



UGR Universidad
del Gran Rosario

TESINA

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

LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA

SEDE ROSARIO

Título:

**“El aporte de las familias y los/as docentes durante el proceso de aprendizaje de la
lectura y la escritura en niños y niñas de primero y segundo grado de nivel
primario”**

Autoras:

Gómez, Florencia Anabella IUGR-7405

Morgado, Luisina IUGR-7394

Directora:

Lic. María Virginia Adobato

Fecha de Presentación:

01/09/2023

Firma de Autoras

“EL APORTE DE LAS FAMILIAS Y DE LOS/LAS DOCENTES DURANTE EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN NIÑOS Y NIÑAS DE PRIMERO Y SEGUNDO GRADO DE NIVEL PRIMARIO”

Autora: Gómez Florencia Anabella

Firma:



Autora: Morgado Luisina

Firma:



Directora: Lic. Adobato María Virginia

Firma: Lic. en Psicopedagogía Mat. 844



Calificación:

Firma:

Fecha de Evaluación:

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, queremos expresar nuestro agradecimiento, de manera especial, a la Lic. María Virginia Adobato, quien supo orientarnos y guiarnos en este proceso, acompañándonos desde el afecto, compartiendo sus conocimientos, generosidad y compromiso constante.

Agradecer a nuestras familias, que son los principales motivadores y formadores de los que somos hoy como personas, quienes sentaron las bases de la responsabilidad y el compromiso, y que además nos enseñaron que con esfuerzo, trabajo y constancia todo se consigue.

A nuestras amigas de la Facultad, que aparecieron para iluminar nuestros caminos, compartiendo esta trayectoria universitaria, aprendiendo juntas, acompañando, sosteniendo y facilitando cada paso de este trayecto.

A nuestros amigos/as de la vida y pareja, por su acompañamiento, su apoyo incondicional, que nos incentivaron a seguir, compartiendo las alegrías y los momentos difíciles.

Agradecer a las Instituciones Educativas de la localidad de Hughes y de Villa Constitución que nos posibilitaron realizar nuestro trabajo de campo. A las docentes de primero y segundo grado y a las familias, que nos brindaron su ayuda participando en las entrevistas con compromiso y responsabilidad.

A cada una de los/as docentes, que fueron parte de esta trayectoria educativa universitaria, brindando sus sabidurías y conocimientos.

Por último, agradecer a los lectores de este trabajo, por tomarse el tiempo para leer nuestra tesina.

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo principal conocer la participación de las familias y los/as docentes en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura en niños y niñas de primero y segundo grado de dos escuelas primarias del sur de la provincia de Santa Fe. Este estudio se enmarca en un enfoque cualitativo con carácter descriptivo. La técnica de recolección de datos fueron entrevistas semi-estructuradas tanto a familias como a docentes de cada grado, las mismas fueron llevadas a cabo virtualmente, a través de la aplicación Google Meet. Los resultados obtenidos permitieron dar cuenta que las familias y los/as docentes consideran al aprendizaje de la lectura y la escritura como un proceso que se enriquece creando un contexto que posibilite el acercamiento a la lectura y la escritura. Además, creen necesario la utilización de distintos recursos para acompañar estos procesos, como por ejemplo, abecedarios, pizarras, libros, útiles escolares. Con respecto a las consideraciones de la lectura y la escritura, por un lado, la mayoría de las familias consideran que es necesario el trabajo de ambos procesos tanto en la casa como en la escuela, y, por otro lado, los/as docentes consideran que ambos procesos se construyen desde la propia experiencia, de la práctica y de la continuidad. A partir de las entrevistas, se pudo dar cuenta que las familias tienen un rol activo e importante para el acompañamiento de los/as niños/as en estos procesos y que no utilizan estrategias frecuentemente, a diferencia de las docentes que utilizan gran variedad de las mismas. Por lo tanto, se concluyó la importancia que conlleva la participación y acompañamiento tanto de las familias como de la institución escolar en los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura, ya que son dos espacios en los que el sujeto está en permanente relación y va construyendo aprendizajes a partir de experiencias en base a sus necesidades e intereses los cuales se van complejizando a lo largo de su recorrido escolar y servirán para atravesar distintas situaciones a lo largo de su vida.

PALABRAS CLAVES: FAMILIAS - DOCENTES - APRENDIZAJE - PSICOPEDAGOGÍA CLÍNICA - LECTURA - ESCRITURA.

ÍNDICE GENERAL

Agradecimientos.....	3
Resumen y palabras claves.....	4
Índice.....	5
Introducción.....	6
Marco teórico.....	14
Antecedentes.....	32
Metodología.....	42
1.1 Objetivo general y específico.....	42
1.2 Enfoque metodológico.....	43
1.3 Diseño y alcance de la investigación.....	45
1.4 Participantes.....	46
1.5 Instrumentos de recolección de datos.....	47
1.6 Procedimientos de recolección de datos.....	50
1.7 Análisis de datos.....	51
Resultados.....	53
Conclusiones.....	69
Referencias.....	75
Apéndice.....	82
Curriculum vitae (C.V).....	84

INTRODUCCIÓN

En la presente investigación se indagó acerca de la participación de las familias y los/as docentes en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura en niños/as de primero y segundo grado de dos escuelas primarias del sur de la provincia de Santa Fe, específicamente en las localidades de Hughes y Villa Constitución.

En base a la problemática investigada se planteó como objetivo general, conocer la participación de los mismos en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura en primero y segundo grado. Además, se elaboraron diferentes objetivos específicos con el fin de profundizar el objetivo general. Uno de ellos, fue indagar los modos en que cada familia acompaña el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura de sus hijos/as que se encuentran en primero y segundo grado. Otro objetivo fue reconocer si las familias emplean recursos para acompañar el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura, y también conocer si las familias utilizan estrategias para dicho acompañamiento. El cuarto objetivo específico se refiere a identificar aquellos recursos posibles para la enseñanza de la lectura y la escritura utilizados por los/as docentes. Además, se planteó conocer las estrategias utilizadas por los/as mismos/as para dicha enseñanza. Y, por último, se propuso analizar las consideraciones de los/as docentes y las familias en relación al aprendizaje de la lectura y la escritura.

A partir del problema de investigación, se realizó una búsqueda de antecedentes referidos al tema elegido. Se pudo observar que en ninguna de las investigaciones se proponen indagar acerca de la problemática planteada. Se puede dar cuenta que hay algunas investigaciones similares, que abordan el aprendizaje de la lectura y escritura, pero lo hacen desde otros posicionamientos, como por ejemplo, la lectoescritura, alfabetización inicial y en base a otros objetivos, como la comunicación familia-escuela, alianza entre ambas instituciones, cooperación entre familias y centros educativos. Además, muchas de estas investigaciones fueron realizadas en otros países, por lo que hay diversas culturas, formas de vida, costumbres, formas de crianza que difieren a las que acostumbramos en nuestro país. Si bien la mayoría de las

investigaciones profundizan en torno a la relación familia-escuela, el contexto en el cual investigan no forma parte dentro del alcance de la presente investigación.

Con respecto a las investigaciones citadas que se realizaron en Argentina, ninguna de ellas da cuenta del recorte de la problemática del presente trabajo, ya que no especifican en su muestra a alumnos/as de primero y segundo grado, sino que investigan el nivel inicial, y algunos grados de nivel primario pero que no incluyen en conjunto los grados mencionados en esta tesina. Asimismo, los antecedentes planteados no se llevaron a cabo desde una mirada psicopedagógica clínica, lo cual se considera fundamental ya que se cree que es un posicionamiento que permite profundizar en relación al aprendizaje de la lectura y la escritura a través de una mirada específica al campo de la psicopedagogía, teniendo en cuenta la particularidad de cada alumno/a, sus tiempos singulares de aprender, su contexto familiar, sus posibilidades, intereses y deseos.

Por lo tanto, se cree necesario indagar acerca del aporte de las familias y los/as docentes durante el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura, ya que se cree fundamental el lugar que ocupa la familia al ser el primer espacio de subjetivación y sostén del niño/a. A su vez, se considera que, para indagar los procesos de aprendizaje en una institución escolar, no se puede dejar de pensar la relación familia-escuela.

Para la construcción del presente trabajo de investigación, en primer lugar, se seleccionaron los antecedentes empíricos relacionados con el tema a abordar, se realizó una lectura preliminar para escoger los datos más significativos de los mismos. A partir de la lectura de los antecedentes, se delimitó el vacío empírico y se construyó el problema y luego los objetivos de la presente tesina.

Con respecto a la pertinencia de la investigación realizada y teniendo en cuenta que la psicopedagogía se enfoca en los procesos de construcción de los aprendizajes de los sujetos, se considera que el aporte de esta investigación permite conocer los tiempos singulares de aprendizaje, específicamente en

relación a la lectura y a la escritura, la manera en que las familias y las instituciones escolares acompañan y enriquecen este proceso a través de las estrategias y recursos utilizados. Uno de los aportes que se realizó en relación a esta temática, tiene que ver con la importancia del acompañamiento familiar y escolar, ya que se considera que ambas tienen que estar en permanente relación e intercambios con el fin de promover aprendizajes en el niño/a.

Se considera que es fundamental que la familia acompañe desde los primeros aprendizajes, acercando al niño/a a situaciones o espacios que incluyan la lectura y la escritura, acompañando en la realización de tareas, para lograr un significativo recorrido escolar. Además, tal como expresan las docentes entrevistadas sobre este punto, la familia tiene un rol activo en el acompañamiento de estos aprendizajes lo cual se vuelve fundamental ya que familia-escuela tienen que trabajar en conjunto para potenciar estos aprendizajes de la lectura y la escritura.

Coincidiendo con Fernández (1987) se considera al aprendizaje como “un proceso y una función, que va más allá del aprendizaje escolar y que no se circunscribe exclusivamente al niño/a. En este proceso, nos hallamos en una escena donde encontramos al sujeto que aprende y al sujeto que enseña” (p. 57). Por lo que, se entiende que el aprendizaje se construye constantemente en relación con otros, y en base a las experiencias transitadas a lo largo de la vida, por lo tanto, es un proceso dinámico y en permanente construcción. Al respecto, Paín (2008) expone que el aprendizaje constituye un efecto y es lugar de articulación de esquemas, por lo que no configura una estructura definible. En el mismo, coinciden un momento histórico, un organismo, una etapa genética de la inteligencia y un sujeto.

En segundo lugar, y continuando con la estructura de la tesina, se recopiló información para la elaboración del marco teórico. En base a los objetivos planteados, se construyeron las siguientes categorías conceptuales: familias, institución escolar, aprendizaje desde una mirada psicopedagógica clínica, lectura, escritura, recursos, estrategias.

Se consideró importante comenzar definiendo la categoría familias, ya que es un eje transversal en este trabajo y es el primer ámbito de pertenencia de un sujeto. Por lo tanto, se tomaron en consideración los aportes de Quiroga (2009) quien expresa que “es el ámbito primario de emergencia y constitución de la subjetividad, el escenario inmediato de nuestras primeras experiencias, de los protoaprendizajes fundantes de nuestros modelos de aprender” (p. 43). Tal como expresan Berger & Lukmann (1986) es en el contexto familiar donde transcurre la socialización primaria, lo cual habilita al sujeto a convertirse miembro de la sociedad.

Como segunda categoría, se tomó en consideración a la institución escolar, en la cual se da lugar a la socialización secundaria que conduce al sujeto a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad e implica el acceso a sub-mundos institucionales o basados sobre instituciones (Berger & Lukmann, 1986). Tal como expresa Schlemenson (1996) a partir de este ingreso, “se rompen las relaciones y lazos primarios como exclusivos y se incorpora la novedad coparticipativa de personajes, informaciones y conocimiento; tanto uno como otros sustituye y enriquece las relaciones originarias determinando un reencuentro de sentidos que transforman el aprendizaje en significativo” (p.35).

Siguiendo con este posicionamiento y definiendo la tercera categoría, se considera que el sujeto, al ser atravesado por estos ámbitos, va construyendo diversas experiencias de aprendizajes que lo van formando e insertando en el mundo de la cultura y de lo simbólico, a partir de lo cual va adquiriendo un sentido (Müller, 1987). De acuerdo con este planteo, Schelemenson y Grunin (2013) entienden al aprendizaje como un “proceso complejo de incorporación activa de novedades, en el que sujeto y objeto se interrelacionan recíprocamente entre sí, con mutuas modificaciones estructurantes, que inciden en la ductilidad psíquica y el deseo de un sujeto por el conocimiento” (p. 15). Este concepto, está en íntima relación con la cuarta categoría: psicopedagogía clínica, ya que se entiende al aprendizaje desde esta mirada. Para hacer referencia a esta postura, se tomaron los aportes de Fernández (2009) quien expresa que hace referencia a una postura, a una ética, a un modo de leer las situaciones y de intervenir sin interferir.

La quinta categoría hace referencia a las estrategias utilizadas tanto por las familias como por las docentes y de qué manera son planificadas y puestas en acción por las últimas. De acuerdo con Cifuentes & Fajardo (2017) las estrategias son:

un proceso planificado con una finalidad educativa en donde se conjugan varias acciones, se aplican diversas herramientas y recursos para establecer resultados significativos en el aprendizaje de temas de estudio, en la apropiación crítica, coherente y agradable de contenidos y saberes aplicados a la vida cotidiana mediante interacciones lúdicas, sociales y tecnológicas (p. 208).

La sexta categoría corresponde a los recursos empleados por familias y docentes para acompañar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Uno de los autores tomados, refiere a este concepto de la siguiente manera: “los recursos facilitan los contenidos y median en las actividades de enseñanza ya sea desarrollando habilidades cognitivas y/o apoyando las estrategias de enseñanza como las de aprendizaje” (Hernández, 2015, Citado en Caramés Beltran, 2020, p. 2).

Siguiendo con el desarrollo del marco teórico y teniendo en cuenta que la lectura y la escritura son dos categorías centrales en este trabajo de investigación, se consideraron los aportes de diferentes autores para definir ambos conceptos.

Por un lado, en la lectura “el sujeto se ve enfrentado con un objeto diferente de sí (lenguaje escrito), del cual intenta dar cuenta apelando a procedimientos diferenciales enraizados en su constitución subjetiva” (Cantú, 1998, p.1). Por otro lado, la escritura es definida por Schlemenson & Grunin (2013), los cuales sostienen que en este proceso se producen huellas subjetivantes e identificantes, las cuales presentan modalidades singulares de elaboración, de sentidos y marcas de autoría de cada sujeto.

Continuando con el desarrollo de la tesina, luego de finalizar el apartado que refiere al marco teórico, se confeccionó el capítulo de metodología. En el mismo se detalla la utilización del enfoque cualitativo para lograr una mayor exploración de los fenómenos y poder comprender e interpretar las variables estudiadas (Silva, 2005), por lo tanto, se realizó un estudio de tipo interpretativo (Achilli, 2005) y transversal (Hernández Sampieri et al, 2008) ya que se realizó en un momento único y con un determinado grupo de sujetos. Por lo tanto, se decidió que el tipo de investigación sea de carácter descriptivo. Al respecto, Hernández Sampieri et al (2008), manifiestan que este enfoque “busca especificar propiedades y características importantes de cualquier fenómeno que se analice. Describe tendencias de un grupo o población” (p. 92).

Para llevar a cabo los objetivos planteados, como instrumento de recolección de datos, se elige realizar entrevistas semi-estructuradas. Las mismas “dejan una mayor libertad a la iniciativa de la persona interrogada y al encuestador. Se trata, en general, de preguntas abiertas que son respondidas dentro de una conversación, teniendo como característica principal la ausencia de una estandarización formal” (Ander-Egg, 2003, p. 227). Se emplearon 8 entrevistas a docentes de ambas instituciones escolares y 8 entrevistas a familias de primero y segundo grado.

Para analizar los datos obtenidos, primero se organizaron en unidades de contenidos, las cuales son entendidas por Rodríguez Sabiote (2003) como un proceso mediante el cual se organiza y manipula la información recogida por los investigadores, para establecer relaciones, interpretar, extraer significados y sacar conclusiones. Luego, se prosiguió con la escritura del apartado de resultados, en el cual se detallan las respuestas obtenidas en cada entrevista, en base a cada categoría construida. Para ello, se seleccionaron algunos decires tanto de docentes como de familias para justificar cada resultado.

Por último, se elaboraron las conclusiones de este trabajo de investigación, donde se ha podido corroborar la importancia que conlleva la participación y acompañamiento tanto de las familias como de la institución escolar en los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura, ya que son dos espacios en

los que el sujeto está en permanente relación y va construyendo aprendizajes en base a sus necesidades e intereses. De esta forma, el/la niño/a va a ir construyendo diversos aprendizajes que se van a ir complejizando a lo largo de su recorrido escolar los cuales servirán para atravesar distintas situaciones a lo largo de su vida.

Algunas de las principales conclusiones que se construyeron a partir de los resultados obtenidos, es que, en las familias, los/as niños/as tienen un primer acercamiento a la lectura y la escritura. Luego, como segundo espacio de socialización y aprendizaje, aparece la institución escolar en donde comienzan a relacionarse con otros, ya sea docentes o grupos de pares, y de esta manera se van construyendo diversos aprendizajes. Dentro de las escuelas, los/as docentes planifican sus clases utilizando diferentes estrategias con una finalidad específica y en base al posicionamiento adoptado por cada uno/a. A partir de los resultados arrojados, las docentes entrevistadas emplean diferentes estrategias mientras que, en las familias, sólo algunas de ellas las utilizan. En base a la utilización de recursos, se pudo observar una gran variedad de los mismos, tanto en las familias como en las docentes.

