



TESINA

**Presentada para acceder al título de grado de la carrera de:
LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA**

Título:

“CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES DE PRIMER GRADO EN RELACIÓN AL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA DE DOS ESCUELAS PÚBLICAS DE SALTA.”

Autoras:

Figueroa Doly Nimia 28.993.512

Gerónimo Fátima Soledad 27.029.945

Pérez Estela Isabel 24.816.650

Directora:

Lic. Gentile Marcela

Lugar:

Rosario

Fecha de Presentación

30/11/2022

Firma de Autoras:

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Doly Nimia Figueroa', written over a horizontal line.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Fátima Soledad Gerónimo', written over a horizontal line.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Estela Isabel Pérez', written over a horizontal line.

AGRADECIMIENTO

En primera instancia agradecemos a la Universidad, a nuestros forjadores, personas de gran sabiduría quienes se han esforzado por ayudarnos a llegar al punto en el que la presente investigación se encuentra. Por otra parte, debemos hacer un especial señalamiento a las autoridades de ambas escuelas de la Provincia de Salta, como a cada uno de los siete docentes que han participado de la experiencia proyectando sus saberes y visión sobre la realidad que nos ha movilizado a investigar.

RESÚMEN.

El presente trabajo de investigación se encuentra enfocado a la concepción de los docentes de primer grado, en cuanto a su relación con el aprendizaje de la lectoescritura en la primera infancia, en dos escuelas públicas de la ciudad de Salta. Se plantea el estudio y análisis de las concepciones acerca de la adquisición de la lectoescritura en menores, entendiéndose a esta como una habilidad que no forma parte de procesos innatos al cerebro humano, sino algo que debe ser enseñado, lo cual se encuentra especificado en el marco teórico, donde a su vez se señalan los métodos para que los niños adquieran esta habilidad. Por la presente, se propone la posibilidad de describir las concepciones que tienen los docentes, acerca del aprendizaje de la lectoescritura, explorar e identificar las estrategias en lectoescritura implementadas por ellos, explorar la participación del niño en las actividades propuestas por el profesional, así como las cuestiones que señalan los maestros como obstáculos para el aprendizaje de la lectoescritura e identificar la dinámica de evaluación sobre el proceso de aprendizaje de la lectoescritura de los niños/as. El trabajo tiene un enfoque cualitativo. Este trabajo nos permite conocer los posibles aportes que se le podría brindar a la labor docente, entre los que se observa que, desde su visión, uno de los problemas principales refiere a que los alumnos no asistían a clases. A su vez, como propuesta docente, mencionaron la necesidad de prepararse, de la continua formación, para no quedar desfasados en los contenidos que lleguen a aportar desde su posición de educadores, sobre todo en el uso de la lectoescritura, de la que refieren que deben ir acompañadas de estrategias en las cuales se agreguen y desarrollen metodologías con mayor flexibilidad, que brinden la posibilidad de interactuar dentro del aula a través de propuestas lúdicas. En esta instancia, ningún docente logra introyectar que las dificultades puedan surgir por una dinámica en el contexto de lo escolar, por lo que se debe trabajar sobre la visión de los maestros en la importancia que el acontecer áulico impone.

Palabras clave: Lectoescritura, aprendizaje, psicopedagogía en el ámbito escolar

ÍNDICE GENERAL

Resumen:.....	1
1. Introducción.....	4
2. Marco Teórico	8
2.1. Aprendizaje	8
2.1.1. <i>Teorías del Aprendizaje</i>	9
2.2. Lectoescritura	10
2.2.1. <i>Paradigmas</i>	11
2.2.2. <i>Métodos y estrategias para el acceso a la lectoescritura</i>	12
2.3. Concepciones Acerca de la Lectoescritura	17
3. Metodología.	21
3.1. Objetivos	21
3.1.1. <i>Objetivo general</i>	21
3.1.2. <i>Objetivos específicos</i>	21
3.2. Enfoque Metodológico.....	21
3.3. Diseño y Alcance.....	21
3.4. Participantes.....	22
3.5. Instrumento de Recolección de Datos.....	22
3.6. Procedimientos de la Recolección de Datos	23
3.7. Análisis de Datos.....	23
4. Resultados	25
4.1. Estrategias en lectoescritura	25
4.2. Participación de los niños/as en actividades propuestas.	28
4.3. Aprendizaje de lectoescritura.	31
4.4. Etapa de evaluación del aprendizaje de lectoescritura.	34

5. Conclusiones.....	36
6. Referencias	42
7. Anexo	44
7.1. Modelo de entrevista semiestructurada.....	45
8. Currículum Vitae.	47

1. INTRODUCCIÓN

El presente estudio se centra en las concepciones de docentes de primer grado en relación con el aprendizaje de la lectoescritura de dos escuelas públicas de Salta.

En relación al tema se busca indagar sobre las concepciones de docentes de primer grado en relación al aprendizaje de la lectoescritura de dos escuelas públicas de Salta. Para ello, se efectúa el siguiente planteamiento: “¿Cuáles son las concepciones de docentes de primer grado acerca del aprendizaje de la lectoescritura?”.

Específicamente, se aborda la lectoescritura y las concepciones que tienen los docentes respecto a las estrategias y herramientas que implementan en establecimientos educativos, en la primera infancia.

Esta es una temática relevante para la psicopedagogía, ya que los docentes en muchas ocasiones necesitan de la intervención y el diagnóstico psicopedagógico, por lo tanto, resulta clave el acompañamiento y el aporte de un profesional de la psicopedagogía.

La escuela es el espacio físico donde los niños adquieren distintas habilidades, entre ellas, la lectoescritura, para esto requieren de la enseñanza y acompañamiento de un docente, quien les indica las formas de llevarlas a cabo, como escribir y la interpretación de los textos, sin embargo, no todos los niños aprenden en tiempos y formas iguales, depende del contexto social, familiar, patologías o dolencias que puedan presentar, es aquí donde el psicopedagogo interviene, evaluando y diagnosticando de una forma personalizada, a aquellos estudiantes que presentan dificultades en el aprendizaje.

Esta investigación se centra específicamente, en la psicología educacional, donde la intervención psicopedagógica está dirigida a estudiantes del nivel primario, en este trabajo se abarca a los niños de primer grado.

La labor del psicopedagogo es la de evaluar al menor para posteriormente prevenir o trabajar las dificultades que pudiese tener el alumno.

La psicopedagogía y su relación con la intervención en la lectoescritura en la primera infancia, es un tema estudiado por varios especialistas, estos se

encuentran en el marco teórico del presente trabajo, donde señalan los conceptos propios de la disciplina (lectoescritura), sus herramientas, teorías, paradigmas y métodos, los cuales son parte esencial para el conocimiento que luego mediante la praxis en la intervención, permiten diagnósticos, mediante procesos a través de los cuáles se trata de describir, clasificar, predecir y, en caso de que así sea necesario, explicar el comportamiento del alumno en el contexto escolar, relacionándolo con otros sistemas implicados en su educación, como la familia y la comunidad.

Entre estos trabajos encontramos a Zubiría Samper (2019), el cual hace referencia a la intervención psicopedagógica en la lectoescritura, haciendo hincapié en la pedagogía conceptual y la pedagogía afectiva, como las dos teorías que son relevantes al momento del abordaje psicopedagógico. El investigador propone entender la pedagogía desde distintos conceptos como los mentefactos, la teoría de las seis lecturas y las operaciones intelectuales, el talento y la creatividad, los vínculos y la felicidad, las cualidades humanas y la pedagogía afectiva, todos estos conceptos propios de la pedagogía conceptual, son los que el autor interpreta como los que permiten intervenir en la escuela en los alumnos.

También agrega el investigador Zubiría Samper (2019) que se debe analizar la pedagogía conceptual cognitiva, con el fin de encontrar conceptos sociales que hacen parte de las personas, los cuales sirven para realizar un diagnóstico donde se obtienen datos sobre la clase social, las condiciones socioeconómicas de la persona y la geografía que forma parte de su entorno y ambiente, para así comprender a la sociedad y determinar ciertos patrones que hacen a esta e influyen sobre los menores.

Mientras tanto en la adquisición de la lectoescritura la autora Ferreiro (2008) refiere que es algo propio a la neuropsicología del ser humano, desde un proceso progresivo y lógico.

Señala que el primer eslabón es la lectura alfabética o fonológica, que luego se concatena con la ortográfica, y es aquí donde el niño recién empieza a percibir y comprender la lectura, en el cual el menor aprende a decodificar el contexto y la expresión donde los datos adquieren sentido para este. Asimismo,

la autora define dos etapas en la adquisición de la escritura, primero la pre-fonética donde el menor solo comprende que las letras se utilizan para escribir palabra, la segunda es la fonética donde el niño puede detectar al menos un sonido de la sílaba, generalmente vocales o consonantes continuas.

En esta etapa, el niño establece una relación entre la cadena sonora oral dada por la pronunciación y la cadena gráfica que utiliza para la escritura. Cada letra, representa pues, una sílaba.

Como resultado de estas inquietudes marcadas en cuanto a la concepción de los docentes en la intervención en lectoescritura, es que delimitamos los objetivos de la investigación, con el fin de indagar a los docentes y realizar interpretaciones de sus respuestas, respaldadas desde las teorías psicopedagógicas. Estos objetivos son:

Objetivo general:

- Describir las concepciones que tienen los docentes de primer grado de dos escuelas públicas en la ciudad de Salta, acerca del aprendizaje de la lectoescritura.

Objetivos específicos:

- Explorar e identificar las estrategias en lectoescritura implementadas por los docentes en primer grado.

- Explorar la participación del niño/a en las actividades propuestas por el docente.

- Explorar que cuestiones señalan los docentes como obstáculos para el aprendizaje de la lectoescritura.

Concluyendo con el apartado de introducción a la investigación, se describe la organización de la misma, para una mejor comprensión sobre los temas abordados y analizados.

El marco teórico, se divide en tres apartados, el primero dirigido a la conceptualización del aprendizaje, donde los autores señalan las características y etapas donde se desarrolla la lectoescritura y la influencia de las representaciones sociales en el proceso de aprendizaje escolar. Dentro de este punto indagamos acerca de las teorías del aprendizaje, las cuales tratan

de los diferentes modos de aprender que tiene el niño, permitiendo ver y analizar la realidad.

