



TESINA

Presentada para acceder al título de grado de la carrera de

CICLO DE COMPLEMENTACIÓN CURRICULAR DE LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA

**Título: “Proceso de iniciación en la escritura en niños y niñas del
nivel inicial”**

Autoras:

Elissamburu, María Fernanda – N° DNI 34542889

Malvicini, Melina – N° DNI 39147113

Director/a:

Lic. Adobato María Virginia

**Lugar:
Rosario**

**Fecha de presentación
03/03/2023**

Firma autoras

**PROCESO DE INICIACION EN LA ESCRITURA EN NIÑOS Y NIÑAS DEL
NIVEL INICIAL**

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'Elisamburu Maria Fernanda'. The letters are cursive and somewhat stylized, with a large initial 'E'.

ELISSAMBURU MARIA
FERNANDA

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'Malvicini Melina'. The letters are cursive and somewhat stylized, with a large initial 'M'.

MALVICINI MELINA

AGRADECIMIENTOS

Queremos considerar este espacio para agradecer a todas las personas que nos acompañaron en el recorrido de este trayecto.

A nuestras familias, por animarnos, sostenernos y acompañarnos de cerca.

A las participantes que desinteresadamente brindaron parte de su tiempo para realizar las entrevistas.

A las instituciones que permitieron el ingreso y el intercambio con los docentes.

A nuestra tutora, Virginia, que nos acompañó, comprendió y guió a lo largo de todo este proceso de escritura. Agradecerle por sus devoluciones tan respetuosas y enriquecedoras siempre.

A nuestras compañeras y colegas que fueron un gran sostén durante todo el ciclo.

Gracias por ser parte.

RESUMEN

El presente trabajo de investigación tiene como objetivo principal conocer estrategias que las docentes emplean dentro de una institución nivel inicial, a fin de iniciar a los niños en la escritura. A partir de un enfoque cualitativo, con un alcance descriptivo no experimental transversal, se realizaron entrevistas semiestructuradas individuales a 10 docentes, pertenecientes a distintas instituciones de la ciudad de Rojas. Luego de esta instancia, se llevó a cabo un análisis de contenido cualitativo de la información teniendo en cuenta las categorías construidas a partir de los objetivos específicos. El proceso de construcción de dichas categorías ha sido de tipo inductivo; y se ha utilizado el criterio temático para la separación de las unidades de contenido. Entre los principales resultados obtenidos podemos mencionar que, en cuanto a las estrategias planteadas, el docente tiene una actuación particular y destacada; es quien va a proporcionar a sus alumnos determinados mecanismos de ayuda pedagógica, de orientación y guía. Sin embargo, y de acuerdo con lo expresado por las docentes entrevistadas, el proceso de escritura se da de manera progresiva, respetando los ritmos e intereses de aprendizaje de cada niño. Las principales conclusiones que se explicitan se vinculan con poder considerar la importancia del trabajo interdisciplinario con las docentes para generar un ambiente favorecedor de aprendizaje, de observación, de orientación de los procesos. Por otro lado, se pone de manifiesto que, si bien la mayoría de las entrevistadas se sirven del diseño curricular a la hora de proponer estrategias y propuestas, buscan fundamentalmente partir de los intereses y gustos del niño para que puedan ser significativas y que atiendan las posibilidades de cada uno.

PALABRAS CLAVE: estrategias, escritura, nivel inicial, docentes, psicopedagogía.

ÍNDICE GENERAL

1. Introducción	p.3
2. Marco teórico.....	p.6
2.1_Aprendizaje.....	p. 6
2.2 Escritura.....	p.9
2.3 Estrategias de aprendizaje.....	p.12
2.4 Nivel Inicial	p.14
3. Metodología.....	p.17
3.1 Problema.....	p.17
3.2 Objetivos general y específicos.....	p.17
3.3 Enfoque metodológico.....	p.17
3.4 Diseño y alcance de la investigación.....	p.18
3.5 Participantes.....	p.19
3.6 Instrumentos de recolección de datos.....	p.20
3.7 Procedimientos de recolección de datos.....	p. 20
3.8 Análisis de datos.....	p.20
4. Resultados.....	p. 23
5. Conclusiones.....	p.30
6. Referencias.....	p.33
7. Anexos.....	p.35
8. Curriculum Vitae (C.V).....	p.38

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de tesina se centra en conocer las estrategias para la iniciación en la escritura de alumnos en el nivel inicial por parte de las docentes. Las categorías de escritura, nivel inicial, estrategias de aprendizaje, son sumamente afines a nuestra práctica psicopedagógica y es por esto que, a lo largo de esta investigación bucearemos por los distintos modos, recursos y estrategias que utilizan las docentes de diversas instituciones para acercar a sus alumnos al proceso de escritura.

En función del tema presentado, podemos mencionar algunas investigaciones que se han realizado en distintos países, a partir de las cuales se abordan de un modo más general y conjuntamente las categorías de lectura y escritura en nivel inicial.

En Venezuela se realizó una investigación dedicada a estudiar el aprendizaje de la lectura y la escritura en nivel inicial, teniendo como objetivo introducir a los educandos en la lengua escrita debiendo el docente conocer el proceso de aprendizaje en este ámbito, y considerar las experiencias en el hogar, en preescolar, las expectativas y las diferencias individuales a fin de tomar una decisión pedagógica al respecto. Utiliza como metodología la indagación teórica acerca de los métodos que llevan a cabo los docentes para introducir a los niños en esta práctica, teniendo como resultado la figura del docente como agente promotor de situaciones que sean vinculadas con la experiencia de la vida diaria de los sujetos en situación de aprendizaje (Flores et. Al 2006).

Respecto de la temática de nivel inicial, Chaves Salas (2002) presenta un estudio en el que se describe la etapa de educación inicial y expresa que la educación del menor de seis años tiene características diferentes en relación con los otros niveles del sistema educativo, ya que atiende a una población que se encuentra en una etapa esencial para el desarrollo de la persona. Además, agrega que la función pedagógica es la más importante en el nivel inicial; es la que se ocupa de optimizar el desarrollo integral del infante, ya que considera los aspectos socio afectivo, psicomotor, cognoscitivo. Concluye sosteniendo

que el sujeto construye el conocimiento a partir de la interacción con las personas, los objetos, la creación de hipótesis y su esfuerzo por comprender el mundo que lo rodea.

En México, Ferreiro (2006) ha desarrollado una investigación que tiene como objetivo hablar de una evolución de la escritura en el niño, influenciada aunque no determinada por la acción de las instituciones educativas. En dicho artículo se menciona que la adquisición de la representación escrita del lenguaje ha sido tradicionalmente considerada como una adquisición escolar; es decir, como un aprendizaje que se desarrolla, de principio a fin, dentro del contexto escolar. Continuando con esta idea Ferreiro (2006) explica que el niño intenta apropiarse de un objeto complejo, de naturaleza social, cuyo modo de existencia es social y que está en el centro de un cierto número de intercambios sociales. Utiliza como metodología de investigación tanto las investigaciones longitudinales (dentro de intervalos de 3 a 5 y de 4 a 6 años) como transversales (con niños de 4 a 9 años), investigaciones con niños que se desarrollan en medios mínimamente alfabetizados, así como con niños que se desarrollan en condiciones de interacción continua con la lengua escrita; investigaciones con niños de 4-5 años que frecuentan instituciones educativas y con otros que no lo hacen; investigaciones longitudinales con niños que comienzan su escolaridad elemental, con adultos no alfabetizados, etc.

En nuestro caso, nos limitaremos a investigar acerca de la iniciación en la escritura en ese periodo específico de la infancia. En función de lo explicitado es que situamos como objetivo general conocer las estrategias que las docentes utilizan para la iniciación en la escritura en niños de nivel inicial.