Esta investigación permitió dar cuenta de que existe un acompañamiento por parte de las familias y docentes ya sea en la realización de las tareas, en espacios destinados a la lectura y la escritura, respetando los tiempos singulares de cada niño/a. Es por ello que podemos afirmar, siguiendo los aportes aquí contruidos y ofrecidos, que existe un acompañamiento de ambas partes en el proceso de construcción de la lectura y la escritura en los/as niños/as.

A partir de esta tesina, se propone seguir indagando y ampliando sobre la temática planteada, ya que se considera que las conclusiones a las que se llegaron podrían dar lugar a nuevos proyectos de investigación, como por ejemplo: la participación entre familia y escuela de manera interdisciplinaria y el aprendizaje de la lectura y la escritura en niños/as atravesados por una pandemia.

Por último, se considera de gran importancia la implementación de un gabinete escolar en cada institución educativa ya que aquellas que formaron parte de la muestra no cuentan con estos espacios. Los mismos podrían funcionar como acompañamiento para cada proceso de aprendizaje de los/as niños/a, considerándolo como un espacio de escucha singular, espacio preventivo, de asesoramiento y de trabajo. De esta manera, se estima que podría ser un espacio significativo tanto para las docentes como para los/as estudiantes.

MARCO TEÓRICO

Familias

Considerando que la familia es una categoría transversal en este trabajo, se considera fundamental tomar el artículo 638 del Código Civil y Comercial de la Nación Argentina (2014), el cual define que “la responsabilidad parental es el conjunto de deberes y derechos que corresponden a los progenitores sobre la persona y bienes del hijo, para su protección, desarrollo y formación integral mientras sea menor de edad y no se haya emancipado”.

Teniendo en cuenta que se trata del ámbito primario de pertenencia de un sujeto, se considera relevante tomar a Bronfenbrenner (1979) el cual describe en su teoría que el primer sistema por el cual transcurre el sujeto es el microsistema, el cual está constituido por los padres, la familia ampliada y la escuela. La familia tiene un papel central en el desarrollo emocional y la escuela en la socialización. Pero no son excluyentes, todos se relacionan y aportan en mayor o menor medida.

Siguiendo con el papel central que tiene la familia en el desarrollo del niño, se considera importante tomar a Quiroga (2009) quien expresa que “es el ámbito primario de emergencia y constitución de la subjetividad, el escenario inmediato de nuestras primeras experiencias, de los protoaprendizajes fundantes de nuestros modelos de aprender” (p. 43).

En concordancia con lo antes mencionado, se toman los aportes de Levi- Strauss (1984) y Shorter (1977), los cuales sostienen que la familia es una organización cultural, y, por lo tanto, no es natural. Es un artificio cultural, que se organiza según cada cultura y se va transformando de acuerdo a los tiempos históricos y a las transformaciones sociales. Por lo tanto, se considera que existen distintas formas de concebir a las familias a lo largo del tiempo. Por un lado, Duchatzky & Corea (2002) sostienen que la familia tradicional ofrecía un punto de equilibrio al individuo, al mismo tiempo que lo insertaba en un espacio de sostén social y redistribución económica. La misma constituía, para la tradición moderna, el

primer eslabón en el proceso de filiación y construcción de la cadena intergeneracional. Por otro lado, Shorter (1977) realizó una clasificación de la familia: familia tradicional, familia nuclear y familia posmoderna. En un primer momento, considera que la familia tradicional tenía mayor participación en lo colectivo. Se daba mayor importancia a los grupos de pares y a la familia, es por esto que las familias nucleares tuvieron que alzar muros de privacidad y reclusión para aislarse de la comunidad, teniendo mayor centralidad en la domesticidad. Además, se aparta a la mujer de la vida comunitaria y se centra en el trabajo doméstico y cuidado de los/as hijos/as. Por último, considera que en la familia posmoderna hay un pasaje de la familia al grupo de pares en relación a la socialización y en la transmisión de valores, ya que los adolescentes manifiestan un desinterés por los valores de sus padres y en su propia identidad como continuadores del linaje familiar. Otros rasgos distintivos de este tipo de familia tienen que ver con la inestabilidad de la pareja y la liberación de las mujeres en relación a su independencia.

Sumando a los desarrollos anteriores, se considera que:

el ingreso de un niño a la escuela constituye un acontecimiento importante en la vida de la familia (...) Hasta entonces la familia, como sistema significativo de aprendizaje temprano, fue para el niño matriz de identidad y mediadora del afuera; ahora éste al ingresar a la escuela debe someterse, por una parte, a una educación formalizada y, por otra, adecuarse a una serie de reglas explícitas (e implícitas) que provienen de la sociedad y son ineludibles. (Mensch et al., 2002, p. 45).

La socialización primaria es la primera que atraviesa el niño y se produce fundamentalmente en el contexto familiar, en ella el niño construye su primer mundo personal y al mismo tiempo se convierte en miembro de la sociedad (Berger & Luckmann, 1986).

En el estudio del desarrollo humano que se realizó en 1994, se consideraba a la familia como articuladora entre la naturaleza y la cultura, entre el individuo y la sociedad. En la edad media y hasta el inicio de la edad moderna, la función de la familia se centraba en transmitir la vida, los bienes y los apellidos (Pizzo, 2002, p.6).

En la era moderna, la familia tenía a su cargo la formación moral y espiritual de la prole, comienza a desarrollarse el interés y la preocupación por la educación de los hijos. En la modernidad, la escuela y la familia fueron las dos instituciones encargadas de tutelar a la niñez, y a su cargo estaba la formación de los ciudadanos (Pizzo, 2002, p.7).

Institución escolar

Para hacer referencia a la institución escolar, se toma en consideración a Atrio et al (1997) quienes la definen como “transmisora de códigos culturales, éticos, históricos y valorativos, privilegiando ciertos y determinados objetos que variarán de acuerdo al orden político y cultural imperante (...)” (p. 25). Con el ingreso del sujeto a esta institución, “se rompen las relaciones y lazos primarios como exclusivos y se incorpora la novedad coparticipativa de personajes, informaciones y conocimiento; tanto uno como otros sustituye y enriquece las relaciones originarias determinando un reencuentro de sentidos que transforman el aprendizaje en significativo” (Schlemenson, 1996, p.35). Esto se relaciona con el concepto de socialización secundaria, el cual es definido por Berger & Luckmann (1986) como un proceso que conduce al individuo a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad, e implica el acceso a sub-mundos institucionales o basados sobre instituciones. Este ingreso, “produce e impone un nuevo entramado de relaciones, informaciones y conocimientos que complejizan la actividad psíquica del niño y originan modificaciones en su afectividad” (Schelemson, 1996, p.36). Para complementar estos aportes, Rego (2006) expresa que:

el inicio de la escolaridad implica la primera inclusión social activa de un niño, donde sus objetos primarios, privados y hasta ese momento únicos y exclusivos, tendrán que transformarse, en la mixtura con nuevos objetos de índole social. Paulatinamente, condensación de lo íntimo con lo extraño, que traerá como resultado la ampliación novedosa del cerco que contiene el mundo simbólico del niño (p. 126).

De acuerdo con Pizzo (2002), la introducción del niño al sistema escolar produce una confrontación con las exigencias y expectativas del entorno social y con la propia vivencia de su ajuste o desajuste a ellas. Es la primera institución que le propone la adquisición sistemática de conocimientos, así como de normas acerca del funcionamiento institucional. “Ofrece la oportunidad del ingreso regulado a un espacio de terceridad, el de “los otros”, el de las informaciones y los conocimientos, que enriquece la realidad psíquica del niño y le permite potenciar el pensamiento y el aprendizaje” (Schlemenson, 1996, p.37). Como expresa Filidoro (2016), hoy la escuela demanda el armado de redes interinstitucionales, donde la tarea de educar trasciende la oposición entre enseñar y asistir. De acuerdo con estos planteos, Weis (2016) sostiene que: el espacio de la escuela es un espacio social de construcción en el que circulan e interactúan maestros, profesores, alumnos (...). Entre ellos se establecen redes vinculares y de comunicación en las que se manifiestan diferencias y particularidades. (...) En ese espacio simbólico se produce un proceso pedagógico, un encuentro para enseñar y aprender (p. 72).

Según Schlemenson (1996) la escuela se impone como una realidad compleja, coparticipada con sujetos y objetos desconocidos que constituyen un nuevo espacio en el que se producen modificaciones significativas en la actividad psíquica y actividad creadora. Es a partir de esto, que se favorece la enunciación de un proyecto identificador que actúa como guía para la apropiación del conocimiento.

La autora toma en consideración los aportes de Frigerio (1995) quien expresa que la especificidad de la institución educativa puede entenderse entonces como un lugar de encuentro entre distintos sujetos que se encuentran, unos para enseñar y otros para aprender cosas que no se enseñan ni aprenden en otras instituciones. Por su carácter de lugar de encuentro con un tercero, se puede decir que la característica de la institución educativa es que en ella se sostienen vínculos triangulares (citado en Schelemenson, 1996).

Desde la clínica psicopedagógica, se piensa la escuela como constitutiva de los modos de ser y estar de los niños en tanto alumnos y alumnas. Por lo tanto, se piensa la intervención en la escuela como clínica, ya que se tiene en cuenta la singularidad de cada uno de ellos y el contexto en el cual se encuentran insertos (Filidoro, 2016).

El aprendizaje desde una mirada psicopedagógica clínica

La psicopedagogía según Müller (1987) se ocupa de las características del aprendizaje humano, es decir, cómo se aprende, cómo el aprendizaje varía evolutivamente y está condicionado por diferentes factores. Uno de los campos en psicopedagogía, es la clínica, “dedicada tanto a reconocer y atender las alteraciones del aprendizaje sistemático o asistemático, como a orientar a quienes estén implicados en estos problemas” (p.16). Fernández (2012) sostiene que la psicopedagogía clínica “no se refiere a un ámbito específico de trabajo, ni a una práctica con encuadre y objetivos terapéuticos, sino a una actitud y tipo de escucha, que nos permite intervenir en diferentes ámbitos” (p. 11). Este posicionamiento forma parte del psicopedagogo y sus herramientas conceptuales. Hace referencia a una postura, a una ética, a un modo de leer las situaciones y de intervenir sin interferir (Fernández, 2009). “Se interesa por aprender y conocer las múltiples modalidades hechas cuerpo para hacer propio un objeto cultural ofrecido” (Biancotto & Radimak, 2018, p. 10).

Desde esta mirada, se considera al aprendizaje como “un proceso y una función, que va más allá del aprendizaje escolar y que no se circunscribe exclusivamente al niño/a. En este proceso, nos hallamos en una escena donde encontramos al

sujeto que aprende y al sujeto que enseña” (Fernández, 1987, p. 57). En relación con esta definición, Müller (1987) plantea que “el aprendizaje tiene que ver con la inserción de cada persona en el mundo de la cultura y de lo simbólico, mundo pre-subjetivo, por el cual el ser humano adquiere un sentido” (p. 17). Es un proceso por el cual un sujeto, a través de interacciones, en base a sus necesidades e intereses, incorpora información y va modificando su conducta para realizar transformaciones (Dabas, 1998).

Lo mencionado anteriormente se relaciona con lo expuesto por Schelemenson (1996) cuando expresa que aprender tiene que ver con el movimiento deseante del sujeto, el cual se relaciona en forma singular con los objetos de su entorno. De acuerdo con este planteo, se toma en consideración los aportes de Pizzo (2002) quien expresa que para acceder al conocimiento se necesita del placer, la reflexión y el cuestionamiento. Por lo tanto, es necesario no solo un desempeño intelectual, sino también emocional y social.

Siguiendo con lo expresado, se toman los aportes de Schelemenson y Grunin (2013) quienes conceptualizan al aprendizaje y a la psicopedagogía clínica. Por un lado, definen al aprendizaje como un “proceso complejo de incorporación activa de novedades, en el que sujeto y objeto se interrelacionan recíprocamente entre sí, con mutuas modificaciones estructurantes, que inciden en la ductilidad psíquica y el deseo de un sujeto por el conocimiento” (p. 15). Por otro lado, sostienen que la psicopedagogía clínica se encarga de estudiar las modalidades singulares de simbolización de cada sujeto, que eventualmente parcializan sus lazos con el mundo exterior (Schlemenson & Grunin, 2013). Se trata, como expresa Müller (1987), de “tomar en cuenta la singularidad del individuo o grupo consultante, sus características y sus alteraciones, según las circunstancias de su propia historia y su ubicación en el mundo sociocultural” (p. 19).

Es una disciplina que:

no se circunscribe únicamente al realce de las modalidades singulares de intercambio, construcción y transformación de los conocimientos

escolares, sino que incluye aportes dinámicos para la comprensión de las características singulares que adquiere el proceso de simbolización de un sujeto cuando expresa restricciones en la autonomía y la creatividad de su pensamiento (Schlemenson & Grunin, 2013, p.7).

En otras palabras, coincidiendo con estos autores, Di Scala & Cantú (2003) expresan que la psicopedagogía clínica, aborda la dimensión subjetiva del aprendizaje, permitiendo un recorte de objeto, que articula los procesos de constitución psíquica y los procesos constructivos del aprendizaje.

Continuando con la definición de esta categoría, se retoma a Paín (2008), quien manifiesta que el aprendizaje constituye un efecto y es lugar de articulación de esquemas, por lo que no configura una estructura definible. En el mismo, coinciden un momento histórico, un organismo, una etapa genética de la inteligencia y un sujeto. Dabas (1998) entiende al aprendizaje como un proceso, es decir, no como una estructura cerrada, como un modo lineal, sino que lo entiende como un espiral donde cada momento integra al anterior, lo transforma y conserva de él los aspectos necesarios para la estructuración.

Destaca que “estos momentos tienen un tiempo, diferente a cada sujeto, no sólo de acuerdo con su ritmo de desarrollo sino también a variables socio-culturales” (p. 23). Por lo tanto, es importante que todos los niños sientan que pueden ir incorporando los conocimientos en el ritmo y con la modalidad que puedan, y que el conocimiento sea un camino abierto, una aventura placentera (Janin, 2014).

Según Quiroga (2009) vamos elaborando, construyendo, afianzando o modificando un modelo, una actitud de encuentro con un objeto de conocimiento, un estilo de aprendizaje, en una relación que no es lineal, ni unidireccional, sino dialéctica. Estos “modelos de aprendizaje se constituyen en los distintos ámbitos en los que se desarrolla nuestra experiencia del aprender y resultan también de la modalidad particular con que estas experiencias se inscriben en nosotros” (p.

38). La autora sostiene que:

en cada experiencia puede haber un aprendizaje explícito que se objetiva y condensa en un contenido o una habilidad (...) Pero la experiencia en la que se realiza ese aprendizaje explícito es a la vez fuente de otro aprendizaje. Esa experiencia deja en nosotros una huella, se inscribe de determinada manera, afianzando o inaugurando una modalidad de interpretación de lo real. Este es un aprendizaje implícito, profundo, estructurante de la subjetividad, es un aprender a aprender como una forma particular de constituirnos como sujetos del conocimiento (Quiroga, 2009, p. 34).

Por último, retomando a Dabas (1998) se puede decir que aprender implica la actividad del sujeto social, que al transformar la realidad, crea la verdadera fuente de conocimiento, siendo dueño de su acto de producción, transformando la pasividad en actividad creadora, dando lugar a su capacidad crítica. Esto se relaciona con los aportes de Quiroga (2009) cuando expresa que:

la crisis es fundamental, en tanto posibilidad de crecimiento, porque rompe la familiaridad encubridora con nuestros modelos internos de aprendizaje y vínculo. Se abre desde allí un espacio para el cuestionamiento y revisión de nuestros modelos internos, la reflexión crítica y el cambio. El aprender y la relación con el otro pierden su carácter "obvio", "natural", y se transforman en objeto de interrogantes. Se inaugura desde esa reflexión crítica la posibilidad de desarrollo de nuevas formas de aprender a aprender, de construirnos como sujetos de conocimiento (p. 37).

Estrategias

Se considera de gran importancia introducir el concepto de estrategias, planteado en uno de los objetivos específicos, con el fin de conocer, por un lado, la utilización de las mismas en las familias y, por otro lado, de qué manera son planificadas y puestas en acción por los/as docentes.

Para hacer referencia a este concepto, se toman los aportes de Cifuentes & Fajardo (2017) quienes la definen como:

un proceso planificado con una finalidad educativa en donde se conjugan varias acciones, se aplican diversas herramientas y recursos para establecer resultados significativos en el aprendizaje de temas de estudio, en la apropiación crítica, coherente y agradable de contenidos y saberes aplicados a la vida cotidiana mediante interacciones lúdicas, sociales y tecnológicas (p. 208).

Tal como expresa Litwin (2009) “se refieren a la planeación y puesta en práctica creada con el objeto de promover el mejoramiento institucional de las prácticas de la enseñanza y/o de sus resultados” (p. 65). En la educación las estrategias “combinan acciones para alcanzar cualidades con resultados óptimos en el momento oportuno en relación con los procesos de enseñanza aprendizaje” (Mialaret 1984, citado en Cifuentes & Fajardo 2017, p.208).