Luego como segundo apartado se indaga acerca de la disciplina de la lectoescritura donde se muestran las concepciones sobre ésta a la que llegaron diversos autores, ampliamente reconocidos por su labor en el estudio de lectura, la escritura y la pedagogía infantil, aquí se plantea la relación entre el docente y el alumno, y como el educador puede impartir sus conocimientos para que el niño aprenda. Dentro de este apartado se hace un subapartado dedicado a los paradigmas existentes en cuanto al bordaje de la lectoescritura y otro subapartado sobre los métodos, su evolución a lo largo de la historia y su implicancia educativa.

El tercer y último apartado trata sobre la intervención psicopedagógica en la lectoescritura, y como se ocupa de analizar las características que forman parte del aprendizaje, haciendo un análisis de ello, entendiendo y comprendiendo el entorno del alumno, promoviendo intervenciones, herramientas y estrategias que sirvan de apoyo al docente en su labor educativa.

En cuanto a la metodología del trabajo, esta se elaboró desde un enfoque cualitativo, con una búsqueda deductiva sobre las opiniones de la muestra, que estuvo conformada por docentes de primer grado del nivel primario, desde una investigación no experimental de corte transversal, ya que se realizó en un momento dado, sin observar o analizar sucesos posteriores o en diferentes momentos de tiempo.

Luego se realizó una categorización de los resultados, analizando e interpretando las opiniones vertidas por la muestra.

El trabajo concluye con las conclusiones investigativas, donde se buscó indagar acerca de la lectoescritura desde la óptica de los docentes, y el abordaje o herramientas que se pueden aportar desde la psicopedagogía, con el fin de brindar un marco de conocimiento y estrategias que apoye las iniciativas y la labor de los educadores.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Aprendizaje

Siguiendo a Feldman Barrett (2019) la autora señala que el aprendizaje es un proceso que produce cambios relativamente permanentes en el aprendiente, por ejemplo, en su conducta. Estas modificaciones reflejan las capacidades o habilidades que fueron adquiridas mediante la práctica y la experiencia empírica, todo esto a través de procesos de aprendizajes, la observación y la indagación. Asimismo, hay que considerar otros factores que se encuentran como barreras o que provocan una ralentización para su desarrollo, como las cuestiones genéticas, las cuales son heredadas y el contexto donde nace y se desenvuelve una persona.

Hernández Rojas (2011) afirma que para que la persona conozca al objeto por aprender, debe manipularlo desde sus posibilidades. Al mismo tiempo el objeto también actúa sobre el sujeto o responde a sus acciones, promoviendo cambios en las representaciones construidas que el sujeto va logrando acerca de él.

Zubiría Samper (2016) sostiene que cuando un niño está aprendiendo a escribir, requiere de la ayuda de los otros (profesores y pares), pero también de un trabajo individual, porque la construcción escritural la realiza finalmente el propio individuo. Por su parte Castorina y Kaplan (2003) señalan que la influencia de lo social es fundamental, atento a que intervienen en las representaciones de las personas, así como en las prácticas que ejercen en sociedad y con las instituciones, siendo la escuela este espacio en donde interactúan los docentes, alumnos y miembros de la comunidad educativa.

Las representaciones sociales están relacionadas con la forma en que los niños comprenden los eventos de la vida diaria, la información del entorno y la información de las personas en el entorno inmediato o distante. Jodelet (1986) propone que el aprendizaje se establece a través de la experiencia, así como de los elementos socioculturales y la influencia del contexto en el que la persona se encuentre inmersa.

2.1.1. Teorías del Aprendizaje

Es importante considerar las diferentes Teorías del aprendizaje puesto que estas tratan de los diferentes modos de aprender que tiene el sujeto, y nos permite poder ver y analizar la realidad. Las más importantes son:

2.1.1.1. Teoría Conductista. En esta teoría, el aprendizaje significa una modificación de la conducta, se basa en el principio básico de los estímulos relacionados con la respuesta obtenida, pone énfasis a todo lo referente a la memoria y los procesos repetitivos.

Rodríguez Garrido (2006), a partir de ello, reflexiona sobre la dinámica de aprendizaje, en la que el alumno es un ser pasivo, que se caracteriza por ser un mero receptor, y el docente en una función activa en la que orienta y brinda la información.

2.1.1.2. Teoría del Desarrollo Cognitivo. También conocida como una teoría de la etapa del desarrollo. Rodríguez Garrido (2006) propone al sujeto en situación de aprendizaje como una persona que debe estar constantemente ligado a la búsqueda de información y manipulando los puntos que allí confluyan para su análisis, procesamiento y promoción de resultados, que fomenten un aprendizaje significativo ligado a la memoria.

2.1.1.3. Teoría Constructivista. Aquí el protagonista del aprendizaje es el alumno, ya que parte del precepto, que es este quien interactúa para formar su marco de conocimiento, el rol del alumno es activo, y el docente solo se limita a acompañar en los procesos de guiar y ayudar al descubrimiento del conocimiento. Para Ferreiro (2008), el niño debe establecer una lógica de representación del lenguaje, a través del alfabeto y su manipulación, para lograr internalizar y comprender su estructura, logrando así establecer un proceso de escritura para utilizarlo en la medida que lo requiera

2.1.1.4. Teoría Conectivismo (Teoría del Aprendizaje para la Era digital). Esta trata de enfocar el aprendizaje complejo en el mundo social digital en rápida evolución, basado en el análisis de las limitaciones del conductismo, el cognitivismo y el constructivismo. Esta considera que el conocimiento reside en el ser humano y fuera del él, por lo que el aprendizaje es un proceso de conexión entre diversas fuentes de información. El rol del docente debe facilitar

y promover el aprendizaje en red, aumentar el uso de los dispositivos tecnológicos, crear innovaciones en las estrategias pedagógicas, promover el uso de las redes sociales. Desde esta teoría el alumno hace uso de la tecnología, a mayor conexión a mayor aprendizaje (Ferreiro, 2008).

Doménech Betoret (2019) manifiesta que la importancia, y convergencia de las teorías del aprendizaje, se posiciona en los antecedentes o conocimientos previos, pudiendo así organizar y ordenar el contenido desde el más simple hasta el más complejo, mediado por estrategias, actores institucionales y factores contextuales.

2.2. Lectoescritura

Piaget (1998) sostiene que el sujeto, en continuidad a lo planteado previamente, debe ser un ser activo que vaya construyendo los saberes en complemento a la influencia de su contexto, del cuál va descubriendo y, a su vez, construye en él, saberes; el propósito de su teoría es explicar cómo el sujeto elabora su conocimiento, de un estado de desarrollo a otro, por lo que trata particularmente a la infancia, como un individuo que comienza de cero y pasa por una secuencia determinada. Todo esto ocurre a la misma edad que la etapa de desarrollo intelectual.

Vigotsky y Luria (2011) mencionan que la lectoescritura es la base del proceso cognitivo de niños y niñas, por lo que ocupa un lugar destacado en las actividades escolares orientadas a promover el desarrollo humano. Por eso, como futuras profesionales psicopedagogas, debemos darle una cierta relevancia e importancia necesaria, y apoyar a los docentes con herramientas y técnicas psicopedagógicas en la docencia.

Estos autores exponen ideas muy interesantes acerca de la lengua escrita dentro del desarrollo psicológico infantil. Plantean esta ventaja desde la relación significativa maestro – estudiante, fundada en el dialogo como matriz de toda situación de enseñanza – aprendizaje, una enseñanza eficaz solo es posible si el docente aprende a negociar el sentido y los conceptos que los niños y niñas poseen.

Vigotsky y Luria (2011) señalan que el pensamiento y el lenguaje se inician como actividades separadas e independientes. En los niños muy pequeños el pensamiento procede del lenguaje.

Entre todas las herramientas cognitivas, destacan especialmente al lenguaje. Al cual le atribuyen especial importancia a la palabra como representación de significado, en su doble constitución: objetiva, en su significado socialmente compartido y, subjetivo, portadora de las significaciones personales de cada individuo. En el dominio de las palabras le otorgan especial interés al desarrollo conceptual, distinguiendo dos tipos de conceptos: los conceptos espontáneos y conceptos científicos o académicos. Mientras que los primeros se adquieren en la experiencia cotidiana, los conceptos científicos, al ser de segundo orden, requieren para su aprendizaje de una enseñanza sistemática, como la que se desarrolla en el contexto escolar. Las instituciones educativas, por lo tanto, poseen una gran importancia para el desarrollo cognitivo.

2.2.1. Paradigmas

Hernández Rojas (2011) menciona que dentro del aprendizaje de la lectoescritura se establecen dos paradigmas en los cuales se encuentran las herramientas de aprendizaje y su relación con los niños y niñas:

2.2.1.1. Paradigma Cognitivo.

También conocido como Psicología de la instrucción. Esta estudia las representaciones mentales, considera al sujeto como un ente activo, concibe como parte fundamental enseñar a los alumnos habilidades de aprender a aprender y a pensar en forma eficiente. Centra su atención en el estudio de cómo el individuo, construye su pensamiento a través de sus estructuras organizativas y funciones adaptativas al interactuar con el medio. La actividad mental es inherente al hombre y debe ser desarrollada. El sujeto que aprende no es una tabula rasa, ni un ente pasivo a merced de contingencias ambientales (Hernández Rojas, 2011, p. 21).

2.2.1.2. Paradigma Sociocultural.

Este paradigma hace referencia a que el sujeto no debe ser tomado como un ente solo, no es la única variable en el aprendizaje, influye su historia personal, su clase social, su época historia, las herramientas que tenga a su disposición, estas no solo son variables que apoyan al aprendizaje, sino que son parte integral de él. Al actuar sobre su objeto, el sujeto utiliza instrumentos de naturaleza sociocultural, que pueden ser las herramientas y los signos. El individuo, aunque importante no es la única variable en el aprendizaje. Su historia personal, su clase social y consecuentemente sus oportunidades sociales, su época histórica, las herramientas que tenga a su disposición, son variables que no solo apoyan el aprendizaje, sino que son parte integral de él (Hernández Rojas, 2011, p. 21).

Hernández Rojas (2011) sostiene que, en relación a la propuesta cognitiva del sujeto, se debe tener en consideración al contexto sociocultural, y por ende escolar, en materia del desarrollo cognitivo individual. Ante ello, no es posible estudiar ningún proceso de desarrollo psicológico sin tomar en cuenta el contexto histórico-cultural en el que se encuentra inmerso, el cual trae consigo una serie de instrumentos y prácticas sociales históricamente determinados y organizados.