Los objetivos específicos que de allí se desprenden consisten, en principio, en indagar sobre las consignas utilizadas por los y las docentes para enseñar el proceso de iniciación en la escritura en las infancias. Mencionadas las propuestas y recursos que dan lugar a la iniciación en la escritura, nos encontrábamos con la necesidad de conocer las conceptualizaciones de escritura que tienen en consideración estos docentes. Frente a estas

cuestiones a investigar, nos permitimos preguntarnos acerca de la participación de los alumnos frente a las propuestas de escritura.

Por lo expuesto anteriormente, se considera la presente investigación como un modo de poder reflexionar desde la psicopedagogía, conocer cómo el sujeto se inicia en la escritura, como también, al mismo tiempo, indagar cuáles pueden ser aquellas estrategias posibles que habiliten trabajar la temática aportando así un sustento teórico como acompañamiento disciplinar.

La estructura de la presente investigación está conformada por cuatro grandes apartados denominados marco teórico, marco metodológico, resultados y conclusiones, pudiendo nutrir cada uno de los apartados con autores correspondientes a la temática.

Dentro del apartado correspondiente al marco teórico se desarrollan categorías tales como estrategias de enseñanza-aprendizaje, escritura, nivel inicial, aprendizaje.

En el apartado denominado marco metodológico se plantean los objetivos, el enfoque y diseño de investigación, los participantes que estuvieron involucrados como así también las instituciones. También se especifica el instrumento de recolección de datos y el análisis de los mismos. Otro de los apartados contiene los principales resultados obtenidos a partir de las entrevistas realizadas. Entre ellos, encontramos que, en cuanto a las estrategias, si bien la mayoría de las docentes se sustentan en el diseño curricular ponen énfasis en los intereses y ritmos de aprendizaje de cada niño. Por último, a modo de cierre, se plantean las conclusiones intentando realizar una contribución a la psicopedagogía. Desde nuestro rol de psicopedagogas, consideramos fundamental el aprendizaje a través de lo lúdico, pero coincidimos con una de las participantes en que no todo es jugable. En ciertos casos se requiere de un encuadre y abordaje específico para generar este tipo de aprendizajes

2. MARCO TEÓRICO

En el presente trabajo nos proponemos conocer las estrategias que utilizan los docentes de nivel inicial para trabajar sobre la iniciación en el aprendizaje de la escritura. Es decir, ¿cómo entendemos dicho aprendizaje?

Desarrollaremos aquí diferentes conceptualizaciones de aprendizaje. Luego expondremos propuestas de diversos autores acerca del concepto de escritura, considerando la importancia que conllevan las estrategias de enseñanza y aprendizaje para poder llevar a cabo dicho proceso.

Por último, situaremos la conceptualización de nivel inicial y el lugar que implica en esta construcción del proceso de escritura.

2.1 Aprendizaje:

Schlemenson (1997) sostiene que “aprender es un complejo proceso de transformación e incorporación de novedades, por el que cada sujeto se apropia de objetos y conocimientos que lo retraen o enriquecen psíquicamente de acuerdo con el sentido que los mismos le convocan” (p. 11); y afirma que el proceso de aprendizaje permite al sujeto, motorizado por su propio deseo, relacionarse en forma preferencial con algunos objetos con los que construye su realidad y enriquecen su campo simbólico (Schlemenson, 1997).

Fernández (1997), por su parte, resalta la importancia del deseo en el proceso de aprendizaje y destaca cuatro niveles implicados en el aprender: el organismo, el cuerpo, la inteligencia y el deseo. Y sostiene que “el saber es transmisible sólo directamente, de persona a persona, experiencialmente, no puede aprenderse a través de un libro, no es sistematizable sólo puede ser enunciado a través de metáforas, paradigmas, situaciones, casos clínicos. El saber da poder de uso. Los conocimientos sólo se operativizan en el terreno construido por la inteligencia, el deseo, el organismo y el cuerpo” (Fernández, 1997, p. 145). Esta conceptualización se corresponde con lo que dice Baraldi

(2002): “se trata de un proceso que no tiene que ver con la voluntad sino con un deseo que pueda sostenerlo” (p. 61). El aprendizaje no es una estructura, dice Paín, por tanto, refiere a una articulación de diferentes esquemas, es decir que, en el lugar del proceso de aprendizaje coinciden un momento histórico, un organismo, una etapa genética de la inteligencia y un sujeto (Paín, 1983).

Filidoro (2009) plantea una conceptualización posible sobre el aprendizaje; lo define como un proceso de construcción y apropiación por parte del sujeto, el cual se da a partir de una interacción social con otros, en la que el docente interviene como un mediador del saber a enseñar. Esto se encuentra en concordancia con lo que Vygotsky (1979) señala y es que todo aprendizaje en la escuela siempre tiene una historia previa, todo niño ya ha tenido experiencias antes de entrar en la fase escolar; por lo tanto, aprendizaje y desarrollo están interrelacionados desde los primeros días de vida del niño.

Palladino (2006) cita a Vygotsky para definir la teoría de educación y menciona que parte de un concepto de niño que se encuentra inmerso en un contexto histórico cultural, y la educación cumple una función dialéctica en el desarrollo del niño. El educador, según el autor, debe comprender que el niño asimila la cultura y que la enriquece en un proceso de transformación; y que, a su vez, el profesor es percibido como un agente cultural que enseña en un contexto de prácticas y medios socioculturales determinados, y como un mediador esencial entre el saber sociocultural y los procesos de apropiación de los alumnos (Palladino, 2006).

En contraposición a esta mirada social del aprendizaje, Palladino (2006) cita a Piaget con su teoría constructivista con bases en la psicología genética, quien sostiene que el aprendizaje es provocado por situaciones y no por cuestiones espontáneas. Desde esta perspectiva el desarrollo domina el aprendizaje, ya que cualquier proceso de aprendizaje va a depender del desarrollo en su conjunto, es decir, de la secuencia estructural y de los mecanismos de equilibración.

Piaget (1986) realiza una caracterización de la noción de aprendizaje en el marco del desarrollo cognoscitivo, tratando de distinguir si las adquisiciones

eran producto del desarrollo o eran aprendizajes. Palladino cita nuevamente a Piaget para mencionar que “en sentido estricto hablaremos de aprendizaje solo en la medida en que un resultado o producto es adquirido en función de la experiencia” (p. 176); menciona también que no todas las adquisiciones por experiencia son aprendizajes en sentido estricto. Señala la noción de aprendizaje en sentido estricto y sus limitaciones, y describe:

Un esquema de acción es producto de un aprendizaje en sentido estricto en la medida en que resulta de la diferenciación de otro esquema anterior, la que es provocada por acomodación, es decir, por experiencia. Este aprendizaje se refiere al contenido del esquematismo, que da lugar a la diferenciación. Por el contrario, el funcionamiento asimilador de los esquemas y su organización no se aprenden por este camino. Más aún, el proceso mismo de equilibración entre asimilación y acomodación incluye como un momento suyo a la diferenciación por acomodación, o sea, al aprendizaje en sentido estricto. Por esto, la equilibración y el aprendizaje en sentido estricto constituyen este proceso funcional de conjunto que se puede llamar aprendizaje en sentido amplio, y que tiende a confundirse con el desarrollo (p. 177).

“El aprendizaje forma parte de la vida y es importante que todos sientan que pueden ir incorporando los contenidos en el ritmo y con la modalidad que puedan”. (Janin et al, 2017, p. 36). Entonces, podemos decir que para aprender algo tenemos que atender, concentrarnos en ese tema, sentir curiosidad por eso, luego desarmarlo, desentrañarlo, romperlo, para traducirlo en nuestras propias palabras, reorganizándolo y apropiándonos de él como para poder usarlo en diferentes circunstancias. (Janin, 2019).

