte teníamos los domicilios en el cual se le acercaba la cartilla. No se si excusa o realmente era lo que pasaba, donde no había un celu o había uno para muchos en la casa, que dependían de ese medio también era un obstáculo para la familia. Así que bueno la escuela trato de llegar por ese lugar también así que de una manera u otra hicimos con alguno mas con otros menos. Pero vuelvo a insistir con esto: se vio muy marcada la desigualdad en lo económico y en el interés de querer aprender. ***INE dos obstáculos interés y respuesta a lo que se le acercaba.*** Exactamente, exactamente porque algunos ya... ya primero era el que no tenía... la computadora. Después el otro era que ande un solo celular y lo llevaba el papá y no quedaba, venía muy tarde y no tenían bienes para trabajar. Después cuando se la acercaba la cartilla pasaba un tiempo para retirarlo en algunos, bueno, había una respuesta positiva y en otros no. Entonces ahí quedaba muy evidente el tema del interés de cada familia.

INES: En relación a los docentes que también se tuvieron que adaptar a la virtualidad y al uso de nueva tecnología y hasta comentaba de entregar el número de teléfono privado, ¿Cómo fue la respuesta?

También, ahí me parece que juega un papel importante el interés, no solamente del alumno, sino también del profesor. Entonces, esta el profesor que te da el celular, pero no te insisto. Te doy, digamos, pero no lo invito al alumno de que participe o yo demostrarle algo diferente o atractivo en un contexto obviamente complicado pero que tenía que ver la forma estratégica que el alumno sienta un grado de interés por lo que está haciendo. Entonces, había un grado que sí teníamos mayor concurrencia de alumnos y en otros no tanto, y en otros prácticamente ninguno. Hasta que, bueno, cerca de fin de año, ya fue otra la situación porque bueno, era el tema de que a fin de año había un documento de evaluación que te decía y mostraba el alumno en qué nivel estaba, si pasaba o no pasaba de grado, porque esa fue la incertidumbre hasta último momento, así que estas fueron las condiciones también. Una entrega total, una entrega a medias con tal de cumplir también con todas las indicaciones, por supuesto, que tienen cada uno de los docentes. También se vio que nosotros pensábamos que ciertas familias o que cierto hogar la computadora era un material o recurso evidente, como parte del trabajo y se notó también que un docente no cuenta con este recurso.

ANDREA: ¿Notó alguna particularidad en el proceso de aprendizaje en este periodo de pandemia?

Sí, inclusive cuando hicimos el trabajo de articulación con el nivel inicial, también se veía esta forma de trabajo. Ahí se notó porque teníamos que intercambiar información, o recibir información de nivel inicial para los chicos que ingresan a primer grado. También vimos ahí comparado con años anteriores y cómo recibíamos a este nuevo alumno con algunos conocimientos no adquiridos, con muchos no adquiridos. Entonces, este año, al empezar primer

grado, se notó mucho el tema de que el niño de primer grado era un niño de jardín. Y que el niño de segundo grado era un niño de primero, con conductas de un niño de sala de cuatro, sala de cinco. Ahí tuvimos que considerar a otro alumno, cosa de lo que sucedía en nivel inicial, también ahora ocurría en primero, y en el segundo grado se notó mucho, porque eran niños que no tenían primer grado.

EVA: Sobre todo las señas notaban la diferencia en todo lo que es la motricidad? Por la importancia de la sala de cuatro, ya que los niños y niñas de cinco que tenían que ingresar a primero y que ahora están en primaria, se ve mucho en la motricidad y en la escritura, yo creo que es una de las cosas que nosotras vamos a ver en este trabajo. Claro, en algunos casos los alumnos que este año pasaron a segundo grado, bueno, ingresaron siendo ya lectores, pero había otro porcentaje que no, y ahí hubo que hacer una redistribución de grupos porque esto lo permitía el trabajo de las burbujas también. Y que en un principio no estábamos de acuerdo, por ejemplo, el hecho de juntar grupos de mejor nivel y de menor nivel, porque eso pertenece a otra época, los que más saben y los que menos saben. Pero bueno, había una resolución que lo plateaba como una alternativa también, nos parecía medio antigua, pero en el turno mañana dio resultados. Sirvió, digamos, porque se podía trabajar con un grupo, y trabajar con todo el grupo de manera uniforme, si se quiere, pero pudieron salir adelante y después cuando se hizo una redistribución de las burbujas, se habían notado los cambios y el alcance de esto que menos saben acercándose a los que saben más. Fue positivo.