2.2.2. Métodos y estrategias para el acceso a la lectoescritura.

Cristóbal Muñoz (2015) señala que, los alumnos de la educación primaria poseen una predisposición diferente al de grados posteriores, por ello es menester utilizar métodos que sean motivacionales según los rasgos de su edad y etapa en la que se encuentran.

Al enfocarse en métodos, se refiere a herramientas que puedan potenciar el proceso de adquisición y utilización de la lectoescritura en situaciones concretas y cotidianas. Ante ello, los métodos propuestos irán variando según las necesidades del grupo clase. He allí la importancia del conocimiento e interiorización de la mirada docente hacia sus alumnos.

La educación brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida

y promover en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común (Ley N°26.206, 2006, p. 1).

Esta señala que es sumamente importante tener en cuenta los Métodos de la Lecto-escritura para el análisis a posteriori de la concepción docente acerca de la enseñanza- aprendizaje de los alumnos. Al hablar de métodos, hacemos referencia a los mecanismos o estrategias que podrían potenciar el proceso de adquisición de unidades mínimas del lenguaje y su articulación en los procesos de lectura y escritura. Para basar en ello, se tomarán como base lo propuesto por Guevara Guadrón, Oneyda Jamyleth (2011), entre los que se exponen:

2.2.2.1. Método Alfabético o Deletreo. Desde que se inició durante la antigüedad la enseñanza de la lectoescritura en forma, sistematizada, se ha empleado el Método alfabético. Este método se viene usando desde la edad Antigua, Media y Moderna, recibió el nombre de Alfabético por seguir el orden del alfabeto. Durante el florecimiento de Grecia (siglo VI al IV a. de c.) Dionisio de Halicarnaso (Asia Menor), en su libro de la composición de las palabras dice que cuando aprendemos a leer, ante todo aprendemos los nombres de las letras, después su forma y después de esto las palabras y sus propiedades, cuando hemos llegado a conocer esto, comenzamos finalmente a leer y escribir sílabas por sílaba al principio. Durante la vida Floreciente de Roma (siglo III a. c. al v.d.c.) Marco Fabio Quintiliano aconsejaba que antes de enseñar el nombre de las letras se hicieran ver las formas de estas que se adaptasen letras movibles de marfil y se hiciesen ejercicios preparatorios mediante un estilete que debía pasarse por las letras ahuecadas en una, tablita, para que se adquiriese soltura de mano. Recomendaba además que fuera un proceso que conlleve el tiempo necesario para cada persona, según su ritmo y tiempo de aprendizaje. Más lo sustancial en él era también conocer, en primer lugar, perfectamente las letras, después unir unas a las otras y leer durante mucho tiempo despacio. Esto implicaba que el aprendizaje era lento, pues a los estudiantes les producía confusión al aprender primero el nombre de la grafía y

posteriormente sus combinaciones. Según Giuseppe Lombardo Radice citado en Ministerio de Educación de Neuquén (2018) su aplicación requiere de la adquisición de las letras del alfabeto, su articulación con los fonemas, la articulación entre lo gráfico y sonoro, consecución hacia las sílabas, de allí su progreso en palabras y oraciones, hasta llegar a la instancia de los diptongos y triptongos, las mayúsculas, la acentuación y la puntuación. Este método pone énfasis en la lectura mecánica y posteriormente a la expresiva (que atiende los signos de acentuación, pausas y entonación) y después se interesa por la comprensión.

2.2.2.2. Método Fonético o Fónico. Se considera que fue Blas Pascal el padre de este método; se dice que al preguntarle su Hermana Jacqueline Pascal como se podía facilitar el aprendizaje de la lectoescritura en los niños recomendó. Hacer pronunciar a los niños sólo las vocales y los diptongos, pero no las consonantes, que no debe hacerseles pronunciar si no en las diversas combinaciones que tienen con las mismas vocales o diptongos en la sílaba o en la palabra. Esto implicaba eliminar el nombre de cada grafía y enfatizar su punto de articulación. Otro pedagogo a quien se le reconoce como el padre del método fonético es Juan Amos Comenio, en (1658) publicó en libro Orbis Pictus (el mundo en imágenes). En él presenta un abecedario ilustrado que contenía dibujos de personas y animales produciendo sonidos onomatopéyicos. Así dibujó de una oveja y seguidamente dice: la oveja bala bé, é é, Bd. Con este aporte, Juan Amós Comino (1658) contribuyó a facilitar la pronunciación de las grafías consonantes, principalmente de aquellas que no poseen sonoridad; permitiendo que se comprendiera la ventaja de enseñar a leer produciendo el sonido de la letra y no se nombra. Proceso que sigue la aplicación del método fonético o fónico refiere a la enseñanza de vocales, con su articulación fonética, llegando a progresar en forma simultánea la escritura y la lectura. Prosiguiendo con ello, se enseña cada consonante por su sonido, empleando la ilustración de un animal, objeto, fruta, etc. Cuyo nombre comience con la letra por enseñar, por ejemplo: para enseñar la m, una lámina que contenga una mesa; o de algo que produzca el sonido onomatopéyico de la m, el de una cabra mugiendo m.... m.... etc. Una vez elaborado el proceso,

se enseñan en sílabas combinadas con una vocal, ejemplo: chino, con la figura de un chino, continuando con cada consonante aprendida se va combinando con las cinco vocales, formando sílabas directas; ma, me, mi, mo, mu, etc.

Luego se combinan las sílabas conocidas para construir palabras: ejemplo: mamá, ama, memo, etc., progresando luego a oraciones. Con el ejercicio se perfecciona la lectura mecánica, luego la expresiva, atendiéndolos signos y posteriormente se atiende la comprensión.

2.2.2.3. Método Silábico. Insatisfechos con los resultados del método alfabético y el fonético, se siguió en la búsqueda de uno que facilitara más la enseñanza de la lectura, surgiendo así el método silábico. El método silábico se le adjudica al pedagogo Federico Gedike (1779), este se define como el proceso mediante el cual se enseña la lectoescritura y consiste en la enseñanza de las vocales. Posteriormente la enseñanza de las consonantes se va cambiando con las vocales formadas sílabas y luego palabras. En el proceso del método silábico se enseñan las vocales enfatizando en la escritura y la lectura, luego las consonantes se enseñan respetando su fácil pronunciación, luego se pasa a la formulación de palabras, para que estimule el aprendizaje. Cada consonante se combina con las cinco vocales en sílabas directas así: ma, me, mi, mo, mu, etc., y, cuando ya se cuenta con varias sílabas, se forman palabras y luego se construyen oraciones.

2.2.2.4. Método de Palabras Normales. Al igual que el método Fonético se atribuye a Juan Amós Comenio, pues en su obra Orbis Pictus, la enseñanza de cada grafía iba acompañada de una imagen, la cual contenía la primera grafía que se quería estudiar, o contenía el dibujo del animal que, hacia un sonido, el cual al utilizarlo como onomatopéyico les permitía a los niños relacionarlo con el dibujo y el punto de articulación. Este autor abogaba por el método de palabras y aducía que cuando las palabras se presentan en cuadros que representan el significado, pueden aprenderse rápidamente sin el penoso deletreo corriente que es una agobiadora tortura del ingenio. Este método consiste partir de la palabra normal para articularla con una figura que posea la palabra generadora, proyectándola en la pizarra y los alumnos en los

cuadernos. Posterior a ello se analiza internamente a la misma, articulando los sonidos con los grafemas.

2.2.2.5. Método Global. Son de más reciente aplicación especialmente el introducido por Ovidio Decroly. Se ha investigado que los precursores de este método fueron: Jacotot (1770-1840) el religioso Fray. José Virazloing (1750) y Federico Gedike. Este método data del siglo XVIII, aunque fue hasta el siglo XIX que se organizó definitivamente. En Bélgica el método global fue aplicado antes de 1904 en el Instituto de Enseñanza Especial de Bruselas dirigido por el Dr. Ovidio Decroly, este método es conocido también como método de oraciones completas y método Decroly. Decroly (1904) afirma que sólo se puede aplicar el método Global analítico en la lecto - escritura si toda la enseñanza concreta e intuitiva se basa en los principios de globalización en el cual los intereses y necesidades del niño y la niña son vitales cuando se utilizan los juegos educativos que se ocupan como recursos complementarios para el aprendizaje de la lecto - escritura. "El método global analítico es el que mejor contempla las características del pensamiento del niño que ingresa en primer grado, porque" (Ministerio de Educación de Neuquén, 2018, p. 3).

En relación al proceso, comienza la dinámica de percepción del entorno, interiorizando los elementos que allí confluyen, llegando a observar, con el paso del tiempo, las diferencias de formas, así como las semejanzas. Se comienza a perfeccionar la discriminación visual, teniendo como motor la motivación, pasando de la intuición al análisis.

2.2.2.6. Método Ecléctico. Este permite el logro de objetivos más amplios en la enseñanza de la lectura que los métodos altamente especializados a los que se ha hecho mención. Por lo tanto, la tendencia ecléctica que presenta un intento para vencer las limitaciones de los métodos especializados da grandes esperanzas, para alcanzar mayores niveles de lectoescritura. Mediante la elección de aspectos valiosos de los distintos métodos y de procedimientos pedagógicos y técnicas adecuados puede organizarse un programa de enseñanza de la lectoescritura que permita el desarrollo de todas las capacidades de niños, niñas y personas adultas, que son indispensables para hacer frente a las necesidades. En síntesis, 'el método

ecléctico es el que se forma al tomar lo más valioso y significativo del método global, del de palabras normales y de todos los otros métodos con el propósito de facilitar el aprendizaje de la lecto escritura. Entre las metodologías sintéticas y analíticas han surgido una serie de metodologías eclécticas mitigadoras de los inconvenientes de una y de otra orientación.

2.2.2.7. Método de Marcha Analítico. Se fundamentan en unidades de la lengua con sentido, es decir, parten de unidades como, la palabra, la oración o el cuento. Es a partir de estas estructuras que se enseña la lectoescritura. Los métodos de marcha analítica tienen la característica de partir de unidades con sentido completo para luego retomar elementos más pequeños como los fonemas o las sílabas, elementos que por sí sólo carecen de significado.

2.2.2.8. Método de Cuentos. Se conoce como procedimientos de Mc. Kloskey en reconocimiento a su creadora; también recibe el nombre de método Newark debido al lugar en donde se aplicó por primera vez. Este procedimiento analítico se aprovecha de la curiosidad e imaginación de los niños, para enseñar a leer. Se le atribuye su invención a Margarita Mc. Kloskey, y fue aplicado por primera vez en Newark (E.E.U.U.) y para su aplicación parte de la lectura de un cuento en cada clase. Los materiales que pueden verse involucrados refieren a diferentes textos o dinámicas lúdicas que deban ser interesantes y novedosas para los alumnos, potenciados por el rol docente activo y flexible.