Por otra parte, Ausubel (2002) nos dice que el aprendizaje significativo se caracteriza por edificar los conocimientos de forma armónica y coherente, por lo que es un aprendizaje que se construye a partir de conceptos sólidos. Parece una serie de vasos comunicantes que se interconectan unos con otros formando redes de conocimientos. “Allí, el discernimiento establece niveles cognoscitivos de comprensión e interpretación de la realidad concreta; por esta

razón, lo que interesa es cómo los conocimientos nuevos se integran a los preexistentes y estos a la estructura cognitiva del sujeto. El propósito es que, estos conocimientos, perduren en el tiempo” (Ausubel, 2002, p. 234)

Palladino (2006) cita a Montessori quien sostiene que el aprendizaje es como una actividad propia del sujeto que se educa; es la llamada a una mayor libertad para dar satisfacción a los estímulos que el alumno siente; su preocupación por la observación de cada individuo; la especial valoración de la enseñanza intuitiva.

Desde una mirada cognitiva, el aprendizaje se basa en la categorización o procesos mediante los cuales simplificamos la interacción con la realidad a partir de la agrupación de objetos, sucesos o conceptos. El aprendiz construye conocimiento (genera proposiciones, verifica hipótesis, realiza inferencias) según sus propias categorías que se van modificando a partir de su interacción con el ambiente. Es por todo esto que el aprendizaje es un proceso activo, de asociación, construcción y representación. La estructura cognitiva previa del alumno provee significado, permite organizar sus experiencias e ir más allá de la información dada (Bruner, 1963).

2.2 Escritura:

“Existe una acción humana que une literalmente el cuerpo y la palabra: el acto de escribir” (Calmels, 2014, p. 20)

Nos detendremos aquí para poder pensar y situar el proceso de construcción de la escritura. Iremos tomando diferentes autores que desarrollan diversos lineamientos acerca de este constructo.

“Para que el niño pueda expresarse en su escritura debe regular los movimientos de la mano. Toda praxia implica una acomodación” (Calmels 2014 p. 20) Siguiendo con esta idea sobre la escritura, Calmels (2014) nos habla de un cuerpo que se construye a través de aprendizajes de praxias distintivas de la especie humana, como es la marcha en bipedestación, como es la palabra

en el soporte significativo de la voz, como es el gesto que se resuelve en trazos ejecutados por la mano, dispuesta por la actitud postural del escribiente; tres aprendizajes de suma importancia. Los primeros pasos, las primeras palabras, las primeras letras. “En la escritura, los movimientos de la mano producen letras una por una, inclusive trazo por trazo. Así la escritura parece ser un proceso continuo y secuencial” (Ferreiro, 1986, p 104). De igual modo sostiene Calmels (2014) que la palabra para ser escrita, requiere el desarrollo del cuerpo y de una aptitud particular del organismo. Únicamente puede realizarse a partir de cierto grado de organización de la motricidad, que supone una coordinación de movimientos y un desarrollo espacial adecuado. Además, el autor plantea una serie de condiciones para el aprendizaje del trazo gráfico explicando que “el niño, a partir de los cinco o seis años, se encuentra frente a un requerimiento de envergadura: el aprendizaje de la lectoescritura. Un aspecto de esta tarea consiste en la adquisición de la escritura alfabética” (Calmels, 2014, p. 67)

Nemirovsky (1999) cita a Ferreiro, donde plantea la existencia de tres niveles sucesivos en el proceso de aprendizaje del sistema de escritura; estos niveles son:

Primer nivel: los niños buscan criterios para distinguir entre el dibujo y la escritura. Los niños reconocen muy rápidamente dos de las características básicas de cualquier sistema de escritura: que las formas son arbitrarias (porque las letras no reproducen la forma de los objetos) y que están ordenadas de modo lineal (a diferencia del dibujo). “A medida que avanzan en este nivel los niños establecen exigencias cuantitativas (cuántas letras debe tener como mínimo una palabra) y exigencias cualitativas (cuáles variaciones debe haber entre las letras); ambas exigencias constituyen dos principios organizadores” (p.2)

Segundo nivel: Un control progresivo de las variaciones cualitativas y cuantitativas lleva a la construcción de modos de diferenciación entre escrituras. En ese momento de la evolución, los niños no están analizando

preferencialmente el sonido de la palabra, sino que están operando con el signo lingüístico en su totalidad.

A partir del tercer nivel los niños comienzan a establecer relación entre los aspectos sonoros y los aspectos gráficos de la escritura, mediante tres modos evolutivos sucesivos: la hipótesis silábica, la silábico-alfabética y la hipótesis alfabética. A continuación, desarrollaremos más en detalle dichas hipótesis:

La hipótesis silábica (una letra para representar a cada sílaba). La letra que se usa para representar a cada sílaba está vinculada con los aspectos sonoros de la palabra.

La hipótesis silábico-alfabética (oscila entre una letra para cada sílaba y una letra para cada sonido). Las escrituras pueden presentar sílabas representadas con una única letra y otras con más de una letra.

La hipótesis alfabética (cada letra representa un sonido). Implica que las escrituras presentan casi todas las características del sistema convencional, pero sin uso aún de las normas ortográficas.

Valery (2000) citando a Vygotsky menciona que la escritura representa un sistema de mediación semiótica en el desarrollo psíquico humano, que implica un proceso consciente y autodirigido hacia objetivos definidos previamente. Durante este proceso la acción consciente del individuo estará dirigida hacia dos objetos de diferente nivel. Uno, serían las ideas que se van a expresar. El otro está constituido por los instrumentos de su expresión exterior, es decir, por el lenguaje escrito y sus reglas gramaticales y sintácticas, cuyo dominio se hace imprescindible para su realización. Por ello, la escritura como mediadora en los procesos psicológicos, activa y posibilita el desarrollo de otras funciones como la percepción, la atención, la memoria y el pensamiento, funciones que además están involucradas en el proceso de composición escrita. La escritura es una forma de lenguaje, un sistema de signos, y por tanto es una herramienta psicológica. Según Luria (1984):

El lenguaje escrito es el instrumento esencial para los procesos de pensamiento incluyendo, por una parte, operaciones conscientes con categorías verbales, permitiendo por otra parte volver a lo ya escrito, garantiza el control consciente sobre las operaciones que se realizan. Todo esto hace del lenguaje escrito un poderoso instrumento para precisar y elaborar el proceso de pensamiento (p.189)

2.3 Estrategias de aprendizaje:

Como tercer núcleo conceptual planteado en nuestra pregunta de investigación proponemos tomar la categoría estrategias de aprendizaje.

Ahora bien, ¿Qué entendemos por estrategias? ¿Cómo logra el docente o formador que se produzca el aprendizaje? ¿Qué estrategias de aprendizaje son utilizadas para que se genere un ambiente favorecedor para la adquisición del aprendizaje? Todos estos interrogantes se irán desarrollando a lo largo de este constructo.

"Las estrategias de aprendizaje pueden ser definidas como conductas y pensamientos que un aprendiz utiliza durante el aprendizaje con la intención de influir en su proceso de codificación" (Weinstein y Mayer, 1986, p. 315) En educación, el término estrategia se define como un plan sistemático, conscientemente adaptado y monitoreado para mejorar el desempeño en el aprendizaje (Mendoza Dirección General de Escuelas, 2013).