Siguiendo con estos planteos, según Picardo et al (2004), las estrategias pedagógicas:

conforman un sistema de acciones que se deben ejecutar de manera sistemática, lógica y coherente buscando el cumplimiento de los objetivos diseñados en el ámbito educacional. En este sentido, las estrategias

pedagógicas son métodos planificados que buscan mejorar el aprendizaje y facilitar el crecimiento de los estudiantes (Citado en Cifuentes & Fajardo 2017, 161).

En este ámbito, cada docente diseña sus estrategias teniendo en cuenta prácticas anteriores, construyendo su propio modelo para la enseñanza en su campo. De modo tal que los docentes optan por elegir entre las estrategias que consideran más adecuadas para favorecer el proceso de aprendizaje de sus alumnos (Litwin, 2009).

Tal como expresan Anijovich y Mora (2009) las estrategias utilizadas por los docentes tienen como fin promover el aprendizaje de los alumnos. “Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué” (p.4).

De acuerdo con lo antes mencionado, Camilloni (1998, citado en Anijovich y Mora, 2009) plantea que estas estrategias, “favorecerán algún tipo particular de comunicación e intercambio tanto intrapersonal como entre los alumnos y el profesor, y entre cada alumno y el grupo” (p. 6).

Recursos

Se considera fundamental definir el concepto de recursos dado que, en uno de los objetivos específicos, se propone identificar qué recursos son utilizados tanto en las familias como en los/as docentes para acompañar el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura.

Para hacer mención a este concepto, se toman en consideración los aportes de Caramés Beltran (2020) quien sostiene que un “recurso educativo es todo material u objeto que el docente utiliza para facilitar el desarrollo de las actividades de enseñanza y de aprendizaje de un tema a tratar dentro del aula” (p.2). Coincidiendo con esta autora, Morales (2012) lo entiende como un conjunto

de medios materiales que intervienen y facilitan el proceso de enseñanzaaprendizaje.

De acuerdo con esta definición, Marques (2001) sostiene que:

es cualquier material que, en un contexto educativo determinado, sea utilizado con una finalidad didáctica o para facilitar el desarrollo de las actividades formativas. Los recursos educativos que se pueden utilizar en una situación de enseñanza y aprendizaje pueden ser o no medios didácticos (p.1).

Estos recursos como expresa Vargas Murillo (2017) son un apoyo para el docente y promueven el proceso de enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta las necesidades e intereses de los alumnos. Tal como expresa Hernández (2015) “facilitan los contenidos y median en las actividades de enseñanza ya sea desarrollando habilidades cognitivas y /o apoyando las estrategias de enseñanza como las de aprendizaje” (Citado en Caramés Beltran, 2020, p. 2).

Lectura

Desde la psicopedagogía clínica se entiende que leer es el placer de sumergirse en un mundo ficcional, la invitación a imaginar, la ocasión de recordar, la incitación a fantasear, un motivo para reconocerse, cuestionar y descubrir (Cantú, 2014). De acuerdo con este planteo Lerner (1996) enuncia que:

leer es adentrarse en otros mundos posibles. Es indagar en la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se dice y lo que se quiere decir, es sacar carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita (p. 2).

En la lectura “el sujeto se ve enfrentado con un objeto diferente de sí (lenguaje escrito), del cual intenta dar cuenta apelando a procedimientos diferenciales enraizados en su constitución subjetiva” (Cantú, 1998, p. 1).

En cambio, desde otra perspectiva, desde un posicionamiento cognitivo, se entiende como un proceso que tendría tipos de prerequisites cognitivos mediados por distintas estructuras cerebrales. Los mismos, tienen que ver, con el procesamiento fonológico, la denominación automatizada rápida, la automaticidad motora, la percepción del habla y la memoria a corto plazo. Y que además, exige habilidades como la atención, la memoria, la abstracción y el lenguaje (Roselli et al, 2006).

En contraposición con los dos posicionamientos mencionados, se entiende a la lectura, desde una mirada constructivista “al proceso en el cual el pensamiento y el lenguaje están involucrados en continuas trans-acciones, cuando el lector trata de obtener sentido a partir del texto impreso” (Goodman, 1982, p.13, citado en Ferreiro & Palacios Gómez). Siguiendo con este autor, leer es buscar significado y el lector debe tener un propósito. Aprender a leer implica el desarrollo de estrategias en busca del sentido de las funciones del lenguaje escrito.

Siguiendo con el posicionamiento clínico se entiende que:

leer está siempre atrapado en una encrucijada: por un lado, interpretar lo escrito según los cánones establecidos y de acuerdo con la perspectiva que establece lo permitido y lo aceptado; por otro lado, restaurar el lenguaje en su riqueza, antigüedad y polisemia, que llevan a la producción singular de sentidos (Cantú, 1998, p. 9).

Por lo tanto, se considera necesario caracterizar los aspectos de la objetividad implicados en la lectura, ya que supone “la articulación con un sistema de significaciones sociales con una fuerte estructuración externa instituida; se trata

de dar cuenta de las formas de acceso del sujeto a dichas significaciones” (Cantú, 2011, p. 20). A partir de esto, describe tres posicionamientos diferentes: en primer lugar, utiliza el término glosadores para dar cuenta de aquellos sujetos que quedan alienados al texto, donde su pensamiento se reduce a la repetición, no pudiendo realizar una reflexión autónoma. Otro término que propone el autor es el de doxista, en el cual, la información literal es desestimada a favor del conocimiento previo, el sujeto puede realizar inferencias desde su opinión, sin tener en cuenta el texto. Y, por último, utiliza el término lectores para definir a aquellos sujetos que pueden dialogar con el texto, logrando una construcción a partir de sus saberes previos y la información ofrecida a partir del texto.

Siguiendo con los aportes de Di Scala & Cantú (2011):

leer supone un proceso de características dialógicas en el cual el sujeto pone en suspenso provisorio las verdades que ha recibido como certezas absolutas y las cuestiona a partir de su confrontación con las palabras que son brindadas por otro real o virtual. El texto es portador de novedades que el lector debe ser capaz de investir e integrar a sus saberes de base (p. 12).

Para posicionarse frente al texto de esta manera, es necesario que el sujeto se posicione desde un lugar activo. “El deseo de leer sería un consecuente de la fractura narcisista que lleva a buscar en el otro aquello que no se sabe o no se posee” (Cantú, 1998, p.3). De lo contrario, la lectura se reduciría a una mera repetición u opinión, sin dar lugar al pensamiento y al diálogo interiorizado.

En relación a lo mencionado, Barthes (1987), sostiene que la lectura está atravesada por el deseo, “no desborda la estructura, está sometida a ella, tiene la necesidad de ella, la respeta pero también la pervierte” (p.48-49).

Citando a Micone (2014) y en relación a la lectura, la autora expresa que:

leer no es sólo descifrar lo escrito, sino que implica una construcción del significado, de aquellas marcas o imágenes que responden a un sistema simbólico preexistente con significaciones sociales que lo sobredeterminan. Estas imágenes están cargadas de significaciones (que se encuentran implícitas en las marcas, en ese sistema de signos) las cuales el sujeto deberá reinventar transformando lo escrito en un texto, adjudicándole un valor significativo singular (S/N).

De acuerdo con la autora, para que un sujeto pueda crear una producción propia, deberá atravesar “una pérdida inicial irreparable como condición de posibilidad. (...) La lectura se torna entonces intento de reencontrar el objeto arrancado del propio cuerpo” (S/N). Continúa diciendo que “interpretar (un texto) es atribuir significado, dar forma a una idea, dar forma al deseo de otro... Deseo de otro escrito... en el cuerpo propio” (S/N).

La lectura según Patte, (2011), se da en un encuentro con otro, en un tiempo y espacio determinado. Un ejemplo de esto, lo podemos evidenciar en el nivel inicial, en el encuentro con la docente, la cual “habilita un viaje de placer a través del cual el niño accede al mundo de las lecturas, las culturas” (Di Scala & Pereira, 2013, S/N).

Escritura

Desde el posicionamiento constructivista se toma a Ferreiro (1998) quien entiende que:

si la escritura se concibe como un código de transcripción, su aprendizaje se concibe como la adquisición de una técnica; si la escritura se concibe como un sistema de representación, su aprendizaje se convierte en la

apropiación de un nuevo objeto de conocimiento, o sea, en un aprendizaje conceptual (p.17).

Por lo tanto, entiende que “la fonetización de la escritura comienza cuando los niños empiezan a buscar una relación entre lo que se escribe y los aspectos sonoros del habla” (p. 5).

En cambio, desde el posicionamiento clínico, se toman los aportes de Cantú (1998), quien entiende que en la escritura:

el sujeto deja marcas en el objeto, marcas que señalan su apropiación del mismo. El proceso de escritura -a diferencia de la lectura- deja un producto visible, una prueba del poder ligado al placer del vencimiento del objeto. No nos referimos a la mera copia, en la cual el sujeto se adhiere al objeto externo y reduce el conflicto apegándose a la certeza de aquello que desde lo real opera como garantía de verdad. Tampoco es escribir una simple descarga motriz que -con arreglo al principio de placer- sirve para aligerar al aparato psíquico del exceso de estímulos (p. 6).

Continúa diciendo que, para poder realizarla, se necesita de la expresión subjetiva del sujeto. “El sujeto debe renunciar a la nostalgia por la vuelta a la certeza, debe conquistar un espacio de autonomía. Un espacio de autoría donde el placer de escribir sea posible” (p. 7). Estas conceptualizaciones se relacionan con lo expresado por Schlemenson & Grunin (2013), los cuales sostienen que en la escritura se producen huellas subjetivantes e identificantes, las cuales presentan modalidad singulares de elaboración, de sentidos y marcas de autoría de cada sujeto. En este proceso, “se retienen las palabras, se hacen propias, sujetas a ritmo, selladas por el dominio humano de quien así las maneja” (Zambrano, 2005, p. 36-37).

Desde una mirada clínica, Rego (2006) entiende a la escritura como vía privilegiada de acceso a la subjetividad. Está teñida de aspectos subjetivos e íntimos de quien escribe. La producción escrita de cada niño tiene características que la particularizan, en relación a una historia libidinal singular que allí se filtra. La escritura, en tanto actividad representativa, es también un intento de búsqueda sustitutiva, de ligadura.

Retomando a Zambrano (1934), se entiende que “al escribir me inscribo en lo escrito, me desentraño en el acto creativo del lenguaje que se abre a miles de posibilidades que existen en mí y en el mundo, que aparecen en el espacio gracias a la palabra escrita” (p. 169).

De acuerdo a esto, Calmels (2014) expresa que, de la escritura surge una actividad reflexiva, ya que al escribir se genera un acto de unión entre el saber y el conocer. El escribir es objetivo y subjetivo, y es producto del aprendizaje.

Como expresa Micone (2014) es una forma de “simbolización de la que dispone el sujeto, herramienta que permite dejar marca acerca de los pensamientos, asegurando la transmisión y el acceso a la cultura” (S/N).

Retomando a Cantú (1998), el sujeto, a través de la escritura, deja marcas en el objeto, marcas que señalan su apropiación del mismo. El proceso de escritura deja un producto visible, una prueba del poder ligado al placer del vencimiento del objeto.

Cantú & Di Scala (2014) entienden que hay tres modos de posicionarse frente al texto escrito, en primer lugar, como escritor, donde el texto es una huella del pensamiento y la subjetividad se inscribe en él, en segundo lugar, como amanuense donde el sujeto no escribe, sino que transcribe las palabras de un dictante y, por último, en tercer lugar, como copista, es decir, reproduciendo el texto de otro.

Para aludir a la iniciación del aprendizaje de la lectura y escritura, se considera de gran relevancia tomar los aportes de Ferreiro (1991) quien describe tres niveles. En un primer momento, sostiene que los niños entienden a la escritura

como “un conjunto de formas arbitrarias, dispuestas linealmente, que no representan los aspectos figurales del objeto y que sirven fundamentalmente para representar aquella propiedad importantísima de los objetos que el dibujo no consigue atrapar: el nombre” (p. 4). En un segundo momento, expresa que comienzan a elaborarse las condiciones de interpretabilidad que tienen que ver con las condiciones cualitativas y cuantitativas. La condición cuantitativa se refiere a la cantidad mínima de letras para que se forme una palabra, y la condición cualitativa con la variedad intrafigural o variedad interna. Y, por último, en un tercer momento diferencia tres hipótesis de la escritura: la hipótesis silábica, en la que los niños logran diferenciar variaciones de cantidad de letras necesarias para escribir una palabra, luego se realiza una transición al silábicoalfabética donde los niños no abandonan totalmente la hipótesis anterior, pero comienzan a probar nuevas, y, por último, la hipótesis alfabética donde los niños comprenden que a cada fonema le corresponde un grafema, pero aún no pueden desenvolverse con los rasgos ortográficos de la escritura.

Siguiendo con los aportes de la autora (1998), la lectura y la escritura introducen un código de signos arbitrarios que en cada lengua tienen leyes de comprensión, las cuales superan un proceso de codificación del habla. Por lo tanto, define a la escritura como, un sistema de representación, el cual comprende elementos que se relacionan (letras, signos, etc) y las reglas por las que se rigen las relaciones entre los mismos.

Teniendo en cuenta estos aportes del constructivismo y el mencionado posicionamiento clínico, García Márquez (1986) sostiene que ambos procesos confieren autonomía al niño y le proponen modelos de identificación y proyección distintos a los dados en la familia, el acceso a este aprendizaje requiere que el niño acepte internamente otra fuente de información que no sean sus padres.

De acuerdo con lo mencionado, Schlemenson (2009), entiende a la escritura como “un instrumento de transmisión de sentidos, investimento del mundo y proyección a futuro; y define a la lectura como la incorporación de sentidos y

aperturas en un juego de aproximación hacía nuevos caminos de investimento del mundo” (p. 67).

Desde la mirada de Cantú & Di Scala (2014), tanto la lectura como la escritura ponen en juego procesos subjetivos. Es decir, “no son elementos superestructurales que se añadirían por sumatoria y por fuera de la estructura psíquica, sino que se trata de procesos constitutivos que enraízan en la dinámica histórica pulsional, identificatoria y posicional del sujeto” (p. 7). Se puede decir que, como expresan Larrosa & Skliar (2013) escribir y leer es posible realizarlo por uno mismo y acompañados por otras personas.

ANTECEDENTES

Para llevar a cabo esta investigación, se toman diferentes investigaciones como antecedentes empíricos. En primer lugar, la investigación de Acosta Luévano (2004) tiene como objetivo recabar información para reconocer situaciones problemáticas en torno a la utilización, por parte de maestros de primer grado, de un determinado método o la propuesta constructivista en la enseñanza de la lectura y escritura. A la vez, evidenciar que en la tradición educativa, el problema de la enseñanza- aprendizaje de la lecto-escritura ha sido planteado como una cuestión metodológica. De ese modo, las soluciones o alternativas al respecto se han centrado en propuestas metodológicas que son interpretadas y adaptadas por los docentes según su conocimiento y experiencia.

El problema surge a partir de una necesidad enfrentada en la práctica docente en el primer grado de educación primaria, debido a la falta de conocimiento y experiencia de los procedimientos para enseñar la lectura y escritura. La problemática de la enseñanza- aprendizaje de la lecto-escritura se traduce en enseñanzas y aprendizajes repetitivos y mecanicistas. Se puede decir, que algunos maestros siguen apegados a utilizar en algunos casos una metodología tradicional, dejando de lado el propósito de la enseñanza de la lectura y escritura en el primer grado, que más allá de su carácter instrumental que la tradición educativa les ha otorgado, constituyen una herramienta para el desarrollo de la actividad intelectual y social de los alumnos.

Por lo tanto, concluye que el problema de la enseñanza de la lectura y escritura en el primer grado es de carácter multifactorial, algunas de las causas principales es la falta de conocimiento y experiencia en la aplicación sobre los procedimientos o propuestas para enseñar la lectura y escritura a los niños. Y que la baja calidad de los alumnos en la lectoescritura se debe a la falta de dominios metodológicos por parte de los profesores y el soporte de las familias en el desempeño escolar. En contraposición, la investigación de Curico & Jordan Parente (2018) tienen como propósito descubrir las razones por las cuales existen dificultades en la adquisición y dominio de la lengua castellana y su gramática. Para ello, plantean como hipótesis que esta problemática se ha dado

por la falta de acompañamiento de las familias en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura. Esta investigación se inicia con una descripción detallada del contexto escolar y sus principales actores quienes son los estudiantes, maestros y padres de familia. Luego se realiza una caracterización de los mismos según sus implicaciones en el proceso de la educación en la comunidad.

En esta investigación se obtiene como resultado que el modelo pedagógico ideal para fortalecer la lectura y escritura es el constructivismo porque conduce hacia un aprendizaje significativo y que el método tradicional no es el método más adecuado para la enseñanza de la lectura y escritura ya que esto lo que posibilita son actividades mecánicas inhibiendo la creatividad, la imaginación y la capacidad de innovación del niño. Por lo tanto, se requiere de una lectura crítica ya que es fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje porque permite el desarrollo de habilidades comunicativas que se reflejan en la interpretación y comprensión de la realidad del educando.