INES: Una de las preguntas era justamente esa, qué diferencia había entre las medidas que se tomaron: virtualidad, la semi presencialidad, las burbujas, usted dijo: bueno, una fue esta, ¿Qué pasó con la presencialidad total?

O por ejemplo en lo particularidad, porque también tengo alumnos de otro nivel, y la verdad que estábamos trabajando con tres burbujas, yo veía que particularmente no me daba resultados, no me servía. Era que el alumno había perdido el ritmo, este ritmo que el chico tiene de lunes a viernes. Esta conducta este hábito que tiene de lunes a viernes lo pierde la semana siguiente. Tiene que esperar pasar dos semanas sin clases para volver, entonces era como volver a empezar. O sea, era repetir con dos grupos diferentes en dos semanas siguientes y retomar, pero retomar desde volver a empezar con lo que ya se había dado. Parecía que el chico llegaba a su casa, tiraba la mochila, y se despertaba dentro de dos semanas. En el caso particular de la escuela primaria, muchos de los docentes me plantearon que fue positivo trabajar en burbujas. El tema del trabajo en pequeños grupos hacía de que la atención sea más individualizada, aquellos que tenían miedo o cierta timidez en participar lo hacían de manera diferente, espontánea, que después que volvimos de nuevo o se fueron achicando las burbujas, porque fuimos dando apertura de a poco, de los que tenían tres pasamos a dos burbujas. Se notaba el cambio. Aquel que participaba en un principio cuando estaba en burbuja pequeña, ya no lo hacía tanto cuando estaba en burbuja grande. Eso también era una manera de trabajarlo con los docentes, de seguir insistiendo, de seguir dándole confianza para que el chico que participaba cuando eran pocos, para que también lo continúe con el grupo más grande. Igual que el tema de los problemas entre alumnos, el tema de las relaciones interpersonales, también empezaron a surgir hace un mes. En otro momento, imaginemos, octubre, septiembre, agosto, parecía todo más tranquilo. Entonces la situación y hoy, bueno, hoy está más liberado, hay otras acciones. Los chicos también se están actualizando a las formas en que en algún momento tuvimos. Otra

cosa que también tuvimos, por ejemplo, en el turno mañana, se trabajó con este cambio de grupo que mencionaba hace rato, pero en el turno tarde, por ejemplo, si los chicos eran veintiuno, no nos permitían hacer grupos de diez y de once. No podían ser más de nueve. Entonces tuvimos que hacer tres grupos de siete. Pero no hacíamos grupos de siete, hacíamos grupos de diez, porque el chico que tenía mayor dificultad de aprendizaje concurría más días. De lo que corresponde una burbuja propiamente dicha. Entonces había días que había nueve, otros días que había diez, porque se le pedía o llegábamos a un acuerdo con la familia de que ese chico tenía que asistir más días para poder recuperar el tiempo que se había perdido.

INES: ¿Y el acompañamiento de los docentes por parte de los directivos? Siempre estuvo el acompañamiento. Por suerte, tuvimos en ese entonces un supervisor que teníamos lineamientos claros. Y hoy, es el supervisor general. Así que nos venía marcando el tema de los contenidos, el tema de las estrategias, lo prioritario, recursos, siempre hubo una indicación para que el docente no se desesperara, digamos, en este tiempo o en esta forma. Así que siempre estuvimos acompañando desde este lugar.

EVA: El equipo de orientación escolar empezó a trabajar por zoom casi un mes antes de que lo pidieran como condición, ¿O no, dire? Y después ya se instauró como modalidad, pero con el fin de dar conocimiento, porque hubo una particularidad, hubo paro, el año de pandemia. Entonces se hicieron las inscripciones y quedaron, por ejemplo, datos por completar de los chicos, datos básicos, como el lunes tráeme la dirección de la abuela, y se entró en paro. Después del paro, hubo una instancia de jornada pedagógica y fue el aislamiento, entonces había chicos que no teníamos ni siquiera el domicilio o teníamos teléfonos viejos. Entonces era todo un desafío, recorrer para ver donde estaban, y eso lo hicieron ellos a pulmón, a recorrer para generar esa continuidad.

Si, la comunicación siempre estuvo presente, nos capacitamos en el tema del zoom, meet. Y con la docente teníamos esto que siempre estaba la documentación, los comunicados trabajamos con classroom, donde se mandaban los videos, las orientaciones. El tema de los Comunicados siempre estuvo presente, así que bueno, también era subir al plantel en esta nueva forma de trabajo, que estén comunicados siempre.