"Las estrategias tienen un carácter intencional e implican un plan de acción" (Beltrán, 1996, p 56). Esto se relaciona en parte con lo que sostiene Monereo et al. (2000) y es que las estrategias son siempre conscientes e intencionales, dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje. Las estrategias de aprendizaje son procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se

produce la acción (Monereo, 1994) Son algo así como las grandes herramientas del pensamiento, que sirven para potenciar y extender su acción allá dónde se emplea (Beltrán, 2003) El autor también nos dice que son reglas que permiten tomar las decisiones adecuadas en relación con un proceso determinado en el momento oportuno. Las estrategias promueven un aprendizaje autónomo, independiente, realizado de manera que las riendas y el control del aprendizaje vayan pasando de las manos del profesor a las de los alumnos (Beltrán, 2003)

El profesor tiene una actuación particular y destacada; es quien, al explicitar sus objetivos, decidir qué actividades efectuar, clarificar qué, cómo y con qué finalidad va a evaluar y, sobre todo, al proporcionar a sus alumnos determinados mecanismos de ayuda pedagógica, favorece o no el aprendizaje de dichas estrategias (Monereo et al., 2000) En contraposición a esta postura, Beltrán (2003) acompañándose de lo expuesto por Vygotsky desde una mirada constructivista, nos dice que son los propios estudiantes los encargados de posibilitar la construcción de conocimiento a través de estrategias adecuadas.

En un estudio de Dansereau, Nisbet y Shucksmith (Valle et. Al 1998) definen estrategias de aprendizaje como secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información.

Para finalizar con este núcleo conceptual citamos a Valle et. al (1998) quien nos dice que:

La importancia de las estrategias de aprendizaje viene dada por el hecho de que engloban aquellos recursos cognitivos que utiliza el estudiante cuando se enfrenta al aprendizaje; pero, además, cuando hacemos referencia a este concepto no sólo estamos contemplando la vertiente cognitiva del aprendizaje, sino que vamos más allá de los aspectos considerados estrictamente cognitivos para incorporar elementos directamente vinculados tanto con la disposición y motivación del estudiante como con las actividades de planificación, dirección y

control que el sujeto pone en marcha cuando se enfrenta al aprendizaje. Por tanto, aunque el hablar de estrategias suele ser sinónimo de "cómo aprender", también es verdad que las razones, intenciones y motivos que guían el aprendizaje junto con las actividades de planificación, dirección y control de todo este proceso constituyen elementos que forman parte de un funcionamiento estratégico de calidad y que puede garantizar la realización de aprendizajes altamente significativos (p. 54).

2.4 Nivel inicial:

Nuestra investigación parte de la pregunta por las estrategias que utiliza el docente para el aprendizaje de la escritura en nivel inicial; es por esto que a continuación desarrollaremos este último núcleo conceptual.

El artículo 15 de la Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, Ley N° 26.061 habla del derecho a la educación; y afirma:

Las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a la educación pública y gratuita, atendiendo a su desarrollo integral, su preparación para el ejercicio de la ciudadanía, su formación para la convivencia democrática y el trabajo, respetando su identidad cultural y lengua de origen, su libertad de creación y el desarrollo máximo de sus competencias individuales; fortaleciendo los valores de solidaridad, respeto por los derechos humanos, tolerancia, identidad cultural y conservación del ambiente.

A su vez, el artículo 16 de la mencionada ley, considera la gratuidad de la educación en todos sus niveles y modalidades. Esto a fin de que se garantice el derecho a la educación para todos los niños, niñas y adolescentes.

La Ley 27.045 nos dice que el nivel inicial constituye una unidad pedagógica y comprende a los/as niños/as desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los

cinco (5) años de edad inclusive, siendo obligatorio el último año. En esta ley los ejes fundamentales tienen que ver con promover los aprendizajes, la solidaridad, el cuidado, la confianza, el juego como contenido de alto valor, la capacidad de expresión y comunicación, la integración, el respeto, y sobre todo considerar a los sujetos como partícipes y miembros activos de una comunidad.

La Educación Inicial se convierte en un nivel educativo fundamental en lo que respecta al desarrollo de los niños y niñas, su atención no puede estar limitada al cuidado y custodia, ni a la interacción del niño con los otros y con los materiales, debe centrarse en la mediación de las capacidades cognitivas y en la estimulación de todas las áreas de desarrollo (Escobar, 2006)

Diversas investigaciones permiten enfatizar que el desarrollo de la inteligencia, la personalidad y el comportamiento social en los seres humanos ocurre más rápido durante los primeros años. La mayoría de las células cerebrales y las conexiones neuronales se desarrollan durante los dos primeros años y en el desenvolvimiento del cerebro -esencial para aumentar el potencial de aprendizaje - interviene no solo la salud y nutrición de los pequeños, sino factores como el tipo de interacción social y el ambiente que los rodea; los niños que sufren tensión extrema en sus primeros años pueden ser afectados desfavorable y permanentemente en el funcionamiento del cerebro, el aprendizaje y la memoria (Rivera, 1998)

Por otra parte, el Diseño Curricular para la Educación Inicial (2018) considera que la primera infancia es un periodo clave en la historia de cada niño y genera huellas relevantes para su trayectoria personal y educativa futura. Es la etapa donde se sientan las bases del desarrollo cognitivo, emocional y social que dan lugar a la estructuración de la personalidad de los sujetos. En este sentido, se afirma que la incorporación temprana de los niños al sistema educativo, y con buenas experiencias educativas, se constituye en uno de los factores con incidencia más favorecedora.

El Nivel Inicial, desde una finalidad esencialmente pedagógica, promueve el aprendizaje constante de saberes que permiten acrecentar el campo cultural de los niños a fin de que puedan desenvolverse dentro de la vida social, recuperando aprendizajes previos y promoviendo la construcción de nuevos conocimientos que se profundizan a lo largo de la trayectoria educativa. El inicio temprano de la misma genera mejores experiencias en relación con el aprendizaje, encontrando notables diferencias entre aquellos niños que comienzan su escolaridad a los 3 años, y quienes lo hacen a los 4 o 5 años. A modo de conclusión, decimos que el nivel inicial es concebido como la atención educativa de niños y niñas en los primeros años que apoya a las familias y otros ambientes de relación en su crianza y educación; aparece, así como un espacio, un lugar donde conviven, crecen, se desarrollan y aprenden juntos, niños y niñas, familias y profesionales (Escobar, 2006). Y tomando palabras de Ausubel concluimos diciendo que el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe.

3. METODOLOGÍA

3.1 PROBLEMA:

¿Qué estrategias de aprendizaje seleccionan los y las docentes de Nivel Inicial de la ciudad de Rojas para generar las condiciones de aprendizaje en la iniciación de la escritura?

3.2 OBJETIVOS:

Objetivo general: Conocer las estrategias de aprendizaje en la iniciación de la escritura por parte de docentes de Nivel Inicial de la ciudad de Rojas.

Objetivos específicos:

- Conocer las consignas utilizadas por los y las docentes para enseñar el proceso de iniciación en la escritura en las infancias
- Indagar sobre las conceptualizaciones de escritura que tienen los docentes de nivel inicial
- Describir la participación de los alumnos frente a las propuestas de las y los docentes referidas a la escritura

3.3 ENFOQUE METODOLÓGICO:

En esta investigación se tomó un enfoque metodológico cualitativo. De acuerdo a Sampieri et al (2006), las investigaciones cualitativas se caracterizan por la elección por áreas o temas significativos de investigación. Algo que lo diferencia de los estudios cuantitativos es que, los cualitativos pueden desarrollar preguntas o hipótesis antes, durante, o luego de la recolección y

análisis de los datos, por lo que estas actividades permiten el descubrimiento de cuáles van a ser las preguntas más importantes para la investigación, poder perfeccionarlas y responderlas.