Por último entienden que el acompañamiento de la familia es fundamental en el proceso de adquisición de la lectoescritura porque es allí donde se interioriza el conjunto de herramientas necesarias para interactuar con el mundo exterior.

A partir de esta investigación, se hace hincapié en la importancia de la participación de las familias en el proceso de alfabetización, por lo tanto, se retoma la investigación de Flores et al (2019), la cual tiene como objetivo determinar la influencia de la participación familiar en el proceso de alfabetización inicial de sus hijos. Entre los hallazgos más importantes, se logró decretar que la participación influye en el proceso de alfabetización inicial con un grado moderado. La apropiación y uso de los diferentes portadores de texto, se ve enriquecida con el apoyo de un ambiente letrado; y es éste quien posibilita el acercamiento al código escrito, generando procesos de interacción que van a facilitar el uso y la apropiación.

Además, la lectura compartida de adultos y niños en el contexto familiar y en los centros educacionales a los que asisten, ha sido identificada como la estrategia más efectiva para promover el desarrollo del lenguaje oral y escrito.

En base al aporte de la investigación anterior, se recupera la investigación de Stein & Rosemberg (2012) quienes estudiaron las características particulares que adoptan las situaciones de alfabetización familiar en barrios urbanomarginados de Argentina, a partir de la implementación de un programa de alfabetización temprana y familiar. Los resultados mostraron que en estos hogares en los que el bajo nivel de escolaridad de los adultos podría inhibir la consecución de la actividad de alfabetización, la composición extendida de las familias y la participación de los niños en amplias redes sociales facilita la realización de las actividades. Las situaciones de alfabetización se desarrollan en el marco de la interacción entre el niño y múltiples y diversos participantes que conforman distintas redes de colaboración en las que los niños pequeños, los niños mayores y los adultos desempeñan distintos roles. Como lo muestra el análisis realizado, las redes de colaboración entre los miembros del hogar que se activan para llevar a cabo las situaciones de alfabetización constituyen una matriz de interacciones que permite que los niños más pequeños puedan comenzar a desarrollar distintos conocimientos y habilidades implicados en el aprendizaje de la lectoescritura.

Siguiendo con la idea de que la familia es el núcleo fundamental en los aprendizajes de niños y niñas, y en relación con la investigación de Flores (2019) sobre la importancia de la lectura compartida entre adultos y niños, se retoma la investigación de Rivera de León (2013), quien realiza un estudio con padres de familia de niños entre 5 y 6 años de edad para identificar el rol de los padres de familia en la formación de hábitos de lectura de sus hijos. En esta investigación, se llegó a la conclusión de que los padres de familia si influyen en la formación del hábito de lectura de sus hijos y que existen varios beneficios de la formación del hábito de la lectura a temprana edad, los cuales repercuten en una buena formación académica de los hijos. La mayoría de padres tienen libros en casa, pero de todas formas, no se crea el hábito de lectura. Los padres de familia

necesitan herramientas de cómo trabajar con sus hijos y fomentar el hábito de lectura, la estimulación en la imaginación y el interés por el entorno que los rodea.

A partir de pensar que el aprendizaje de la lectura y la escritura están influenciados por el contexto familiar y entendiendo que estos aprendizajes comienzan antes del ingreso a la escuela primaria, se retoma la investigación de Silva Velásquez (2020), la cual se plantea observar y analizar cómo la cotidianidad de las familias hace aportes al proceso de alfabetización inicial de niños y niñas durante la primera infancia, teniendo como base principal la alianza familia – escuela.

Uno de los resultados de esta investigación fue que los niños y niñas en la cotidianidad con su familia están en constante relación y acceso a prácticas que promueven el alfabetismo inicial. Por lo que se hace necesario que la escuela identifique y valore el saber que cada familia tiene y lo vincule a las experiencias y actividades propuestas, ya que los niños y las niñas logran apropiarse de estos procesos cuando se les permite encontrar situaciones en su día a día que los acerquen de manera espontánea a las prácticas que se proponen en el alfabetismo inicial. Otra de las conclusiones que se generaron a partir de esta investigación es que hay una responsabilidad tanto de las familias como de la escuela de crear las condiciones y de brindar las oportunidades necesarias para que niños y niñas puedan llegar a ser lectores y escritores competentes.

Cuando la familia se siente partícipe y reconoce la importancia de su rol, se establece una alianza en donde se trabaja conjuntamente, fortaleciendo el aprendizaje y desarrollo. Vincular la familia a los procesos de la escuela, crea más seguridad y confianza en el niño favoreciendo la conquista de los procesos lectores y escritores. Cuando se logra la alianza familia-escuela, se tendrá como resultado un trabajo en equipo, en donde se respalde y acompañe los procesos que se lideran desde la escuela. La práctica pedagógica de las maestras, es trascendental en los desarrollos de los niños y las niñas en la escuela, los frutos académicos, convivenciales y emocionales dependen de la propuesta y puesta en marcha de experiencias significativas, las cuales no pueden estar desligadas

de las prácticas familiares, ni de los ritmos y maneras de aprender de cada niño y niña.

Siguiendo con esta línea de pensamiento, se toman las investigaciones de Espitia Murcia (2016) y López Centeno (2014), las cuales coinciden en la importancia de una participación guiada por parte de los docentes hacia la familias. Por un lado, la investigación de Espitia Murcia (2016) tuvo como propósito determinar la relación entre creencias, prácticas y participación de las familias, y el proceso de alfabetización inicial de los niños y las niñas de primer grado. Concluyó que existe una fuerte relación entre las creencias, las prácticas y la participación de los padres de niños y niñas sobre la alfabetización inicial de los niños y niñas de primer grado. Relación que se basa en el hecho de que los padres de familia y/o familiares actúan según las creencias que han construido a partir de sus experiencias escolares y familiares. A partir de esto, sostiene que la escuela debe buscar mayores acercamientos con las familias para desarrollar actividades que permitan ampliar sus posibilidades de participación y servir de guía para enriquecer su intervención haciendo uso de las cualidades y capacidades que los diferentes miembros tienen para ofrecer a la formación de sus niños y niñas.

Por otro lado, López Centeno (2014) al reflexionar sobre la importancia de que padres y maestros trabajen juntos para apoyar el aprendizaje de los niños, se propone como objetivo descubrir qué actividades pueden promover la participación de los padres de familia en el proceso de adquisición de la lectoescritura de los alumnos de primer grado. Teniendo como hipótesis que la participación de las familias a través de las distintas actividades promoverán el proceso de adquisición de la lectoescritura.

De acuerdo a la medición que se realizó en primer grado, el desempeño que los niños demostraron, el apoyo que se registró de los padres de familia y las actividades planeadas y marcadas por los docentes lograron resultados favorables en los alumnos.

En un principio de la investigación algunos padres mostraron resistencia en la participación y luego fueron involucrándose en el proceso de trabajo con sus hijos y se observó la mejoría que los niños tuvieron.

Como conclusión, se confirma que el docente no necesita plantear tareas rebuscadas para hacer que la familia participe en el proceso de aprendizaje del niño. Se demuestra que la participación de los padres de familia a través de las actividades, promueve el proceso de adquisición de la lectoescritura de los niños de primer grado. Se analizó que las acciones deben ser guiadas por el profesor porque llevan una finalidad, un aprendizaje esperado y que promover la participación de las familias en el proceso de adquisición de los alumnos, es importante y primordial para el avance de cada alumno, benéfico para la escuela y esperanza para una sociedad para poder mejorar.

Tal como plantea la investigación anterior, Rangel (2015) se propone descubrir cómo influyen los padres y madres de familia en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura en los estudiantes de segundo grado de educación básica primaria, y cómo la participación activa de los mismos mejora y afianza el aprendizaje de la lectura y la escritura en las etapas iniciales de su adquisición.

Se ha puesto el énfasis en detectar necesidades que pudieran facilitar la adopción de estrategias, propuestas y prácticas innovadoras, que puedan ser utilizadas por padres de familia y profesorado, para estimular el aprendizaje de la lectura y la escritura tanto en el centro escolar como en el hogar.

Con base en los resultados obtenidos en el análisis de necesidades, se diseña e implementa un programa de Intervención Familiar compuesto por talleres vivenciales, experiencias dentro del aula de clase y acciones educativas en el centro escolar, con el objetivo de brindar estrategias a los diferentes agentes educativos (padres y madres de familia y profesorado), para enriquecer el aprendizaje de la lectoescritura en edades tempranas. Los padres de familia que conformaron la muestra de esta investigación manifestaron gran interés por implicarse en el proceso educativo de sus hijos y han sido muy receptivos en

conocer y aprender temas que puedan ayudarlos en su desarrollo escolar y en su formación integral. Los padres y madres de los niños, estimulan a sus hijos en el aprendizaje de la lectoescritura de manera espontánea, realizando más actividades de lectura de cuentos infantiles y libros sencillos, que de escritura.

A modo de conclusión, los padres de familia que conformaron la muestra de la investigación, manifestaron gran interés por implicarse en el proceso educativo de sus hijos y han sido muy receptivos en conocer y aprender temas que puedan ayudarlos en su desarrollo escolar y en su formación integral. La mayoría de los padres estimulan a sus hijos en el aprendizaje de la lectoescritura de manera espontánea, realizando lectura de cuentos.

Los resultados muestran que los niños cuyos padres participaron en el programa de intervención familiar lograron mejorar significativamente tanto en sus habilidades de lectura como de escritura. Estos progresos se puede afirmar que se obtuvieron gracias al programa de intervención familiar ya que ofreció materiales y herramientas motivadoras que provocaron cambios emocionales, incentivándolos a escribir y leer.

Retomando la importancia de crear nuevas propuestas y prácticas innovadoras, la investigación de Becerra Vásquez (2021) tiene como finalidad la realización de una propuesta de innovación pedagógica y la reflexión de los procesos de lectura y escritura mediante la participación activa de la familia en las actividades educativas. La propuesta, se encamina en una serie de actividades en donde el estudiante tendrá la posibilidad de desarrollar sus capacidades cognitivas desde su hogar teniendo una supervisión constante de sus padres, así mismo se logrará que el proceso de lectura y escritura se desarrolle en un ambiente tranquilo y familiar.

Con este proyecto se pretende romper con la realización y entrega de guías, lo que resulta tedioso para los padres y los estudiantes, para ello se proponen actividades en las cuales los padres tengan un involucramiento afectivo, donde se refuerzan y tratan la importancia de la familia, de manera que los padres y los

estudiantes no vean las actividades como una carga, sino como una oportunidad de fortalecer vínculos afectivos mientras están aprendiendo.

Como conclusión, se puede afirmar que el rol de la familia es de vital importancia en el proceso escolar, no solamente en los primeros años, sino en todo el resto de este proceso. Cabe resaltar, que los investigadores destacan que el acompañamiento familiar puede ser un factor de motivación relevante en los procesos de lectura y escritura en los estudiantes. Igualmente, otros factores como el acceso a la información y las metodologías usadas en el aula de clase deberían replantearse, teniendo en cuenta las necesidades de las nuevas generaciones, y sus intereses. Se logra determinar que mediante actividades donde la familia se involucre activamente, se pueden fortalecer las habilidades de lectura y escritura en los niños. Se muestra que la propuesta de innovación pedagógica, en donde el tema principal es la familia, y donde se abarcan actividades con un trasfondo emocional, logra que el estudiante y los padres involucren la lectura y escritura como actividades familiares y se vean las mismas como una oportunidad de estrechar vínculos dentro del hogar.

Teniendo en cuenta las investigaciones previas y el lugar primordial de las familias y las instituciones escolares, resulta pertinente tomar la investigación de Ordóñez Sierra (2005), la cual tiene como objetivo fomentar la cooperación entre las familias y los centros escolares a partir de conocer las opiniones de profesores y padres sobre las funciones educativas que se asignan unos y otros.

Concluye que las familias están convencidas de desempeñar un rol fundamental en el desarrollo del autoconcepto, las habilidades sociales, enseñanza de valores, convivencia, el desarrollo moral, la psicomotricidad, la creatividad y determinadas habilidades cognitivas como la resolución de problemas, y que los educadores, también juegan un papel importante en estas adquisiciones pero se centran más en aquellas que hacen referencia a la enseñanza de conocimientos, estrategias educativas y valores, haciendo hincapié en contenidos académicos que precisan de una formación y conocimiento del que no disponen la mayoría de las familias, sobre todo a medida que avanza la escolaridad.

Otro punto a tener en cuenta en la relación familia-escuela es la comunicación entre ambas. Al respecto, se consideran importantes las investigaciones de Bustos (2017) y Álvarez González et al (2010). Por una parte, Bustos (2017) investigó sobre la comunicación entre familias y escuelas de Ecuador. Los resultados obtenidos mostraron que en forma general los niveles de comunicación son medio bajos. En relación de quienes participan más en la comunicación con la escuela, siguen siendo las madres de familia.

En cuanto a la variable socio-demográfica referente al nivel de estudios de los padres, no se encontraron diferencias significativas en la comunicación de estos con la escuela, es decir, se concluye que nada tiene que ver para esta investigación el nivel educativo de los padres con la comunicación que estos deben tener con la escuela.

Lo anterior muestra la necesidad de diseñar políticas escolares dirigidas a incrementar la participación de padres y madres en las actividades académicas de sus hijos, es importante el desarrollo de acciones que procuren fomentar la comunicación de la familia con los maestros y con la escuela en general. Es necesario destacar que se deben eliminar los estereotipos de género que atribuyen a la mujer la responsabilidad de la educación de los hijos dejando a los padres en segundo plano con respecto a tan importante labor.

Por otra parte, Álvarez González et al (2010) investigaron sobre los factores clave que mediatizan y determinan el clima de comunicación entre familias y escuelas (F-E). Algunos de sus resultados son la presencia de patrones tradicionales de relación F-E, donde las iniciativas de comunicación, si aparecen, lo hacen siempre desde la escuela, y siguiendo esquemas jerárquicos.

A partir de esta investigación, se pudo percibir tendencias de actuación, esquemas de colaboración entre docentes y familias que muestran un importante arraigo en las tradiciones culturales, y de igual forma, en las creencias y expectativas que unos y otros mantienen con respecto a las funciones educativas

que se reconocen entre ellos, lo que cada parte debe ejercer en los distintos momentos de evolución del individuo y de la familia en general.

La información que han aportado las familias de la muestra señala índices bajos de participación en la vida escolar. Sin embargo, el análisis minucioso de los datos recogidos en este estudio, junto a las narrativas de los implicados (familias y docentes) indican que existe interés, que hay preocupación, por parte de ambos agentes educativos por alcanzar mayores niveles de colaboración, por mejorar sus competencias de comunicación y colaboración. Ambos grupos valoran positivamente la participación y manifiestan deseo de apoyar y de contribuir a las iniciativas de cooperación que redunden en una educación integral, coherente y satisfactoria para sus hijos e hijas.

Teniendo en cuenta los antecedentes reportados, se observa que en ninguna de las investigaciones se proponen indagar acerca de nuestra problemática. Podemos dar cuenta que hay algunas investigaciones similares, pero fueron realizadas en otros países, las cuales no cuentan con una mirada psicopedagógica. Si bien la mayoría de las investigaciones profundizan en torno a la relación familia-escuela, éstas son internacionales y por lo tanto el contexto en el cual investigan no forma parte dentro del alcance de la presente investigación. Con respecto a las investigaciones citadas que se realizaron en Argentina, ninguna de ellas da cuenta del recorte de la problemática de esta investigación, ya que no especifican en su muestra a alumnos de primero y segundo grado.

Por lo tanto, se cree necesario indagar acerca del aporte de las familias durante el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura, ya que se considera fundamental el lugar que ocupa la familia al ser el primer espacio de subjetivación y sostén del niño/a. A su vez, se considera que, para indagar los procesos de aprendizaje en una institución escolar, no se puede dejar de pensar la relación familia-escuela.

METODOLOGÍA

Objetivo general: Conocer la participación de las familias y los/as docentes en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura en niños y niñas de primero y segundo grado de dos escuelas primarias del sur de la provincia de Santa Fe.

Objetivos específicos:

- Indagar los modos en que cada familia acompaña el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura de sus hijos/as que se encuentran en primero y segundo grado.

- Reconocer si las familias emplean recursos para acompañar el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura.

- Conocer si las familias utilizan estrategias para acompañar el aprendizaje de la lectura y la escritura.

- Identificar aquellos recursos posibles para la enseñanza de la lectura y la escritura utilizados por los/as docentes.

- Conocer las estrategias utilizadas por los/as docentes para la enseñanza de la lectura y la escritura.

- Analizar las consideraciones de los/as docentes y las familias en relación al aprendizaje de la lectura y la escritura.

Enfoque metodológico

Este estudio se enmarca en un enfoque cualitativo porque éste brinda la posibilidad de una mayor exploración de los fenómenos sociales, permitiendo descubrir la significación de los participantes sobre determinado aspecto, conocer las experiencias, entender las perspectivas, donde su objetivo es establecer las relaciones y los significados de su objeto de estudio. “Es el instrumento analítico por excelencia de quienes se preocupan por la comprensión de significados (observar, escuchar y comprender)” (Silva, 2005, p. 4).

Coincidiendo con el autor mencionado, Hernández Sampieri et al (2008) expresa que se enfoca en comprender y profundizar los fenómenos estudiados desde la perspectiva de los participantes, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados. En palabras de los autores:

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) (Hernández Sampieri et al, 2008, p. 9).