INES: ¿Hace cuanto que está en este cargo? Desde la dirección 2015, y desde la vicedirección desde el 2010. Estuve cinco años como vicedirector en esta escuela. Bueno, lo último que teníamos era que cuando ya teníamos la presencialidad plena, desde el mes de octubre, solamente teníamos un solo caso de un señor que no quería mandar al nene, que se excusaba que el nene tenía un diagnóstico médico. Nos trajo un certificado médico que manifestaba que tenía otros antecedentes familiares, que él temía por este mas chiquitito, así que primero respetamos su posición, porque entendíamos la realidad del tema. Pero a medida que ya se fueron dando las aperturas, lo llamábamos, en realidad nunca perdimos el contacto con este señor, pero ya cuando se liberó todo, y los chicos volvieron todos al aula, él seguía manifestando lo mismo. Hasta que después tuvimos que “amenazarlo” para que el chico concurra a la escuela. Pero bueno, hoy está concurriendo, gratamente, porque en realidad el chico quiere concurrir a la escuela. Hoy manifiesta que está contento por esto.

ANEXO N° 3 CONSENTIMIENTOS INFORMADOS EQUIPO DIRECTIVO



Consentimiento Informado de Participación Docente/Profesional

Por el presente documento se solicita su participación de la investigación titulada

"Lecto-escritura en tiempo de post-pandemia: necesidad vs. oportunidad de cambio en los procesos de aprendizaje"

cuyas responsables son las profesionales: Psp. Acosta Melussi Evangelina (DNI 29554178), Psp. Arriola Maria Ines (DNI 25839023) y Psp. Carattoni Andrea (DNI 25801818).

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 como fue el aprendizaje de la lecto escritura en tiempo de pandemia y aislamiento social preventivo y obligatorio.


Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizará una entrevista grabada para recolectar datos referidos al tema.

La participación de este proyecto, es totalmente voluntaria, pudiendo, si así lo decidiera, abandonar el mismo en cualquier momento. Asimismo, la confidencialidad de 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 PEÑALVA ALBERTO DNI 21698458
acepto participar de la presente investigación.

Salta, 15 de NOVIEMBRE de 2021

Firma: 

Aclaración: 
Prof. Alberto Peñalva
DIRECTOR
FAC. DE EDUC. CULT. Y TEC.
UNIVERSIDAD DEL GRAN ROSARIO

DNI: 21698458



EVANGELINA ACOSTA MELUSSI

PSICOPEDAGOGA

CONTACTO

Celular: (387) 4827378

Correo:
psp.acostamelussievangelina@gmail.com

SALTA - ARGENTINA

EDUCACIÓN

- Bachiller con Orientación Laboral como Auxiliar Docente; 1999; Res. Ministerial 321/92, L II, F. 227; Inst. N° 8054 Laura Vicuña, Salta.
- Técnico Superior en Psicopedagogía; 2002; Res Minist. 2750/03, Instituto Superior No Universitario, Jean Piaget.
- Psicopedagoga; 2004; Res. Min. 988/04, Inst. Jean Piaget.
- Matrícula Profesional N° 089. Colegio Profesional de Psicopedagogos de la Provincia de Salta.
- Finalizando la Licenciatura en Psicopedagogía UGR Universidad del Gran Rosario, 2022.

CAPACITACIONES

- Especialización "Equipos Interdisciplinarios en las Instituciones Educativas"; Universidad Nacional de Jujuy; 2008, Jujuy.
- "Régimen Penal Juvenil e Imputabilidad de Menores"; Colegio de Abogados y Procuradores de Salta; 2009, Salta.
- Prácticas Educativas en el Área de Matemática; Unidad Educativa N° 4644; 2012; Salta.
- Inclusión de Niños y Jóvenes con Discapacidad Intelectual al Sistema Educativo". Esc. Tobar García; 2013, Salta.
- "La Construcción de la autoridad pedagógica y la experiencia de convivir junto a otros en la escuela". Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas; 2014, Salta.
- Bullying. Richard Carrillo, educational director of the National School Climate in New York, USA; 2014 Salta.
- Educación Sexual Integral; ESI; Capacitaciones a cargo del Ministerio de Educación; 2014 – 2015 – 2017
- "Tertulias dialógicas literarias" Comunidades de aprendizajes; Octubre 2018.
- "Grupos interactivos" Comunidades de aprendizajes; Octubre 2018.
- Nuevos caminos en alfabetización digital y psicopedagogía. Psp. Gastón Sánchez. Bs As. Junio 2020.
- La psicopedagogía, prácticas e intervenciones. Univ. Santiago del Estero. Setiembre 2020
- "Ciclo de formación y acompañamiento a los Equipos de Orientación Escolar", a cargo de la Dra. María Beatriz Greco. Octubre 2020.
- "Educación Emocional y Social en las Escuelas" a cargo de la Lic. Susana Maurin. San Juan. Marzo 2021
- Ciclo de talleres "Violencia de género – Discurso del odio – Desinformación docente" ONG Faro Digital; Abril 2021