2.3. Concepciones Acerca de la Lectoescritura

En este apartado se desarrollará la visión de los autores sobre la lectoescritura, pasando desde la pertinencia de la psicopedagogía, las etapas que promueven el proceso progresivo lógico para la adquisición de la lectura y escritura, brindando importancia a la incorporación fonética y gráfica de las unidades mínimas del lenguaje.

Muller (2001) señala que:

La psicopedagogía se ocupa de las características del aprendizaje humano, entre ellas la lectoescritura, analizando al aprendizaje desde los distintos factores en los cuales se desarrollan, entendiendo y

comprendiendo el ambiente que rodea a la persona, promoviendo procesos de aprendizaje que tengan sentido (p. 7).

Pruzzo Di Pego (1998) menciona que el accionar de la psicopedagogía, y su abordaje, debe estar destinado a la posibilidad de potenciar la dinámica de la enseñanza y el aprendizaje en lectoescritura, evaluando y realizando diagnósticos a los aprendientes, desde una labor en redes con los miembros de la comunidad educativa, integrando así a docentes y tutores.

Desde la perspectiva de Ferreiro (2008) para llegar a un nivel efectivo, se debe atravesar por un proceso y progreso en las habilidades motrices y preparatorias para la escritura, conllevando posteriormente a su comprensión y adquisición.

Una vez establecida una base, se deberá perfeccionar esa escritura respetando la ortografía y pudiendo sustituir su imprenta mayúscula por trazos más elaborados como son las cursivas. Al igual que la lectura, la escritura verdadera es la que posee componentes fonológicos. El escribir su nombre correctamente no nos indica que entiende el principio alfabético, sino cuando empieza a representar fonéticamente alguno o todos los sonidos de las palabras. Al automatizar la escritura alfabética el niño se verá en condiciones de fijarse en el aspecto ortográfico y en poner toda su atención en el cuidado del grafismo.

2.3.1. Etapa Primitiva o Indiferenciada

En esta fase, Ferreiro y Teberosky (2019) proponen que la promoción de la escritura se relaciona directamente a la reproducción de sus formas básicas. Por ejemplo, si está acostumbrado a ver la escritura de imprenta, optará por un posicionamiento copista similar a lo decodificado. También en este periodo, algunos estudiantes no tienen muy clara la diferencia entre escritura y dibujo, por lo que pueden dibujar y otorgarle un significado lingüístico.

2.3.2. Etapa Presilábica

La hipótesis central de esta fase es que para poder leer cosas diferentes debe haber una diferencia objetiva en las escrituras. Los niños y las niñas consideran que debe haber una cantidad mínima de grafías para escribir algo.

Muchas veces seleccionan las letras de su nombre, pero en diferente orden para representar varios significados.

En este periodo comienzan a copiar palabras y aprenden su nombre de memoria sin atribuirle un sonido a cada letra. Al iniciar su escritura por imitación (copiar) puede surgir un bloqueo, creen que se aprende a escribir copiando la escritura del adulto y se niegan a intentarlo solos.

2.3.3. Etapa o Hipótesis Silábica

Los y las estudiantes comienzan a intentar dar un valor sonoro a cada una de las letras. En el intento, escriben una letra por cada sílaba. En esta etapa, Ferreiro y Teberosky (2019) proponen el inicio de la articulación entre grafema y fonema, así como la relación lógica entre la escritura y el habla.

Dentro de esta fase, se pueden distinguir dos periodos, escribir letras con valor sonoro convencional y sin valor sonoro convencional.

No tiene valor sonoro convencional cuando la letra que escriben por sílaba no corresponde a la palabra. En cambio, la escritura silábica con valor sonoro convencional sí incluye letras que corresponden a la palabra. Algunos estudiantes comenzarán a escribir las vocales de cada palabra, por ejemplo, en pato pueden escribir "ao", otros también logran usar algunas consonantes "po".

2.3.4. Hipótesis Silábica-Alfabética

Descubren que las sílabas llevan por lo regular vocales y consonantes, aunque siguen saltándose algunas letras. Esta fase es fruto de un conflicto entre las hipótesis anteriores, entre la silábica (una letra representa una unidad de sonido, la sílaba) y la hipótesis de cantidad mínima de la etapa presilábica.

2.3.5. Hipótesis o Etapa Alfabética

La escritura alfabética es el final de este proceso de conceptualización de la escritura. En esta fase comprenden que cada letra corresponde a valores sonoros menores que la sílaba.

Sin embargo, que hayan llegado hasta aquí no quiere decir que ya escriban "correctamente", aún les falta comprender reglas de ortografía como ge, gi, gue, gui, ce, ci, que, qui, ll, ñ, etc. También pueden tener dificultad para escribir sílabas trabadas (bl, br, dr, gl, gr, etc).

Siguiendo con el autor Ramos Sánchez (1999) quien asevera que lo principal es que los aprendientes tengan una relación lógica incorporada de los sonidos, o fonemas, y su pertinente asociación con grafemas o letras. Lo importante es que conozca el sonido, por tanto, el alumno ante la letra “f” puede decir “efe”, “fffff” o “fe”. En los tres casos se demuestra conocimiento de la regla de conversión grafema-fonema. También es especialmente relevante, sobre todo para las dificultades detectadas en el primer ciclo de educación primaria, comprobar si las dificultades de adquirir las reglas de conversión grafema-fonema se deben a la especial capacidad del alumno/a para tomar conciencia de los fonemas que componen las palabras.

Por su parte el Centro Pedagógico Paideia (2017) menciona que las intervenciones en el proceso de lectura deben corregir componentes o habilidades defectuosas. Desde una perspectiva cognitiva, la intervención se centra en el análisis del lenguaje, permitiendo que los niños comprendan la relación entre las letras y la relación que representan. Por tanto, una vez evaluada la lectura y descubiertos problemas específicos, los profesionales de la psicopedagogía se centrarán en reparar el mecanismo de defectos en el proceso de lectura. Desde allí, y en relación a la intervención, se propone la importancia de las dificultades, en complemento a la motivación por leer y escribir por parte de los alumnos.

Algunas de las estrategias que proporcionan de manera natural la experiencia con las palabras son:

- ✓ Presentar repetidas veces la palabra escrita junto con el dibujo del concepto que representa y pronunciarla.
- ✓ Incrementar el vocabulario ortográfico.
- ✓ Configurar un diccionario básico y consultar repetidamente.
- ✓ Proporcionar experiencias con las palabras mediante la lectura conjunta.

3. METODOLOGÍA.

3.1. Objetivos

3.1.1. Objetivo general

- Describir las concepciones que tienen los docentes de primer grado de dos escuelas públicas en la ciudad de Salta, acerca del aprendizaje de la lectoescritura.

3.1.2. Objetivos específicos

- ☐ Explorar e identificar las estrategias en lectoescritura implementadas por los docentes en primer grado.
- ☐ Explorar la participación del niño/a en las actividades propuestas por el docente.
- ☐ Explorar que cuestiones señalan los docentes como obstáculos para el aprendizaje de la lectoescritura.

- ☐ Explorar e identificar la etapa de evaluación, por parte de los docentes, sobre el proceso de aprendizaje de la lectoescritura de los niños/as.

3.2. Enfoque Metodológico

En esta investigación se tomó un enfoque metodológico cualitativo. De acuerdo con Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2014) las investigaciones cualitativas tratan de comprender al hecho social (fenómeno) dentro de un contexto, permitiendo investigar lo que se percibe a partir de puntos de vistas, interpretaciones y significados para luego ser interpretado a partir de una realidad subjetiva.

Desde esta visión, la revisión del material propone la posibilidad de interiorizarse aún más en la temática, según lo propuesto por Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2014) prosiguiendo por la posibilidad de reconstruir la realidad dentro del contexto, así como cada instancia que lo atraviesa.

3.3. 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” (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2014, p. 13). Esta investigación se basa en categorías, conceptos, variables, sucesos, hechos sociales, fenómenos o contextos donde el investigador no tiene una intervención directa. Los estudios de diseño no experimental se caracterizan por formular variables hipotéticamente y convertirlas en resultados generales. Es decir, que es imposible separar los efectos de estas.

Además, se trata de un diseño de tipo transversal debido a que, como proponen Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio (2014) se efectúa la recolección de datos sobre una situación particular, atravesados por un momento histórico o situación concreta.

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 del hecho social, sus sucesos y manifestaciones.

3.4. Participantes

Participaron del estudio siete docentes de primer grado de dos escuelas públicas de la ciudad de Salta, Capital. Los cuales cuentan con experiencia en establecimientos educativos con modalidad de inclusión. El rango etario de las docentes está comprendido entre los 28 y 48 años, con formación académica en magisterios y tituladas como maestras de escuelas.

Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio (2014) refieren a que, en relación a la selección de la muestra, las investigadoras optan por la utilización categórica no probabilística, en correlato a una investigación cualitativa, sobre la base de la elección de participantes sin considerar los fines prácticos de la investigación. Ante ello, se buscó profesionales que tuvieran experiencia de trabajo en centros educativos con modalidad inclusiva y más específicamente que desarrollen sus actividades en el primer grado del nivel primario.

3.5. Instrumento de Recolección de Datos

Para relevar los datos se utilizó una entrevista semiestructurada. Este tipo de entrevistas suele ser flexible y se caracterizan por presentar temas donde el entrevistador puede incorporar nuevas preguntas e incluso modificar

el orden de esta, ya que buscan dar respuestas y profundizar la investigación o situación.

La entrevista está formada por 20 preguntas guía, (se adjunta modelo en Anexo), con flexibilidad para reformular, añadir u omitir pregunta en función de las respuestas de los participantes. Las mismas fueron presenciales, individuales, con una duración aproximada de 30 minutos en el establecimiento educativo donde desempeñan sus labores.