Complementando lo anteriormente mencionado, se toman en consideración los aportes de Achilli (2005) quien entiende al análisis interpretativo en dos sentidos:

Por un lado, (...) remite a la relación de los conocimientos que se construyen con los conocimientos ya generados desde otras

investigaciones. Por el otro, interpretación en el sentido de comprensión de los significados que circulan entre los sujetos de la investigación (p. 85).

Teniendo en cuenta las características naturalistas e interpretativas de este enfoque, se consideran los aportes de Corbetta (2003) citado en Hernández Sampieri et al (2008), quien sostiene que la aproximación cualitativa evalúa el desarrollo natural de los sucesos, es decir, no hay manipulación ni estimulación de la realidad. Con respecto a la perspectiva interpretativa, retomando a Hernández Sampieri et al (2008) consideran que está centrada en el entendimiento del significado de las acciones de los seres vivos, sobre todo de los humanos y sus instituciones (p. 9).

Retomando lo expuesto por Silva (2005) y sintetizando sus aportes:

los métodos cualitativos solo ofrecen información sobre procesos y contextos sociales en los cuales se desarrolla la acción y se crean significados y estrategias de triangulación, con el uso de otras técnicas como entrevistas, revisión de archivos, análisis de discursos, etc (p. 7).

Complementando con los aportes de los autores mencionados, Cuenya & Ruetti (2010) exponen que “el análisis cualitativo busca comprender los fenómenos dentro de su ambiente usual, utilizando como datos a las descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones, conductas observadas, documentos, etc” (p. 273). También expresan que este método

“enfatisa la característica única, irreplicable y subjetiva del fenómeno explorado, por lo que no intenta arribar a leyes o generalidades” (p. 274).

Por el contrario, definen al análisis cuantitativo y entienden que:

intenta aproximarse a la objetividad por medio del empleo de la teoría de la medición, basada en el operacionalismo, para el registro de una realidad que existe con independencia del investigador, y contrasta de modo controlado las predicciones que se siguen de las hipótesis teóricas previamente planteadas (Cuenya & Ruetti, 2010, p. 274).

Dicho análisis, tiene como objetivo arribar a la generalización de los resultados obtenidos. Esto no sucede en el análisis cualitativo, sino que su interés reside en encontrar las particularidades y especificidades de lo investigado.

Sintetizando lo expresado por los autores, se considera un proceso flexible, basado en las acciones de explorar y describir, es decir, que van de lo particular a lo general. “Su propósito consiste en “reconstruir” la realidad tal como la observan los actores de un sistema social definido previamente” (p. 19).

Diseño y alcance de la investigación

Esta investigación tiene como finalidad conocer el aporte de las familias y los/as docentes en la iniciación del proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura en niños y niñas de primero y segundo grado de nivel primario. Por lo tanto, se decidió que el tipo de investigación sea de carácter descriptivo, ya que como expresa Sabino (1996) “su preocupación primordial radica en describir algunas características fundamentales de conjuntos homogéneos de fenómenos” (p. 43). Al respecto, Hernández Sampieri et al (2008), manifiestan que este enfoque “busca especificar propiedades y características importantes de cualquier fenómeno que se analice. Describe tendencias de un grupo o población” (p. 92). Además, expresan que únicamente pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren (p. 92).

Para complementar lo mencionado con anterioridad, se toman los aportes de Hernández Sampieri & Mendoza Torres (2018) quienes expresan que:

los estudios descriptivos pretenden especificar las propiedades, características y perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Es decir, miden o recolectan datos y reportan información sobre diversos conceptos, variables, aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno o problema a investigar. En un estudio descriptivo el investigador selecciona una serie de cuestiones (...) y después recaba información sobre cada una de ellas, para así representar lo que se investiga (describirlo o caracterizarlo) (p. 108).

Siguiendo con estos aportes, y retomando a Hernández Sampieri et al (2008), se toma en consideración a la investigación no experimental ya que se realiza sin manipular variables de forma intencional, pudiendo observar estas variables en relación con otras. “Lo que hacemos en la investigación no experimental es observar fenómenos tal como se dan en su contexto natural, para analizarlos” (p. 152). Es decir, “no se genera ninguna situación, sino que se observan situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente en la investigación por quien la realiza” (Hernández Sampieri & Mendoza Torres, 2018, p. 174).

A su vez, esta investigación es de tipo transversal, debido a que se realizó en un momento único y con un determinado grupo de sujetos, donde su propósito fue describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado (Hernández Sampieri et al, 2008).

Participantes:

Esta investigación se llevó a cabo en dos instituciones educativas primarias, una de ellas pública y otra semi-privada de las localidades de Hughes y Villa Constitución, ubicadas al sur de la provincia de Santa Fe, Argentina. Estas instituciones fueron elegidas por la posibilidad de acceso a las mismas, por lo tanto, fue una elección no aleatoria.

Ambas instituciones educativas se encuentran en el centro de sus ciudades y abarcan una cuadra cada una. Cuentan con una cancha de fútbol, patio cubierto y descubierto, donde se realizan actos y actividades físicas.

En cuanto a los espacios áulicos, ambas escuelas cuentan con salones específicos donde se desarrollan las clases, y otros utilizados para tecnología, plástica, computación, biblioteca, entre otros.

Con respecto a los participantes, por un lado, se llevaron a cabo entrevistas con ocho docentes, de las cuales cuatro corresponden a Villa Constitución y cuatro a Hughes, el rango de edad de las mismas es de 23-52 años, comparten el título de profesora de educación primaria con una antigüedad de 1-30 años. Por otro lado, se realizaron ocho entrevistas con familias, de las cuales cuatro se realizaron en una localidad y cuatro en la otra, el rango de edad de las entrevistadas es de 31-45 años, de las cuáles todas tienen título terciario/universitario, ejerciendo actualmente todos su profesión, menos una de ellas. En relación a los criterios de selección, tanto para docentes como familias, éstos fueron de manera aleatoria, entre quienes expresaron su intención de participar.

Instrumento de recolección de datos:

Para obtener los datos acordes a los objetivos de esta investigación, se implementó el uso de entrevistas semi-estructuradas con el fin de dialogar sobre la problemática abordada. La entrevista según Sabino (1996) “es una forma

específica de interacción social que tiene por objeto recolectar datos para una investigación” (p. 96).

Como expresa Ander-Egg (2003) es una conversación entre dos personas, en la cual dialogan con ciertas pautas acerca de un problema o cuestión determinada. A su vez, el autor toma los aportes de Goode & Hatt (1957) quienes mencionan que la entrevista no es simplemente una conversación. Es más bien una pseudoconversación. Para que pueda tener éxito debe poseer todo el calor y el intercambio de personalidades propios de la conversación, aunque con la claridad y las líneas orientadoras de la búsqueda científica.

Retomando a Sabino (1996) expresa que “el investigador formula preguntas a las personas capaces de aportarle datos de interés, estableciendo un diálogo peculiar, asimétrico, donde una de las partes busca recoger informaciones y la otra es la fuente de esas informaciones” (p. 96).

Para realizar esta investigación, por un lado, se confeccionó una entrevista con los/as docentes abordando preguntas orientadas a los aspectos pedagógicos, sus consideraciones acerca del aprendizaje de la lectura y la escritura, como también las estrategias y recursos utilizados para la enseñanza y, por otro lado, se elaboró otra entrevista para las familias, en las cuales se indagó acerca del modo en que las mismas acompañan el aprendizaje de la lectura y la escritura de sus hijos/as, identificando la presencia o ausencia de recursos y de estrategias para realizar este acompañamiento, así como también sus consideraciones del aprendizaje de la lectura y la escritura.

Para lograr la confección de las mismas, se utilizaron entrevistas semiestructuradas ya que “dejan una mayor libertad a la iniciativa de la persona interrogada y al encuestador. Se trata, en general, de preguntas abiertas que son respondidas dentro de una conversación, teniendo como característica principal la ausencia de una estandarización formal” (Ander-Egg, 2003, p. 227). Las preguntas se construyeron abocadas a los objetivos específicos propuestos, generando un diálogo donde el entrevistado pudo expresar libremente su opinión

sobre el tema. Tal como expresa Sabino (1996) “no se guían por lo tanto por un cuestionario o modelo rígido” (p. 98).

Siguiendo con lo anteriormente mencionado y retomando a Ander-Egg (2003), se puede diferenciar dentro de la entrevista semi-estructuradas, tres modalidades que puede adoptar, una de ellas es la focalizada la cual se utilizó en esta investigación. La misma refiere a que:

el encuestador tiene una lista de cuestiones a investigar derivadas del problema general que quiere estudiar. En torno a esos problemas se establece una lista de tópicos en relación a los cuales se focaliza la entrevista, quedando ésta librada a la discreción del encuestador (...). Se necesita agudeza y habilidad de parte del encuestador para saber buscar aquello que quiere ser conocido, focalizando el interrogatorio en torno a cuestiones precisas (Ander-Egg, 2003, p. 227).

Sumando a estos aportes, Sabino (1996) expresa que la entrevista focalizada, se centra en un tema, donde únicamente va a intervenir el entrevistador en caso que se desvíe el tema original. Sostiene que:

Se emplea normalmente con el objeto de explorar a fondo alguna experiencia vivida por el entrevistado o cuando nuestros informantes son testigos presenciales de hechos de interés, por lo que resulta adecuado insistir sobre estos pero dejando, a la vez, entera libertad para captarlos en toda su riqueza (p. 98).

Por último, se puede mencionar que las entrevistas permitieron obtener datos primarios que “son aquellos que el investigador obtiene directamente de la realidad, recolectándolos con sus propios instrumentos. En otras palabras, son los que el investigador o sus auxiliares recogen por sí mismos, en contacto con

los hechos que se investigan” (Sabino, 1996, p. 89). Lo diferencia de los datos secundarios, ya que estos, son registros escritos que se obtienen de la práctica, pero ya fueron recogidos y procesados varias veces por otros investigadores.

Procedimiento de recolección de datos:

En primer lugar, se seleccionaron las escuelas que participaron en la investigación, las cuales se encuentran ubicadas en el sur de la provincia de Santa Fe. Por un lado, la escuela primaria pública de la localidad de Hughes, y por otro lado, una escuela semi-privada de la localidad de Villa Constitución.

Para lograr la recolección de los datos, se solicitó un permiso a las escuelas participantes a partir de un consentimiento informado, el cual fue entregado por cada investigadora a la escuela de su localidad. En una de las instituciones el permiso fue rechazado y se solicitó otro avalado por la dirección de la carrera con su firma correspondiente. Cada investigadora se comunicó de forma individual con la escuela de su localidad debido a las distancias entre cada una de ellas, manteniendo una comunicación constante. Luego, se compartió con los/as docentes de manera individual el tema de investigación y el tipo de entrevistas que se realizarían, explicando la intención de las entrevistas semiestructuradas. Se propuso realizar las mismas a través de la aplicación Google Meet, programando una fecha estimativa para la realización y preguntando en cada encuentro sí podían ser grabadas.

En segundo lugar, se solicitó a la institución escolar un listado de las familias cuyos hijos/as se encontraban transitando primero y segundo grado. Luego, se seleccionaron aleatoriamente las familias y se contactó con ellas mediante el cuaderno de comunicaciones para solicitar su participación en la entrevista. En base a las respuestas obtenidas, se envió el consentimiento informado y se

presentaron las mismas pautas que a los/as docentes, sin presentar ninguna inquietud por parte de las familias.

Todas estas entrevistas fueron realizadas por las dos entrevistadoras de manera virtual a través de la aplicación Google Meet, con cada docente y familia de forma particular. Esta decisión se produjo en base a los días y horarios disponibles de las familias y docentes, con el fin de facilitar el acceso a las entrevistas. La información obtenida fue desgrabada de forma digital para su posterior análisis.

Análisis de datos:

Para la separación de unidades de contenido, en relación al momento de reducción y análisis de datos resultan enriquecedores los aportes de Hernández Sampieri et al (2008) quienes entienden que:

en el análisis de datos, la acción esencial consiste en que recibimos datos no estructurados, a los cuales nosotros les proporcionamos una estructura. Los datos son muy variados, pero en esencia consisten en observaciones del investigador y narraciones de los participantes: a) visuales (fotografías, videos, pinturas, entre otras), b) auditivas (grabaciones), c) textos escritos (documentos, cartas, etc.) y d) expresiones verbales y no verbales (como respuestas orales y gestos en una entrevista o grupo de enfoque), además de las narraciones del investigador (anotaciones o grabaciones en la bitácora de campo, ya sea una libreta o un dispositivo electrónico) (p. 418).

Se trata de un proceso mediante el cual se organiza y manipula la información recogida por los investigadores, para establecer relaciones, interpretar, extraer significados y sacar conclusiones (Rodríguez Sabiote, 2003). “Consiste en estudiar cada dato en sí mismo y en relación con los demás” (Hernández Sampieri, 2008, p. 419).

Retomando a Rodríguez Sabiote (2003) se entiende que gracias a estos procesos circulares los investigadores comienzan a descubrir ciertas categorías o aspectos relevantes.

Siguiendo con los aportes de Hernández Sampieri et al (2008) en la codificación cualitativa el investigador considera una unidad de contenido, lo analiza, toma otro segmento y también lo analiza en base a sus similitudes y diferencias. “Si los segmentos son distintos en términos de significado y concepto de cada uno, induce una categoría (...) si son similares, induce una categoría común” (p. 426).

Para llevar a cabo la técnica de análisis de contenido, en un primer momento se procedió a la desgrabación de las entrevistas para luego realizar el análisis y reducción de los datos en unidades de contenido utilizando un criterio de separación temático. En un segundo momento, se realizó la identificación y clasificación de contenido en diferentes categorías conceptuales de tipo deductiva, ya que las categorías están predeterminadas antes de ir al campo: aprendizaje de la lectura y la escritura, recursos, estrategias, acompañamiento familiar, consideraciones de docentes y familias en relación a la lectura y la escritura.

Por último, en relación a la síntesis, agrupamiento y disposiciones de las categorías, se utilizó un modelo basado en las matrices, ya que pareció el más adecuado para la investigación. Hernández Sampieri et al (1991) entienden que la matriz es una forma de organizar la información y permite establecer relaciones entre las categorías de manera que luego resulte más efectivo el análisis y la interpretación de esos datos. “Las matrices son útiles para establecer vinculaciones entre categorías o temas” (Hernández Sampieri, 2008, p. 446).

RESULTADOS

A partir de las entrevistas a familias y docentes, llevadas a cabo de manera virtual, a través de la aplicación Google Meet, se analizaron e interpretaron los datos obtenidos para el trabajo de investigación.

Para facilitar la lectura y acompañar al lector/lectora, se realizaron algunas abreviaturas para referirse a las personas entrevistadas. Para hacer referencia a las familias se nominarán como: F1, F2, F3, F4, F5, F6, F7, F8 y, para hacer referencia a las docentes: D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8. Además, se utilizará un nombre ficticio para resguardar la confidencialidad de los entrevistados.

Análisis de las entrevistas a las familias

Resultados de la categoría “aprendizaje de la lectura y la escritura”

A partir de las preguntas iniciales de la entrevista, muchas de las familias consideraron importante destacar que los niños y niñas durante el inicio a la escolaridad, estuvieron atravesados por una pandemia mundial. Por lo que, las familias de primero y segundo grado pudieron dar cuenta que se presentaron distintas dificultades a lo largo del proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura debido a ésta situación.

Esto se puede evidenciar en los siguientes enunciados:

F4: *“Cuando comenzó primer grado, estábamos en pandemia, y tuvimos un par de meses, así con esta metodología, entonces ahí se dificultaba, él todavía no leía. (...) En la pandemia sólo se dificultó el aprendizaje de la escritura en cursiva”.*

F6: *“El proceso empezó en etapa de pandemia, como para entretenerla trabajamos en casa con el nombre, usando propuestas del jardín, a medida que fuimos trabajando empezó a reconocer el nombre, las letras”.*

F8: *“Tuvo el problema de la pandemia, se perdió salita de 5, tuvo la mala suerte de tener una seño que no estaba preparada para adaptarse a la modalidad de esa época, entonces no estuvo el acompañamiento, de hecho, no hicieron nada de lectoescritura”.*

Al momento de indagar acerca del proceso de aprendizaje de la lectura y escritura de sus hijos/as y sobre el momento en el que consideran que comenzó este proceso, los resultados que se obtuvieron es que las familias, consideran que éstos procesos se dan en conjunto, es decir, en un primer momento se conocen las letras para la escritura y luego, se desarrolla la lectura. Además, creen necesario el contacto temprano con libros, cuentos y distintas actividades para el aprendizaje de ambos procesos.

En concordancia con lo mencionado por las familias, Silva Velásquez (2020) sostiene que “los niños y niñas en la cotidianidad con su familia están en constante relación y acceso a prácticas que promueven el alfabetismo inicial” (p. 9).

Por un lado, la mayoría de los/as niños/as comenzaron a escribir en salita de cinco, y en primer grado desarrollaron aún más este proceso, conociendo otros tipos de letras. Por otro lado, en relación a la lectura, la mayoría de los/as niños/as aprendieron a leer durante el transcurso de primer grado, afianzándose más en segundo grado.