EXPERIENCIA LABORAL

- Psicopedagogía Comunitaria. Abordaje Social. B° Solidaridad. 2004. Salta.
- Psicopedagogía Clínica. Consultorio Particular. 2005 al 2010; 2013 al 2015.
- Psicopedagoga; Equipos Interdisciplinarios Esc. Arturo Oñativia, V° 20 de Junio; Esc. Campaña del Desierto, B° Autódromo, Esc. San Carlos Borromeo, B° San Carlos; Esc. Agrícola; Esc. IV Centenario de la Fundación de Salta, B° Santa Ana I, Esc. Fray Roque Chielli, V° Palacios; Col. San Martín, B° Casino; E.E.T. N° 5117 M.D.O. Reyes, B° San Remo; Col. Favaloro, V° Palacios; 2007, Esc. Prof. Alejandro Gauffin, B° San Remo; E.E.T. N° 5117 Maestro Daniel Oscar Reyes, Col. M. Castro N° 5080 (EX. Nacional); E.E.T. N° 5144 Cap. M. P. Lotufo; E.E.T. N° 5139 M. M. Güemes (Ex Técnica 3), Esc. N° 4038 Armada Nacional; Esc. N° 4644 Alte. Guillermo Brown, Esc. Fco de Castro, B° La Loma; Esc. Mitre, B° 20 de Febrero, 2005 al 2015.
- Psicopedagoga; Centro Terapéutico “Ayúdame a Crecer”; Salta, 2008.
- Tutora Pedagógica, Plan Fines, Ministerio de Educación de La Nación. 2008/2011. Jóvenes camino a la finalización del estudio secundario.
- Capacitadora. Programa Nacional Apoyo a La Empleabilidad Jóvenes con mas y mejor trabajo (PLAN PROGRESAR BARRIO SOLIDARIDAD, BARRIO UNION Y ESCUELA DE ARTES Y OFICIOS). Fundación CELPOT. 2014.
- Crios. Centro de Rehabilitación Integral Oral para Sordos e Hipoacúsicos N° 8022. Equipo de Apoyo a la Inclusión. 2015.
- Psicopedagoga del Equipo de Orientación Escolar Esc. Campo Quijano, La Silleta y Villa Esmeralda, 2016, 2017 y 2018; Provincia de Salta.
- Psicopedagoga del Equipo de Orientación Escolar Esc. Legado General Belgrano y Esc. Cortazar,, 2019
- Psicopedagoga del Equipo de Orientación Escolar Esc. Legado General Belgrano y Ntra. Señora del Rosario de San Nicolas, 2020 y 2021; Provincia de Salta.
- Psicopedagoga del Equipo de Orientación Escolar Esc. Mariquita Sanchez de Thompson y Ntra. Señora del Rosario de San Nicolas, 2022; Provincia de Salta.



MARÍA INÉS ARRIOLA

DIRECCIÓN: BAZURCO 3429 DTO.11 – BUENOS
AIRES, CABA

TELÉFONO CELULAR: 152 303 7558

CORREO ELECTRÓNICO: maría.arriola3@bue.edu.ar

INFORMACIÓN PERSONAL

Fecha de Nacimiento: 18 de febrero de 1977 - Lugar de nacimiento: CABA

Edad: 45 años - Estado civil: Casada - Nacionalidad: Argentina

EDUCACIÓN

2019-2020 **Instituto Superior del Profesorado en Educación Especial**
CABA

Postítulo de Especialización Docente de Nivel Superior en Atención Temprana

2013 **Universidad Nacional de San Martín** San Martín- Buenos
Aires

*Ciclo de complementación curricular, Licenciatura en Psp. (Educación con
mediación artística) - adeuda Tesina-*

2009 -2012 **Instituto Sto. Tomás de Aquino** San Martín- Buenos Aires
Psicopedagogía

2003 - 2006 **Instituto Saint Jean** CABA

Profesorado de Educación Especial para la modalidad Sordos e Hipoacúsicos

1991- 1996 **E.M.E.M N° 5 Manuel Belgrano, CABA.** *Bachiller*

EXPERIENCIA PROFESIONAL

2018. **CEPAPI 3** (Centro Educativo para la Prevención y Atención de la
Primera Infancia) Gobierno de la Ciudad – Cargo actual-