3.6. Procedimientos de la Recolección de Datos

En un primer momento el contacto fue personal, luego vía telefónica con la directora quien autorizo a realizar el trabajo de investigación en el establecimiento educativo. Posteriormente se conoció las posibles participantes que, por su experiencia como docentes en escuelas con modalidad inclusiva, podrían ser seleccionadas para la investigación y luego de aceptar se acordó con las mismas, el día y el horario de la entrevista, la cual fue llevada a cabo en el establecimiento educativo donde desarrollan sus actividades laborales las participantes. Se les solicitó antes de comenzar con la recolección de datos la firma del consentimiento informado (se adjunta modelo en Anexos) para luego proceder con la entrevista. La misma fue individual, presencial y con una duración aproximada de 30 minutos por participante. Para una mayor fidelidad en el registro de las respuestas se procedió a grabar la entrevista con un dispositivo de audio, con previo consentimiento. En cuanto al tiempo de pandemia que estamos transcurriendo, se tuvo en cuenta todos los protocolos sanitarios, uso de barbijo, máscara, alcohol y distanciamiento.

3.7. Análisis de Datos

Este trabajo corresponde a un análisis de datos de tipo cualitativo sobre la información obtenida a partir de entrevistas realizadas. Rodríguez Sabiote (2003) entiende este análisis como una instancia en la cual se ejecuta la organización y manipulación de los datos recabados o la información a la que se ha logrado llegar, mediante los instrumentos de recolección aplicado por las investigadoras, lo que conlleva a la promoción de relaciones, interpretación, resignificación y resultados.

Dicho autor considera que, para realizar la reducción de datos, la primera tarea en el proceso de análisis es la categorización. Mediante la categorización se puede establecer una clasificación conceptual sobre una temática en particular, yendo de lo general hacia lo particular, proceso que permite establecer lógica entre los conceptos, sintetizándolos. En esta categorización se tomó en cuenta los objetivos específicos, siguiendo una lógica deductiva. Así mismo se siguió un criterio temático para la separación de las unidades del contenido el cual consiste en separar el texto de acuerdo a la temática que se aborde.

Posteriormente, con la finalidad de sintetizar y ordenar los datos se procederá a codificarlos, entendiendo a esto último como la posibilidad de realizar un nexo entre la información con un código o indicativo para la categoría en la que se la incluye. Para este proceso se utilizaron matrices, una por cada categoría sobre la cual se elaboraron subcategorías colocando para cada una de ellas los datos de las entrevistas previamente de tal forma que, la organización y presentación de los datos, estas se encuentran en columnas como categorías y dentro de ellas cada subcategoría. Mientras tanto en filas el contenido de cada entrevista referido a ellas.

Tabla 1: Categorías y subcategorías

Categoría	Subcategorías
Concepciones pedagógicas de los docentes en el abordaje de la lectoescritura.	Estrategias en lectoescritura.
	Participación de niños/as en actividades propuestas.
	Aprendizaje de lectoescritura.
	Etapas de evaluación de lectoescritura.

4. RESULTADOS

En este capítulo expondremos los resultados obtenidos de los discursos de los participantes en la investigación. Los resultados son expuestos siguiendo los objetivos específicos propuestos en el capítulo anterior.

4.1. Estrategias en lectoescritura

En relación al proceso de lectoescritura, no es un evento que se desarrolla en el acontecer del aula únicamente. Desde la función docente, se precisa de una etapa de elaboración y estructuración de estrategias en relación a los conocimientos sobre los alumnos y alumnas que conforman su clase. Para ello, en el presente apartado, se expondrá la visión sobre las instancias de planificación, las consideraciones previas, el desarrollo y la propuesta en base a la percepción de los docentes.

Para su elaboración lógica, se estimaron preguntas relativas a la importancia de la lectoescritura, qué actividades proponen y cómo se encuadra según el plan de acción, pasando a una instancia previa en un proceso de planificación y su puesta en escena en el grupo y en forma individual.

En relación a la información recabada, la visión de los docentes entrevistados se relaciona, en un inicio, a una planificación secuencial, progresiva, con la necesidad de estimulación de contenidos previos en etapas anteriores. Es allí donde comienza a proyectarse una visión puesta en la responsabilidad que le otorgan sobre la educación inicial y su preparación para la lectoescritura.

En las respuestas brindadas, se evidencia que el foco de la mirada docente está puesto más allá del acontecer en el aula, y se relacionan, como se verán en apartados posteriores, a obstáculos o dificultades por instancias ajenas al proceso desde la institución educativa.

Como señala Doménech Betoret, (2019), el acceso a la lectoescritura se comienza a introducir en etapas previas al ingreso, o por fuera, del contexto de educación formal, siendo el proceso en el hogar o en interacción con los estímulos que podría abrirse paso a su curiosidad y exploración. Sin embargo, es en la escuela donde el niño desarrolla estas aptitudes y donde se observan sus primeras relaciones. Es allí, entonces, donde se brinda la importancia de la

función institucional. En este caso, los docentes entrevistados otorgan esta visión reflejada en otras instituciones, como en la familia o los jardines.

Desde la función institucional, por lo tanto, la propuesta docente es manifiesta mediante una planificación según los intereses, como lo expone la Docente 1, una categorización en instancias de aprendizaje sobre la que se encuentre el grupo clase, desde lo manifiesto por la Docente 2, así como un proceso flexible, categorizado por un proceso que motive a los alumnos y con el foco puesto en la individualidad de los niños y niñas.

En correlato, un contenido enriquecedor es manifestado por la Docente 5, quien proyecta que “La planificación se hace teniendo en cuenta las necesidades de los alumnos, anualmente, en el mes de octubre o noviembre nos reunimos los profesores, para analizar los problemas que tuvimos ese año, y como realizar un abordaje óptimo el año siguiente, es así como se organiza y planifica las actividades para ese periodo lectivo.”

Se logra detallar así lo propuesto por Guevara Guadrón (2005), quien refiere que la lectoescritura, en alumnos del primer nivel primario, requiere del interés y preocupación por parte de los docentes. Desde la proyección, se evidencia un proceso planificado y estructurado en relación a las características del grupo clase. Como lo expone la Docente 2: “Las estrategias se van modificando de acuerdo a la necesidad de los niños”. Sin embargo, una propuesta, en base a lo detallado por la docente 5, sería la posibilidad de realizar el proceso de planificación a principio de año, en una etapa diagnóstica, teniendo la posibilidad de conocer a los alumnos en el presente año lectivo, y haciendo un análisis progresivo de su desempeño. Al evaluar a un alumno con un proceso que, de por medio transitará un período fuera de la institución educativa, pueda evidenciar cambios o mutaciones en su quehacer escolar.

Con respecto al acontecer en el aula, se evidencia que sólo algunos docentes logran traspasar lo previamente destacado de la importancia del rol individual a su accionar con los alumnos. Sólo en la propuesta de la Docente 2 se evidencia un proceso que se categorice, en su aplicación, tomando en

cuenta el estilo de aprendizaje. En contraparte, por ejemplo, los Docentes 3 y 4 refieren una propuesta de aprendizaje memorístico o por repetición.

Desde este punto, y en análisis de la situación manifiesta, se evidencia una visión docente ligada a un accionar teórico con una buena estructuración previa, pero que debe acoplarse con el acontecer en el aula. Se debe tomar en cuenta las particularidades del grupo y un análisis individual, integrando la flexibilidad en esta etapa de trasmisión de contenidos.

Se observan que las dificultades están expuestas en condicionantes externos al aula, como la virtualidad, el accionar del nivel inicial y la importancia del grupo familiar. Por ejemplo, el Docente 3 propone que: “Este año fue como tener jardín y primer grado por el tema de la pandemia.”

Es indispensable promover una visión que otorgue y exprese la importancia e implicancia de la educación primaria, hacia los docentes, desde aciertos y errores, introyectando la función de la escuela para el proceso de lectoescritura. No sólo permitirá adentrarse en la dinámica del aprender con su grupo, sino interiorizarse con la propuesta áulica. La mirada se refleja hacia lo externo del aula, dejando de lado su propio accionar, por lo que el trabajo profesional debería comenzar en la internalización de su función en el aprender.

En perspectiva a ello, la mirada del docente se otorga desde una posición teórica para categorizar. Atribuye dificultades al proceso en cuestiones relativas a la virtualidad, por ejemplo.

Con relación a lo explicitado en párrafos anteriores, Hernández Rojas (2011) señala que, para promover el proceso de aprendizaje, se establece un nexo, y en esa posición surge el rol docente, quien cumple una función de facilitador del aprendizaje del alumno, buscando y aportando soluciones, desde su experiencia y formación, requiriendo de estrategias para generar hábitos y acciones en lectoescritura que responda a las necesidades propias del aprendizaje. Actualmente, desde la óptica docente, esta función del docente y de la escuela está fuera del foco principal, delegando así hacia campos o espacios que también son complementarios al accionar institucional, pero que debe comenzar a enmarcarse más hacia la dinámica entre docente y alumno,

lo que permitiría, a su vez, interiorizarse sobre la situación de cada uno de ellos, más allá de la propuesta previa que efectúen.

En este sentido, es que Emilia Ferreiro (2008) señala que cuando se habla de estrategias metodológicas del aprendizaje se refiere a un camino, a un conjunto de pasos, a una serie de estrategias y técnicas que ayudan a aprovechar al máximo la capacidad de aprender, sobre todo la habilidad de la lectura y escritura en los primeros años de vida del infante. Se expresan estrategias que poseen riqueza en cuanto a su instancia de preparación y a las características que evidencian en la apertura a modificaciones ante emergentes, cuestiones que, desde la práctica, en lo proyectado, se evidencia en forma lineal y desarticulado con respecto a la importancia de la intervención institucional para promover la lectura y escritura. La mayoría de los docentes exponen la importancia de establecimientos y grupos sociales externos, sin mencionar su función personal.

4.2. Participación de los niños/as en actividades propuestas.

En correlato al punto 4.1., en esta instancia se elabora busca exponer los sucesos ya en una etapa de accionar e implementación de las estrategias y los programas elaborados desde la función docente. Aquí el foco será el alumno y su proceso desempeñado en el quehacer áulico, integrando así también a la función de los maestros y maestras para impartir su rol ante situaciones que puedan emerger. Por ello, se focaliza en relación a la visión de estos últimos sobre el acontecer en el aula, y qué logran captar mediante la descripción de estas conductas, ante la presentación del material, de los métodos y la evolución de los alumnos en el aprendizaje de la lectoescritura.

Los docentes como encargados de impartir el aprendizaje son quienes eligen las herramientas indicadas para desarrollar procesos en los cuales el alumno obtenga resultados satisfactorios en lectoescritura, o de los cuales pueda proyectar un análisis de los emergentes para optar por nuevas estrategias y técnicas que lo acerquen al objeto de aprendizaje.