En este enfoque el investigador/a se caracteriza por plantear el problema, pero no tener un proceso definido claramente, ni planteamientos iniciales específicos como ocurre en el enfoque cuantitativo. Las investigaciones cualitativas utilizan una lógica y un proceso inductivo, es decir, exploran y describen, para luego generar teoría utilizando instrumentos no estandarizados. Como, por ejemplo, observaciones no estructuradas, entrevistas abiertas, evaluación de experiencias personales, etc. (Sampieri et al., 2006). El autor, para explicarnos el método de investigación cualitativo nos brinda un ejemplo donde un investigador entrevista a una persona, posteriormente, entrevista a otra persona, analiza los datos que obtuvo y, por último, saca las conclusiones; y así de manera sucesiva para poder comprender el fenómeno que estudia. Es decir, va de lo más específico, hasta llegar a lo general. A su vez (Sampieri et al., 2006) sostiene que:

El enfoque cualitativo puede concebirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo “visible”, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos. Es naturalista (porque estudia los fenómenos y seres vivos en sus contextos o ambientes naturales y en su cotidianidad) e interpretativo (pues intenta encontrar sentido a los fenómenos en función de los significados que las personas les otorguen. (p.8)

3.4 DISEÑO Y ALCANCE:

El diseño de la presente investigación es de tipo no experimental transversal, en tanto no se manipulan variables, sino que se observan los fenómenos tal cual se dan en su contexto natural y en un momento puntual (Sampieri et al., 2006).

Sampieri et al. (2006) refiere que:

Los estudios o investigaciones de diseño no experimental se caracterizan por ser sistemáticos y empíricos en donde las variables independientes no se pueden manipular porque ya han sucedido. En la investigación no experimental estamos más cerca de las variables formuladas hipotéticamente como “reales” y, en consecuencia, tenemos mayor validez externa (posibilidad de generalizar los resultados a otros individuos y situaciones comunes) (p.153)

El alcance de esta investigación fue descriptivo (Sampieri et al., 2006), ya que no se pretendió explicar relaciones en términos de causa y efecto, ni generar resultados a la totalidad de la población, sino caracterizar y describir la singularidad de fenómenos, situaciones, contextos y sucesos; esto es, detallar cómo son y cómo se manifiestan. En este caso se procuró conocer y describir las diversas estrategias que utilizan los y las docentes de nivel inicial para enseñar el proceso de iniciación en la escritura.

3.5 PARTICIPANTES:

Participaron de este estudio 10 docentes mujeres de Nivel Inicial de diferentes instituciones de gestión pública y una privada ubicadas en la ciudad de Rojas. Sus edades estuvieron comprendidas entre 25-50 años. Su formación académica es de nivel terciario. Las instituciones en las que se realizó la presente investigación se encuentran ubicadas algunas en el centro de la ciudad de Rojas, y otras en los barrios aledaños de la misma. Funcionan de lunes a viernes de 8.00 a 17.00 hs. En lo que respecta a su estructura edilicia cuenta con espacios que funcionan como salas de trabajo diario, un patio y cocina. El equipo de conducción de cada una está compuesto por una directora, vicedirectora y secretaria. Algunas de las instituciones cuentan con equipo de orientación escolar propio, conformados por una psicopedagoga, una fonoaudióloga y una trabajadora social. El resto de las instituciones trabajan con extensiones de equipos que pertenecen a otros jardines.

3.6-3.7 INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS:

Para relevar los datos se utilizó una entrevista semiestructurada individual (Marradi et. al (2007)). Este tipo de entrevistas se caracterizan por estar compuestas de una lista de preguntas guía y en las que, tanto las preguntas como las respuestas pueden ser flexibles. Dentro de este tipo de entrevistas está contemplada la posibilidad de repreguntar. La entrevista está conformada por 12 preguntas guía (se adjunta modelo en Anexos), con flexibilidad para reformular, añadir u omitir preguntas en función de las respuestas de los participantes. En primer lugar, se solicitó la autorización a la dirección de las instituciones mediante vía telefónica. Luego se estableció un primer contacto telefónico con cada una de las participantes, con el objetivo de transmitir la finalidad de la entrevista y solicitarles la firma del consentimiento informado de participación (adjunto en el Anexo).

Posteriormente se realizaron las entrevistas de manera presencial y virtual con cada participante, con una duración de 30 minutos aproximadamente. Las entrevistas fueron grabadas y luego se procedió con la desgrabación de las mismas con el objetivo de obtener datos exactos sobre los dichos de cada entrevistada. Los materiales que se utilizaron para recolectar los datos fueron: protocolo de preguntas, google meet para los encuentros virtuales, aplicación para grabar los encuentros presenciales (grabadora de voz fácil), computadora.

3.8 ANÁLISIS DE DATOS:

En el siguiente apartado se realizó un análisis de contenido cualitativo de la información obtenida a través de las entrevistas realizadas a docentes, teniendo en cuenta las categorías construidas a partir de los objetivos

específicos. El proceso de construcción de dichas categorías ha sido de tipo inductivo, ya que se elaboraron categorías a partir de la lectura y análisis del material recolectado.

Con la finalidad de volver manipulable el cuerpo de datos textuales que devino de la desgrabación de las entrevistas realizadas, se procedió a segmentar dicha información según unidades de contenido. El criterio que se eligió para establecer dicha separación fue el llamado “criterio temático”, lo cual significó establecer cortes en el texto al reconocerse cambios de tema por parte de las entrevistadas. El análisis de contenido resultó en la organización de matrices. Se diseñó una matriz por cada categoría de análisis. Los constructos que se tomaron en consideración en el marco teórico se constituyeron en categorías de análisis y lo que se identificó como dimensiones de las variables son las subcategorías de análisis, a saber:

Tabla 1. Sistema de categorías y subcategorías de análisis empleado

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
Consignas utilizadas por los y las docentes para enseñar el proceso de iniciación en la escritura en las infancias	<ul style="list-style-type: none"> - Planificaciones - Recursos - Atención a la demanda
Participación de los alumnos	<ul style="list-style-type: none"> - Relatos de experiencias significativas - Propuestas lúdicas - Trabajo en grupo de pares - Escritura
Escritura	<ul style="list-style-type: none"> - Teorías - Trabajo en conjunto con otros docentes - Conceptualización

Posteriormente se procedió a reintegrar los datos segmentados apelando a un proceso de ordenamiento, síntesis y agrupamiento de los mismos. Se utilizaron las llamadas Matrices cualitativas de datos como instrumento de agrupamiento; en el cual las filas se designaron -a la disposición de las subcategorías de análisis y las columnas a la distribución de las entrevistadas; en las celdas resultantes se colocaron los fragmentos del discurso de las entrevistadas que resultaron más representativos respecto de los constructos abordados. Este procedimiento corresponde al denominado “agrupamiento de datos”.

4. RESULTADOS

A continuación, daremos cuenta de los resultados obtenidos a partir de las entrevistas realizadas. La información plasmada se encuentra organizada en función de las categorías y subcategorías de análisis planteadas. Partiendo de considerar que la presente investigación presenta un enfoque cualitativo, nos proponemos articular las respuestas obtenidas con las conceptualizaciones desarrolladas en el marco teórico, situando puntos de coincidencia o discrepancia según corresponda.

4.1 Consignas utilizadas por los y las docentes para enseñar el proceso de iniciación en la escritura en las infancias

En este apartado desarrollaremos las subcategorías que hacen referencia a este punto, a saber: planificaciones que se realizan, recursos que implementa el docente, y todo lo que hace al proceso de iniciación de la escritura.