Para evidenciar estos resultados, se toman decires de las familias:

F1: *“Ella comenzó a leer en primer grado en agosto más o menos y venía escribiendo desde sala de cinco. Después se fue desarrollando más en las jornadas extendidas”.*

F2: *“Comenzó en sala de cinco, él ya identificaba las letras de su nombre, escribía mamá y papá. Después cuando comenzó primer grado, a mitad de año ya leía y escribía”.*

F6: *“Después empezó preescolar y hubo más intervención de la escuela, se siguió explorando todo lo que trabajamos en casa. Ahí sostengo que fue el*

desarrollo máximo, cursó primer grado y empezó a producir palabras sola, a leer, etc. Hizo un proceso muy prolijo, terminó escribiendo y leyendo, no necesita prácticamente ayuda”.

Cuando se interrogó acerca de los espacios de escritura y lectura que tienen en sus casas y sobre la frecuencia de su uso, se pudo observar, que en general, los/as niños/as tienen un espacio físico de lectura y escritura en sus casas, como bibliotecas, escritorios, mesa en la habitación, etc. Dos de ellos no cuentan con ese espacio, pero utilizan otro lugar de la casa.

En relación a la frecuencia de su uso, se pudo observar que la mayoría no lo utiliza con tanta frecuencia.

Para hacer referencia a los espacios de lectura y escritura en sus casas, se exponen los siguientes resultados:

F1: *“Espacios de lectura físico no tenemos, pero donde nos parece leemos. Ella tiene muchos libros y tiene alcance a ellos”.*

F2: *“Tenemos en la pieza una biblioteca, (...) no leemos y escribimos tanto ahora como antes, puede ser porque al crecer hace más actividades de su gusto”.* **F6:** *“Tenemos espacio para leer y escribir, cuando tiene tarea buscamos un momento en casa tranquilo, generalmente por la noche. Otro momento es a través del juego, ella tiene sus libros en la pieza, le lee a los bebotes, o a veces leemos juntas antes de dormir”.*

F7: *“Si, cuando llegan del colegio tiene una mesa de vidrio en su pieza donde hace la tarea. En tema lectura, es mayormente cuando se acuesta a dormir, me pide que lea o se lee algo”.*

Tal como reflejan los decires de las familias, se pudo observar que la mayoría utiliza los espacios que tienen en sus casas únicamente para realizar tareas escolares, pero no los usan cotidianamente como espacio de escritura y lectura.

Muy poco de ellos, lo utilizan por la noche para leer algún libro y solo un niño le da uso para practicar la escritura. Algunas familias consideran que ya no se utilizan los espacios para leer y escribir como antes porque a medida que van creciendo tienen otros tipos de intereses, y que además los padres no se hacen el tiempo necesario para poder utilizarlo.

Resultado de la categoría “estrategias”

En relación a esta categoría, se pudo observar una confusión ya que respondieron según el concepto de recursos en lugar de estrategias.

Se entienden a las estrategias según Picardo et al (2004) como “métodos planificados que buscan mejorar el aprendizaje y facilitar el crecimiento de los estudiantes” (citado en Cifuentes & Fajardo 2017, 161). En cambio, la categoría recursos, se entiende según Caramés Beltran (2020) como todo material u objeto que se utiliza para facilitar las actividades de enseñanza-aprendizaje. Se pudo visualizar que la mayoría de las respuestas de las familias estuvieron orientadas a esta última categoría, ya que nombraron distintos ejemplos como: juegos con consignas para trabajar la lectura, escrituras de cartas a familiares, listas de supermercados. En cambio, algunas familias pudieron dar cuenta de ciertas estrategias utilizadas para acompañar este proceso, como por ejemplo, visitar la biblioteca del pueblo, lectura de carteles en la calle, leer palabras que aparecen en el televisor, jugar a la maestra para resolver tareas escolares. Para evidenciar las respuestas de dicha pregunta, se exponen los siguientes resultados:

F1: *“A mí me sirve que ella tenga acceso a muchos libros, que visitemos la biblioteca, que es otro ambiente alfabetizador donde ella explora, decide lo que puede leer y llevarse a su casa, la posibilidad de que el niño elija, a medida que van avanzando, las estrategias van cambiando”.*

F5: *“Hacerlo leer palabras en la televisión, leer carteles en la calle, en revistas”.*

F8: *“Hacemos como un pseudo juego de maestra y aprovechamos para hacer la tarea”.*

Resultado de la categoría “recursos”

Se pudo observar que seis de ocho familias utilizan algún tipo de recurso para acompañar el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura de sus hijos/as. Algunos de ellos son: abecedarios, libros, bibliotecas, pizarras, televisor, manualidades, lápices, juegos, entre otros. Para ejemplificar la utilización de estos recursos, se toman los siguientes decires:

F5: *“Utilizamos libros, televisión (leer palabras que aparecen), carteles para practicar la lectura, libros para estimulación, para remarcar letras, etc”.*

F6: *“Todo lo que sea lápices, colores, pintar, dibujar la entusiasma mucho, todo eso fue contribuyendo a la motricidad fina para el dibujo de la letra y demás. Ella siempre tiene disponible cuadernos, hojas, libretas, lápices, etc”.*

F8: *“Compré libros que tienen cuentos cortos, atrás de la puerta le puse un pizarrón que tiene días de la semana, meses del año, el clima, en su escritorio tiene lápices, lapiceras, fibrones, crayones, papeles de colores”.*

Las dos familias restantes no utilizan ningún tipo de recurso ya que no lo consideran necesario. Para justificar estas respuestas se rescatan los siguientes comentarios:

F2: *“No usamos ningún recurso para ayudar el proceso, porque vino así de la nada, de un día para otro y empezó a unir letras, por ejemplo, quería decir Marcos, y decía Mar c, así separado.*

F7: *“No, no utilizamos, él solito fue descubriendo. En la escuela sé que le funcionó un juego de sílabas que les presentó la docente”.*

De acuerdo con los decires de las familias en relación a esta categoría, se puede observar que éstos recursos, tal como expresa Hernández (2015) “facilitan los contenidos y median en las actividades de enseñanza ya sea desarrollando

habilidades cognitivas y/o apoyando las estrategias de enseñanza como las de aprendizaje” (Citado en Caramés Beltrán, 2020, p. 2).

Resultado de la categoría “consideraciones de la lectura y la escritura”

Para observar las consideraciones de las familias en relación a ésta categoría, se presentó la siguiente pregunta: *¿Qué aspectos consideran importantes para el aprendizaje de la lectura y la escritura? ¿Por qué?*

En base a estas preguntas, se obtuvo como resultado que las consideraciones de las familias sobre la lectura y la escritura, se dividen en dos opiniones, por un lado, las que consideran que es importante el trabajo en la escuela y la práctica de ambos procesos en la casa. Lo cual se relaciona con lo que expresa Pizzo (2002) sobre la escuela y la familia, como dos instituciones encargadas de tutelar a la niñez y de formar a los ciudadanos.

Y, por otro lado, quienes creen necesario que los contenidos escolares trabajados estén en relación con la cotidianidad o intereses del niño/a, ya que como expresa Dabas (1998), el sujeto incorpora información en base a sus necesidades e intereses.

Para dar cuenta del primer punto de vista, se consideran las siguientes citas:

F4: *“Considero importante la práctica, si uno lee más seguido va a leer mejor y si uno escribe más seguido seguro va a escribir mejor, cuando se practica las cosas salen mejor”.*

F5: *“La escuela y todo lo que se pueda sumar en la casa, es súper importante reforzar lo que trabajan en la escuela”.*

F6: *“El principal aspecto es acompañar el proceso que inicia en la escuela, de demostrar la importancia que tiene, que no es algo escolar, sino que es algo que les sirve para la vida cotidiana, entonces hay que apoyar desde la casa lo que trabajan en la escuela”.*

Para dar cuenta el segundo punto de vista, se toman dichos de las familias: **F1:** *“Me parece importante buscar lo que al niño/a le genere interés, buscar algo que conozca y le interese”.*

F2: *“Además, que pueda contextualizar, porque las situaciones aisladas no le sirven. (...) lo importante es tener en cuenta el interés de ellos para trabajar”.*

F7: *“Me parece importante que puedan aprender con algo de su interés, con algo que les guste”.*

Para hacer referencia al trabajo en conjunto entre familia y escuela, se toman los aportes de Silva Velásquez (2020) la cual sostiene que “los niños y las niñas logran apropiarse de estos procesos cuando se les permite encontrar situaciones en su día a día que los acerquen de manera espontánea a las prácticas que se proponen en el alfabetismo inicial” (p. 104). Además, continúa expresando que “es responsabilidad tanto de la familia como de la escuela, crear las condiciones y brindar las oportunidades necesarias para que niños y niñas puedan fortalecer las bases para llegar a ser lectores y escritores competentes” (p. 105).

De acuerdo con estos aportes, Flores et al (2019) sostienen que, para el desarrollo del lenguaje oral y escrito, es necesario tanto del contexto familiar como de los centros educacionales, siendo ésta la estrategia más efectiva para promover el desarrollo de estos aprendizajes.

En concordancia con los dichos de algunas familias sobre trabajar en torno a los intereses de niños y niñas, se toman en consideración los aportes de Becerra Vásquez (2021) quien concluye que deberían replantearse la información y la metodología dentro del aula, y tener en cuenta las necesidades de las nuevas generaciones y sus intereses.

Resultado de la categoría “acompañamiento familiar”

En relación a los resultados observados en esta categoría, se pudo dar cuenta que todos los/as niños/as reciben acompañamiento familiar en las tareas

escolares, cada una a su manera, trabajando en base a los tiempos familiares y de cada niño/a. Para dar cuenta de los tiempos, se toman los siguientes enunciados:

F2: *“Hay veces que la seño no pasa la tarea por whatsapp entonces él me cuenta lo que hay que hacer, después cuando vuelve de fútbol, hace la tarea. En las cosas de la escuela no hay elección, la tarea se hace, si es de noche y no la hizo, no se va a dormir hasta terminarla, porque es una responsabilidad para él, la está formando”.*

F5: *“Siempre nos sentamos y le damos el tiempo que haga falta, me gusta que pinte prolijo, que si tiene que acomodar alguna palabra la acomode, siento que después a futuro le va a servir para ir mejorando, la prolijidad, el orden, que el cuaderno no se mancha ni se moja”.*

La mayoría siempre acompaña desde la lectura de la consigna en conjunto hasta la realización de la misma, y otros, en cambio, dejan que sus hijos/as resuelvan solos y luego la revisan. Algunos ejemplos de estas situaciones son:

F3: *“Acompañamos mucho las tareas de ellas, pero hasta el día de hoy, son nenas que resuelven un montón solas, sea que yo superviso, las acompaño, veo si entienden la consigna, pero generalmente es estar ahí acompañando y ellas resuelven solas”.*

F4: *“Si, lo acompañamos. Nos sentamos y a veces las tareas son en familia, siempre acompañamos salvo que diga, -esta es re fácil mamá, la hago yo solo-, se sienta y la hace solo, después muestra si la hizo bien o mal”.*

F7: *“No lo ayudo, lo hace todo solo y después me muestra para ver si está bien, es muy independiente”.*

La investigación de Rangel (2015) mencionada con anterioridad junto a los antecedentes, tiene como propósito investigar cómo la participación activa de las

familias mejora y afianza el aprendizaje de la lectura y la escritura. Esta investigación tuvo como conclusión que:

los padres de familia que conforman la muestra de esta investigación manifestaron gran interés por implicarse en el proceso educativo de sus hijos y han sido muy receptivos en conocer y aprender temas que puedan ayudarlos en su desarrollo escolar y en su formación integral (p. 322).

Análisis de las entrevistas a docentes

Resultado de la “categoría aprendizaje de la lectura y la escritura”

En base a las entrevistas realizadas a las docentes de primero y segundo grado, se pudo observar que la gran mayoría concuerda en trabajar con actividades que motiven o entusiasmen a los/as niños/as, es decir, buscando libros y actividades en relación con sus gustos e intereses. Además, creen importante favorecer su contexto alfabetizador, creando en el aula un espacio donde los niños y niñas puedan aprender en base a los soportes visuales y a través del acercamiento a libros y de la lectura de la docente y de ellos mismos. Esto se puede ver reflejado en los siguientes enunciados:

D2: *“Trato de buscar algo que los motive, tratar de cautivarlos, de atrapar a los chicos con actividades que sean dinámicas o que los sorprenda y que siempre sean protagonistas ellos”.*

D3: *“Tratar de que haya ámbito para ellos, que el salón sea adecuado, que haya libros al alcance de ellos, que los libros sean adecuados para la edad, que la docente no esté en el escritorio sentada, sino que esté con los chicos. Si sabemos lo que les gusta a los nenes, que tengamos libros que sepamos que les gustan”.*

D4: *“Lo que hacíamos es trabajar mucho con las bibliotecas áulicas, mucha cantidad de libros para que ellos los conozcan. Trabajamos mucho la lectura del*

docente, lectura en voz alta. También usamos el abecedario ilustrado, con los diferentes tipos de letras, para que vayan reconociendo”.

D7: *“Hacía hincapié en la lectura de cuentos a pesar de que ellos no sabían leer, trataba de que su contexto alfabetizador esté favorecido, los hacía leer cuentos o les leía yo para que estén en contacto con la lectura”.*

En concordancia con los resultados obtenidos, se cree pertinente retomar los aportes de Silva Velásquez (2020) quien entiende que:

la práctica pedagógica de las maestras es trascendental en los desarrollos de los niños y las niñas en la escuela, los frutos académicos, convivenciales y emocionales dependen de la propuesta y puesta en marcha de experiencias significativas, las cuales no pueden estar desligadas de las prácticas familiares, ni de los ritmos y maneras de aprender de cada niño y niña (p. 108-109).

Resultado de la categoría “estrategias”

Frente a la pregunta *¿Qué estrategias utilizan para promover el aprendizaje de la lectura y la escritura en el aula?*, se pudo observar que todas las docentes utilizan estrategias, pero de forma variada. Las más utilizadas tienen que ver con lo fonológico, el dictado por parte de la docente, las actividades a partir de la lectura de cuentos y a través de juegos que involucran tanto a la lectura como a la escritura.

Estas estrategias se pueden visualizar en los siguientes ejemplos:

D1: *“Todo lo que tenga que ver con lo fonológico, para que descubran el sonido de la letra y que la puedan reconocer con el sonido (...). Desde que se pone la fecha, hasta que cerramos el cuaderno trabajamos con lo fonológico, es*

permanentemente, si escribimos vemos que escribimos, qué palabra comienza igual, que otras palabras conocen, si la pueden ubicar en la correspondiente letra abajo del abecedario”.

D2: *“La estrategia es siempre atraparlos, por ahí cambio el tono de voz, alargo las palabras cuando leo. (...) la estrategia es siempre tratar de que no sea una clase rutinaria, sino más vale dinámica. Sacarlos del espacio del ámbito escolar, una vez hicimos maratón de lectura y fuimos a leer a la cola del banco, al supermercado del pueblo”.*

D4: *“Trabajamos mucho la manera del dictado del docente. (...) también crear un final distinto al cuento. (...) Después por ejemplo, con la lectura de imágenes, los niños narraban mucho, de manera oral y después producían oraciones”.*

D8: *“Las estrategias que más utilizo son la narración de cuentos, (...) el encuentro individual con el libro es fundamental, ya que van apropiando los grafismos, lecturas con imágenes, etc. Además trabajamos con la fonetización para que ellos puedan pasarlo a su hoja”.*

De acuerdo con los resultados obtenidos, se consideran los aportes de Ordóñez Sierra (2006), quien considera que los educadores juegan un papel importante en la enseñanza de conocimientos, estrategias educativas y valores. De acuerdo con esta postura, Litwin (2009) expresa que cada docente diseña sus estrategias teniendo en cuenta prácticas anteriores, construyendo su propio modelo para la enseñanza en su campo. De modo tal que los docentes optan por elegir entre las estrategias que consideran más adecuadas para favorecer el proceso de aprendizaje de sus alumnos.

Resultado de la categoría “recursos de las docentes”

En relación a esta categoría, se formularon las siguientes preguntas: *¿Qué recursos utiliza para la enseñanza de la lectura y escritura? ¿Cuál es el que más utiliza y por qué? ¿Y el que menos usa? ¿A qué se debe?*

En base a los resultados obtenidos, se pudo dar cuenta que la mayoría de las docentes creen necesaria la utilización de recursos, ya que trabajan a diario con ellos. Por lo tanto, se pudo observar que muchos de ellos se encuentran dentro del salón, algunos de los más usados son: abecedario ilustrado con distintos tipos de letras, calendario, escritura de fechas de cumpleaños, tablas numéricas, libros y cuentos.

Al indagar cuál es el recurso menos utilizado, se pudo observar que la mayoría no pudo identificar algún recurso específico, sólo algunas pudieron dar cuenta que en su accionar cotidiano no utilizan tanto la tecnología, como por ejemplo, al momento de reproducir canciones y videos.