Coordinadora de equipo interdisciplinario Situación de revista:
reubicación

2018. **Escuela Educación Especial N°25 DE 9** Gobierno de la Ciudad
 Gabinetista psicotécnica
 Turno Mañana Situación de revista: Titular
2015. **Escuela Educación Especial N°17 DE 9** Gobierno de la Ciudad
 Gabinetista psicotécnica
 Turno Tarde. Situación de revista:
 Titular
 Maestra grupo escolar – Nivel inicial
 Turno Mañana Situación de revista: Suplente
- 2008-2015. **Escuela de Educación Especial Crei**
 Maestra integradora
 Turno Tarde
- 2004-2005 **I.A.D.A.L** (Instituto para las Alteraciones de la Audición y del Lenguaje)
 Belgrano – Buenos Aires
 Abril – noviembre
 Pasantías- Ayudantías
- 1997-2002. **Supermercado Disco**
 Cajera, Responsable atención al cliente, Administrativa.
 Implementación normas de calidad Iso 9002

María Inés Arriola

D.N.I 25.839.023



CARATTONI SOLIS

GLORIA ANDREA

FECHA DE NACIMIENTO: 13/03/77

EDAD: 45 AÑOS

ESTADO CIVIL: CASADA

DIRECCION: ENCON RUTA PROV. 94 KM. 4 1/2

TELEFONOS: 0387-155839715

MAIL: Andrea.carattoni@hotmail.com

ESTUDIOS REALIZADOS:

PRIMARIOS: COLEGIO JESUS.

SECUNDARIOS: BACHILLER (INSTITUTO JEAN PIAGET)

TERCIARIOS: PSICOPEDAGOGIA (ISTITUTO JEAN PIEGET)

UNIVERSITARIOS: LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA (en curso)

ULTIMOS CURSOS REALIZADOS:

2016

- “LA INCLUSION Y LAS CONFIGURACIONES DE APOYO PARA NIÑOS Y NIÑAS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA.SU ABORDAJE”.RESOL .N° 036/16 DEL MINISTERIO DE EDUCACION, CIENCIA Y TECNOLOGIA EN LA CAPITAL DE LA PROVINCIA DE SALTA.

2017

- “JORNADAS ANDINAS DE NEUROCIENCIAS FORENSE, LABORAL Y EDUCACIONAL”.RESOL.N°061/17 PLANEAMIENTO EDUCATIVO.CARGA HORARIA (14 HORAS RELOJ- 20 HORAS CATEDRAS).

- **“JORNADAS DE ACTUALIZACIÓN EN TDAH Y EL IMPACTO EN EL APRENDIZAJE ESCOLAR”.RESOL.153/17 DEL MINISTERIO DE EDUCACION, CIENCIA Y TECNOLOGIA DE SALTA.CARGA HORARIA.(40 HORAS CATEDRAS).**

EXPERIENCIAS LABORALES:

2004-2006: MINISTERIO DE EDUCACION EQUIPOS INTERDISCIPLINARIOS DE LA PROVINCIA DE SALTA

2007-2011: CENTRO TERAPEUTICO ZOOTERAPIA: DISCAPACIDADES, DIFICULTADES DE APRENDIZAJES E INTEGRACIONES ESCOLARES.

2012-2014: CENTRO TERAPEUTICO MATICES: DISCAPACIDADES, DIFICULTADES DE APRENDIZAJES E INTEGRACIONES ESCOLARES.

2015: VICEPRESIDENCIA DEL COLEGIO PROFESIONAL DE PSICOPEDAGOGIA SE SALTACAPITAL.

CONSULTORIO PARTICULAR: DISCAPACIDADES, DIFICULTADES DE APRENDIZAJES E INTEGRACIONES ESCOLARES.

2016-2017: CENTRO INTEGRAL DE APRENDIZAJE DE DESRROLLO INFANTO JUVENIL (CIADIJ): DIFICULTADES DE APRENDIZAJES E INTEGRACIONES ESCOLARES.DISCAPACIDAD.

2.018 -2.019 SEMTEX (CONSULTORIO) ABORDAJE: DIFICULTADES DE APRENDIZAJE- DISCAPCIDAD E INTEGRACIÓN ESCOLAR.

2.020 - 2.022 CONSULTORIO PARTICULAR: ABORDAJE, DIFICULTADES DE APRENDIZAJES E INTEGRACIONES ESCOLARES.