En relación a las consignas que presentan las docentes, todas las entrevistadas hacen referencia a que parten de una planificación la cual se basa en la utilización del diseño curricular, como así también el uso de un cuaderno agenda para poder planificar sus clases. Podríamos citar algunos fragmentos de las entrevistadas que dan cuenta de este aspecto: *“En fin, para planificar usamos el diseño curricular, y tener en cuenta contenidos de prácticas del lenguaje, hay mucho de dictado al docente, copia con sentido, ellos escriben en su cuaderno agenda, hay muchísimas cosas”*. (Entrevistada 6)

“Se realiza una agenda semanal, dónde se seleccionan las actividades de las diferentes planificaciones”. (Entrevistada 2)

” Para llevar a cabo la planificación utilizo herramientas que fui adquiriendo con la experiencia y el diseño curricular vigente”. (Entrevistada 5)

*“Para llevar a cabo la planificación se tiene en cuenta en primer lugar: Qué se quiere enseñar y la selección de contenidos del diseño curricular”.
(Entrevistada 2)*

Pasamos ahora a la subcategoría recursos que utiliza el docente, la mayoría de las entrevistadas refieren al uso de portadores de texto, calendarios, banda numérica, cuentos y cuaderno agenda. Al respecto, podemos citar algunas expresiones: *“Entonces hablamos sobre el día, lo buscamos en el calendario, lo marcamos. Con carteles del mes y del día lo pegamos en el pizarrón y ubicamos en la banda numérica el número”. (Entrevistada 7).*

“Se provoca un ambiente alfabetizador, a través de diferentes soportes escritos. Estos soportes pueden ser: carteles con nombres propios, personajes de cuentos pegados en la pared, listas de palabras, días de la semana, meses del año, calendario, etc.” (Entrevistada 6)

*“En la sala tenemos carteles con los nombres y apellidos, carteles con los días de la semana, meses del año, letras en algunos lugares, banda numérica, castillos de números, calendario, láminas con efemérides. La idea es tenerlos al alcance de los alumnos, y utilizarlos, que tengan un sentido, no que sea algo que permanece colgado durante muchos meses y que no se usa.”
(Entrevistada 6).*

En lo que respecta a atención a la demanda, tres de las entrevistadas refieren que lo importante es poder acompañar, guiar al alumno, para que este sea un momento de disfrute respetando la etapa en el que cada niño se encuentre. Citamos algunos fragmentos de ello:

“Entonces lo que busco es generar un momento en el que ellos puedan disfrutar de lo que están aprendiendo.” (Entrevistada 2)

“Siempre se tiene en cuenta cómo reaccionan a eso y se va viendo, si realmente se está trabajando en base a su interés o hay que cambiar la propuesta para generar nuevas motivaciones” (Entrevistada 6).

Encontramos coincidencias entre lo expresado por las entrevistadas con respecto a este tema y las conclusiones que menciona Beltrán (2003), en cuanto a que las estrategias promueven un aprendizaje autónomo, independiente, realizado de manera que el control del aprendizaje vaya pasando de las manos del profesor a las de los alumnos.

4.2 Participación de los alumnos frente a las propuestas de las y los docentes al momento de trabajar en la iniciación de la escritura

Dentro de este apartado haremos referencia a las subcategorías relatos de experiencias significativas, propuestas lúdicas, trabajo en grupo de pares y escritura.

Con respecto a los relatos de experiencias que hacen a un aprendizaje significativo se puede ver cómo la mayoría de las docentes coinciden en que toda experiencia dentro de la institución es significativa. Una de las docentes afirma con respecto a este punto lo siguiente:

“Experiencias son todas las que brindamos en el jardín, desde que llegamos hasta que nos vamos. Es todo un entramado, tan finito todo que es muy difícil decir qué, porque es todo. Es el nombre propio, es la agenda de lectura, es la bolsa viajera, es el día, es la fecha de cumpleaños, etc.”
(Entrevistada 1).

Otro aporte que hacen las entrevistadas y que concuerdan, “es que una buena experiencia significativa es ver al docente realizar tareas de escritura y/o lectura. De esa manera despiertan interés en los niños.”

En relación a esta subcategoría, las docentes coinciden en que, por lo general, la escritura se inicia mediante la copia con sentido. Esto es, que escriban copiando lo que el docente pone en el pizarrón, por ejemplo, pero sabiendo qué

están poniendo. Esto se trabaja con frecuencia para luego poder realizar la escritura sin soportes ni portadores.

Algunas expresiones que dan cuenta de esto son:

“A comienzos de sala de 5 se inicia con el nombre y la escritura, con la copia. Se empieza por la copia del nombre, y una vez que adquieren la copia del nombre se pasa a que lo escriban como puedan, sin el soporte que es el cartelito con sus nombres” (Entrevistada 4).

“Ver leer y escribir al adulto con frecuencia hace a una experiencia significativa” (Entrevistada 2).

“Cuando copiamos con algún sentido, ya cuando escribimos en el cuaderno agenda escribimos para- lo llevan a casa, se lo muestran a la familia, tiene un sentido” (Entrevistada 7).

“Copia con sentido es algo que al nene o a la nena le dé ese sentido de que ahí dice eso. Copia con sentido de textos despejados, es decir, que escriba algo que él mismo sepa qué puso y después trabajarlo” (Entrevistada 1).

Respecto a esta subcategoría mencionada vale destacar a Ausubel (2002) quien nos dice que el aprendizaje significativo se caracteriza por edificar los conocimientos de forma armónica y coherente, por lo que es un aprendizaje que se construye a partir de conceptos sólidos. “Lo que interesa es cómo los conocimientos nuevos se integran a los preexistentes y estos a la estructura cognitiva del sujeto. El propósito es que, estos conocimientos, perduren en el tiempo” (Ausubel, 2002, p. 234)

Otra subcategoría que decidimos analizar es la de propuestas lúdicas que plantean las docentes a la hora de trabajar en la escritura. En este punto resulta interesante ver cómo en general le dan gran relevancia a lo lúdico, mencionan algunas actividades/juegos para poder trabajar en la escritura. Algunas afirmaciones de las entrevistadas mencionan que en el jardín se parte, para todo, desde lo lúdico. *“Es la base, siempre es a partir del juego”* (Entrevistada 6).

Sin embargo, una de las docentes difiere de esta postura y menciona que en nivel inicial hay prácticas que no siempre son “jugables”. A este respecto citamos su punto de vista: *“Si bien el jardín tiene como patrimonio cultural, y es inalienable, el jugar, o sea, a través del juego los niños aprenden, aprenden a jugar y aprenden, no todo es jugable. La escritura y la lectura es algo formal, son propuestas básicas del área de prácticas del lenguaje, prácticas sociales formales, que no son siempre jugables. Y además se inician en el jardín y se desarrollan toda la vida”* (Entrevistada 1).

En relación a la última subcategoría de este punto abordaremos el trabajo en grupo de pares, el trabajo colectivo, así denominado por algunas entrevistadas. Trabajo que resulta enriquecedor y que es fundamental que se realice en la sala. Refiriéndonos a esto mencionamos la propuesta de Filidoro (2009) que plantea una conceptualización posible sobre el aprendizaje. Lo define como un proceso de construcción y apropiación por parte del sujeto, el cual se da a partir de una interacción social con otros, en la que el docente interviene como un mediador del saber a enseñar nos habla del aprendizaje con otros. Es decir, para aprender necesitamos sí o sí de un otro, de un otro facilitador, orientador y mediador de ese aprendizaje y de un otro par, con el cual compartimos ese aprendizaje.

Las entrevistadas en este punto coinciden en que este es el modo más viable para lograr un aprendizaje significativo en cuanto a la escritura. Algunas mencionan que se logra a través de debates que propone la docente. En todos los casos afirman que la mejor manera de abordar esta temática es con grupos reducidos, de 4 o 5 alumnos, aunque también resulta rico el debate del grupo en general. Algunas expresiones de las entrevistadas que dejan entrever este concepto son:

“Lo rico del trabajo en grupo es que hay muchos alumnos que trabajando así se largan a charlar o expresarse más que en el grupo total”.
(Entrevistada 6).