De acuerdo con lo expresado por los participantes, se menciona a Vygotsky y Luria (2011) quienes señalan que:

La lectura no es un proceso esencialmente visual, en el también actúan elementos no visuales como la organización de las letras y palabras, que el lector va interpretando mientras aprende y lee, por ello, es importante presentarle al niño diferentes tipos de textos donde el niño a partir de imágenes y estructuras pueda inferir de que se trata (p. 14).

En la proyección dentro del aula, manifiestan un proceso lógico y progresivo a través de la transmisión de elementos.

En relación a las respuestas dadas por los docentes, la totalidad de los entrevistados refieren a la necesidad de trabajar a partir de la predisposición y motivación de los alumnos, tomando en cuenta sus rasgos como población que es incentivada por el juego o la manipulación de elementos concretos.

Por su parte, en las respuestas se evidencian conclusiones de docentes apegadas a su función, sin posar su visión sobre el proceso de los alumnos. Al consultar sobre cómo es la participación de los alumnos en la lectoescritura, los docentes 3 y 4 refieren a cuestiones ligadas a su rol e implementación de estrategias, y es allí donde vemos la primera diferencia en la visión entre ambos.

El Docente 3 expone que "En el primer momento, al inicio de la lectoescritura se trabaja las vocales. Se trabaja el reconocimiento en las palabras, en sílabas, en pequeños textos cortos de dos o tres renglones. Después se empieza a trabajar con los sonidos más simples y comunes (...) Primero repetimos, realizamos los sonidos pertinentes a cada letra, leemos todos juntos para que ellos van adquiriendo confianza y más seguridad".

Por su parte, la docente 4 refiere que "A medida que vamos leyendo, voy pidiendo ejemplos y ellos van participando cada uno de manera oral. Siempre hay niños que al principio le cuesta por que le da vergüenza o porque esta inseguro. También se los hace pasar al frente para trabajar en el pizarrón".

Ante ello, es aquí donde la visión de los profesionales a cargo del aula comienza a ramificarse hacia cuestiones diferentes. Como se expresó previamente, hay docentes que focalizan la descripción del proceso de los alumnos en su propia función, y en esta instancia logra verse una diferencia en

cuanto a la visión sobre el grupo clase y la dinámica en el aula. Mientras que el docente 3 propone una mirada con mayor integración de la clase, en forma progresiva, permite incorporar a todos los alumnos. Por su parte, la docente 4 refiere a una dinámica de desarrollo individual de cada uno de ellos, lo que conlleva a otros emergentes como situaciones personales de cada alumno, como la vergüenza o inseguridad, lo que podría dificultar o inhibir la instancia de aprendizaje.

En correlato, el docente 5 propone que “Para iniciar el aprendizaje de la lectoescritura para mí lo más importante es trabajar la fonética, es la importancia de la palabra que muchas veces se le quita. Cada docente ve cual es el método más seguro para los niños, y cual da resultado más certero.”

Nuevamente la mirada se posiciona en la óptica de la función docente, dejando de lado la producción o el proceso de los alumnos, relegados a una posible instancia receptiva y pasiva que se limita a recabar la información del entorno. Es indispensable trabajar en una propuesta integral de contenidos, progresivo como se ha detallado, en instancias con mayor nivel de complejidad, pero que logre incorporar a los alumnos como agentes activos en el salón, que aprenden y a su vez enseñan, que poseen particularidades que los relacionan y diferencian, pudiendo así incorporar efectivamente al proceso de lectoescritura y maximizando los recursos y la función de los aprendientes y enseñantes.

La participación del docente es realizada desde una planificación previa, en donde el docente organiza un esquema donde va organizando esta estructura, como se observa a continuación.

Ramos Sánchez (1999) señala que la figura del tutor frente al salón, en este caso el docente, es quien debe promover el acceso a la información para que lo incorporado sea una herramienta a utilizar en los espacios cotidianos por parte de los alumnos. Asimismo, el docente influye en las actitudes y valores de los estudiantes, con frecuencia, de manera inconsciente; es decir los maestros no sólo transmiten conocimientos, sino actitudes frente a dicho conocimiento. Sin embargo, se debe promover una visión sobre el alumno y una focalización en cómo aprende, cómo no aprende y por qué no aprende. Es un proceso de evaluación y reestructuración en base a las situaciones que vayan surgiendo

durante el accionar en la dinámica de enseñanza aprendizaje. Ante ello, es indispensable que los docentes y el personal a cargo del aula, pueda afianzar una visión global y particular sobre los alumnos y su acercamiento e interacción con el objeto de aprendizaje.

4.3. Aprendizaje de lectoescritura.

En esta subcategoría hacemos referencias sobre los obstáculos y limitaciones que tienen los docentes a la hora implementar la lectoescritura en las aulas con sus alumnos/as.

Para ello, las preguntas se han interiorizado sobre los elementos que potencian y obstaculizan al aprender, focalizando en éstos últimos las estrategias empleadas por los docentes.

Con ello, se integra la visión de la función profesional ligada al acontecer en el aula, en correlato al apartado 4.2., buscando profundizar la temática en la dinámica del docente y el alumno, integrando en una triada al aprender propiamente dicho, categorizado en la lectura y escritura y cómo se desempeña, qué emergentes surgen, cómo accionan los docentes y qué estrategias tienen validez para su implementación continua.

Como elementos que permiten e incrementan el potencial de aprendizaje, todos los docentes refieren a cuestiones específicas al empleo de material concreto sobre el cuál posar explicaciones o resolver eventualidades, la utilización del juego, la aplicación práctica de los contenidos en eventos cotidianos y surge nuevamente una dimensión que se ha expuesto en el apartado 3.1., y es la proyección del grupo familiar como elemento indispensable.

La docente 4 refiere que “Para el niño es importante el acompañamiento de la familia especialmente en los primeros años, que no siempre se da por temas de trabajo, desinterés, problemas familiares, diversos motivos.”. Continúa viéndose la propuesta hacia contenidos externos de la institución, sin inspeccionar o introyectar elementos propios del acontecer en la escuela o el aula. En correspondencia a la información previa provista por los docentes, esta visión sobre el grupo familiar podría apegarse a un enfoque integrador o

una proyección ajena y desarticulada, pudiendo encuadrarse más en esta última según las expresiones e informaciones brindadas por los informantes clave.

Con respecto a las dificultades, emergentes y obstáculos del aprendizaje en el aula, todos los docentes refieren a eventualidades tales como la inasistencia, falta de hábitos de trabajo y estudio, dificultades en la atención, y una mirada integran a elementos biopsicosociales de los alumnos.

Por ejemplo, el docente 3 propone que “Las dificultades del lenguaje, la motricidad, lo cognitivo, lo afectivo, lo económico. Hay niños que son muy distraídos, esto dificulta el aprendizaje, mientras se está leyendo un texto ellos están jugando, mirando quien pasa, hablando”.

Es evidente que, desde la visión de los docentes entrevistados, las dificultades no podrían encuadrarse en una perspectiva pedagógica o relativa al accionar institucional. Se debería trabajar en poder fomentar una perspectiva reflexiva y autocrítica sobre elementos que podrían inhibir esta instancia de incorporación de contenidos.

Es menester contar con las pautas integrales de cada sujeto, desde su particularidad, pero integrando al contexto como elemento crucial para su abordaje. Por ello, se precisa de la visión relativa a los elementos biopsicosociales, al trabajo interinstitucional y con la familia, así como la labor interdisciplinaria. Pero, a ello, debería sumarse una propuesta áulica con el potencial de reformular y cuestionar si la dinámica que surge en el contexto de aprendizaje en la escuela es efectiva, como potenciador de la adquisición de nuevos conocimientos, o si es un condicionante, y actuar en consecuencia a ello.

Ferreiro (2008) señala que:

En el ámbito escolar la labor del profesional está orientada a atender la individualidad del alumno que forma parte de esa institución, al seguimiento en sus procesos y modalidades de aprendizaje, a las características de los vínculos que establece con el objeto de aprendizaje, sus docentes y sus grupos de pares y a la atención de las

subjetividades y posibilidades que ese niño o adolescente posee (p. 19-20).

Posar una visión sobre el contexto de aprendizaje, y los factores que allí intervienen, podrían potenciar la función de los profesionales, como del proceso de los aprendientes.

No debe olvidarse la condición del alumno, que sigue siendo niño, y por ende, evaluar que herramientas promueven el aprendizaje de la lectoescritura en estos. Como señala Hernández Rojas (2011), en lo que refiere al proceso de lectoescritura y el potencial de los alumnos, la figura del docente nuevamente aparece como una persona que promuevan el hábito de la lectura en sus alumnos. Sin embargo, no debe olvidarse su condición de niños y promover estas capacidades desde el juego, como una actividad infantil donde se sienten sin la presión del aprendizaje forzado.

Finalmente, llegando a una conclusión de este punto, mencionamos que, la función de la psicopedagogía es brindar, ante los emergentes que se exponen desde la temática proyectada por los docentes, aprendizajes en los individuos, como así también detectar, diagnosticar y tratar problemas de aprendizaje. Desde lo manifiesto en la teoría propuesta por el Centro Pedagógico Paideia (2017), las dificultades en lectoescritura podrían tener una detección temprana, potenciando su resolución a través del abordaje profesional temprano, logrando maximizar los resultados en un menor tiempo y con mayor efectividad en el desarrollo escolar de los alumnos.

Por otra parte, precisamos de profesionales capaces de optar por una mirada integral, hacia contenidos externos del aprender, como de acontecer implícito y explícito que circulan dentro del mismo espacio en el que cohabitan y se desempeña el aprendizaje. Será crucial trabajar sobre la reflexión de la función de cada miembro de la comunidad educativa, para evaluar cómo potenciar el aprender e inhibir las barreras que puedan surgir, integrando una mirada multidimensional, particular e interconectada sobre las particularidades de los alumnos en la dinámica con el objeto por aprender.

4.4. Etapa de evaluación del aprendizaje de lectoescritura.

Por último, atravesando ya por la etapa de planificación, preparación y proyección de los docentes con su propuesta de enseñanza, hacia el accionar en el aula y los eventos que allí se desempeñan, se formaliza su instancia de evaluación en relación a los contenidos adquiridos.

En esta subcategoría se buscará manifestar las proyecciones docentes en relación a la planificación para su evaluación, el análisis de la información y los criterios para la aprobación que proponen los miembros de la comunidad educativa a cargo de la enseñanza.