Se toman algunos dichos de las docentes, para evidenciar lo investigado:

D1: *“Equipos de letra, libros, abecedario con todos los tipos de letra y otros que se construye con ellos, tabla numérica, lista de alumnos, calendario, panel de asistencia, carteles con los nombres, tapitas, puntos de referencia de las cosas del aula”.*

D3: *“Los recursos yo lo tomo como las cosas que tenemos en el salón. Nosotros teníamos el abecedario, están las tres letras, buscamos que tengan mucho color, que tengan dibujos relacionados con las letras. También teníamos el calendario que todos los días leíamos los días y en qué estación estábamos, los números. Otro recurso son los libros, que ellos tienen a mano”.*

D4: *“Trabajamos mucho con el calendario, con los cumpleaños de ellos, todos portadores alfabéticos, o sea, crear un ambiente alfabetizador. (...) y después trabajamos mucho con la biblioteca áulica, donde podían explorar distintos tipos de libros”.*

Se puede afirmar a partir de dichos resultados que, tal como expresa Vargas Murillo (2017), estos recursos son un apoyo para el docente y promueven el

proceso de enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta las necesidades e intereses de los alumnos. Asimismo, Marques (2001) sostiene que:

es cualquier material que, en un contexto educativo determinado, sea utilizado con una finalidad didáctica o para facilitar el desarrollo de las actividades formativas. Los recursos educativos que se pueden utilizar en una situación de enseñanza y aprendizaje pueden ser o no medios didácticos (p.1).

Resultado de la categoría “consideraciones de las docentes”

A partir de la pregunta *¿cómo considera el aprendizaje de la lectura y la escritura?*, se pudo observar que no hay una coincidencia entre las respuestas de las docentes entrevistadas, ya que cada una tiene una postura diferente en relación a estas consideraciones. Para ejemplificar lo mencionado, se toman los siguientes enunciados:

D1: *“El nene construye su propio aprendizaje a través de lo que trae desde la casa y lo que él puede, sin menospreciar lo que trae de la casa, porque a veces lo que es la cultura familiar o cultural, traen palabras o cosas que deben ser valorizadas. Además se trabaja y se construye desde su propia experiencia”.*

D2: *“El aprendizaje de la lectura y la escritura es fundamental siempre y desde el primer momento. Creo que tiene que ser como una continuidad, debe haber como una secuenciación de contenidos donde el chico pasa al grado siguiente con las expectativas cubiertas, aunque sea las mínimas expectativas cubiertas sobre la lectura y la escritura. No seguir pasando chicos sin que puedan conocer los tipos de letras”.*

D4: *“Es práctica, yo le digo a los nenes, el tema de la lectura y la escritura es práctica, tanto en la escuela como en el trabajo en casa”.*

También se indagó acerca de la utilización o no de una perspectiva teórica para considerar el aprendizaje de la lectura y la escritura. Se pudo observar, que solo dos de ocho entrevistadas pudieron dar cuenta que se posicionan desde una perspectiva teórica, como son el constructivismo y el conductismo. El resto de las entrevistadas no reconocen una perspectiva teórica para su trabajo, sin embargo, creen que es necesario trabajar a partir de la propia experiencia y de las situaciones cotidianas.

Algunos ejemplos de estas expresiones son:

D1: *“Desde el constructivismo, el niño construye su propio aprendizaje a través de lo que trae de la casa y lo que él pueda. (...) además, se trabaja y se construye desde su propia experiencia”.*

D3: *“La parte de la teoría sería constructivista- conductista. Nosotros vamos más por lo constructivista, pero en realidad se usa la conductista también. (...) siempre usando lo constructivista para que de a poco se vaya armando el conocimiento de los chicos”.*

D7: *“Uno trata de usar lo moderno y no lo tradicional, pero siempre se vuelve un poco a eso. En general, trato de tener en cuenta lo que estudié en la carrera, un poco de todo, no uso solamente un método”.*

En base a las respuestas obtenidas, resulta significativo mencionar los aportes de Curico Pinedo & Jordan Parente (2018), los cuales coinciden en que la perspectiva teórica para favorecer el aprendizaje de la lectura y escritura es el constructivismo, tal como lo indican algunas de las docentes entrevistadas, sin embargo, muchas veces utilizan el método tradicional.

En relación a los aportes anteriores, se retoma a Ferreiro (1998), quien se posiciona desde la perspectiva constructivista y considera que:

si la escritura se concibe como un código de transcripción, su aprendizaje se concibe como la adquisición de una técnica; si la escritura se concibe

como un sistema de representación, su aprendizaje se convierte en la apropiación de un nuevo objeto de conocimiento, o sea, en un aprendizaje conceptual (p.17).

En relación a la lectura, Goodman (1982) considera que aprender a leer implica el desarrollo de estrategias en busca del sentido de las funciones del lenguaje escrito (Citado en Ferreiro & Palacios Gómez).

A partir de los resultados obtenidos en relación a la perspectiva teórica y al trabajo de las docentes, se puede considerar que algunas respuestas podrían estar relacionadas con lo expuesto por Dabas (1998) quien entiende al aprendizaje como un proceso, es decir, no como una estructura cerrada, como un modo lineal, sino que lo entiende como un espiral donde cada momento integra al anterior, lo transforma y conserva de él los aspectos necesarios para la estructuración.

Resultado de la categoría “acompañamiento familiar”

En base a esta categoría, se pudo analizar que en general hay distintos tipos de familias, y que la mayoría acompaña en el proceso de aprendizaje de los hijos/as. Concuerdan que las familias tienen un rol activo e importante para este acompañamiento, ya que están presentes desde el primer momento, y es el espacio en donde tienen el primer acercamiento a la lectura y a la escritura. Esto se puede ver reflejado en los aportes de Mensch (2002) cuando expresa que la familia es un sistema significativo de aprendizaje temprano, por lo que cuando el niño ingresa a la escuela, constituye un acontecimiento importante en la vida familiar.

Algunos enunciados para ejemplificar son:

D1: *“Muchas familias acompañan, otras hacen lo que pueden y otras no ayudan. (...) las familias que no acompañan porque no pueden o no saben, está bien, hacen lo que pueden, pero hay otra gente que no le interesa directamente, entonces no es beneficioso para el nene”.*

D4: *“Hay todo tipo de familias, pero sí, acompañan mucho. (...) pero en general sí, la familia cumple un rol activo y está muy presente en el aprendizaje del nene”.*

D5: *“Sí, para mí es fundamental, por el acercamiento a la lectura y a la escritura. (...) para mí es importante eso porque es como que están incentivando”.*

D8: *“Considero que sí, tiene un rol importante, porque desde casa es donde más podemos alentar este proceso. (...) muchas veces acompaña, hay diferentes tipos de acompañamiento”.*

Al respecto, Flores et al (2019) consideran que “la participación influye en el proceso de alfabetización inicial con un grado moderado” (p. 1). Además, para complementar los dichos de las docentes, se toman en consideración los aportes de Silva Velásquez (2020) quien sostiene que “cuando la familia se siente participe y reconoce la importancia de su rol, se establece una alianza en donde se trabaja conjuntamente fortaleciendo el aprendizaje y desarrollo, evitando futuras dificultades con la lectura y la escritura” (p. 109).

CONCLUSIONES

El objetivo de esta investigación fue conocer la participación y acompañamiento de las familias y los/as docentes en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura en niños y niñas de primero y segundo grado de dos escuelas primarias del sur de la provincia de Santa Fe.

En base a los resultados obtenidos, se ha podido corroborar de la importancia que conlleva la participación y acompañamiento tanto de las familias como de la institución escolar en los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura, ya que son dos espacios en los que el sujeto está en permanente relación y va adquiriendo herramientas en base a sus necesidades e intereses, como por ejemplo, valores, actitudes, conocimientos, habilidades, estilos, aspectos afectivos y experiencias para desenvolverse en la vida cotidiana y formarse como sujetos.

Por un lado, las familias son el primer espacio de socialización y formación de cada niño/a, siendo la primera fuente de muchos aprendizajes como normas de convivencia, valores, responsabilidades y brindando herramientas para desenvolverse en el mundo cultural, social y escolar. En este ámbito, los aprendizajes se construyen de manera natural y espontánea, y generalmente están relacionados a conocimientos cotidianos. En base a los resultados arrojados en las entrevistas, se puede decir que es en este ámbito en el que los/as niños/as tienen un primer acercamiento a los procesos de lectura y escritura. Para hacer referencia a esta postura, se toman los aportes de Quiroga (2009) quien expresa que la familia “es el ámbito primario de emergencia y constitución de la subjetividad, el escenario inmediato de nuestras primeras experiencias, de los protoaprendizajes fundantes de nuestros modelos de aprender” (p. 43). Es decir, que a partir de estas primeras experiencias que se dan en el ámbito familiar, se va a ir construyendo un modelo de aprendizaje que se va a ir modificando y enriqueciendo a partir de otras experiencias, vínculos y de los contextos en los que transite. Esto se puede visualizar desde el primer contacto del bebe con la mamá, a partir de la mirada, del habla, de la

manipulación de objetos y de distintos tipos de juegos. A medida que el niño/a va creciendo, sus intereses van cambiando de acuerdo a su edad y contexto, por lo que van implementando nuevos objetos y juegos, que favorecen el acercamiento a las letras, números y sonidos de los mismos, por ejemplo, juegos de encastrés con números de una cifra, libros interactivos con sonidos y colores, cuentos con imágenes de las vocales, descubrir números y letras en objetos de la casa, realizar búsquedas de tesoro, utilizar el calendario, realizar cartas para ocasiones especiales (primero a través de la copia y luego se va complejizando hasta que el niño/a pueda escribirla por su cuenta), entre otras.

Por otro lado, como segundo ámbito de socialización y aprendizaje interviene la institución escolar, en la cual niños/as comienzan a interactuar con otros, entre los cuales se encuentran docentes y grupo de pares que van a acompañar el proceso de socialización y que van a andamiar los aprendizajes escolares. Coincidiendo con este punto, se retoma a Schlemenson (1996) quien sostiene que, con el ingreso del sujeto a esta institución, “se rompen las relaciones y lazos primarios como exclusivos y se incorpora la novedad coparticipativa de personajes, informaciones y conocimiento” (p. 35). A diferencia del ámbito familiar, dentro de la institución escolar, los conocimientos están sistematizados y organizados según las edades cronológicas de los/as niños/as. Dentro de las mismas, las docentes se encargan de acompañar los procesos de construcción de los aprendizajes, entre ellos, de la lectura y la escritura. Para que esto sea posible, es necesario que se establezca un vínculo pedagógico entre el alumno y la docente a partir del cual sea posible la enseñanza y el aprendizaje. Esto se construye a partir de un posicionamiento docente, el cual tiene como base una perspectiva teórica que organiza su trabajo. Tal como se observó en el trabajo de campo, muchas docentes no pudieron nombrar una perspectiva teórica en particular, pero a partir de sus decires dieron cuenta de una forma de abordar los contenidos. Solo dos de las entrevistadas informaron que se posicionan desde una perspectiva teórica, una de ellas desde el constructivismo y la otra, desde el constructivismo y conductismo. A partir de esto, se podría pensar que hubo una confusión entre los posicionamientos por parte de la última docente, ya que

avalan dos prácticas diferentes y contradictorias. En base a los posicionamientos mencionados, se puede pensar que el constructivismo podría ser la forma más adecuada de abordar los contenidos escolares, ya que tiene en cuenta los intereses de cada niño/a, sus conocimientos previos y el contexto en el cual se encuentra. En cambio, se considera que el conductismo se centra en la repetición y memorización de los contenidos escolares, por lo que se podría inferir que no se producen conocimientos significativos. En concordancia a lo mencionado, se retoma uno de los antecedentes el cual tiene como resultado que el modelo pedagógico ideal para fortalecer la lectura y escritura es el constructivismo porque conduce hacia un aprendizaje significativo y que el método tradicional no es el método más adecuado para la enseñanza de la lectura y escritura ya que esto lo que posibilita son actividades mecánicas inhibiendo la creatividad, la imaginación y la capacidad de innovación del niño (Curico & Jordan Parente, 2018).

A partir de cada posicionamiento, las docentes planifican sus clases optando por diferentes estrategias que promueven y facilitan el aprendizaje de los alumnos/as a través de distintas acciones planificadas con una finalidad en particular. Al indagar a las docentes acerca de este punto, se pudo observar que utilizan diferentes estrategias para el desarrollo de sus clases, algunas de las más utilizadas tienen que ver con la expresión fonológica a la hora de relatar cuentos, de leer frente a la clase y también el dictado por parte del docente. A partir de esto, se considera sumar a las estrategias mencionadas anteriormente aquellas que estén relacionadas con los intereses de los/as niños/as y que estén adecuadas al contexto de cada uno de ellos. Esto favorecerá la construcción de experiencias significativas, las cuales están relacionadas con el contexto familiar y con la manera particular de aprender de cada niño/a.

Al indagar acerca de la utilización de estrategias dentro de las familias, se pudo visualizar que hubo una confusión de este concepto con el de recursos, obteniendo como resultado respuestas referidas a esta última categoría. Las familias nombraron gran variedad de recursos materiales, como por ejemplo, juegos con consignas para trabajar la lectura, escrituras de cartas a familiares,

listas de supermercado. Frente a esta situación, al ser la primera experiencia de las entrevistadoras, sucedió que no replantearon la pregunta diferenciando cada concepto con el fin de esclarecer y obtener las respuestas esperadas.

Para llevar a cabo diversas estrategias, dentro del aula las docentes utilizan diferentes recursos que se consideran como materiales que sirven de soportes visuales y que acompañen el aprendizaje de la lectura y la escritura. Para sostener esta idea, se retoma a Marques (2001) quien define que, los recursos dentro del contexto educativo son materiales que se utilizan con una finalidad específica, facilitando las actividades. Por lo tanto, se cree necesario el uso de recursos materiales dentro del aula para acompañar los aprendizajes de los/as niños/as y también sirven como soporte pedagógico para los/as docentes. De esta forma, los/as niños/as tienen un soporte visual y manipulativo, a partir de los cuales pueden acompañar los temas desarrollados, mantener la atención durante mayor tiempo, y construir aprendizajes significativos.

Siguiendo con lo anteriormente mencionado, al interrogar a las familias acerca de la utilización de recursos, se pudo visualizar que la mayoría de las mismas, utilizan una gran variedad para acompañar el proceso de aprendizaje de sus hijos/as. Se considera significativo que los empleen ya que al ser sus hijos/as y conocer sus gustos e intereses, pueden aprovechar este conocimiento para crear recursos significativos que dan lugar al aprendizaje significativos. Por lo tanto, se considera importante la utilización de los mismos ya que son una herramienta que facilita el aprendizaje de los/as niños/as y que les permite aprender en base a sus tiempos y necesidades.

Esta investigación permitió dar cuenta que existe un acompañamiento por parte de las familias y por parte de la institución escolar. Luego de analizar los datos obtenidos acerca de esta categoría, surgió un nuevo interrogante el cual tiene que ver con el acompañamiento en conjunto que daría otra visión de la relación familia - escuela y sus implicancias en el aprendizaje de cada niño/a. Dentro de cada contexto familiar, hay espacios destinados tanto a la realización de las tareas escolares, como así también a la lectura y la escritura. Si bien la mayoría de las familias cuentan con estos espacios, se cree necesario promover un uso

frecuente de los mismos creando un contexto alfabetizador en el que la lectura y la escritura estén presentes cotidianamente. Sin embargo, también se tienen en cuenta los tiempos singulares de cada familia, sabiendo que la mayoría de ellas trabajan actualmente. Esto implica que tengan menos tiempo para acompañar a sus hijos en las tareas escolares, y promover el aprendizaje de la lectura y escritura en sus casas.

En base al presente trabajo de tesina y teniendo en cuenta el rol de la psicopedagogía dentro de las instituciones escolares, se considera de suma importancia el acompañamiento de cada niño/a en sus procesos de aprendizaje. Por lo tanto, se considera al aprendizaje desde un posicionamiento psicopedagógico clínico como un proceso dinámico en el que cada niño/a tiene tiempos y modos propios para aprender como así también de encuentro con el objeto de conocimiento. Coincidiendo con lo mencionado, Dabas (1998) entiende al aprendizaje como un proceso, es decir, como un espiral donde cada momento integra al anterior, lo transforma y conserva de él los aspectos necesarios para la estructuración. Por ende, no lo define como una estructura cerrada ni un proceso lineal. Siguiendo con este posicionamiento, se considera al sujeto aprendiz teniendo en cuenta sus gustos e intereses, su historia personal, su contexto social y cultural, sus vínculos y sus saberes previos. Por lo que, es importante que se genere un vínculo entre familia y escuela con el fin de construir aprendizajes significativos.

Como futuras psicopedagogas, las investigadoras del presente trabajo consideran de gran importancia que sea posible la implementación en cada institución educativa un gabinete escolar, ya que las instituciones escolares que formaron parte de la muestra no cuentan con estos espacios. Se cree importante la creación de estos gabinetes porque podrían funcionar como apoyo para cada proceso de aprendizaje de los/as niños/as, ya que los profesionales del espacio están permanentemente en comunicación con docentes y directivos. Además, se podría considerar como un espacio de escucha singular, como espacio preventivo, de asesoramiento y de trabajo de cuestiones singulares, que den lugar a conflictos que obstaculicen el aprendizaje.

A partir de esto, se considera que sería significativo tanto para las docentes como para los/as estudiantes la habilitación de estos espacios, ya sea para orientar, brindar un espacio de escucha en el que puedan dialogar y reflexionar sobre la trayectoria escolar, acompañar a aquellas familias que no cuentan con las herramientas necesarias para acompañar a sus hijos/as y promover la comunicación entre familia y escuela.