“Ante la propuesta de la escritura de una palabra en forma grupal, se propone pensar cómo se escribe, se pronuncia la palabra y se pregunta ¿con qué letra empieza?” (Entrevistada 2).

“Desde el lado del docente se ven grupos bien heterogéneos, en donde hay un trabajo colectivo y rico, puede que no estén todos en el mismo nivel y eso es lo que lo hace rico. Poder ver distintos niveles para que puedan aportar desde distintos lugares” (Entrevistada 1).

4.3 Conceptualizaciones de escritura que tienen las y los docentes de nivel inicial

En este apartado presentaremos las subcategorías teorías y trabajo en conjunto con otros docentes.

Con respecto a la pregunta que se les realizó a las docentes que hace alusión a las teorías en que se apoyan para abordar esta temática hubo dos corrientes que predominaron. La primera es la de Emilia Ferreiro, donde plantea la existencia de tres niveles en el proceso de aprendizaje de la escritura. Algunas entrevistadas hicieron referencia a esto, mencionando que en un grupo numeroso y heterogéneo se pueden ver estos niveles bien marcados.

Para ejemplificar y ver lo que sucede en lo concreto dentro de una sala, la teoría de Ferreiro donde habla de los diferentes niveles de escritura una de las entrevistadas menciona lo siguiente:

“Por ejemplo, cuando le planteamos a un niño o una niña que escriba como puede su nombre sin el cartel, el ejemplo que puedo dar es “victoria”. Victoria está en la etapa silábica, entonces lo que hace es empezar por “vi,vi,vi”, le suena la i, “to, to, to” le suena la o, “ria”, y ahí le suena la a, no le suena la i. Entonces pone “ioa”, le suena la parte vocal de esas sílabas. Entonces a partir de ahí cuando ella escribió podemos proponerle ir a buscar el cartel con su nombre y preguntarle cuáles faltaron, qué letras, ¿lo podemos volver a escribir? y ahí vamos completando la escritura” (Entrevistada 1).

En cuanto a la segunda subcategoría, dos docentes manifiestan trabajar en equipo con su pareja pedagógica planificando sus clases siempre teniendo en cuenta las particularidades de su grupo. Mientras que el resto, responde que solo en ocasiones, dependiendo de la flexibilidad de los demás colegas o sólo si comparten la misma temática que se esté abordando en el momento.

Citamos algunos fragmentos respecto de esta temática: *“Yo generalmente trabajo con mi compañera de sala de 5 o de multiedad. Siempre trabajamos y planificamos en conjunto, cada una teniendo en cuenta su grupo.”* (Entrevistada 1)

“No solemos hacerlo o planificarlo de antemano pero en ocasiones, cuando un profe de otra área está trabajando algo que les interesa a los niños, le pido permiso para trabajar lo mismo desde otro lado, como la escritura.” (Entrevistada 4)

5. CONCLUSIONES

En el presente apartado nos proponemos plasmar ideas y conclusiones a modo de reflexiones psicopedagógicas.

En principio consideramos pertinente mencionar que el propósito general que ha orientado el proceso investigativo ha sido conocer las estrategias de aprendizaje en la iniciación de la escritura por parte de docentes de Nivel Inicial de la ciudad de Rojas.

La primera categoría analizada en esta investigación fueron las estrategias de aprendizaje para la iniciación en la escritura en el nivel inicial. Tal como señala Monereo et al. (2000) el profesor tiene una actuación particular y destacada; es quien, al explicitar sus objetivos, decidir qué actividades efectuar, clarificar qué, cómo y con qué finalidad va a evaluar y, sobre todo, al proporcionar a sus alumnos determinados mecanismos de ayuda pedagógica, favorece o no el aprendizaje de dichas estrategias. Estas estrategias persiguen un enfoque didáctico, es decir, se busca conocer qué se quiere enseñar, por qué, cómo, con qué y a partir de qué tipo de propuestas. Al respecto, podemos mencionar que, de acuerdo a lo enunciado por las entrevistadas, las propuestas que se plantean para la escritura, si bien están enmarcadas por el diseño curricular, buscan partir del interés del niño para poder ser significativas y que atiendan a las posibilidades de cada sujeto. De acuerdo a lo antes mencionado, consideramos establecer un equilibrio entre estas dos posiciones. Si bien, es importante tener en cuenta para qué se enseña y, por lo tanto, perseguir un objetivo, también lo es que los contenidos que vamos a brindarles a aquellos sujetos en situación de aprendizaje sean de su interés, y realicen un aporte significativo.

En consonancia con lo explicitado, hemos identificado diferentes estrategias utilizadas por las docentes entrevistadas para la iniciación en la escritura; por ejemplo, refieren que es necesario crear un ambiente alfabetizador, es decir, un ambiente donde el alumno tenga las herramientas para que las prácticas del lenguaje tengan un sentido y lo lleven a alfabetizarse. Del mismo modo llevar a cabo propuestas lúdicas las cuales generen un aprendizaje a través del juego,

la escritura del nombre propio el cual alude a su identidad, individualidad, escritura mediante la copia con sentido, es decir que sepan qué es lo que están copiando, que sea fácil de identificar esa palabra que se copia; asimismo los portadores en la sala que sirvan como soporte, y luego, cuando se afiancen estos contenidos se puedan quitar, el uso del cuaderno agenda como recurso para registrar todos estos aprendizajes y avances, etc. Desde nuestro rol de psicopedagogas, consideramos fundamental el aprendizaje a través de lo lúdico; y esta importancia se la atribuimos a que de esta manera se habilitan posibilidades para trabajar ciertos contenidos en circunstancias y contextos específicos. Sostenemos la idea de un adulto facilitador y guía de ese encuadre; pero a su vez coincidimos con una de las participantes en que no todo es jugable.

El posicionamiento de las docentes es similar en la mayoría de los casos en cuanto a la concepción de escritura que tienen y a las teorías en que se sustentan para iniciar a sus alumnos en la escritura y generar aprendizajes significativos. En este marco lo que observamos es que las entrevistadas se guían, en su mayoría, por la teoría de Ferreiro, manifestando que en un grupo heterogéneo hay niños que se encuentran en distintos niveles dentro del proceso de escritura, lo que hace fundamental poder alojar esas diversas subjetividades para que se produzca el aprendizaje. En consonancia con esto, consideramos que en nivel inicial los niños transitan por diferentes etapas según edades y ritmos de aprendizaje, por eso es importante que en nuestra práctica podamos habilitar espacios de observación, de escucha, y en donde se produzca un primer contacto con la escritura que sea enriquecedor para el sujeto.

En lo que respecta a esta cuestión se concluye que las entrevistadas utilizan el diseño curricular como herramienta principal para poder elaborar las propuestas pedagógicas, tienen en cuenta el interés de los niños como así también que los contenidos brindados estén relacionados con su vida cotidiana. Respecto al aporte que nuestra tesina hace a la psicopedagogía, podemos pensar que este puede llegar a ser un modo de analizar y conocer aquellas posibles estrategias que ponen en juego las docentes para la enseñanza de la

escritura a los alumnos de nivel inicial. Desde nuestro lugar psicopedagógico indagamos si los métodos y estrategias que utilizan son viables y efectivos para que se generen aprendizajes, como así también se vehiculiza como punto de partida para orientaciones y/o intervenciones futuras.

Consideramos fundamental el trabajo interdisciplinario que se realiza junto a los docentes ya que permite la circulación de conceptos, reflexionar en conjunto el aporte que cada disciplina trae, lo cual permite poder complementarnos.

Creemos que vincularnos y conocer el modo en que las y los docentes trabajan es un primer punto para reflexionar y trabajar en pos de garantizar la calidad de los aprendizajes para los alumnos.