Con respecto al accionar mediante la presentación de emergentes, la posibilidad de promover un plan o guía del desarrollo de la función docente es indispensable. Ante la consulta sobre esta temática con los profesionales a cargo del aula, manifiestan poseer un proyecto áulico general, actividades emergentes, o herramientas propias a su formación. Por ejemplo, el docente 3 refiere que, en esta instancia, "me guio desde la experiencia. Cada caso es único por la singularidad del niño".

Esto condice con una visión que podría establecer la hipótesis de que no se encuentran con herramientas estructuradas para solventar problemáticas que puedan surgir. Se valen por los conocimientos adquiridos o una visión generalizada ante eventos que puedan aparecer. Por ello, por ejemplo, es indispensable contar con la función profesional de la psicopedagogía en instituciones que sirvan para orientar e incrementar el potencial de aprendizaje, inhibiendo los emergentes u obstáculos que puedan surgir en el acontecer escolar.

Con respecto al proceso de análisis del aprendizaje de los alumnos, los docentes refieren que se valen de estrategias tales como la observación y aplicación de instrumentos de evaluación como la lectura. Es allí donde nuevamente se contraponen la visión entre docentes, de un desarrollo individual para su evaluación, como de una propuesta grupal para evidenciar su proceso.

Por último, en relación a los criterios para aprobación, los docentes se valen de objetivos establecidos. La mayoría se focaliza en la consecución de estos puntos, si logran ser alcanzados o no. Sólo, en relación a lo manifiesto

por el docente 2, se manifiesta un profesional que brinda importancia al proceso, mediante “evaluación sumativa o de proceso”.

En este último apartado, se debe promover una visión ligada a lo global, y el progreso visto desde su potencial de aprendizaje en el comienzo, hacia los puntos alcanzados por el alumno al finalizar el proceso. Es menester poder evaluar en relación a ello, y no a una instancia aislada en la que sólo se consideran las respuestas en forma desarticulada sin tener en cuenta un posible desarrollo o evolución en el potencial de aprendizaje.

5. CONCLUSIONES

La investigación llevada a cabo en el presente trabajo busca indagar acerca de la concepción de los docentes en relación al proceso de lectoescritura, y la importancia de la función psicopedagógica para el abordaje, siendo de gran importancia en los aspectos pedagógicos para que su intervención sea menester llevar a cabo.

En los resultados de la investigación se elaboró un cuadro con una categoría y cuatro subcategorías. La categoría seleccionada se interioriza sobre las concepciones pedagógicas de los docentes en el abordaje de la lectoescritura.

Luego, como primera subcategoría se analiza la implementación de estrategias en lectoescritura, siendo estas, una serie de acciones encaminadas a que el docente logre cumplir los objetivos propuestos, tal como sostiene Ferreiro (2008) quien señala que, evidentemente, las estrategias permitirían potenciar las habilidades innatas de los alumnos, potenciando así su proceso de adquisición de nuevos conocimientos, estableciendo un progreso en redes entre contenidos previos y aquellos por alcanzar.

En esta primera subcategoría, se pudo observar la importancia que se le otorga, por parte de los docentes, a adquirir hábitos en lectoescritura desde los primeros años, o edades tempranas, donde el rol de dos actores es fundamental para esta labor, desde la óptica de la comunidad educativa, siendo estos la escuela y la familia. La primera, detallada en ocasiones como una tarea propia de la educación inicial, como el centro que imparte el conocimiento, dictamina las reglas y crea el ámbito propicio para el aprendizaje y la enseñanza, y la familia como el núcleo donde el menor desarrolla sus actividades a diario y donde se encuentra contenido desde lo afectivo y emocional. La mayoría de los docentes exponen la importancia de establecimientos y grupos sociales externos, sin mencionar su función personal.

Siguiendo con esta subcategoría, los participantes señalaron las dificultades que se presentaron durante la pandemia, donde los alumnos no asistían a clases, siendo eventos con menor carga horaria o incluso instancias

donde no se lograron cumplir los objetivos educativos como en años anteriores ni con el cronograma pautado. Sin embargo, con la vuelta a clases, se expone, por parte de los docentes, en la posibilidad de brindar estas herramientas, sin descuidar el tiempo, con el fin que el menor no pierda el ritmo de aprendizaje o quede rezagado ante otras promociones. El docente debe evaluar el desempeño de los alumnos desde las particularidades y el acontecer en el aula, poniendo en análisis sus estrategias y cómo lo reciben los alumnos para adquirir nuevos conocimientos, tomando en cuenta que esto podría potenciar o inhibir el aprendizaje.

También, encontramos docentes que mencionan cómo fueron mutando las estrategias en lectoescritura a partir de la irrupción tecnológica, las nuevas escuelas pedagógicas. Ante estos condicionantes, los alumnos y la perspectiva docente terminan siendo diferentes a como fueron en sus inicios. Esto mismo expresa Doménech Betoret (2019) quien sostiene que el uso de la tecnología puede acarrear diferentes formas de aprender y estudiar, en la dinámica social y las particularidades del contexto en el que está inmersa la persona.

Con relación a lo explicitado en el párrafo anterior, es que los docentes mencionaron la necesidad de prepararse, de la continua formación, para no quedar desfasados en los contenidos que lleguen a aportar desde su posición de educadores, donde son justamente los encargados exclusivos de brindar la educación formal. Como punto clave, según lo mencionado por un docente, la formación personal es indispensable, buscando en las capacitaciones en conocimientos que desee adquirir, invirtiendo su tiempo y otros recursos, ya que los magisterios donde obtuvieron su certificación educativa y los organismos estatales abocados a la tarea educativa, no facilitan estas capacidades.

Los docentes hacen hincapié en que su tarea se relaciona a la potestad de ser facilitadores de conocimientos y habilidades que forman a las personas. Es, desde esta definición, que interpretan que la necesidad de que la lectura y la escritura deban ir juntas en cualquier estrategia o metodología de enseñanza y aprendizaje. Son dos herramientas que se necesitan mutuamente, e impartirlas de manera separadas no es la mejor opción. Esto mismo señala

Guevara Guadrón (2005) cuando explica que el aprendizaje de la lectura y la escritura se encuentran en estrecha relación, ya que, el desarrollo de las habilidades en una crea la necesidad de utilizar habilidades en otra, siendo dependientes mutuamente, lo que hace necesario la aplicación de estrategias que faciliten al alumno adquirir ambas habilidades en el mismo tiempo que se enseñan, ya que la estructura de la lengua oral requiere de interpretaciones en la escritura.

Mientras tanto, como segunda subcategoría, las propuestas en la participación de los niños y niñas destaca la necesidad del rol del educador como pieza fundamental al momento de diseñar e implementar estas innovaciones en el espacio educativo. Esto sostiene Guevara Guadrón (2005), manifestando que la educación es necesaria e imprescindible para el progreso de la sociedad, y cada uno de sus miembros, resolviendo emergentes, utilizando la figura del docente como un rol crucial para potenciar la igualdad de oportunidades entre los sujetos sociales.

Es así que, concordando con lo señalado en el párrafo anterior, los docentes expusieron sus propuestas educativas, las cuales deben ir acompañadas de estrategias en las cuales se agreguen y desarrollen metodologías con mayor flexibilidad, que brinden la posibilidad de interactuar dentro del aula a través de propuestas lúdicas, revocando la presión del aprendizaje estructurado que podría ser inhibido por el temor al error o fracaso. Es así, que señalan al canto, el dibujo, actividades relacionadas a la motricidad fina, como aquellos elementos en donde el alumno participa de manera activa, se divierte y aprende a la vez. A todo esto, se cita a Feldman (2009) que expresa a la lúdica como una estrategia educativa que fomenta y potencializa la adquisición de conocimientos en alumnos, en donde el juego es el elemento primario en la labor del docente frente a los desafíos que se presentan.

Asimismo, en la tercera subcategoría: aprendizaje de lectoescritura, encontramos que un proceso mencionado por los docentes es el referido a que no todos los alumnos aprenden de la misma forma o al mismo ritmo, por lo que el docente debe adaptar sus contenidos ante la presencia de esta problemática, como señala Hernández Rojas (2011), hay diferentes tiempos de

aprendizaje para cada persona, tomando en cuenta que se caracterizan por ser sujetos atravesados por diferentes dimensiones, así como espacios o instituciones. En esta línea, se debe tomar en cuenta la promoción de un accionar diferenciado entre cada miembro, así como la preponderancia de tomar en cuenta el ritmo de aprendizaje y el cronograma educativo.

Los docentes hacen alusión a que deben ser cuidadosos con las intervenciones que realicen, además tienen la doble tarea de educadores de conocimientos académicos y a la vez de ser quienes incluyan a estos niños, promoviendo un ambiente de respeto entre sus compañeros, siendo quienes imparten habilidades blandas en donde exista empatía, sociabilidad y comunicación.

Como lo expresa Zubiría Samper (2016), las habilidades blandas que el docente desarrolla, permiten una interacción con sus alumnos. En esta dinámica, se debe potenciar la escucha activa por parte de los aprendientes, y el intercambio comunicativo en forma activa, implementando didácticas para potenciar las habilidades innatas en un proceso de retroalimentación entre enseñante y sujetos en situación de aprendizaje.

En esta instancia, ningún docente logra introyectar que las dificultades puedan surgir por una dinámica en el contexto de lo escolar, por lo que se debe trabajar sobre la visión de los maestros en la importancia que el acontecer áulico impone.

Ahora bien, desde el presente punto de vista observamos la necesidad de los docentes en los primeros grados de la educación primaria, de adquirir una formación que se adecue a los nuevos tiempos y entornos sociales, así como percibir una visión integral de las dimensiones que atraviesan a los niños y niñas, incluyendo su propia labor.

Es aquí donde, desde la psicopedagogía, podemos aportar las estrategias y herramientas que requieren los educadores para facilitar y potenciar la comprensión en lectoescritura en sus alumnos.

A esto se refiere Zubiría Samper (2016) cuando expone que desde el abordaje psicopedagógico se focaliza en brindar herramientas al docente para

potenciar su proceso, siendo una instancia retroactiva entre ambos profesionales.

Es necesario que los programas y políticas educativas cuenten con mecanismos para esta integración entre el profesional de la docencia y el profesional de la psicopedagogía, uniendo esfuerzos y capacidades para que la comprensión en lectoescritura sea una herramienta que el niño adquiera de manera simple, promoviendo desafíos, pero sin una sobre exigencia que conlleve a frustraciones o genere un contexto de incomodidad e incertidumbre para ellos. Por ende, el abordaje psicopedagógico es un camino viable para resolver estas cuestiones.