Desde esta investigación, se propone seguir indagando y ampliando sobre la temática planteada, ya que se considera que las conclusiones a las que se llegaron podrían dar lugar a nuevos proyectos de investigación, como por ejemplo, la comunicación entre familia-escuela y el aprendizaje de la lectura y la escritura en niños/as atravesados por una pandemia.

REFERENCIAS

- Achilli, E. (2005) Investigar en antropología social: los desafíos de transmitir un oficio. Rosario: Laborde Libros.
- Acosta Luévano, R. (2004). La enseñanza de la lectura y escritura en el primer grado de primaria. Revista electrónica UPN
<http://www.upn011.edu.mx/publicaciones/revistas/UPNenlinea/0007.html>
- Álvarez González, B, Aguirre Burneo, M & Vaca Gallegos, S. (2010). Interacción familia- escuela. Análisis de contenido sobre el discurso de docentes y familias. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21 (2) 320334
- Anijovich, R & Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza*. Aique
- Atrio, N., Galaz, M. & Gatti, A. (1997) *Espacios psicopedagógicos*. Psicoteca.
- Barthes, R. (1987). *El Susurro del lenguaje*. Paidós.
- Becerra Vásquez (2021) *El rol de la familia en los procesos de lectura y escritura*. (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional
- Berger, P & Luckmann, T. (1986). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Biancotto & Radimak (2018). ¿Cómo se aprende a leer y escribir?. Ficha de cátedra. Universidad del Gran Rosario.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Ediciones Paidós.
- Bustos, M. (2017) La participación de la familia en la escuela: análisis de la comunicación y diferencias parentales. *Revista Publicando*, 4 (1) 256-265

- Calmels, D. (2014) *El cuerpo en la escritura*. Biblos
- Cantú, G. & Di Scala, M. (2014). *Lectura y escritura: abordaje psicopedagógico clínico*. Manuscrito no publicado. Cátedra de psicopedagogía clínica. Facultad de psicología, Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Cantú, G. (1998). El placer de leer, el placer de escribir. Notas para una metapsicología de la lectoescritura. *Aprendizaje, Hoy*. Año XVIII, (40) 1-8.
- Cantú, G. (2011). *Lectura y subjetividad en el diagnóstico psicopedagógico*. Noveduc.
- Cantú, G. (2014). *Lectura y subjetividad en el diagnóstico psicopedagógico*. Noveduc.
- Caramés Beltrán, I. (2020) Apuntes sobre recursos educativos. *Se hace camino al andar*. <https://iriscarames.blogspot.com/>
- Cifuentes Leytons, F & Fajardo Pascagaza, E.(2017) Hacia una lectura comprensiva de las estrategias de participación activa de los padres de familia en los procesos de enseñanza - aprendizaje de niños y niñas del grado preescolar. *RELIGACIÓN 6 (2)* 196-213
- Código Civil y Comercial de la Nación Argentina (2014) Título VII: Responsabilidad parental, Capítulo 1: Principios Generales de la responsabilidad parental. Artículo 638.
- Cuenya, L. & Ruetti, E. (2010). Controversias epistemológicas y metodológicas entre el paradigma cualitativo y cuantitativo en psicología. *Revista Colombiana de Psicología*, 19(2), que Hacen Escuela (2015). Articulación entre grados, ciclos y niveles, incorporación de nuevos docentes. OEI, Buenos Aires

- Curico, Pinedo, B & Jordan, Parente, L (2018). *Didácticas, familia y escuela en los procesos de lectoescritura*. (Trabajo de grado). Universidad Pontificia Bolivariana.
- Dabas, E. (1998). *Los contextos del aprendizaje*. Nueva Visión.
- Di Scala, M & Cantú, G. (2003) *DIP, Diagnóstico psicopedagógico en lectura y escritura*. Ediciones Noveduc.
- Di Scala, M. & Pereira, M. (2013). *Lectura de cuentos en voz alta por parte del docente*. Universidad de Buenos Aires.
- Duarte Mc Master, M. & Gallegos, B. (2020). *La construcción conceptual del rol del psicopedagogo en el campo de la alfabetización: nociones y argumentos de estudiantes que cursan 4o y 5º año de la Licenciatura en Psicopedagogía/UGR*. (Tesina de Lic. en Psicopedagogía). Universidad del Gran Rosario, Rosario.
- Duchatzky, S & Corea, C (2002). *Chicos en Banda*. Paidós
- Espitia Murcia, O. (2016). *Creencias, prácticas y participación de las familias en la alfabetización inicial de niños y niñas de grado primero*. (Trabajo de grado). Facultad de Ciencias Humanas, Bogotá, Colombia.
- Fernández, A. (1987). *La inteligencia atrapada*. Nueva Visión. Fernández, A. (2009). *Poner en juego el saber*. Nueva Visión
- Fernández, A. (2012). Defender la alegría. Entrevista a Alicia Fernández. *Revista Disculpe la molestia*, 1(1), 3-6.
- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas*. Paidós.

- Ferreiro, E. & Palacio, Gómez, M. (1982). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1991). La construcción de la escritura en el niño. *Lectura y vida*, 12 (3) 1-15
- Ferreiro, E. (1998) *Alfabetización: teoría y práctica*. Siglo 21.
- Filidoro, N. (2016). *Entre tantos nombres...un nombre propio*. Editorial Biblos.
- Flores, R., Montes, A. & Oliva, M. J. (2019). *Relación entre la participación familiar y el proceso de alfabetización inicial en niños de primer grado*. Congreso Nacional de Investigación Educativa XV. Acapulco, Guerrero, México.
- García, Márquez, N. (1986). *Quiero aprender, dame una oportunidad*. Gedisa.
- Hernández Sampieri, R, Fernández, C & Saptista, M. (2008). *Metodología de la investigación*. Mc Graw-Hill Interamericana.
- Hernández, Sampieri, R. & Mendoza, Torres, P. (2018). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill Education.
- Janin, B. (2014). *El sufrimiento psíquico en los niños*. Noveduc.
- Larrosa & Skliar (2013). *Entre pedagogía y literatura*. Miño y Dávila.
- Larrosa, J. (2003) *La experiencia de la lectura*. FCE
- Lerner, D. (1996). Es posible leer en la escuela. *Lectura y vida*. 17 (1) 1-20
- Levi- Strauss, C. (1984). La familia. En J, Llovera (Comp.), *Polémica sobre el origen y la universalidad de la familia* (pp. 7-49) Anagrama.
- Litwin, E. (2009). *Oficio de enseñar*. Paidós.

- López Centeno, Y. (2014). *La participación de los padres de familia en el proceso de adquisición de la lectoescritura de los alumnos de primer grado de educación primaria*. (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Campeche, México.
- Marqués Graells, P. (2001). *Selección de materiales didácticos y diseños de intervenciones educativas*.
<https://hermescronida.files.wordpress.com/2009/01/seleccion-demateriales-didacticos-y-diseno-de-intervenciones-educativas.pdf>
- Marradi, A., Archenti, N. & Piovani, J. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Emecé
- Martínez Torres, A. (2009). El papel de la familia y la escuela en la educación actual. *Revista digital timonel punto de vista*. <http://ebr.minedu.gob.pe/pdfs/temasdiversos/1_papel_familia.pdf>
- Mensch, M., Ferrari de Prieto, J. & Sörvik., T. (2002) Familias y disfunciones del aprendizaje. *Aprendizaje Hoy*, 8 (16) 37-49.
- Micone, F. (2014). Una lectura acerca de la simbolización desde la clínica psicopedagógica. *Revista psicoanálisis con niños*, N11.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2012). *La lectura y la escritura en la escuela*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Ministerio de Justicia y Derechos Humanos (2014). *Ley 26.994. Argentina 2014*. Buenos Aires: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación.
- Morales, P (2012). *Elaboración de Material Didáctico*. Red Tercer Milenio.
- Müller, M. (1987). *Aprender para ser*. Bonum.

- Ordóñez Sierra, R. (2006). *Responsabilidades educativas que se le atribuyen en la familia y escuela en el ámbito educativo*. (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla, España.
- Paín, S. (2008). *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*. Nueva visión.
- Patte, G. (2011). *Qué los hace leer así. Los niños, la lectura y las bibliotecas*. Fondo de cultura Económica.
- Pizzo, M. E. (2002). *El desarrollo de los niños en edad escolar*. Ficha de estudio. Facultad de Psicología, UBA.
- Quiroga, A. (2009). *Matrices de aprendizaje*. Cinco.
- Rangel, M. (2015). *La implicación de los padres de familia y del centro escolar en el proceso del aprendizaje de la lectoescritura de los niños de segundo de primaria*. (Tesis doctoral). Universidad de Oviedo, España.
- Rego, M. (2006). Tratamiento psicopedagógico grupal: distintas instancias de ecuentro. *Anuario de Investigaciones*, XIII, 125-131
- Rivera de León, M. (2013). *Rol de los padres de familia en la formación de hábitos de lectura de sus hijos*. (Tesis licenciatura en pedagogía). Universidad Rafael Landívar, Quetzaltenango, Guatemala.
- Rodríguez Sabiote, C. (2003). *Nociones y destrezas básicas sobre el análisis de datos cualitativos*. Celebrado en Santo Domingo, Ponencia realizada en el marco de Seminario Internacional: El proceso de Investigación en educación, algunos Santo Domingo, República Dominicana
- Roselli, M., Matute, E. & Ardila, A. (2006). Predictores neuropsicológicos de la lectura en español. *Revista de Neurología*, 42 (4), 202-210.
- Sabino, C. (1992) *El proceso de investigación*. Buenos Aires: Lumen.

- Schelemenson, S. (1996). *El Aprendizaje: un encuentro de sentidos*. Kapelusz.
- Schelemenson, S. (1996). *El Aprendizaje: un encuentro de sentidos*. Kapelusz.
- Schelemenson, S. (2009). *La clínica en el tratamiento psicopedagógico*. Paidós.
- Schlemenson, S. & Grunin, J. (2013). *Psicopedagogía clínica: propuesta para un modelo teórico e investigativo*. Editorial: Eudeba.
- Shorter, E. (1977). *El nacimiento de la familia moderna*. Crea S. A.
- Silva Velásquez, A. (2020). *La cotidianidad de la familia y su aporte al proceso de alfabetización inicial de niños y niñas*. (Trabajo de grado). Facultad de Ciencias Humanas, Sociales y Educación, Bogotá, Colombia.
- Silva, M. (2005). *La metodología en la investigación cualitativa*. Mundo siglo XXI, (01) 115-118.
- Stein, A. & Rosemberg, C. (2012). Redes de colaboración en situaciones de alfabetización familiar con niños pequeños. Un estudio en poblaciones urbano-marginadas de Argentina. *Interdisciplinaria* 29, (1) 95-108.
- Vargas Murillo, G. (2017). Recursos educativos didácticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Cuadernos*. 1 (58) 68-74.
- Weis, L. (2016). La intervención psicomotriz en la integración escolar. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, N41.
- Zambrano, N (1934) "Por qué se escribe". *Revista de occidente*, XLIV (132)
- Zambrano, N. (2005), "Por qué se escribe", *Hacia un saber sobre el alma*. Alianza

APÉNDICES

Entrevista familias:

1. ¿Cómo ves el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura de su hijo/a? ¿En qué momento consideran que comenzó este proceso? ¿Cómo logró evidenciarlo? ¿Nos puede brindar algún ejemplo? ¿Tienen espacios de escritura y lectura en sus casas? ¿Cuáles? ¿Lo utilizan con frecuencia?
2. ¿Utilizan algún tipo de recurso para acompañar el aprendizaje de la lectura y la escritura? En caso de que utilice, ¿Cuáles son? Podría dar algún ejemplo de esta situación
3. ¿Qué aspectos consideran importantes para el aprendizaje de la lectura y la escritura? ¿Por qué?
4. ¿Acompañan a sus hijos/as en la realización de las tareas escolares? En caso de afirmativo, ¿de qué manera?
5. ¿Utilizan estrategias para acompañar el aprendizaje de la lectura y la escritura en sus casas? Si es así, ¿nos puede brindar algún ejemplo?

Entrevista docentes:

1. Como docente, ¿qué acciones realiza para acercar a los niños y niñas a los procesos de lectura y escritura?
2. ¿Qué recursos utiliza para la enseñanza de la lectura y escritura? ¿Cuál es el que más utiliza y por qué? ¿Y el que menos usa? ¿A qué se debe?
3. ¿Cómo considera el aprendizaje de la lectura y la escritura? ¿Lo hace desde alguna perspectiva teórica?
4. ¿Considera que la familia tiene un rol activo frente al aprendizaje de la lectura y escritura del niño? ¿Por qué? ¿Considera que las familias acompañan en estos procesos de aprendizaje? ¿De qué manera?

5. ¿Qué estrategias utilizan para promover el aprendizaje de la lectura y la escritura en el aula? ¿De qué manera? ¿Podrían relatarnos un ejemplo?

Consentimiento Informado de Participación

Por el presente documento se solicita su participación de la investigación titulada **“El aporte de las familias y los/as docentes durante el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura en niños y niñas de primero y segundo grado de nivel primario”**, cuyas responsables son **Florencia Gómez DNI 41.359.690** y **Luisina Morgado DNI 41.603.012**.

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 la participación de las familias y los/as docentes en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura en niños y niñas de primero y segundo grado de dos escuelas primarias del sur de la provincia de Santa Fe”**.

Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizarán entrevistas semi-estructuradas a familias y docentes.

La participación de este proyecto, es totalmente voluntaria, pudiendo, si así lo decidiera, abandonar el mismo en cualquier momento. Asimismo, la confidencialidad sus datos será mantenida acorde a lo establecido en la Ley No. 25.326 Habeas Data. Esto implica que los datos serán resguardados y sólo serán utilizados por los investigadores en el contexto de este estudio.

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

Firma, aclaración y DNI

Lugar y fecha:

CURRICULUM VITAE

DATOS PERSONALES

Nombre y apellido: Luisina Morgado

Fecha de nacimiento: 12 de marzo de 1999

Edad: 24 años

DNI: 41.603.012

Estado civil: Soltera (sin hijos)

Domicilio: Libertad 916, Hughes – Santa Fe

Celular: 2473-407027

E-MAIL: luli.morgado32@gmail.com



Formación académica:

Estudio secundario completo “Bachiller en Economía y Administración” en la Escuela de Educación Secundaria Orientada N°224, finalizando en el año 2016.

Estudio universitario “Licenciatura en psicopedagogía” en la Universidad del Gran Rosario, finalizando en el año 2021. Cursado finalizado. Porcentaje de aprobación 97,87%. Resta Tesina de Grado.

Curso de “Estimulación temprana”, “Trastorno del Espectro Autista” y “Discapacidad” en fundación latinoamericana para la enseñanza y estudio de la diversidad y trastorno en la niñez, finalizado en 2023.

Experiencia laboral:

Jardín maternal “La casita de Emi” desde el tercer año del secundario hasta comienzo del estudio universitario, en la localidad de Hughes, Santa Fe.

Pasantías realizadas en el Jardín de Infantes “René Favaloro N°119” en el segundo semestre de quinto año, en la localidad de Hughes, Santa Fe.

Prácticas pre-profesionales “Licenciatura en psicopedagogía” en salud y educación. Se llevaron a cabo en la “Escuela Raúl Arino” de la localidad de Funes - Santa Fe de manera virtual (2020), y en el “Hospital Roque Sáenz Peña” de la localidad de Rosario - Santa Fe, de manera presencial (2021).

DATOS PERSONALES

Nombre y apellido: Florencia Anabella Gómez

Fecha de nacimiento: 25 de enero de 1999

Edad: 24 años

DNI: 41.359.690

Estado civil: Soltera (sin hijos)

Domicilio: Presbítero Daniel Segundo 543. Villa Constitución, Santa Fe

Celular: 3364359226

E-MAIL: florenciagomez12233@gmail.com



Formación académica:

Escuela de Educación Secundaria Orientada Incorporada N° 8186 "Hijas de Cristo Rey" Educación secundaria. Bachiller en Ciencias Sociales. 2012-2016.

Universidad del Gran Rosario (UGR) - Lic. en Psicopedagogía Educación universitaria. 2017-actualidad. Cursado finalizado. Porcentaje de aprobación 97,87%. Resta Tesina de Grado.

Cursos realizados:

Lengua de Señas Argentina Asociación Civil de Sordos Rosario (ACSoR). Nivel 1. Julio - noviembre 2022. Nivel 2. Marzo 2023 - actualidad.

Curso Básico de Lectoescritura Braille Centro de Rehabilitación para personas con discapacidad visual N° 2014 "Luis Braille", Rosario. Agosto / septiembre 2021

Curso a distancia Estimulación Temprana y Herramientas para el trabajo en autismo Fundación Latinoamericana para la enseñanza y estudio de la diversidad y trastornos en la niñez. (FLEDNI). Julio 2021.

Experiencia profesional:

Prácticas Pre-Profesionales II de manera virtual en "Hospital de niños Victor J. Vilela" (2020) y Prácticas Pre-Profesionales III en el Geriátrico Provincial (Rosario, Santa Fe) (2021)

Voluntariado en Proyecto de Orientación Vocacional Participación actual en este espacio donde se acompaña y reflexiona, junto con alumnos y alumnas de 5to año de escuelas secundarias, acerca de su proyecto futuro.

Ayudante de Cátedra de Orientación Vocacional Ocupacional Laboral. Universidad del Gran Rosario. 2022