Refiriéndonos a las limitaciones que hemos encontrado durante la realización del trabajo de investigación, estas tienen que ver con que, al haber sido la primera experiencia en investigación, en posicionarnos como entrevistadoras y, por lo tanto, no estar familiarizadas con la técnica, se realizaron preguntas en el instrumento de recolección de datos que al atender a las respuestas de las entrevistadas podían dar lugar a repreguntas. Esto fue posible de reconocer en el capítulo de resultados ante aquellas respuestas brindadas por las entrevistadas que invitaban a un diálogo para indagar con mayor profundidad sobre el tema. En este sentido, se obturó la posibilidad de ahondar en la temática, dejando así información relevante pendiente de conocer. Asimismo, pretendemos que, todo análisis posible de haber construido en este trabajo de tesina, junto con las conceptualizaciones que se pudieron extraer de las entrevistadas sean convocantes para poder dar inicio a reflexiones teóricas más profundas.

A modo de cierre, el presente trabajo nos permitió hacer un recorrido y análisis por diferentes y diversas miradas de las docentes, enfatizando que no existe solo una manera de enseñar y tampoco de aprender; que cada sujeto tiene sus modos de adquirir y generar conocimientos, pero que a su vez es fundamental el rol de un formador guía, de un docente que oriente, que realice las intervenciones adecuadas para poder llegar a todos. Que podamos nutrirnos nosotros, como profesionales de la psicopedagogía, de los aportes que cada profesional tiene para promover espacios de escucha, reflexión y diálogo.

6. REFERENCIAS

- Arighi, P (2016). El poder de la escritura en el niño. *Archivos Argentinos de Pediatría*. 114 (5) 402-404
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Paidós.
- Calmels, D (2014) *El cuerpo en la escritura*. Biblos.
- Fernández, Alicia (2008) *La inteligencia atrapada*. Nueva Visión.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo veintiuno.
- Ferreiro, E. (1982) Los procesos constructivos de apropiación de la escritura en E. Ferreiro & M. Gómez Palacio (comp). *Nuevas Perspectivas Sobre Los Procesos De Lectura y Escritura*. (pp. 107-127)
- Janin, B. (2019) El aprendizaje como incorporación transformadora. *Controversias en Psicoanálisis de Niños y Adolescentes*. (25)117-127.
- Luria, A.R. (1984) *Consciencia y lenguaje*. Visor.
- Ministerio de Educación de la Nación (2019). Diseño curricular para la Educación Inicial (2019). Ministerio de Educación. Buenos Aires. Argentina.
- Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M., & Pérez, M. L. (2000). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Graó.

Salas, A. L. C. (2002). Los procesos iniciales de lecto-escritura en el nivel de educación inicial. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"* 2(1)

Valery, O. (2000). Reflexiones sobre la escritura a partir de Vygotsky. *Educere*. 3(9)38-43

7. ANEXOS

ENTREVISTA

1. ¿Cómo es un día en la sala? ¿Cómo se desarrolla una clase suya?
2. A la hora de planificar sus clases, ¿Qué tiene en cuenta para generar un momento para la escritura? ¿Qué utiliza para llevar a cabo dicha planificación?
3. ¿De qué manera convoca a sus alumnos para trabajar en la iniciación de la escritura?
4. ¿Cómo piensa las consignas para conocer el momento que se encuentran los alumnos en relación a la escritura? ¿Nos puede brindar algún ejemplo del modo en que las formula?
5. ¿Puede brindar ejemplos de cómo es posible dar cuenta de que un alumno está en la iniciación de la escritura?
6. ¿Qué propuestas lúdicas se proponen desde el nivel inicial para acompañar este proceso?
7. ¿Realiza actividades para la iniciación de la escritura en conjunto con docentes de otras áreas? ¿De qué manera?
8. Para abordar la escritura, ¿se apoya en alguna teoría sobre la misma? ¿Cuál?
9. ¿De qué manera considera que se puede abordar esta temática para que se produzca un aprendizaje significativo?
10. ¿Qué experiencias considera que pueden ser significativas para iniciar al alumno en el proceso de iniciación de la escritura?
11. ¿Cómo es la participación de los alumnos cuando se trabaja la escritura? ¿Puede dar algún ejemplo, si hay, de trabajo conjunto entre compañeros?

12. ¿Cómo se expresan los alumnos ante las propuestas en relación a la escritura? ¿Toma estas manifestaciones para modificar o continuar con lo que propone?



Consentimiento Informado de Participación

Por el presente documento se solicita su participación de la investigación titulada ¿Qué estrategias de aprendizaje seleccionan los y las docentes de Nivel Inicial de la ciudad de Rojas para generar las condiciones de aprendizaje en la iniciación de escritura?, cuya responsable es Elissamburu, María Fernanda, DNI 34542889 Y Malvicini, Melina, DNI 39147113

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 las estrategias de aprendizaje en la iniciación de la escritura por parte de docentes de Nivel Inicial de la ciudad de Rojas.

Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizarán entrevistas a modo de recolección de datos que serán analizados posteriormente en función de las categorías de análisis presentadas en el marco teórico.

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:

8. CURRICULUM VITAE

DATOS PERSONALES

Nombre: Melina Malvicini

Nacionalidad: Argentina

D.N.I.: 39.147.113

Fecha de nacimiento: 05-02-1996

Domicilio actual: Secundino Arriola 65 - Arrecifes, Buenos Aires.

E-mail: melimalvi@gmail.com

Teléfono: (02478)-15511993

EDUCACIÓN

- Primaria (2001-2006) Escuela N°18 “Remedios de Escalada”- Arrecifes, Pcia. Buenos Aires.
- Secundaria: (2007-2014) Escuela de educación agraria N°1 “Martin Fierro”- Arrecifes, Pcia. Buenos Aires.
- Terciario: Egresada del Instituto de formación Docente N°5 (ISFDyT N°5) de la región norpampa Pergamino, Pcia. Buenos Aires en el año 2018.
- Universitaria: Ciclo de complementación curricular Licenciatura en Psicopedagogía año 2022- en la Universidad del Gran Rosario (U.G.R)

EXPERIENCIA LABORAL

- Año 2019: Suplencia de 30 días en el cargo de SOE (Orientadora educacional en secundaria) en E.E.A.N°1 “Martin Fierro”
- Año 2021: Integración escolar en instituciones educativas en la ciudad de Rosario.
- Año 2022 y hasta la actualidad: Orientadora educacional en Escuela Primaria N°5 “Manuel Belgrano”, Gahan, Salto. Pcia. Buenos Aires.

CURRICULUM VITAE

DATOS PERSONALES

Nombre: María Fernanda, Elissamburu

Nacionalidad: Argentina

D.N.I.: 34542889

Fecha de nacimiento: 09-08-1989

Domicilio actual: Solís 38 - Rojas - Buenos Aires

E-mail: ferelissamburu@hotmail.com

Teléfono: 2474406527

EDUCACIÓN

- Primaria (1995-2001) Escuela N°8 "Gra. Don José de San Martín"- Rojas, Pcia. Buenos Aires.
- Secundaria: (2002-2008) Escuela de Educación Técnica N°1 "Don Luis Bussalleu"- Rojas, Pcia. Buenos Aires.
- Terciario: Egresada del Instituto de formación Docente N°5 (ISFDyT N°5) de la región norpampa Pergamino, Pcia. Buenos Aires en el año 2018.
- Universitaria: Ciclo de complementación curricular Licenciatura en Psicopedagogía año 2022 -en la Universidad del Gran Rosario (U.G.R)

EXPERIENCIA LABORAL

- Año 2021 y hasta la actualidad: Maestra de apoyo a niño con discapacidad en escuela rural. Rojas, Pcia. Buenos Aires.