Por lo tanto, es menester potenciar la profundidad en la intervención de los docentes en su grupo clase, no sólo de palabra, sino en su conocimiento, evaluando cómo aprenden, por qué no aprenden y qué elementos actualmente obstaculizan su acceso a nuevos saberes, siendo críticos de su propia función y con una mirada global de la realidad de los niños y niñas.

Por último, con la subcategoría final de evaluación, se evidencia la importancia de poder tener una orientación y trabajo interdisciplinario ante emergentes o situaciones imprevistas, pudiendo nutrir la función de los profesionales y encaminar rápidamente al aprendizaje de los alumnos. Para ello, es indispensable fomentar un análisis y promover criterios claros de evaluación, relativos a focalizarse más en el proceso que en las instancias de prueba, ligadas a respuestas precisas a preguntas concretas.

Con la investigación se pretende que resulte una fuente de datos confiables para futuras investigaciones similares, o que sirva de antecedentes para estos. Se ha efectuado un recorrido integral desde la etapa de preparación y planificación, pasando por el acontecer en el aula, la visión que el docente proyecta y su accionar para la aplicación de estrategias y técnicas que potencien, evaluando resultados adquiridos. Para ello, es imprescindible que, desde la perspectiva docente en esta ocasión, pueda tener una visión integradora y de reflexión continua para potenciar la función de enseñanza y el proceso de aprendizaje. No sólo se deben focalizar en los factores externos, sino también sobre la realidad en el salón. Muchos de ellos promovieron una

mirada focalizada en actores e instituciones ajenas, dejando de lado la particularidad del grupo clase, por lo que es menester abarcar la labor del rol docente en introyección y desde una función activa para promover cambios reales y el acceso a nuevos saberes por parte de los alumnos en su proceso de lectoescritura.

6. REFERENCIAS

- Castorina, J. A., & Kaplan, C. (2003). *Las representaciones sociales: Problemas teóricos y desafíos educativos*. Barcelona: Gedisa.
- Centro Pedagógico Paideia. (2017). *Intervención psicopedagógica en dificultades en lectoescritura*. Centro Psicopedagógico Paideia Ávila: <https://centropedagogicopaideiaavila.wordpress.com/2017/07/07/8134/>
- Doménech Betoret, F. (2019). *La enseñanza y el aprendizaje en la situación educativa*. Universitat Jaume I: <http://www3.uji.es/~betoret/Instruccion/Aprendizaje%20y%20Personalidad/Curso%2012-13/Apuntes%20Tema%205%20La%20ensenanza%20y%20el%20aprendizaje%20en%20la%20SE.pdf>
- Feldman, J. (2009). *Metodología de la intervención en las cuatro operaciones matemáticas básicas*. Buenos Aires: Alfaguara.
- Ferreiro, E. (2008). *Adquisición de la Lectoescritura*. Psicopedagogía Online: <http://psicopedagogaonline.blogspot.com/2008/08/adquisicin-de-la-lectoescritura.html>
- Guevara Guadrón, O. J. (2005). *Enseñanza de la lectoescritura*. Mail x mail: <http://www.mailxmail.com/curso-ensenanza-lectoescritura/introduccion>
- Hernández Rojas, G. (2011). *Paradigmas en Psicología de la Educación*. México: Paidós.
- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Ley de Educación Nacional N° 26.206. (2006). Ley de Educación Nacional. Buenos Aires, Argentina: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/validez-titulos/glosario/ley26206>.
- Ministerio de Educación de Neuquén. (2018). *Método de lectura de Glenn J Doman*. Neuquén: https://www.neuquen.edu.ar/wp-content/uploads/2019/03/Metodos-lectura_escritura.pdf
- Müller, M. (2001). *Perspectivas de la psicopedagogía en el comienzo del milenio*. Buenos Aires: USAL.

- Piaget, J. (1998). *El nacimiento de la inteligencia del niño*. Buenos Aires: Crítica.
- Pruzzo Di Pego, V. (1998). *La enseñanza de la lectoescritura*. Madrid: Praxis Educativa.
- Ramos Sánchez, J. L. (1999). *Dificultades Lectoescritura: Procesos, evaluación e intervención*. Psicopedagogía: <https://psicopedagogia.com/articulos/?articulo=316>
- Rodríguez Garrido, E. (2006). *Teorías del aprendizaje*. Bogotá: Magisterio.
- Rodríguez Sabiote, C. (2003). *Nociones y destrezas básicas sobre el análisis de datos cualitativos*. Granada: Flacso.
- Vigotsky, L. S., & Luria, A. R. (2011). *Psicología y pedagogía*. Madrid: Akal.
- Villarroel, G. (2007). Las representaciones sociales: una nueva relación entre el individuo y la sociedad. *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 434-454.
- Zubiría Samper, M. (2016). *Enfoques Pedagógicos y Didácticas Contemporáneas*. Bogotá: FIPC.

7. ANEXOS



CONSENTIMIENTO INFORMADO DE PARTICIPACIÓN

Por el presente documento se solicita su participación de la Investigación titulada **“ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA EN ALUMNOS DE PRIMER GRADO”**. Las responsables son Figueroa Doly DNI 28.993.512, Gerónimo Fátima DNI 27.029.945 y Pérez Estela DNI 24.816.650.

Dicha investigación tendrá lugar en el marco de realización de la tesina para obtener el grado de Licenciada en Psicopedagogía en la Universidad del Gran Rosario. El objetivo principal de esta investigación es: Analizar las estrategias pedagógicas implementadas por los docentes al momento de enfrentar las dificultades en lectoescritura. En niños y niñas de primer grado

Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizará una entrevista semiestructurada, a 7 docentes de primer grado de dos escuelas en la ciudad de Salta, que incluye en su diseño 20 preguntas.

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..... DNI.....acepto participar de la presente investigación.

.....

Firma, aclaración y DNI

Lugar y fecha:

7.1. Modelo de entrevista semiestructurada

- 1-¿Qué piensa Ud. del aprendizaje de la lectoescritura?
- 2-¿Cómo describiría su formación profesional en relación al aprendizaje de la lectoescritura? ¿Cree que es conveniente capacitarse en lectoescritura? ¿Por qué?
- 3- Describa las observaciones que realiza sobre los alumnos en lo concerniente a la lectoescritura.
- 4-¿Qué cuestiones se entran en el aprendizaje?
- 5-¿Qué cuestiones le parece, es importante atender, en un niño/a, al comienzo del proceso de lectoescritura.
- 6-¿Considera que las dificultades en la comprensión lectora son problemáticas que afectan y corresponden a todas las áreas o es directamente del área de lenguaje?
- 7-¿Cuáles considera que sean las causas principales de las dificultades en la comprensión lectora de los alumnos?
- 8-¿Podría relatar o describir que actividades se proponen en esos primeros momentos?
- 9-¿En general, las estrategias se ajustan al plan de acción diseñado al comienzo? Se introducen modificaciones o reformulaciones?
- 10-¿Cómo planifica y desarrolla el proceso que debe utilizar antes, durante y después de las enseñanzas de la lectoescritura?
- 11-¿Qué actividades fundamentales para que el grupo, más allá de los niveles, avance en relación a la lectoescritura?
- 12-¿Qué actividades le parece fundamentales para cada niño, en relación a la lectoescritura?
- 13-¿Podría contarnos como es la participación de los alumnos en la lectoescritura?.
- 14-¿Qué cuestiones le parece potencian el aprendizaje en los niños al momento de enseñar lectoescritura?

15-¿Qué cuestiones les parece que obstaculizan el aprendizaje de la lectoescritura?

16-¿Cuáles considera que sea las causas principales de las dificultades en la comprensión lectora de los alumnos?

17-¿Qué estrategias utiliza frente a lo señalado anteriormente?

18-¿Cuenta con planes o guías de acción para abordar las dificultades que se presentan ¿Cuáles?

19-¿De qué manera evalúa los resultados o avances en el aprendizaje?

20-¿Qué criterio utiliza?

8. Currículum Vitae (C.V.)

DATOS PERSONALES:

Nombre y Apellido: Fátima Soledad Gerónimo.

Domicilio: B° Jesús María

D.N.I.: 27.029.945

Nacionalidad: Argentina

Teléfono: 3874081887

Mail: fatimageronimo14@gmail.com



FORMACION ACADEMICA

Título de Nivel Secundario: Maestra de Tejidos

Título de Nivel Terciario: -Enfermera Profesional

-Psicopedagoga

-CCC Lic. En Psicopedagogía (en curso)

Cursos:

-Auxiliar en Jardín Maternal

-Auxiliar de Maestra Jardinera

- Asistente terapéutico

EXPERIENCIA LABORAL

Empresa de internación domiciliaria "Amanecer Salud"

Atención de Adultos mayores en hogar San Antonio de Padua

Casa de la Bondad (Cuidados paliativos)

Hogar de adultos mayores "La Residencia".

DATOS PERSONALES

Nombre y Apellido: Doly Nimia Figueroa

Domicilio: Barrio Eduardo Falú MZA 601A

Estado Civil: Soltera

D.N.I.: 28.993.512

Nacionalidad: Argentina

Teléfono: 3872211349

Mail: liamcito85@gmail.com



FORMACION ACADEMICA

Título de Nivel Secundario: Economía y gestión de las organizaciones.

Título de Nivel Terciario: Psicopedagoga.

-C.C.C. Lic. en Psicopedagogía (en curso)

Cursos:

-Nivel básico de computación.

-Ley Micaela.

HABILIDADES

Ingles básico

EXPERIENCIA LABORAL

Atención al público. Recepcionista en hostal. Salta –capital.

Auxiliar en consultorio odontológico. Salta – capital.

DATOS PERSONALES

Nombre y Apellido: Estela Isabel Pérez.

Domicilio: B° La Virginia. Neuquén 947.

Estado Civil: Casada.

D.N.I.: 24.816.650.

Nacionalidad: Argentina

Teléfono: 3885864425

Mail: peimisteri37@gmail.com



FORMACION ACADEMICA

Título de Nivel Secundario: Perito Mercantil con Especialidad en Auxiliar Administrativo.

Título de Nivel Terciario: Técnica en Psicopedagogía y Psicopedagoga.
Instituto Superior del Milagro N° 8207.

-C.C.C Licenciatura en Psicopedagogía (en curso).

EXPERIENCIA LABORAL

Docente de grado.